

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

“NAS TRILHAS DE UMA COMUNIDADE”: PROBLEMATIZANDO
UMA PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA ORIENTADA PELOS
LETRAMENTOS

Tatiane Dutra de Godoi Arriel

Anápolis-GO

2017

TATIANE DUTRA DE GODOI ARRIEL

“NAS TRILHAS DE UMA COMUNIDADE”: PROBLEMATIZANDO
UMA PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA ORIENTADA PELOS
LETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira

Anápolis-GO

2017

Ficha catalográfica

A775n Arriel, Tatiane Dutra de Godoi.
“Nas trilhas de uma comunidade”
[manuscrito] : problematizando uma proposta
de língua portuguesa orientada pelos
letramentos / Tatiane Dutra de Godoi Arriel. -
2017.
113f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Hélivio Frank de
Oliveira.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em
Educação, Linguagem e Tecnologias).
Universidade Estadual de Goiás, Campus de
Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,
2017.

Inclui bibliografia.

1. Linguística. 2. Língua portuguesa -
Estudo e ensino - UEG - CCSEH. 3. Língua
portuguesa - Letramento escolar. 4. Dissertações
- MIELT - UEG - CCSEH. I. Título.

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

“NAS TRILHAS DE UMA COMUNIDADE”: PROBLEMATIZANDO
UMA PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA ORIENTADA PELOS
LETRAMENTOS

TATIANE DUTRA DE GODOI ARRIEL

Dissertação defendida em 31 de março de 2017 e _____ pela banca examinadora:

Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira – Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Presidente

Prof. Dra. Tânia Ferreira Rezende – Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima – Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Anápolis-GO, _____ de _____ de _____

Às/aos “apagadas/os” e oprimidas/os pelos grupos majoritários da sociedade brasileira.

A todas/os que acreditam e contribuem com uma educação pautada no respeito, valorização e legitimação das diversidades.

AGRADECIMENTOS

“Gratidão” é a palavra que expressa esse momento especial de minha vida. Por mais que corra o risco de não mencionar pessoas e/ou grupos que foram importantes durante a caminhada no Mestrado, não poderia deixar de agradecer:

A Deus, autor de minha existência, fonte da minha força, Quem me amparou em todos os momentos, deste que decidi iniciar essa caminhada.

À minha Mãezinha do Céu, que sempre intercedeu por mim, em todos os caminhos que trilhei.

De maneira muito especial, ao meu orientador Dr. Hélio Frank de Oliveira, grande responsável pela construção deste trabalho e conclusão dessa etapa importante de minha vida. Meu exemplo de determinação, de sabedoria, de responsabilidade, de professor que busca a transformação da educação com olhar humano, crítico e ético. Sou muito grata por ter ao meu lado não apenas um professor/orientador, mas um pai e amigo. Obrigada por acreditar em mim!

À professora Dra. Tânia e ao professor Dr. Sostenes pelas valiosas contribuições à construção deste estudo durante o exame de qualificação e pelo aceite em participarem da banca de defesa. Sem dúvidas, contribuíram com o trabalho e com minha (trans)formação pessoal e profissional.

À professora Yara, pela cordialidade em aceitar compor a banca como suplente, por todas as contribuições durante o curso e pela amizade construída.

A toda minha família, em especial àqueles que souberam me compreender e amparar nos momentos de maior dificuldade.

Ao meu filho Lucas Gabriel, quem mais precisava de minha proteção e presença, mas que sempre demonstrou compreensão e companheirismo, incentivando a continuar firme e feliz a caminhada.

Às/aos docentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, por todas as contribuições e problematizações.

À coordenação e à secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, pelo empenho nas suas funções.

À família de amigas/os construída com as/os mestrandas/os da turma 04. Jamais esquecerei vocês!

À minha irmã de coração e orientação Rita de Cássia, grande presente que recebi durante o Mestrado. Mais que uma colega de curso, se tornou minha amiga, minha irmã.

Às amigas-irmãs Nariel, Valéria e Jéssica, por tudo que passamos juntas durante esses dois de estudo, viagens, moradias compartilhadas, lutas e vitórias.

Às/aos amigas/os que fizeram parte dessa conquista tão importante para mim, às/aos de longa data e às/aos que o Mestrado me proporcionou conhecer. Vocês estarão para sempre em meu coração.

À escola-participante, estudantes, grupo gestor e professora, por aceitarem o desafio proposto para realização da pesquisa.

À SEDUCE pela concessão da Licença para Aprimoramento Profissional.

À CAPES, pelo incentivo financeiro durante o segundo ano de curso e à UEG, pelo incentivo financeiro durante o primeiro ano.

A todas/os que contribuíram com a construção deste trabalho, meus agradecimentos.

*Existir, humanamente, é pronunciar o mundo,
é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua
vez, se volta problematizado aos sujeitos
pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.*
Paulo Freire (1987, p. 44)

RESUMO

O presente estudo tem como foco uma proposta de Língua Portuguesa para o ensino médio, orientada pelos letramentos, desenvolvida em uma escola pública estadual, situada no interior do estado de Goiás, no período de março de 2016 a junho de 2016. O objetivo principal deste trabalho é problematizar as faces de uma proposta de intersecção entre letramentos, gêneros e expectativas discentes na Língua Portuguesa para o ensino médio noturno de uma escola pública. Fundamentada em estudos pós-modernos, com um arcabouço teórico híbrido, dentre eles, abordagens relacionadas aos estudos dos letramentos e à Linguística Aplicada Crítica, destaca a construção do sujeito e da língua(gem) em um contexto marcado pela complexidade. Esta pesquisa parte do pressuposto da pluralidade de letramentos, bem como da existência de níveis diferentes de letramento, construídos e vivenciados em diversas e múltiplas agências. Como aporte metodológico, este trabalho se fundamenta na abordagem qualitativa e interpretativista, orientado por perspectivas da pesquisa-ação. A metáfora das “trilhas” está relacionada ao universo sociocultural das/os estudantes da turma participante, que denominou também a proposta de ação “Nas Trilhas da Comunidade”. Pautadas nas concepções de letramentos relacionadas às perspectivas críticas do ensino de línguas, as problematizações apontam para um processo de letramento escolar satisfatório no que tange ao interesse e transformação de percepções das/os estudantes com relação à disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, destaca que é necessário um rompimento com paradigmas tradicionais que priorizam um modelo único de ensino e a abertura a novos paradigmas que reconheçam e valorizem as diferentes visões de mundo existentes na sala de aula. As construções contribuem para uma reflexão crítica das práticas de letramento priorizadas na sala de aula. Além disso, podem despertar novos olhares para práticas de leitura, escrita e oralidade que, de maneira contextualizada, desenvolvam o interesse das/os jovens pela disciplina e contribuam com a legitimação de letramentos trazidos por elas/es. Embora existam caminhos e rotas preestabelecidas, é fundamental que a educação linguística seja capaz de se aventurar em busca de novas paisagens e desafios, na construção de novos letramentos e problematizações.

Palavras-chave: Proposta de Língua Portuguesa. Letramentos. Práticas sociais e culturais. Problematizações.

ABSTRACT

The present study focuses on a proposal of Portuguese Language for high school, guided by literacy, and was developed in a state public school, located in the interior of the state of Goiás, from March 2016 to June 2016. The main objective of this work is to problematize the faces of a proposal of intersection between literacies, genders and expectations in the Portuguese Language for the high school night of a public school. Based on post-modern studies, with a hybrid theoretical framework, among them, approaches related to literacy studies and Critical Applied Linguistics, highlights the construction of the subject and the language in a context marked by complexity. This research part of the assumption of the plurality of literacies as well as the existence of different levels of literacy, constructed and experienced in various and multiple branches. As a methodological approach, this work is based on qualitative and interpretative approach, guided by the prospects of action research. The metaphor of the "trails" is related to the sociocultural universe of the students of the participating class, who also called the action proposal "In the Trails of the Community". Based on the conceptions of literacy related to the critical perspectives of language teaching, the problematizations point to a satisfactory school literacy process regarding the interest and transformation of the students' perceptions regarding the Portuguese Language discipline. Therefore, it is necessary to break with traditional paradigms that prioritize a unique model of teaching and the opening to new paradigms that recognize and value the different views of the world that exist in the classroom. The constructions contribute to a critical reflection of the literacy practices prioritized in the classroom. In addition, they can awaken new perspectives on reading, writing and orality practices that, in a contextualized way, develop young people's interest in the discipline and contribute to the legitimacy of the literacy brought by them. Although there are pre-established routes and routes, it is essential that language education be able to venture in search of new landscapes and challenges, in the construction of new literacies and problematizations.

Keywords: Proposal Portuguese Language. Literacies. Social and cultural practices. Problematizations.

LISTA DE QUADROS/FIGURAS

Quadro 1	Perfil das/os participantes da pesquisa	18
Quadro 2	Etapas da pesquisa-ação e cronograma	21
Quadro 3	Currículo de Referência 2º Bimestre	29
Quadro 4	Situação socioeconômica das/os participantes	28
Quadro 5	(Des)motivações e (des)interesse pelas aulas de LP	42
Quadro 6	As aulas de Língua Portuguesa	46
Quadro 7	Sequência didática planejada para as aulas	68
Figura 1	Imagens utilizadas na aula 1	72
Figura 2	Síntese das atividades realizadas	74
Figura 3	Página do artigo de opinião	77
Figura 4	Imagem do produto final	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DR	Diário reflexivo
EM	Ensino médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Entrevistas semiestruturadas
GNL	Grupo de Nova Londres
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LPS	Letramento como prática social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NC	Notas de campo
NO	Narrativas orais
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
QI	Questionário inicial
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologias de informação e comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - INICIANDO OS PERCURSOS	11
CAPÍTULO 1 - NAS TRILHAS DOS LETRAMENTOS SITUADOS: LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO, ESTUDOS DO(S) LETRAMENTO(S) E EXPECTATIVAS DISCENTES	27
1.1 O ensino médio noturno: entre regulamentos e vivências	27
1.1.1 <i>Língua Portuguesa no ensino médio: diretrizes, parâmetros curriculares e orientações</i>	<i>32</i>
1.1.2 <i>A Língua Portuguesa na escola: teorizações e expectativas</i>	<i>39</i>
1.1.2.1 <i>Expectativas das/os estudantes quanto às aulas de Língua Portuguesa</i>	<i>42</i>
1.2 Estudos de letramento(s) na contemporaneidade	48
1.2.1 <i>Letramentos e práticas socioculturais</i>	<i>51</i>
1.2.2 <i>Os Novos Estudos do Letramento</i>	<i>53</i>
1.2.3 <i>Multiletramentos e letramento crítico</i>	<i>55</i>
1.3 Práticas [situadas] de letramento e relações de poder	57
CAPÍTULO 2 – LETRAMENTOS EM (TRANS)(FORM)AÇÃO: ENTRE EXPECTATIVAS, DESAFIOS E LEGITIMAÇÕES NAS TRILHAS EXPLORADAS	63
2.1 Percorrendo algumas perspectivas linguísticas contemporâneas	63
2.2 A proposta de aulas de Língua Portuguesa para o ensino médio, orientada pelos letramentos, a partir dos gêneros discursivos	67
2.2.1 <i>Dimensões críticas de aulas de Língua Portuguesa, a partir dos letramentos</i>	<i>75</i>
2.2.2 <i>Identificação com temáticas de discussão</i>	<i>79</i>
2.2.3 <i>Leitura/Oralidade/Escrita: Legitimação de si e de saberes</i>	<i>82</i>
2.2.4 <i>Entre práticas localizadas e letramento escolar</i>	<i>86</i>
2.3 O olhar das/os estudantes/participantes	91
2.4 Reflexões sobre a construção de novos letramentos nas aulas de Língua Portuguesa	94
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	107
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

INICIANDO OS PERCURSOS...

O presente estudo, construído a partir de situações complexas, em um contexto social, cultural e histórico específico, faz parte de uma constante busca pessoal e profissional. Orientada pela expressão “Existir, humanamente” (FREIRE, 1987, p.44), utilizada na epígrafe que abrem estas palavras, expresse o anseio em ver reconhecidos e legitimados os universos socioculturais das/os estudantes na sala de aula. Para Freire (1975), “existir” ultrapassa “viver”, incorpora criticidade, envolve o sentido de estar no mundo e com o mundo, vai além do viver, de apenas estar no mundo.

Essas inquietações fazem parte de minha vida desde os tempos em que ocupava os bancos da sala de aula na condição de aluna da educação básica. Tinha a sensação de que meu mundo não fazia parte dos conteúdos aprendidos entre aquelas paredes. Amava ser a garota que copiava tudo, realizava todas as tarefas e tinha o caderno organizado, mas que contava os minutos para ouvir o sinal sonoro e sair correndo para colocar em prática as brincadeiras planejadas para a Rua Angélica. Fazia listas, colocava em votação, discutíamos as diversas maneiras para executarmos o que estava no papel. Diversos gêneros faziam parte da minha rotina e das/os amigas/os daquela rua.

Quando adentrava os portões da escola era como se me separasse daquele universo encantado, mas real, que vivenciava diariamente. O mundo da sala de aula era o da Cinderela, da Branca de Neve e até do Patinho Feio (que me fez chorar), mas o meu reino encantado não era aquele. O tempo passou, as obrigações e problemas emocionais aumentaram, os cenários de diversão já não eram os mesmos, e algo em mim parecia diferente das minhas amigas. Grande maioria sonhava em completar os dezoito anos, mas eu me deprimia só de pensar em tal situação, talvez por já conhecer os desafios de um adulto.

Como um dos maiores obstáculos na sala de aula, aparecia o cansaço ao ter que copiar os longos textos do quadro negro, fazer análise sintática e morfológica quase dormindo sobre a carteira, tudo isso depois de trabalhar o dia todo na loja de tecidos. Se isso me fazia dever alguma atividade, algum trabalho? Nunca! Eu também tinha o sonho de “ser alguém na vida”. Era assim que deveria ser se quisesse um dia fazer parte de uma cultura erudita, de um contexto sociocultural reconhecido e legitimado como dominante.

Às/aos professoras/es era dirigida a dura tarefa de repassar os conhecimentos, quase sempre ensinando para estudantes que não queriam estar ali, mas que eram obrigadas/os a estudar para ter uma vida melhor. Mesmo sendo uma das poucas profissões públicas

exercidas na minha comunidade, não era algo tão reconhecido pelas/os alunas/os. Nós sonhávamos em fazer parte da elite, em falar “corretamente”, andar de carro próprio, usar salto e óculos escuros, e, para isso, deveríamos nos tornar médicas ou bancárias. Essa percepção contribuiu para que o tornar-me professora de Português fosse a última, dentre as possíveis profissões que poderia exercer. Entretanto, mesmo almejando seguir uma viagem em busca de objetivos diferentes da licenciatura, as trilhas cheias de obstáculos me surpreenderam. Encontrei pelo caminho o curso de Letras-Português/Inglês. A parada, quase que obrigatória, não estava nos planos. Meio que entre sonhos e pesadelos, ali me instalei.

Os (des)caminhos percorridos durante os quatro anos da graduação mostraram diferentes possibilidades para a atuação docente, mas não foram suficientes para o convencimento de que me tornaria professora de Língua Portuguesa. Contudo, não posso negar que já estava encantada com as propostas de estudos demonstradas pelo campo linguístico. Logo, percebi que quanto mais próximos fossem os conteúdos e temas da minha realidade, mais eu me identificava.

Seguindo adiante, ingressei numa especialização de “Estudos Linguísticos e Ensino de Português”. Foram muitas dificuldades para a conclusão do curso. Vivia correndo atrás de caronas, enfrentando chuva, barro, sol. Mas ali tive contato com as primeiras propostas de estudos do letramento e novas perspectivas para o ensino de Português. Tive ao meu lado uma excelente orientadora, professora Sirlene Antônia, que acreditava em minha capacidade, quando nem eu mesma acreditava, e exigia que eu argumentasse mais (rsrs). Isso valia todo o cansaço.

Quanto à resistência em me tornar professora, não durou muito tempo. Uma semana após a colação de grau da graduação e o início da especialização já estava com um contrato temporário no estado, como professora na primeira fase do ensino fundamental. Só consegui o emprego porque ninguém queria a turma mais “rebelde” da escola, que iniciaria o seu primeiro ano como integral. Foram muitos tropeços, mas sentia a necessidade de fazer algo por aquelas/es meninas/os.

As novas paisagens apreciadas durante o período da especialização e as experiências vivenciadas no trabalho contribuíram para aumentar as inquietações. Mesmo diante das frustrações com a profissão docente, tentei um concurso público, pois, no fundo, acreditava que como efetiva teria mais autonomia e estaria mais motivada como professora. De maneira inocente, acreditava que ao ser aprovada encerraria essa busca intensa; que seria uma estadia perfeita (ou quase perfeita), na qual poderia colocar em prática todas as teorizações construídas.

Tudo aconteceu muito rápido, da prova à convocação não foram mais que seis meses. Ao alcançar o tão esperado destino final, a primeira recepção foi realizada com frases como: “Você é tão jovem e inteligente, saia fora enquanto há tempo! Professora? De Português?”. Não posso negar que parecia um pesadelo. O que fazer? Seguir em frente? Retornar? Buscar novos caminhos?

Entrava em uma sala de aula ouvia as/os alunas/os afirmando que odiavam Português. Chegava à sala das/os professoras/es ouvia infinitas reclamações sobre as alunas/os, sobre os pais, sobre o sistema, enfim, sobre a vida de um/a docente. Participava das reuniões pedagógicas e saía deprimida, porque a escola não estava conseguindo atingir as metas estabelecidas. Enquanto isso, os pais que participavam dos encontros queriam que as/os filhas/os fossem “alguém na vida”. Parecia ser o fim, não acreditava que deveria permanecer naquela situação por toda minha existência.

Eu não queria apenas “viver”, mas sim “existir” (FREIRE, 1975; 1987). Nesse desejo, fui impulsionada a fazer uma travessia e olhar além do que estava na margem, embora tivesse que lutar contra inúmeras barreiras que tentavam me impedir. Não queria abandonar tudo, mas buscar por alternativas que pudessem contribuir com a minha satisfação profissional e, assim, com o ensino-aprendizagem daquelas/es jovens. Na busca por um guia, me aventurei em novas trilhas. Mais que alternativas, encontrei uma rede colaborativa no curso de Mestrado, e pude perceber que não estava sozinha nesses caminhos.

O anseio em trabalhar com as/os estudantes, e não sobre as/os estudantes, só aumentava. Os novos encontros, sobretudo com os estudos da diversidade, da interculturalidade, do ensino crítico de línguas, com as leituras acerca dos (multi)letramentos, me mostravam a necessidade de abertura a novos paradigmas. Tais percepções me encorajaram a problematizar novas paisagens, orientada pelas práticas socioculturais e vivenciadas em um cenário repleto de situações complexas, que é a sala de aula de Língua Portuguesa. Cenário este em que convivem diferentes concepções e expectativas, diferentes maneiras de ver o mundo, mas que, muitas vezes, são apagadas pela imposição de um modelo único de ensino, “legítimo e autorizado, em detrimento dos inúmeros outros modelos” (REZENDE, 2016, p. 25).

O passo seguinte foi o diálogo com a direção, coordenação pedagógica e as/os estudantes do colégio em que atuo como docente. De um lado, em conversas informais com a professora e a direção, elas demonstraram que já estavam cansadas de buscar a atenção e motivação de uma turma de segunda série do ensino médio noturno, e ainda das constantes cobranças de órgãos superiores de educação que chegavam à escola. Dentre os depoimentos, a

diretora questionava se não havia projetos relacionados à aprendizagem, ao trabalho com as/os alunas/os, porque tudo que se ouvia ou chegava à escola era como forma de cobrança às/aos professoras/es. A professora, já desanimada, dizia que não sabia mais o que fazer, pois as/os alunas/os, além de não se interessarem pelas aulas, apresentavam muitos problemas de aprendizagem, não sabiam nem escrever o próprio nome ou ler corretamente.

De outro lado, nas conversas com as/os estudantes, era possível perceber a insatisfação com as aulas e com a escola, além de demonstrarem muita indisciplina. Muitas/os dessas/es jovens trabalham o dia todo e à noite vão ao colégio. Tudo o que queriam era estar fazendo trilhas com motos, se divertindo com as/os amigas/os, participando de festas ou interagindo com as mídias sociais. Demonstravam que não queriam estar ali, que não se sentiam reconhecidas/os naquele universo. Porém, declaravam que “aprender” e “ser alguém na vida” fazia parte de suas expectativas.

Os desencantos, decepções e incertezas apresentadas pela coletividade, junto à minha inquietação pessoal e profissional motivaram o desenvolvimento da proposta de estudo, localizada em um contexto sociocultural e histórico específico. Sendo assim, o presente trabalho tem como principal objetivo problematizar as faces de uma proposta de intersecção entre letramentos, gêneros e expectativas discentes na Língua Portuguesa para o ensino médio noturno de uma escola pública. Para tal, intenta discutir práticas sociais e culturais vivenciadas pelas/os alunas/os de uma turma de 2ª série do ensino médio noturno, bem como refletir acerca de uma proposta localizada de aulas de Língua Portuguesa no ensino médio e orientada pela perspectiva dos letramentos, a partir do trabalho com gêneros.

No desenvolvimento do estudo, discuto alguns aspectos da organização da educação básica no Brasil, a partir dos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa para o ensino médio, além de perspectivas linguísticas contemporâneas e de estudos do(s) letramento(s). Para tanto, como é discutido por Hamilton e Barton (1997), o presente trabalho acredita na relevância de problematizações voltadas a situações específicas. Além disso, defende a concepção apresentada por Pennycook (2010), de linguagem como prática local. Assim sendo, este estudo pretende evitar conclusões generalizadas, mas ressaltar a importância de interpretações a partir de cenários socioculturais específicos, localizados.

Nas discussões desenvolvidas, parto de uma perspectiva de língua como prática social (HANKS, 2008), do pressuposto de que os letramentos são plurais e variáveis socioculturalmente, bem como da percepção de que existem diversas agências de letramento. Ou seja, a escola é apenas uma das instituições sociais das quais as/os jovens participam cotidianamente. Defendo, assim, a percepção de que ao vivenciarem práticas letradas em uma

sala de aula de Língua Portuguesa, as/os estudantes já tiveram (e estão) em contato com diversas práticas de letramento e trazem diferentes saberes e visões do contexto em que vivem.

Na defesa de uma educação em busca da criticidade (FREIRE, 1975), do ensino de Língua Portuguesa orientado pelos letramentos, concordo com Rezende (2016, p. 25) ao discutir o ensino intercultural de línguas, para quem “a sala de aula de línguas é concebida como um campo sociolinguisticamente complexo, dotado de distintos saberes e de distintas práticas de conhecimento, todas com direito a estar e a participar do espaço escolar”. Não deixo de reconhecer o papel da escola na formação do sujeito, mas defendo uma proposta que dê lugar aos letramentos constituídos em outras agências sociais e culturais, da construção do letramento crítico (MONTE MÓR, 2013) no desenvolvimento de letramentos constituídos na agência escolar.

Adotando perspectivas teóricas pós-modernas, a pesquisa está pautada nos pressupostos de que vivenciamos um momento em constante trânsito, de liquidez, ou seja, o que era considerado sólido e estável passa a ser fluido, incerto (BAUMAN, 2005). As problematizações são construídas a partir de um contexto histórico e sociocultural marcado pelas incertezas e pelo transitório. Para tal, há a necessidade de rupturas de paradigmas tradicionais e a abertura a novos paradigmas, preocupados com a complexidade, com a construção social do sujeito, com a pluralidade e diversidade, com a interculturalidade.

A fim de não limitar ao registro de dados para chegar a uma conclusão única e uma verdade absoluta, mas agir, interpretar e refletir acerca dos eventos presenciados, o trabalho é baseado na abordagem qualitativa e interpretativista (FLICK, 2009). Com uma proposta de aulas de Língua Portuguesa para uma turma de segunda série do ensino médio, orientada pela concepção dos letramentos, reflito sobre a importância da intersecção entre os letramentos, os gêneros discursivos e as expectativas das/os estudantes. Sob tais expectativas, os aportes metodológicos serão discutidos a seguir.

As trilhas metodológicas

Considerando a relevância do contexto sociocultural dos participantes no estudo, a denominação de “trilhas” foi adotada em consonância com as práticas vivenciadas e preferidas pelas/os estudantes, que são as aventuras com motos. Como ponto de partida, discuto a filiação do estudo, na qual optei por um arcabouço teórico híbrido e flexível. Apresento, posteriormente, o cenário da pesquisa e o perfil dos participantes. Em seguida,

discuto a abordagem qualitativa, adotada na pesquisa, a escolha da pesquisa-ação e os procedimentos para a geração e interpretação do material empírico.

Interligando saberes

Durante os caminhos percorridos para a construção deste estudo não me preocupei em defender um saber único e absoluto, mas em construir um diálogo com perspectivas voltadas ao sujeito e à linguagem como sociais e situados, ideologicamente marcados. As pesquisas acerca dos estudos do letramento na atualidade mostram que esse campo tem se interligado a outras disciplinas. Street (2014) destaca, por exemplo, a guinada crítica da linguística com a análise do discurso e da antropologia com a abordagem etnográfica, as quais permitem uma discussão das ideologias e das relações de poder vivenciadas.

A perspectiva crítica aliada a diferentes saberes, adotada neste trabalho, vai ao encontro de concepções de pesquisadores como Borelli e Pessoa (2011, p. 20), ao afirmarem que a pesquisa toma novos rumos ao lidar com os saberes de diversas áreas. Nesses novos olhares, o que passa a ser priorizado é “o papel social do conhecimento”, nos quais se assume um posicionamento político, preocupado com a melhoria da vida das pessoas, e vê o indivíduo como “situado em um contexto específico e munido de valores e concepções que irão interferir em sua prática”. Portanto, com o desenvolvimento das leituras no decorrer da pesquisa, destaco a necessidade de uma discussão que quebre paradigmas tradicionais e se preocupe com a complexidade (MORIN, 2015) e a consideração de epistemologias emergentes, voltadas para práticas socioculturais contra-hegemônicas.

Considerando vertentes ligadas à problematização da importância do contexto sociocultural na constituição do sujeito e da linguagem, utilizo, dentre outros, estudos do(s) letramento(s), relacionando-os com teorias desenvolvidas por estudiosos que adotam os aportes teóricos da Linguística Aplicada Crítica. Esta abordagem se deve à perspectiva de que a crítica é entendida como “uma postura de questionamento e problematização dos discursos e práticas que promovem desigualdade e sofrimento no mundo social” (URZÊDA FREITAS; PESSOA, 2014, p. 366).

A relação entre linguagem e questões sociais, bem como as mudanças trazidas pela globalização, tem sido preocupação da Linguística Aplicada nos últimos anos no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 (MOITA LOPES, 2013). Os interesses estão além dos processos cognitivos de ensinar e aprender uma língua ou de se fixar a uma determinada disciplina, mas se voltam para a construção social do sujeito e suas práticas sociais. Em Moita

Lopes (2006) observamos a inauguração de uma nova fase da Linguística Aplicada, denominada pelo autor de Linguística Aplicada Indisciplinar, que não se prende a uma única disciplina, mas se volta para questões sociais, para o atravessamento de fronteiras.

Desse modo, o sujeito social passa a ocupar um lugar crucial na Linguística Aplicada no Brasil, diferente da pesquisa modernista, que o apagava e se preocupava com a produção do conhecimento positivista (MOITA LOPES, 2013). Assim, o conhecimento não é produzido de maneira global ou isolado do contexto sociocultural, mas de modo particular, influenciado por diversos fatores como as relações de poder. Em desenvolvimento na “modernidade recente” (MOITA LOPES, 2013), em que várias concepções relacionadas ao sujeito social foram alteradas, abrindo espaço para as possibilidades, a multiplicidade, a mobilidade e incompletude, os estudos na LA assumem o desafio de ser responsivo a tais mudanças.

Discutindo os letramentos a partir de práticas sociais e culturais que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, este estudo almeja ouvir a voz das/os estudantes e transformá-las/os em protagonistas na construção de conhecimentos. Como destaca Moita Lopes (2006), há uma necessidade de se abrir espaço na Linguística Aplicada para as “vozes do sul”. Ou seja, é necessário nos abriremos a novos paradigmas que se voltem para situações localizadas, para as subjetividades e a diversidade, para sujeitos que, muitas vezes, estão apagadas/os em epistemologias centralizadoras e simplistas. Defendo, assim, a abertura a novos paradigmas na busca pela legitimação e valorização das diferenças. Além disso, reconheço a importância de estudos que coloquem em evidência práticas sociais e culturais de sujeitos que estão “à margem” em um cenário que prioriza a consolidação de um modelo hegemônico de ensino-aprendizagem.

O cenário

A instituição escolar participante da construção da presente pesquisa está localizada numa cidade do interior do estado de Goiás. O município possui, aproximadamente, 2.400 habitantes e está situado a 204 quilômetros da capital goiana. No período de geração dos dados (março/2016 a junho/2016), o colégio era a única instituição pública da rede estadual, contendo cinco turmas de ensino fundamental 2 (6º ao 9º - turno matutino) e cinco turmas de ensino médio (1ª a 3ª - turno noturno).

Dentre as cinco turmas de ensino médio, a segunda série foi escolhida pela disponibilidade da professora regente em participar da construção do material empírico, bem

como pelo anseio da direção em desenvolver algum projeto de aprendizagem com essas/es jovens. Havia dezoito estudantes frequentes na turma, sendo dez declarados como do sexo masculino e oito declaradas do sexo feminino. As aulas do turno noturno eram iniciadas às 18h30min e encerradas às 22h30min.

A inquietação gerada a partir da complexidade envolvendo os embates entre as/os estudantes, que clamam por novidades, e as/os professoras/es, frustrados com o baixo índice de aprendizagem e o desinteresse dos discentes, foram fatores decisivos na escolha do cenário.

As/os participantes

A pesquisa teve a participação de todas/os as/os estudantes matriculadas/os e frequentes na turma de 2ª série do ensino médio da instituição, que se mostraram dispostos a participar das aulas e colaborar com a geração do material empírico. Os princípios éticos foram seguidos para preservar a identidade das/os participantes e dar-lhes segurança quanto à participação na pesquisa. Foram utilizados pseudônimos escolhidos pelas/os próprias/os participantes, que também assinaram, junto com o responsável, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo encontra-se no apêndice B. A seguir, apresento um Quadro com um breve perfil das/os estudantes:

Quadro 1				
Perfil das/os participantes da pesquisa				
Pseudônimo dx Participante	Idade	Sexo	Ocupação	Atividade preferida nas horas vagas
<i>Ana Flor</i>	15	F	Estudante	Assistir TV, dormir.
<i>Anay Victória</i>	17	F	Estudante	Ficar no Whatsapp, facebook, Messenger.
<i>Cachoera</i>	16	M	Serviço agropecuário	Andar de moto e jogar no celular.
<i>Capricho</i>	15	F	Estudante	Entrar no <i>whatsapp</i> .
<i>Chefe</i>	17	M	Serviço agropecuário	Andar de moto com os amigos.
<i>Diamante</i>	16	F	Estudante	Brincar com a irmã, se cuidar e andar de moto.
<i>Estrella</i>	15	F	Doméstica	Sair com os amigos, mexer no celular.
<i>Goku</i>	15	M	Serviço braçal.	Dormir e andar “a toa”.
<i>José</i>	18	M	Serviços rurais	Andar de moto e passear nas ruas.
<i>Maresia</i>	16	M	Serviços rurais	Correr de moto.
<i>Margarida</i>	16	F	Estudante	Sair com os amigos, mexer no celular, visitar os avós, andar de carro.
<i>Mocher</i>	15	M	Estudante	Jogar bola e sair com os amigos.
<i>Omikami</i>	17	M	Entregador em	Estar na fazenda e ajudar o pai na lida com

			loja	gado.
<i>Pedro</i>	16	M	Estudante	Mexer no celular.
<i>Red Bull</i>	16	M	Serviços rurais	Andar de moto.
<i>Tici</i>	18	F	Estudante	Mexer no whatsapp e assistir TV.
<i>Violeta</i>	15	F	Estudante	Andar de bicicleta e cavalgar.
<i>Zika</i>	16	M	Serviço agropecuário	Dormir.

Através do quadro, é possível constatar que a idade das/os participantes varia entre 15 e 18 anos, e que elas/es ocupam outras atividades além de estudarem. Das ocupações declaradas, depreendo que grande parte desempenha atividades relacionadas ao meio rural ou atividades domésticas. Porém, ao serem questionadas/os sobre suas preferências nas horas vagas, apenas Omikami destaca que gosta de ficar na fazenda e ajudar o pai com serviços pecuários. Dentre as atividades mais atrativas estão andar de motocicleta, sair e/ou encontrar com as/os amigas/os e a interação com tecnologias, destacando a TV e o celular.

A abordagem qualitativa

Sem a intenção de buscar uma verdade única ou um saber absoluto, mas problematizar o material empírico gerado acerca dos letramentos na disciplina de Língua Portuguesa, esta pesquisa apresenta um cunho qualitativo/interpretivista (DENZIN; LINCOLN, 2006; NUNAN, 1997; ANDRÉ, 1995). Como defendem Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa não privilegia uma única prática metodológica ou se fixa a um paradigma, mas reconhece o conjunto de atividades interpretativas.

Ao se referir à pesquisa em Linguística Aplicada, Moita Lopes (1994, p.332) afirma que “na visão interpretivista, os múltiplos significados só são possíveis de interpretação”. O autor complementa que ao adotar essa concepção o preço a pagar é a intersubjetividade, e é justamente isso que possibilita chegarmos mais próximos da realidade que é constituída pelos atores sociais. Com as primeiras interpretações construídas, as/os participantes tiveram acesso às abordagens desenvolvidas no estudo.

Nesse sentido, o paradigma qualitativo adotado neste estudo também leva em consideração a concepção de Flick (2009), ao defender que na atualidade este tipo de pesquisa é relevante nos estudos que envolvem relações sociais, devido à acelerada mudança social e à diversificação das esferas da vida. Portanto, os trabalhos voltados às temáticas sociais ganham destaque na abordagem qualitativa de pesquisa, nas quais devem ser considerados os limites “locais, temporais e situacionais” (FLICK, 2009, p. 21).

A pesquisa-ação

O anseio em desenvolver uma pesquisa que envolvesse ação e reflexão não parte somente de uma inquietação pessoal e profissional, como pesquisadora e professora, mas de uma preocupação coletiva com relação à turma escolhida. Assim, embora cientes de algumas divergências, da necessidade de um trabalho mais amplo, denomino o presente estudo de pesquisa-ação, em consonância com algumas características apresentadas por pesquisadores como Thiollent (2005) e Tripp (2005). Ao apresentar o conceito metodológico, Thiollent (2005, p. 16) defende o argumento de que a pesquisa-ação “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Complementando, o autor salienta que as/os pesquisadoras/es e participantes estão envolvidas/os de maneira cooperativa e participante, uma vez que representam o problema a ser estudado.

As concepções de Tripp (2005) com foco para a pesquisa-ação educacional demonstram que essa metodologia é utilizada por pesquisadoras/es e professoras/es, a fim de melhorar as suas práticas de ensino/aprendizagem com as/os estudantes. Portanto, além de registrar informações, ao desenvolvê-la espera-se que o trabalho realizado, em cooperação, também possua um caráter político e crítico do agir em campo, em busca de mudanças. Ainda nessa direção, Thiollent (2005, p. 18) salienta que a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando as/os pesquisadoras/es não se interessam exclusivamente pelo meio acadêmico, mas se interessam por “desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Tal abordagem vai ao encontro das perspectivas discutidas nesta pesquisa, a qual se preocupa com o desenvolvimento de uma ação que ajude na construção de novos conhecimentos, valorizando as práticas vivenciadas no cotidiano. A proposta defendida almeja que as/os estudantes sejam protagonistas na disciplina de Língua Portuguesa, que suas vozes e visões de mundo sejam ouvidas, valorizadas e legitimadas na construção do letramento escolar.

Nesse sentido, Thiollent (2005, p. 24) destaca a característica de participação dos agentes envolvidos na ação, bem como do diálogo e da interação na pesquisa-ação. Contudo, reforça que a pesquisa-ação não deve se constituir apenas de ação e participação, mas deve “produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. Essa perspectiva ressalta o caráter social da pesquisa-

ação, que busca uma transformação através de ações efetivas, como aborda Thiollent (2005), mas valorizando os letramentos já construídos.

Duração e etapas da pesquisa

A geração dos materiais empíricos desta problematização ocorreu durante o primeiro semestre do ano letivo de 2016, mais especificamente entre o período de março de 2016 e junho de 2016, em etapas complementares, como descritas no quadro a seguir. Como princípios éticos, foi encaminhado ofício da coordenação do programa de pós-graduação solicitando a realização da pesquisa. Recebi também autorização da escola e da professora para realização do estudo, conforme o modelo que consta no apêndice A.

Durante a geração de dados, as aulas de Língua Portuguesa foram ministradas seguindo o calendário oficial adotado para o ano letivo, sem alterações em dias e horários. Para que isso acontecesse foi necessária a colaboração das/os agentes da escola, da professora regente e das/os estudantes da turma. A professora regente cedeu a turma durante um mês para o desenvolvimento da proposta, e nesse período se dedicou à organização de outras tarefas pedagógicas, deixando a turma sob minha responsabilidade.

Quadro 2			
Etapas da pesquisa-ação e cronograma			
Etapa	Atividade	Objetivos	Cronograma
Primeira	<i>Levantamento de práticas vivenciadas</i>	- levantar as práticas sociais e culturais vivenciadas pelas/os estudantes, bem como seus interesses, frustrações e anseios com relação às aulas de Língua Portuguesa.	09/03/2016 a 15/04/2016
Segunda	<i>Elaboração da proposta de ação</i>	- Planejar uma proposta, em formato de sequência didática, que abarque as exigências curriculares do período letivo, associadas à concepção de letramentos, de maneira que atenda aos interesses das/os estudantes.	16/04/2016 a 08/05/2016
Terceira	<i>Ação</i>	- Instigar a reflexão crítica das/os jovens acerca da comunidade local, de suas vivências e contextos. - Colaborar com a construção coletiva de novos conhecimentos, a partir das práticas sociais e culturais das/os estudantes.	09/05/2016 a 06/06/2016

A primeira etapa realizada no desenvolvimento da presente pesquisa foi o levantamento das práticas de letramento vivenciadas pelas/os estudantes. A sondagem inicial, realizada através de questionário inicial, observação de aulas, do conselho de classe e conversas informais com as/os discentes e a professora, com produção de notas de campo, foi

desenvolvida com o objetivo de propor práticas de letramento para as aulas de Língua Portuguesa.

Orientada pelos materiais gerados na sondagem inicial, elaborei uma proposta de ação, obedecendo às diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no nível de ensino e período letivo, escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. Como discutirei no capítulo 1, o estado de Goiás apresenta um Currículo de Referência, com uma proposta de bimestralização dos conteúdos, que devem ser seguidos pelas/os professoras/es em seus planejamentos. No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, o Currículo de Referência é elaborado em torno de eixos temáticos, que dizem respeito ao uso da linguagem por meio das práticas de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Tais eixos são relacionados às expectativas de aprendizagem e aos conteúdos, explorados a partir dos gêneros discursivos, para cada bimestre e ano (GOIÁS, 2012).

Diante disso, o documento infere a necessidade de se escolherem textos locais e situados, específicos do gênero selecionado para o ensino. O quadro a seguir, previsto no Currículo de Referência, descreve os conteúdos e expectativas para o período de desenvolvimento da pesquisa – 2º bimestre. Como a professora já havia focado nos contos literários, a proposta foi elaborada a partir do gênero “artigos de opinião”.

Quadro 3		
Currículo de Referência 2º bimestre - 2ª série EM (GOIÁS, 2012, p. 62)		
Eixos temáticos	Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
Prática de oralidade	- Artigos de opinião - Contos literários	<ul style="list-style-type: none"> •Apreciar artigos de opinião e contos literários diversos. •Recontar o gênero literário em estudo, utilizando autonomamente, as estratégias de interação com os textos narrativos, como “O Ritmo”, “A Entonação”, “As Pausas”, Os efeitos de sentido. •Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo.
Prática de leitura		<ul style="list-style-type: none"> •Ler artigos de opinião e contos literários, utilizando estratégias diferentes de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formular hipóteses (antecipação e inferência). ➤ Verificar hipóteses (seleção e checagem). •Ler contos literários identificando, na comparação de contos do mesmo autor, as características de sua obra. •Ler associativa e comparativamente os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.
Prática de escrita		<ul style="list-style-type: none"> •Produzir artigos de opinião e contos literários, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo e conteúdo) em função das condições de produção.
Prática de análise da		<ul style="list-style-type: none"> •Refletir sobre predicado verbal e verbo-nominal nos gêneros em estudo.

Língua		<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as funções sintáticas dos adjetivos (Adjunto adnominal e predicativo) nos gêneros em estudo. • Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. • Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o emprego de acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o emprego do adjetivo na caracterização das personagens e dos espaços no conto literário. • Refletir sobre o emprego dos discursos direto, indireto e indireto livre, distinguindo as falas do narrador e das personagens no conto literário. • Refletir sobre os elementos do conto literário (enredo enxuto, poucos personagens, ação em um único espaço ou em número reduzido de lugares). • Refletir sobre emprego de palavras ou expressões que têm a função de articular as ideias no artigo de opinião (conjunções, pronomes relativos, advérbios e outras expressões que indicam tomada de posição, indicação de certeza ou probabilidade, acréscimo de argumentos). • Refletir sobre o tom de convencimento do artigo de opinião e a utilização de diferentes vozes e argumentos (fundamentados em dados de pesquisa, exemplos, opiniões de autoridade, princípio ou crença pessoal) para defender uma posição. • Refletir sobre o Realismo naturalismo em suas dimensões histórica, linguística e social.
---------------	--	--

A proposta foi planejada pensando em atividades que envolvessem as múltiplas semioses, a partir das práticas sociais e culturais vivenciadas pelas/os jovens e, também, tendo como referência as oficinas planejadas pelo material de apoio do “Programa Escrevendo o Futuro”¹. A proposta de ação foi planejada e desenvolvida por meio de uma sequência didática, com dezessete horas/aula, para o período de um mês. De acordo com Pasquier e Dolz (1996, p. 7), a sequência didática corresponde a “um conjunto de oficinas destinadas a que se aprenda a escrever um gênero textual que responde a uma série de critérios”. As aulas aconteceram no horário estabelecido pela escola para a disciplina, sem alterar a rotina e o cronograma de aulas.

¹ O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da Fundação Itaú Social e coordenado pelo Cenpec-Centro e Estudos e pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, tem como objetivo contribuir para melhoria da leitura e escrita nas escolas públicas do Brasil. Foi criado em 2002, e em 2008 transformou-se em política pública, em parceria com o Ministério da Educação na realização da Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em 14/10/2016, às 10:55.

Material empírico

Este estudo foi desenvolvido através da construção de material empírico gerado através de questionário inicial (QI), respondido pelas/os estudantes; notas de campo (NC), produzidas a partir de conversas informais, participação na reunião do conselho de classe e observação de aulas; diário reflexivo (DR); entrevistas semiestruturadas e narrativas orais (ES/NO).

Questionário inicial

O questionário (QI) foi proposto às/aos estudantes, no final da primeira etapa da pesquisa em campo, mais especificamente no dia 12 de abril de 2016. O objetivo deste item foi conhecer o contexto sociocultural das/os discentes, como idade, sexo, situação socioeconômica da família, ocupações profissionais e interesses de diversão no cotidiano, assim como as suas percepções acerca da disciplina de Língua Portuguesa. O questionário foi importante para o levantamento das situações, grupos e práticas sociais e culturais vivenciadas pelas/os estudantes e, ainda, conhecer os anseios das/os jovens para a disciplina de Língua Portuguesa.

Notas de campo

As notas de campo foram produzidas com o objetivo de descrever aspectos socioculturais vivenciados pelas/os alunas/os, bem como as percepções acerca das práticas sociais e culturais em que estas/es jovens estão inseridas/os e das/os professoras/es com relação à turma. As observações, realizadas no período de 09 de março a 15 de abril de 2016, tinham como principal objetivo, nesta pesquisa-ação, propor práticas de letramento para as aulas de Língua Portuguesa no ensino médio.

Para isso, além da sondagem em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, e na reunião do conselho de classe, foram realizadas conversas informais e interações com as/os discentes em momentos de intervalo, fora do contexto da aula. Cabe salientar que, de acordo com Lüdke e André (1986), a observação é um importante instrumento utilizado nas abordagens qualitativas, sendo privilegiada nas pesquisas educacionais.

O diário reflexivo

O diário reflexivo (DR) foi produzido por mim, professora pesquisadora, como uma maneira de registrar e refletir sobre as impressões e percepções no decorrer das atividades desenvolvidas durante as aulas propostas na sequência didática. Acerca do diário, Silvestre (2008) destaca que, na pesquisa-ação, este é um dos instrumentos mais usados na documentação de eventos para geração de dados.

O diário reflexivo foi construído durante todo o período da ação. Após a aula, eram relatados os acontecimentos daquele dia, o conteúdo trabalhado, os recursos utilizados - se obtiveram sucesso ou não, se as/os estudantes se interessaram ou não, se foi necessário mudar a metodologia ou recursos previstos -, as minhas percepções acerca das aulas, dentre outros pontos. O diário facilitou a rememoração dos fatos e melhor compreensão dos registros descritivos da aula, assim como de aspectos reflexivos, críticos e emocionais, no momento de interpretação do material empírico.

Entrevistas semiestruturadas / narrativas orais

As entrevistas semiestruturadas/narrativas orais (ES/NO) foram realizadas com sete estudantes da turma, durante e após a ação, no mês de junho, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A opção por denominar também de narrativas orais se deve às características apresentadas nas falas de algumas/alguns participantes, durante as conversas, as/os quais expressavam seus sentimentos e histórias de vida, sem seguir um roteiro preestabelecido.

A escolha das/os colaboradoras/es se deu a partir da disponibilidade das/os estudantes em participar das conversas e responder às questões propostas. Através deste item foi possível também discutir as práticas de letramento dessas/es jovens e refletir sobre as suas percepções acerca da leitura, da escrita, da Língua Portuguesa e da proposta de ação desenvolvida.

Na transcrição das entrevistas/narrativas são utilizados os seguintes símbolos:

<i>Itálico</i>	Variação linguística na fala
Negrito	Ênfase na fala
...	Qualquer interrupção
[]	Acréscimo de trechos
[...]	Supressão de trechos
()	Trecho inaudível

As interpretações do material empírico

Com base nos dados gerados e nas percepções epistemológicas construídas durante a pesquisa, realizei o estudo do material empírico de maneira interpretativista. Portanto, estou ciente de que outras interpretações podem surgir a partir das fontes. Inicialmente, fiz a transcrição das entrevistas/narrativas, realizando algumas adequações linguísticas, verbais e nominais, com o cuidado para não prejudicar os relatos. Em seguida, realizei a volta às transcrições e aos demais materiais, questionários, notas de campo, diário reflexivo, com o intuito de interpretar as práticas e reflexões apresentadas e relacioná-las aos objetivos almejados.

Com base nos objetivos da pesquisa e numa segunda leitura, distribuí o material em pontos que me ajudavam a discutir as práticas de letramento vivenciadas pelas/os estudantes e a refletir sobre a proposta de aulas de Língua Portuguesa orientada pelos letramentos. Em leituras posteriores, selecionei os excertos² que poderiam fornecer material para cada um dos pontos do trabalho.

A partir dos temas apresentados e das interpretações realizadas, a problematização no presente estudo foi dividida em dois grandes blocos. No primeiro, discuto os letramentos situados, a configuração da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica e os estudos de letramento(s) na contemporaneidade. No segundo bloco, reflito acerca dos letramentos em (trans)(form)ação, de uma proposta de aulas de Língua Portuguesa que intersecciona os letramentos, os gêneros discursivos e as expectativas discentes.

² Quanto à ilustração dos excertos nas discussões, serão dispostos e referenciados com iniciais do instrumento utilizado e, quando necessário, o pseudônimo do participante.

CAPÍTULO 1

NAS TRILHAS DOS LETRAMENTOS SITUADOS: LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO, ESTUDOS DO(S) LETRAMENTO(S) E EXPECTATIVAS DISCENTES

Tensões envolvendo as práticas de ensino e de aprendizagem em Língua Portuguesa não estão restritas à pesquisa acadêmica, mas são também vivenciadas dentro da própria sala de aula e da escola em geral, demonstradas através das percepções das/os estudantes e professoras/es. Muitas vezes, a disciplina acaba se transformando em instrumento de seleção na sala de aula, demarcando quem está, ou não, incluído no universo legitimado como “letrado”. Diante das diversas convicções que perpassam o cenário educacional e o senso comum acerca da disciplina, acredito ser de grande importância uma localização da Língua Portuguesa para a construção da presente proposta. Assim, inicialmente, discuto os fundamentos regulamentadores e as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas que são refletidas ou textualizadas nos documentos.

Vislumbrando uma proposta que reconheça os diversos letramentos na disciplina, discuto, também, neste capítulo teorias construídas pelos estudos contemporâneos do(s) letramento(s). Com base na perspectiva de que as agências de letramento são múltiplas, assim como as práticas de letramento vivenciadas pelas/os estudantes, problematizo as atividades socioculturais demonstradas pelas/os participantes durante o período de levantamento dessas práticas.

1.1 O ensino médio noturno: entre regulamentos e vivências

As percepções problematizadas neste estudo estão relacionadas a uma realidade localizada, específica. Entretanto, parto das abordagens globais de localização da Língua Portuguesa na educação institucional brasileira, com o intuito de relacionar as práticas educacionais do cenário local às orientações e determinações exigidas para o nacional. Assim, a construção da proposta não almeja ignorar as orientações para o ensino, mas agir a partir do que se tem.

Em linhas gerais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) determina que a educação escolar seja composta por educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior (Art. 21). No que concerne à educação básica, a lei salienta que a sua finalidade é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a

formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22).

A LDBEN/96 estabelece que o ensino médio é a última etapa da educação básica, e apresenta como função consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos durante o ensino fundamental. O ensino médio é uma fase muito importante na vida dos jovens; uma fase carregada de dúvidas e incertezas, mas ao mesmo tempo de necessidade de decisões, de novos caminhos a trilhar e de autoconhecimento. Em sua formação, “cada estudante tem caminhos singulares para atribuir significado ao conhecimento, e o ensino médio é uma etapa bastante propícia para que os jovens tomem consciência disso e ampliem sua autopercepção” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 36).

Além das singularidades do público-alvo apresentadas, a LDBEN/96 traz como finalidades principais do ensino médio:

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 15).

Dentre as finalidades apresentadas, podemos destacar a relevância desse nível de ensino para a formação não apenas científica e tecnológica das/os estudantes, mas para a formação humana, ética, crítica e autônoma. Portanto, mais que permitir acesso à educação superior e/ou ao mundo do trabalho, o ensino médio deve permitir uma formação para a vida social, para a prática questionadora das problemáticas sociais e na responsabilidade com o/a outro/a.

Quando nos referimos ao ensino médio noturno, somos levados a refletir acerca de uma realidade diferenciada. Em uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação sobre o ensino médio noturno, pode ser constatada a preocupação com a carência de estudos destinados a analisar a situação de tal modalidade de ensino. Complementando, é interessante ressaltar que o ensino médio noturno, “ao mesmo tempo em que atende ao aluno trabalhador, o faz também em relação àquele que, não encontrando vaga no período diurno, só tem a alternativa de se matricular à noite” (BRASIL, 2006b, p. 10). Essa situação é vivenciada na escola participante deste estudo, haja vista que o ensino médio é oferecido no município apenas no turno noturno.

Muitas/os das/os estudantes da turma participante estudam à noite e trabalham durante o dia, seja para ajudar nas tarefas cotidianas no lar ou para terem sua renda própria. Como é apresentado no quadro 3, boa parte vive (ou trabalha) na área rural e desenvolve tarefas braçais, ocupações ligadas à agropecuária ou a serviços domésticos. Quanto à situação financeira, é possível depreender que muitas/os possuem renda familiar mínima:

Quadro 4					
Situação socioeconômica das/os participantes					
Participantes	Trabalha?	Renda mensal da família (em salários)	Carga horária diária de trabalho	Número de Moradores na casa	Ocupações diárias
<i>Ana Flor</i>	Não	Até 1	-	4	Ajudar em casa, assistir TV, Mexer no celular.
<i>Anay Victoria</i>	Não	3 a 4	-	5	Arrumar casa, fazer atividades escolares, assistir TV.
<i>Cachoera</i>	Sim	1 a 2	3	4	Tirar leite na fazenda, ajudar o pai.
<i>Capricho</i>	Não	Até 1	-	+ de 6	Arrumar casa.
<i>Chefe</i>	Sim	4	+ou- 10	5	Mexer com gado, assistir TV
<i>Diamante</i>	Não	1 a 2	-	4	Arrumar casa, assistir TV, conversar com amigos.
<i>Estrella</i>	Sim	1 a 2	4	4	Trabalho doméstico, assistir TV, Mexer no computador.
<i>Goku</i>	Sim	4	8 a 9	5	Trabalha por dia, serviço braçal.
<i>José</i>	Sim	Até 1	10	4	Trabalhar na fazenda.
<i>Maresia</i>	Sim	3 a 4	10	4	Tirar leite e trabalhar na fazenda.
<i>Margarida</i>	Não	3 a 4	-	3	Assistir TV, arrumar casa.
<i>Mocher</i>	Não	1 a 2	-	4	Ajudar a mãe e o pai, assistir TV.
<i>Omikami</i>	Sim	1 a 2	10	4	Trabalha em loja de materiais de construção.
<i>Pedro</i>	Não	1 a 2	-	3	Mexer no celular e dormir.
<i>Red Bull</i>	Sim	3 a 4	10	3	Trabalhar na fazenda e assistir TV.
<i>Tici</i>	Não	até 1	-	4	Arrumar casa e assistir TV.
<i>Violeta</i>	Não	1 a 2	-	6	Ajudar em casa, assistir TV, dormir.
<i>Zika</i>	Sim	1 a 2	+ou- 10	2	Tirar leite e serviços rurais.

A partir do quadro, é possível inferir que mesmo as/os participantes que declaram não trabalhar, realizam outras atividades em casa, com exceção de Pedro, que diz apenas mexer no celular e dormir. Além disso, a carga horária de trabalho dessas/es jovens não é

baixa; chegam a trabalhar até 10 horas por dia. Portanto, estudar é uma atividade que precisam cumprir após várias outras que já se engajaram antes de irem ao colégio.

Tais evidências de envolvimento com outras ocupações estão presentes nas conversas em sala de aula. Em muitos momentos, antes de a professora entrar para a sala, os alunos ficavam conversando sobre serviços que executam durante o dia. Alguns grupinhos falavam sobre ordenha, outros sobre as dificuldades enfrentadas naquele dia com as vacas e bezerros que cuidavam, das aventuras em cavalos que utilizavam para cuidar do rebanho, ou sobre as tarefas domésticas realizadas. As atividades de diversão deveriam ser realizadas depois das tarefas cotidianas de ajudar em casa ou de trabalhos fora. Elas/es se entendem bem, estão envolvidas/os em ocupações semelhantes e demonstram gostar de atividades sociais e culturais parecidas. Entretanto, têm maneiras individuais de ver o mundo e percepções diferenciadas sobre a vida social.

Acompanhando algumas particularidades do ensino médio noturno, de forma situada, constato que as/os estudantes faltam muito às aulas. Outras vezes, preferem dormir a realizar as atividades propostas em sala. Dentre as/os jovens, havia aquelas/es que demonstravam cansaço, e outras/os que não se interessavam pelo que estava sendo transmitido. Nas conversas com colegas durante a aula, muitos assuntos que elas/es comentavam estavam relacionados a diversos temas que vivenciavam fora da sala de aula, do cotidiano, menos dos conteúdos que estavam estudando.

Além das muitas vezes que as/os estudantes entravam para a sala e já se debruçavam sobre as carteiras, enquanto a professora escrevia os conteúdos no quadro ou lia algum trecho de texto ou atividade, elas/es conversavam sobre as trilhas com suas motos, as aventuras com veículos em altas velocidades, bebidas alcoólicas, festas ou a necessidade de encontrar um novo emprego. As/os jovens não demonstravam preocupação em memorizar as classes gramaticais ou as características de romance, mas sim com as ocupações cotidianas, com o trabalho ou com a diversão.

É interessante destacar, ainda, que das/os dezoito participantes da pesquisa, dez dizem ocupar o tempo assistindo à TV, mas apenas uma participante destacou a realização de atividades escolares, demonstrando o baixo interesse pelas atividades reconhecidas por elas/es como “escolares”. Entretanto, o modelo “escolar” a que estão acostumados pode induzir a esse “desinteresse” por tais atividades. Isso foi constatado tanto nas observações das aulas quanto na reunião do conselho de classe, em que as/os professoras/es constroem um perfil da turma naquele bimestre.

Durante as aulas, a professora sempre perguntava, em vários momentos, quais as/os alunas/os haviam realizado as atividades ou pesquisas solicitadas; uma pequena parte, ou ninguém, respondia de maneira afirmativa. Já na reunião do conselho de classe, ao se referirem à turma, as/os professoras/es reclamam que as/os estudantes não realizam as atividades de sala, nem de casa, e não têm o conteúdo da disciplina.

Mesmo estando presentes nas aulas, muitas/os estudantes não demonstram interesse nas atividades que lhes são propostas e não interagem com os conteúdos repassados, que não são contextualizados com as suas práticas socioculturais. Durante o levantamento de dados, seja em situações informais ou na sala de aula, inferi que elas/es são “apaixonadas/os” por motos, aventuras com velocidade, conversas sobre drogas, sensualidade e bebidas. Entretanto, não se sentem à vontade para expressarem esses temas com as/os professoras/es, como exemplificado nos excertos seguintes:

[1] No horário de intervalo, três garotos conversam sobre as motos que possuem, relatando as aventuras em altas velocidades. Na ocasião pergunto o que eles mais gostam de fazer, se gostam de algo na escola. Eles respondem que o que mais gostam é de uma moto (NC, 09/03/2016).

[2] Alguns jovens estão ouvindo uma música de rap. Quando chego para conversar, perguntam se eu quero ouvir. Ao dizer que sim, eles ficam assustados porque a música fala sobre drogas, sensualidade, tatuagens (NC, 05/04/2016).

Estes excertos são apenas algumas demonstrações do que foi constatado durante o contato com as/os participantes. São temas polêmicos na comunidade, mas que estão restritas aos seus universos. Além de tais assuntos, as mídias sociais, mesmo que de maneira mais tímida, também aparecem nos diálogos, nas conversas informais, nas respostas ao questionário. A maioria demonstra que, quando está em casa, a atividade favorita é assistir à TV. Em conversas informais, algumas jovens que moram na área rural e utilizam o transporte escolar para irem à escola, dizem que não se importam muito com redes sociais, mas assistem à TV nas horas vagas.

Outra inferência importante é que as festas e bebidas são uma espécie de atração para as/os estudantes. Por muitas vezes é possível notar que as expectativas destas/es jovens estão relacionadas a conseguir um trabalho que lhes proporcione condições para vivenciar práticas que parecem inacessíveis. Muitas/os sonham em possuir uma boa moto, ter um bom carro, com som potente, possuir dinheiro para frequentar as festas e comprar o que quiserem consumir.

As atividades de socialização destas/es jovens, constatadas através das interações na sala de aula e nos momentos de intervalo, mostram que a maior satisfação para elas/es ao frequentarem à escola é encontrar as/os amigos e conversar sobre suas aventuras e sonhos. Como discutido, anteriormente, as conversas entre elas/es eram constantes, porém, durante todas as aulas observadas as/os alunas/os permaneciam em filas, tinham os lugares determinados pela escola e eram proibidos de utilizar os celulares no horário da aula. Tais estratégias eram justificativas para a diminuição da indisciplina na turma.

Partindo das situações descritas, fica evidente a importância de se problematizar o ensino médio noturno de forma situada. Assim como é discutido nos documentos curriculares para o ensino médio (BRASIL, 1999; 2002; 2006a), essa etapa possui características diferenciadas das outras fases escolares. Portanto, precisa ser repensada para que o processo de ensino-aprendizagem realmente contribua com a formação humana, crítica e ética das/os jovens que ali estão.

1.1.1 Língua Portuguesa no ensino médio: diretrizes, parâmetros curriculares e orientações

Após o novo perfil definido na LDBEN/96, referente à obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) e outros documentos que regulamentam (ou orientam) as práticas curriculares nesse nível. Dentre esses, aparecem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), junto aos PCN+ (2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), e, específico ao Estado de Goiás, o Currículo de Referência (GOIÁS, 2012). Tais documentos são importantes para a abordagem das práticas de letramento refletidas e vivenciadas no processo educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), documento instituído após as mudanças apontadas na LDBEN, consiste em um conjunto de definições a serem seguidas pelas instituições educacionais. As DCNEM determinam que os princípios, fundamentos e procedimentos a serem adotados nas propostas pedagógicas e curriculares nas instituições, no ensino médio, devem levar em consideração a relação entre o mundo do trabalho e a prática social, de modo que as/os alunas/os sejam capazes de exercer a cidadania, estarem preparadas/os para o trabalho e prosseguirem nos estudos. Dentre essas determinações é dado um destaque para o uso da língua portuguesa, bem como de outras linguagens contemporâneas, mostrando a relevância das linguagens na constituição

significativa de conhecimentos e competências e, assim, o caráter interdisciplinar no ensino da língua.

Ao me referir à importância da ampliação das linguagens contemporâneas, bem como da leitura, escrita e oralidade no ensino médio, também saliento que essa não é uma tarefa apenas das/os professoras/es de Língua Portuguesa. Todas/os as/os professoras/es têm o desafio de ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes, pois “trabalhar com a produção de textos, estimular a oralidade, incentivar as mais diferentes leituras é tarefa de todas as disciplinas” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 107).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, têm a finalidade de delimitar a área, baseados na proposta da LDBEN 9.394/96 e nas DCNEM (BRASIL, 1998). O documento faz uma reflexão acerca da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem de competências. Na apresentação do documento é ressaltado que “o objetivo principal do texto é a escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste trabalho” (BRASIL, 1999, p. 123).

Os PCNEM (BRASIL, 1999) enfatizam que a intenção do documento na área de linguagens não é reduzir o que deve ser apropriado no processo de ensino-aprendizagem, mas definir limites que ajudem as/os alunas/os deste nível a terem mais facilidade no prosseguimento aos estudos e na participação da vida social. Ressaltando as características de informações no mundo contemporâneo, o documento aborda a necessidade de reflexão sobre as linguagens e seus sistemas para integração na vida social.

A interdisciplinaridade, reconhecimento do contexto social, histórico, político e espacial, formação crítica, reconhecimento e valorização das diversidades e o desenvolvimento do protagonismo no processo de produção/recepção são destaques na abordagem da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” nos PCNEM. Ao antever a Língua Portuguesa no eixo interdisciplinar, os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 137) demonstram que o seu ensino “aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade”. Portanto, essa abordagem já assinalava a necessidade de romper as barreiras estruturais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e, de modo interdisciplinar e contextualizado, refletir e problematizar as funções da língua na vida social.

Alguns estudos têm destacado a relevância da interdisciplinaridade na discussão acerca dos letramentos, haja vista que os projetos envolvendo leitura, escrita e oralidade são temáticas fundamentais em todas as áreas do conhecimento. Assim, é importante que as/os professores reconheçam seu papel na construção da interdisciplinaridade, “pois todos somos,

em primeiro lugar, indiscutivelmente, professores de escrita, leitura e oralidade” (PIRES-SANTOS et al., 2015, p. 50).

No entanto, os PCNEM exploram que dentro da própria disciplina havia as divisões entre os saberes, como, por exemplo, entre literatura, gramática e redação, o que, às vezes, pode ser notado até os dias atuais. Além disso, preocupado com a simples transmissão de normas gramaticais em Língua Portuguesa, o documento critica ainda a falta de diálogo na sala de aula, em que as/os alunas/os não podem expressar sua opinião. Em tal situação, as/os jovens são meras/os expectadoras/es, em que o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio poderia ser caracterizado como: “aula de expressão em que os alunos não podem se expressar” (BRASIL, 1999, p. 138).

Embora os documentos oficiais demonstrem o interesse por estudos relacionados à prática da oralidade, o espaço escolar ainda apresenta dificuldades em trabalhar com os gêneros orais em sala de aula e não dá muita atenção para essa temática (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 197). Assim como as autoras discutem, ainda existem muitos preconceitos no que tange ao trabalho com oralidade, em que a escrita ainda é vista com superioridade nos processos de ensino-aprendizagem da língua.

Os PCNEM defendem a concepção de que a língua é dialógica por natureza, e, portanto, não deve ser vista fora de sua vivência no contexto social, mesmo em situação escolar. De modo geral, o documento, na área de Língua Portuguesa, orienta que “os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999, p. 144).

Como uma complementação aos PCNEM, em 2002 são lançadas as orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). O objetivo do documento é “discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo [...]” (BRASIL, 2002, p. 7). Os PCN+ também são produzidos levando em consideração as diretrizes e leis que orientam a reformulação do ensino médio, no qual há uma preocupação em facilitar a organização do trabalho escolar.

O documento discute amplamente muitos pontos que apareceram de maneira mais tímida nos PCNEM. Embora não tragam o termo “letramentos”, os PCN+, ao explicitar os objetivos gerais da Língua Portuguesa no ensino médio, destacam a importância de se reconhecer o ensino da língua como um ato social, de valorização dos diversos letramentos, bem como das variadas agências, e da perspectiva crítica:

[...] o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55)

O PCN+ leva à compreensão de que o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio deve ser desenvolvido tendo em vista três grandes eixos centrados em competências interativa, textual e gramatical. Ao tratar dos critérios para seleção dos conteúdos, assim como das competências e habilidades, com base nesses eixos, destaca a competência interativa, mais voltada para a oralidade, bastante benéfica para relação entre as/os professoras/es e as/os alunas/os no processo de aprendizagem. Nesse sentido defende que “a abertura para o diálogo, o respeito à fala do outro, o saber ouvir, parecem ser requisitos fundamentais para que a circulação das ideias e dos saberes se dê efetivamente na sala de aula” (BRASIL, 2002, p. 77).

A partir desses documentos, é possível constatar que nas últimas décadas foi dado um grande enfoque à oportunidade para que todas/os pudessem ter acesso à educação básica, incluindo aí o ensino médio. Esse fato fez com que a diversidade fosse cada vez mais presente nas salas de aulas. Contudo, como discute Sibilia (2012, p. 65), a sala de aula do ensino médio não tem sido atraente para as/os jovens; pelo contrário é vista como algo “chato”, e a obrigação em frequentá-la como um calvário cotidiano, o que tem levado às altas taxas de “deserção escolar” constatada em todo o mundo.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, o alto volume de informação e a diversidade de culturas e linguagens impulsionam a necessidade de levar para a sala de aula uma diversidade de textos, dos mais variados gêneros discursivos vivenciados na comunicação cotidiana. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, PCNEM, PCN+) são construídos tendo como unidade central o texto.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), lançadas em 2006, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa, têm o objetivo de fornecer referenciais para a ação docente. A intenção não é se tornar uma espécie de “receita”, mas, através de discussão, compreensão e (re)significação, orientar “abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2006a, p. 17). O documento deixa evidente que “as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar

ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006a, p. 18). Portanto, destacam um olhar que vai além do domínio do código escrito da língua; é necessário se abrir à fala e à escuta, às práticas orais em sala de aula.

Para chegar às concepções apresentadas pelas orientações quanto à disciplina de Língua Portuguesa foram várias as mudanças ocorridas no decorrer dos anos. As OCEM trazem uma abordagem das transformações ocorridas nos estudos acerca da língua e da linguagem, tanto no Brasil quanto no exterior. Tais transformações levaram também à configuração de novas concepções acerca da identidade da disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo a partir da década de 1970.

A primeira transformação foi centrada nos conteúdos de ensino, a qual tratava de integrar “às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula” (BRASIL, 2006a, p. 19). Entretanto, não houve uma alteração significativa dos objetos de ensino nesse período, haja vista que, ao considerar na escola as variedades linguísticas, dentre elas as variedades não padrão, “era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava na sala de aula” (BRASIL, 2006a, p. 20). Desse modo, através dos estudos da Linguística e Linguística Aplicada, foram constatadas necessidades de revisão nas práticas de ensino e aprendizagem na Língua Portuguesa, levando à adoção de um novo paradigma nos anos de 1980. Esse paradigma vê o texto “como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor”, e de suma importância para o “desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos no momento atual” (BRASIL, 2006a, p. 21).

Ao precisar os conteúdos a serem operacionalizados na disciplina, o documento ressalta a importância de se ter consciência do papel político do ensino na construção dos conhecimentos. Assim, é conveniente ressaltar que “tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à ideia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de uma investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros” (BRASIL, 2006a, p. 36). Podemos destacar aqui a prioridade dada à uma prática educativa dialógica, na qual não se transfira conhecimentos, através de um modelo único, hegemônico; mas que os conhecimentos são construídos socialmente, com a valorização das vozes envolvidas nesse processo.

O documento também defende a necessidade de a escola, em seu processo de ensino e de aprendizagem, ao abordar a língua(gem), nortear-se a partir da realidade das/os estudantes, do perfil destas/es e das demandas locais da comunidade e dos grupos sociais dos

quais fazem parte. Desse modo, enfatiza que não cabe apenas transmitir um conhecimento com bases teóricas e conceituais, com agrupamentos diversificados de textos, seja na produção, recepção, análise ou compreensão, mas tornar a prática em sala de aula, na aprendizagem da língua, como uma construção significativa de conhecimento.

Assim, além de considerar as trajetórias e os letramentos das/os estudantes e de sua comunidade, de seus grupos sociais, as OCEM deixam evidente a necessidade de inserir os jovens, de maneira efetiva, em novas esferas sociais. Tais espaços devem ter relação com seus anseios profissionais e como cidadãos, possibilitando que as/os jovens possam refletir criticamente sobre sua atuação social e de sua comunidade. Essa inserção nas esferas sociais, bem como a conscientização das posições nas práticas de linguagem da sociedade, permite sua atuação nas ações coletivas de maneira ativa e protagonista, aberta à diversidade. Contudo, a partir de uma perspectiva intercultural, ressalto que não é suficiente inserir ou incluir as/os estudantes em relações sociais, mas é necessário questionar as relações de poder envolvidas nessas esferas.

As OCEM (BRASIL, 2006a, p. 29) salientam que, “a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos [...]”. Diante dessa consideração, é possível depreender que o documento defende práticas de letramento que não sejam baseadas na concepção tradicionalista de ensino-aprendizagem de língua, que supervaloriza o domínio do código escrito, mas que, ao trabalhar a língua(gem), a escola abra espaços que possibilitem a reflexão sobre as normas, tanto gramaticais quanto sociopragmáticas.

Além disso, as práticas de ensino-aprendizagem na escola devem propiciar “a formação humanística e crítica da/o aluna/o, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade” (BRASIL, 2006a, p. 33). Assim, o referido documento destaca a relevância de uma prática que possibilite o desenvolvimento de um letramento crítico, de uma formação que instigue as/os jovens, integrantes da fase final da educação básica, a questionarem as desigualdades sociais e se mobilizarem para transformações em favor da coletividade e da valorização das diversidades.

Através de leituras relacionadas aos documentos curriculares orientadores (DCNEM, PCNEM, PCN+ e OCEM), é possível constatar que somente no último aparece o termo “letramentos”, enfatizando a orientação para a valorização dos múltiplos letramentos em sala de aula. Para tanto, embora não apareça o termo em si, desde a DCNEM, divulgada em 1998, já havia um novo enfoque para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo no que concerne à relação entre língua e práticas sociais.

A Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás, tomando por base os documentos curriculares nacionais, cadernos curriculares do estado, matrizes de referência do SAEB e do ENEM, após várias discussões e versões preliminares, divulga no final de 2012 o currículo de referência, que deve ser adotado pelas instituições públicas de educação no estado. O documento tem como objetivo “contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização em sala de aula” (GOIÁS, 2012, p. 8). Há uma preocupação em apresentar uma base comum com os conteúdos mínimos necessários a serem trabalhados em cada bimestre, a denominada bimestralização.

Os conteúdos do Currículo de Referência de Língua Portuguesa³ estão organizados a partir de gêneros discursivos, dispostos para cada bimestre e turma. Relacionando os eixos às expectativas de aprendizagem e aos conteúdos bimestrais, o enfoque ao uso da linguagem no currículo está organizado em torno de eixos temáticos envolvendo práticas de oralidade (produção e compreensão oral), de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Esse documento é bem objetivo e, embora seja enfatizado que pode ser complementado por cada realidade local, é utilizado como uma espécie de “manual” pela/o docente para o planejamento das aulas, haja vista que o planejamento a partir das expectativas e conteúdos é obrigatório.

O currículo não deve ser algo engessado e homogêneo. É no próprio processo de formação do conhecimento que ele é definido. Ou seja, o currículo é (re)desenhado “a partir de questões que emergem das práticas de letramento escolar organizadas em eventos que objetivam atender a necessidades de linguagens específicas de uma comunidade de aprendizes envolta em propósitos também particulares” (OLIVEIRA, 2010, p. 336-337).

Desse modo, reconheço que a tarefa de contextualizar o gênero cabe à/ao docente, selecionando textos e discussões que envolvam temas instigantes para as/os alunas/os. Entretanto, embora enfatize uma concepção de ensino fundamentada na diversidade de gêneros discursivos, é equivocado disponibilizar uma sequência linear dos gêneros para cada turma e bimestre, como se cada turma tivesse que ser exposta a tal, em um determinado período do ano.

Assim, a intenção deste trabalho em relacionar os letramentos às diretrizes e documentos curriculares, orientadores no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, leva à discussão de algumas concepções de gêneros discursivos. Como já discutido, o

³Documento disponível em <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/curriculo>>, acesso em 26/09/2016.

processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos documentos curriculares atuais está orientado a partir da prática social e, portanto, da diversidade de gêneros. A partir daí, este estudo se orienta pela teoria apresentada por Bakhtin (1997), de que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados⁴, os quais são produzidos em diversas esferas de utilização da língua.

1.1.2 A Língua Portuguesa na escola: entre teorizações e expectativas discentes

Vista a partir das concepções de Bakhtin, a vida diária está permeada pelos gêneros discursivos. Para tal, os gêneros são caracterizados “como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana e pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (*universais concretos*)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16, grifos das autoras). Portanto, os gêneros do discurso fazem parte da vida social, o que não nos permite compreendê-los apenas como teorias desvinculadas da prática diária. Bakhtin (1997, p. 279) defende que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”.

Orientar a prática pedagógica de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos, como defendido nos documentos curriculares, não significa que outros conhecimentos devem ser ignorados; nem mesmo que as aulas devem ser reduzidas ao ensino das estruturas e conceitos de um gênero. Mas, sim, priorizar os saberes e a problematização das práticas sociais que as/os estudantes vivenciam.

Na abordagem de gênero como prática social, Hanks (2008, p. 95) afirma que, “porque são, ao menos em parte, criados durante sua enunciação, os gêneros são recursos esquemáticos e incompletos por meio dos quais os falantes necessariamente improvisam na prática”. Assim, tomar os gêneros como fundamentos metodológicos em aulas de Língua Portuguesa não permite que seu estudo seja realizado de forma descontextualizada e estruturalista, apenas com o objetivo de memorizar conceitos e estruturas fixas.

Entretanto, ainda existem muitos processos de ensino que divergem do trabalho com gêneros como práticas sociais. Não raro, podemos constatar mal entendidos acerca da recomendação da pluralidade de gêneros no ensino de línguas. Em tais situações, “as aulas de

⁴Como apontam Rojo e Barbosa (2015, p. 17), de acordo com a concepção de Bakhtin, um enunciado “é um texto dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso”.

línguas têm primado pelas considerações teóricas e a reflexão descontextualizada dos gêneros textuais e discursivos, valorizando os conceitos e definições” (REZENDE, 2015b, p. 102).

Na discussão acerca da diversidade e riqueza dos gêneros do discurso, Bakhtin (1997) aponta para o envolvimento nas mais variadas esferas da vida cotidiana, sejam formais ou informais.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os gêneros são também heterogêneos, sejam eles orais ou escritos. Essa heterogeneidade inclui desde uma réplica de um diálogo cotidiano ao universo das declarações públicas ou às formas de exposição científica e todos os modos literários. Na consideração da heterogeneidade que caracteriza os gêneros discursivos, Bakhtin (1997) diferencia-os em *primários*, relacionados às atividades cotidianas, e em *secundários*, referentes à comunicação formal, oficial, com finalidade pública, que se valem, em especial, da escrita. Para o autor, a importância do estudo da inter-relação entre eles possibilita o esclarecimento da natureza do enunciado.

O presente estudo considera que os letramentos são construídos nos gêneros discursivos; assim como as agências de letramento são múltiplas e diversas, os gêneros também são. Entretanto, na agência escolar, muitas vezes, é priorizado o ensino pautado apenas nos gêneros secundários. Embora os primários sejam os mais utilizados pelas/os jovens em sua vida social, não são reconhecidos na disciplina de Língua Portuguesa do ensino médio.

A organização dos conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros discursivos, demonstra a preocupação em transformar o ensino em sala de aula em contextos concretos de práticas sociais da linguagem, sobretudo da escrita. Rojo (2004, s.p.) desenvolve uma discussão iniciada pela frase famosa de Ziraldo “ler é melhor que estudar”, que remete à distância existente entre a escola e as práticas sociais de convívio das/os estudantes. Nessa direção, Rojo (2004, s.p.) defende que “os gêneros, enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social e a própria e as atividades de linguagem dos indivíduos”. Diante da relevância dos gêneros para a construção das práticas de linguagem, a autora salienta que eles “intermedeiam e integram as práticas às atividades de linguagem”.

Desse modo, defender a concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa orientada pelos letramentos, adotando os conteúdos propostos no currículo de referência, exige que a/o docente ultrapasse o que está descrito no documento, e parta das práticas sociais e das expectativas das/os estudantes. O gênero não deve ser utilizado em sala apenas para atividades de interpretação, para uma posterior utilização nas práticas sociais, haja vista que “é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário” (KLEIMAN, 2006, p. 33).

Ao considerar a escrita como uma prática, alguns estudos mostram que reconhecer uma concepção de que a escrita não é apenas um código de instrumentalização, exige uma percepção de que esta é “um modo de enunciação, uma prática sócio-histórica” (FUZA, 2016, p. 66). A autora defende uma adesão a novas práticas, voltadas para abordagens mais críticas e contextualizadas para o ensino da escrita, com seu uso social, se preocupando também com as práticas orais.

Nesse sentido, é possível depreender a relevância de um letramento escolar que reconheça os (multi)letramentos, através do estudo dos gêneros discursivos materializados em textos que são reconhecidos social e culturalmente pelas/os estudantes. Ciente de que as/os jovens sabem usar os gêneros em suas práticas, a função da escola é ensinar como estruturar adequadamente a cada situação. Assim, a escola se fundamenta nos gêneros como esferas de aprendizagem da língua.

Nessa perspectiva, a/o docente assume um papel importante no processo de mediação entre o gênero e a ação, possibilitando a construção de conhecimentos em Língua Portuguesa através das variadas práticas situadas de letramento. A aprendizagem será almejada como uma prática que ultrapasse os muros escolares, construída a partir das vivências sociais e culturais das/os jovens “em” e “para além” das salas de aula. No entanto, é conveniente ressaltar que “compreender o pensamento que o professor possui acerca de seus papéis está intimamente ligado à reflexão sobre o seu modo de pensar educação e ensino, bem como sobre o seu campo de trabalho” (OLIVEIRA, 2013, p. 145).

Na modernidade líquida (BAUMAN, 2005), “as práticas de letramento, assim como os textos, os gêneros e os suportes modificam-se com o tempo e as comunidades de práticas” (MENDONÇA; BUNZEN, 2015, p. 21). Na atualidade é vivenciada uma pluralidade de letramentos, de gêneros discursivos em práticas sociais e culturais localizadas e diversificadas, que não devem ser ignoradas na sala de aula.

Muitas vezes, as cobranças com relação aos índices quantitativos de aprendizagem são tantas, que os órgãos institucionais de ensino passam a priorizar a obrigatoriedade de uma

quantidade de conteúdos, transmitidos de forma mecânica e descontextualizados. Mudam-se os termos normativos, mas as práticas de transmissão continuam sem relação com a língua produzida e vivenciada nas atividades sociais e culturais.

Além de preparar para exames diagnósticos e processos de seleção futuros, é necessário se atentar às características singulares dessas/es jovens, das suas comunidades locais, das práticas letradas que vivenciam. Mais do que representando índices de melhoria na educação ou preparando para o mercado de trabalho, estão também construindo identidades, descobrindo horizontes e tentando encontrar respostas para os inúmeros questionamentos que aparecem na escola e fora dela.

Tendo em vista a relevância dessa concepção para o desenvolvimento satisfatório das aulas de Língua Portuguesa, este estudo se preocupou em planejar e agir em campo utilizando uma proposta contextualizada de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Tal proposta de ação foi pensada de maneira que os múltiplos letramentos, dominantes ou não, fossem reconhecidos como atos sociais, partindo-se dos contextos socioculturais das/os estudantes e de suas expectativas.

1.1.2.1 Expectativas das/os estudantes quanto às aulas de Língua Portuguesa

Considerando que um estado, uma escola, e até mesmo uma sala de aula é um cenário marcado pela complexidade e por diferenças, parto do pressuposto de que cada estudante possui suas percepções quanto ao ensino, suas metas e expectativas quanto às aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, um dos pontos de partida para o desenvolvimento da proposta foi a realização de um levantamento que possibilitasse o conhecimento das percepções discentes. Inicialmente, as/os jovens foram questionadas/os sobre o que lhes motivava a ir à escola e o que gostam ou não nas aulas, conforme apresento no quadro a seguir:

Quadro 5 (Des)motivações e (des)interesses com relação às aulas de Língua Portuguesa			
Participantes	Motivação para ir à escola	O que mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa.	O que menos gosta nas aulas de Língua Portuguesa.
<i>Ana Flor</i>	Conversar com os amigos e aprender com as aulas.	Aprender textos, poemas etc.	De escrever.
<i>Anay Victoria</i>	Desejo de ser alguém na vida.	Ler e escrever.	Apresentar trabalho.
<i>Cachoera</i>	Ter um futuro melhor.	De texto.	Copiar.

<i>Capricho</i>	Conversar, distrair e aprender.	-	-
<i>Chefe</i>	Fazer bagunça e ver as gatas.	Ler e escrever.	Quando a professora me enche a paciência.
<i>Diamante</i>	Ser independente e alguém respeitado na sociedade.	Copiar e dialogar sobre a matéria.	Apresentar trabalho.
<i>Estrella</i>	Ter um futuro promissor.	Ler.	Copiar matéria do quadro.
<i>Goku</i>	Minha mãe “manda”, lanche e pedir balinha.	Filmes e músicas.	Da professora loira.
<i>José</i>	Ver os amigos.	Ver filmes.	Da professora loira.
<i>Maresia</i>	Conseguir um emprego melhor.	Ler e responder às atividades.	De fazer trabalho em casa.
<i>Margarida</i>	Ser alguém na vida, fazer uma faculdade.	Ler livros.	Copiar.
<i>Mocher</i>	Ter um futuro melhor.	Responder atividades e ler.	Fazer trabalho em casa.
<i>Omikami</i>	Formar em um “ramo” que goste.	Texto, leitura, diálogo sobre o que lemos e filmes.	Muitas atividades.
<i>Pedro</i>	Lanchar.	Música.	Copiar e vir para a escola.
<i>Red Bull</i>	Meu pai e minha mãe, para ser alguém na vida.	Leitura.	Escrever.
<i>Tici</i>	Aprender mais, conversar com os amigos.	-	-
<i>Violeta</i>	Para aprender, ver os amigos e me divertir.	Ler e assistir filme.	Copiar muita coisa.
<i>Zika</i>	A namorada e a mãe.	As explicações.	De fazer atividade de escola, ler e escrever.

As motivações apresentadas pelas/os estudantes são variadas. Uma resposta que chama a atenção na motivação é a justificativa de ir à escola para ser “Ser alguém na vida”, que pode ser observada no questionário de Anay Victoria e Red Bull, mas que é reproduzida, constantemente, nos discursos sociais, e, sobretudo, pelos pais em reuniões.

Junto à meta de “ser alguém na vida”, aparecem as motivações para se ter um futuro promissor, um bom emprego, aprendizagem. Estas afirmações nos permitem inferir que, nas percepções de mundo das/os participantes, a escola é a principal responsável pelo sucesso no mundo do trabalho, dos altos salários e do reconhecimento social, como é apontado por Diamante. Portanto, a escola é vista como um meio para alcançar a ascensão social.

Ao discutir a língua como uma prática local, construída a partir do engajamento de pessoas em atividades sociais e culturais, Pennycook (2010) salienta que a maneira como nós utilizamos a língua em um determinado lugar é fruto de nossas leituras deste espaço, seja físico, institucional, social ou cultural. Além disso, as práticas linguísticas em que estamos

engajadas/os reforçam nossas leituras de mundo. Ou seja, as práticas locais, consideradas como o conjunto de atividades que organizam a vida social (PENNYCOOK, 2010), constroem nossa maneira de ver o mundo. Assim, como a maioria dos pais, muitas/os jovens veem a escola como uma escolha que pode ajudá-las/os a ir além do que poderiam alcançar em seus espaços sociais e culturais.

Essas/es jovens estão imersos em variadas práticas sociais, em contextos diversos, que utilizam a leitura, a escrita e a oralidade. Porém, é comum as pessoas associarem a escola ao contexto em que “o estudante tem de aprender a ler e a escrever para ‘*ser alguém na vida*’” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 35, grifos das autoras). Mais que uma percepção de que as práticas vivenciadas fora da instituição escolar, seus sentimentos, anseios e interesses não têm relevância dentro dos muros da instituição, a expressão mostra que as/os estudantes têm metas quanto às aulas. Através da convicção de que existe um modelo único de ensino, pautado em saberes hegemônicos, esperam passivamente por conhecimentos que lhes serão transmitidos, demonstrando uma possível formação alienada dessas/es jovens.

A obsolescência do atual modelo de educação que temos é problematizada por Sibilía (2012), para quem vivemos uma encruzilhada, em que a escola precisa ser transformada radicalmente. O atual modelo já não satisfaz as/os estudantes da contemporaneidade. Assim como discute a autora, a escola tem o grande desafio de fazer com que as paredes corroídas e cada vez mais infiltradas sejam significativas, não sirvam apenas de meros galpões ou depósitos, com sua velha função confinante.

Essas/es jovens querem “ser alguém na vida”, essa é a regra, querem ir além. Quando relacionamos o “encontrar/conversar com os amigos” ao que foi constatado em sala de aula e em situações informais, é possível inferir que a maior motivação das/os estudantes em ir à escola não é a construção de novos conhecimentos, mas sim o convívio com as/os colegas.

[3] Enquanto a professora escreve o conteúdo no quadro, os alunos continuam conversando sobre motos e suas aventuras e as alunas sobre namorinhos e outras meninas. (NC, 28/03/2016)

[4] Observo que o que os alunos mais gostam é de interagir com os colegas, não se preocupam com o que a professora está falando ou escrevendo. (NC, 05/04/2016)

Essas/es jovens sonham com uma ascensão social, mas a expressão “ser alguém na vida” é a representação das regras sociais que vivenciam no cotidiano. Grande parte das/os alunas/os não demonstra preocupação em ir além do que lhes é repassado nas aulas, só estão

ali porque é uma norma social, e, assim, são obrigadas/os a permanecerem. As suas concepções de aulas de Língua Portuguesa são voltadas a práticas específicas da sala de aula. Quando respondem ao questionamento sobre como gostariam que fossem as aulas, muitas/os respondem sorrindo, conversando com os colegas. Para elas/es, as expectativas declaradas estavam muito distantes do que deveria ser uma aula de Português. Além disso, infiro que expressar que gostam de ler, dialogar, ouvir músicas, dentre outras atividades, pode ser compreendido como uma fuga da prática de “copiar”, apontada como uma das atividades de que menos gostam. O que elas/es mais querem é não ter que copiar.

Durante as observações, foi possível constatar que havia muita indisciplina, sobretudo por parte dos alunos. A professora sempre dizia em sala que não tinha como levar algo diferente porque era perda de tempo, que não davam atenção, nem participavam das atividades. Não havia o hábito de leitura de textos variados em sala de aula e as práticas de leitura e escrita eram restritas a cópias e atividades sobre um determinado texto, o qual não apresentava relação com as práticas socioculturais vivenciadas pelas/os estudantes.

Ao elencarem as atividades de que mais gostam, algumas/alguns destacaram práticas que não eram promovidas nas aulas, mas que representavam os seus anseios. Nesse sentido, Hamilton e Barton (1997) discutem sobre a necessidade de explorar as práticas de letramento vivenciadas no cotidiano, que, muitas vezes, não são valorizadas pela escola, por estarem relacionadas a práticas situadas e marginalizadas.

As/os estudantes destacam ainda que as atividades de copiar/escrever, realizar atividades escolares ou fazer trabalho em casa não são atrativas para elas/es. Além disso, se mostram cansados das atividades rotineiras e com a convicção de que as atividades que são solicitadas nas aulas são restritas ao espaço escolar, sem relação com seu universo sociocultural. Portanto, não reconhecem que as práticas de leitura, escrita e oralidade devem ser vistas além dos muros da escola, como uma prática de ler e escrever na/para a vida.

Paulo Freire (1975), através de sua luta por uma educação libertadora, em que o sujeito esteja no mundo e com o mundo, critica a educação impositiva, de manifestação ostensivamente palavresca. Em tal modelo, não deixamos que a/o aluna/o produza e ou reflita/criticamente. “Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda” (FREIRE, 1975, p. 96).

A concepção de uma prática educativa palavresca, apontada por Freire (1975), distancia as/os alunas/os de uma educação libertadora e crítica, em que há questionamentos e discussões. Mesmo seguindo o que é repassado, o “copiar” é destacado como uma tarefa

escolar que não desperta o interesse dessas/es participantes, como apontado por Zika. Já atividades que envolvem diálogos, filmes, músicas, enfim, atividades que para elas/es são mais comuns fora da sala de aula, são destacadas como mais agradáveis. Portanto, associar as práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa aos letramentos que essas/esses jovens trazem pode tornar as aulas mais produtivas.

A partir dessas percepções, é possível inferir que relacionar as aulas às esferas e gêneros da vida cotidiana das/os estudantes são fundamentais para a promoção dos letramentos culturais e sociais, tornando as aulas mais atrativas para elas/es. O (des)interesse pelas aulas está associado às estratégias, aos temas e metodologias adotadas nas práticas em sala de aula.

Além de interpretar como as/os estudantes veem as aulas de Língua Portuguesa e a motivação para frequentarem a escola, procuro interpretar como elas/es viam e como gostariam que fossem suas aulas, com o objetivo de levantar quais os maiores anseios da turma. As respostas a estes questionamentos são sintetizadas no quadro seguinte:

Quadro 6		
As aulas de Língua Portuguesa		
Participantes	Como são	Como gostariam que fossem
<i>Ana Flor</i>	Até mais ou menos.	Com mais filmes, vídeos e etc. Porque é mais legal.
<i>Anay Victoria</i>	Enjoativa e sem graça.	Gostaria que falasse sobre coisa que acontece no dia-a-dia, coisa que chama nossa atenção.
<i>Cachoera</i>	Copia, faz atividade avaliativa, lê texto literário.	Gostaria de conversar, de ler um livro, dialogar sobre a matéria.
<i>Capricho</i>	-	-
<i>Chefe</i>	Acho legal, porque copia e lê.	Que tivesse só leitura.
<i>Diamante</i>	Muitas vezes enjoativas, porque fazemos praticamente as mesmas coisas todos os dias.	Que tivesse mais aulas diversificadas e discutisse coisas do nosso cotidiano.
<i>Estrella</i>	Copio texto e atividades, e, às vezes, leio.	Gostaria que fosse mais diversificada, como, com mais diálogo e interação.
<i>Goku</i>	Não entendo quase nada, porque a professora não para de “torrar” as paciências.	Ver filme / ter uma professora que gosta de Português.
<i>José</i>	Copia demais.	Trocar a professora por uma melhor, que nos deixasse mais feliz.
<i>Maresia</i>	Muito ruim, porque a professora é muito chata.	Relacionado ao mundo, coisas atuais.
<i>Margarida</i>	Copio texto, faço atividades, leio.	Gostaria de ler mais, conversar sobre algo importante, ter um dia de aula com vídeo.
<i>Mocher</i>	Muito ruim, porque a professora é muito chata.	Relacionada a coisas do mundo atual.
<i>Omikami</i>	São boas.	Para mim fosse com leitura e falar sobre elas, filmes, textos.

<i>Pedro</i>	A professora fica “torrando” a paciência.	Ter uma professora que ensina melhor.
<i>Red Bull</i>	Muito ruim.	Como é a realidade lá fora, como convivemos.
<i>Tici</i>	-	-
<i>Violeta</i>	Chato. Às vezes são boas e outras não.	Com mais filmes e diversão. Porque tem que ter coisa diferente.
<i>Zika</i>	Escrevemos muito, algumas são chatas.	Gostaria que fosse mais animada, que passasse mais filmes nas aulas.

Para as/os estudantes, as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa são reduzidas à escrita mecânica, atividades direcionadas a essas escritas e algumas leituras reduzidas em sala de aula. Esse desinteresse pela disciplina pode ser inferido também nas observações das aulas, como pode ser visto nos excertos a seguir:

[5] A professora continua explicando as partes históricas do romance e lendo, mas os alunos não parecem interessados na aula, olham para todos os lados, pegam cadernos uns dos outros. (NC, 15/03/2016)

[6] A professora começa a passar o conteúdo “classes gramaticais” no quadro, mas os alunos não estão demonstrando interesse, poucos começam a copiar junto com a professora. (NC, 29/03/2016)

A relação entre os anseios e as práticas declaradas pelas/os estudantes, permite inferir que existe um distanciamento entre o que é promovido e o que querem estudar. A relação entre as práticas da sala de aula e as esferas e gêneros de suas vidas cotidianas é o principal anseio dessas/es jovens para com a disciplina. Dentre as expectativas, a consideração e valorização dos múltiplos letramentos e da multimodalidade são as práticas mais almejadas, a partir dos quais elas/es poderão vivenciar na sala de aula algo que faça parte de suas vidas fora daquelas paredes. Como muitas/os declaram, gostariam de estudar sobre o mundo além dos muros da escola, “a realidade lá fora”, quando na verdade o querem é se reconhecerem nas práticas da sala de aula.

Ao defender essa perspectiva não deixo de reconhecer o papel da escola na aquisição da leitura e da escrita, nem as dificuldades enfrentadas pelas/os professoras/es na atualidade. Fica evidente um conflito entre as/os estudantes que não veem utilidade nas atividades para suas vidas e as/os professoras/es frustradas/os com indisciplina, com a dificuldade das/os estudantes em dominar as habilidades que são cobradas. Nas aulas presenciadas, a professora demonstra a todo instante que não sabe o que fazer com as dificuldades de aprendizagem e o desinteresse da turma pesquisada:

[7] A professora praticamente implora que as/os alunos respondam às questões, mas muitas/os continuam sorrindo e parecem não se importar. (NC, 16/03/2016)

[8] A professora me entrega a avaliação para que eu veja o nível de dificuldade, e fala de sua preocupação, porque sabe que mesmo sendo muito fácil, muitas/os não conseguirão resolver. (NC, 04/04/2016)

Como as/os estudantes não veem utilidade no que lhes é exigido nas aulas, ficam conversando sobre as práticas que vivenciam no cotidiano, pois é mais agradável para elas/eles do que seguir as solicitações da professora. Mesmo quando tentam realizar as atividades encontram muitas limitações, sobretudo quanto ao domínio das habilidades de escrita e leitura exigidas. Assim, é possível inferir que a desmotivação era gerada nas/os jovens por não se verem incluídas/os nos conteúdos e atividades que eram promovidas. Entretanto, havia também muita indisciplina na sala de aula, com brincadeiras que ofendiam verbalmente a professora e as/os próprias/os colegas.

A meta é “ser a alguém na vida”, porém, não há reflexão acerca das ações em sala de aula. As/os jovens não demonstravam preocupação com a formação ética, crítica e autônoma, mas as condições de uma formação alienada, que reproduz o que lhes é apresentado, sem problematizações ou reflexão sobre si e a/o outra/o.

1.2 Estudos de letramento(s) na contemporaneidade

Lembrando as palavras de Paulo Freire (1989, p. 9), ao dizer que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, inicio estas discussões sobre os estudos do letramento na contemporaneidade. Embora não tenha utilizado o termo “letramento”, o educador discute propostas de uma educação que vá além da aquisição do código escrito, enfatizando a relevância da consideração da “palavramundo” nas práticas educativas. A partir daí, muitos estudos acreditam que suas teorias serviram de fundamento para as novas perspectivas acerca da leitura e escrita, para as concepções voltadas aos letramentos (MONTE MÓR, 2013).

Os estudos do “letramento”, constituídos nas décadas de 1970-1980, são muito discutidos na atualidade. Entretanto, à medida que as pesquisas e os debates em torno de tal tema se intensificam, se desenvolve também a convicção de impossibilidade de um consenso para o conceito do termo letramento (TERRA, 2013).

Utilizando as palavras de Bunzen (2014), a partir do contato de novas discussões epistemológicas que abordavam o contexto de convívio com a escrita, em variados espaços

sociais e culturais, com estudos publicados em inglês, houve no Brasil a criação dos termos “alfabetismo” e “letramento”, equivalentes a “*literacy*”. No meio acadêmico este conceito começou a ser usado com a finalidade de separar os estudos relacionados aos efeitos da escrita no âmbito social dos estudos da alfabetização, voltada às competências individuais, da escrita no ambiente escolar (KLEIMAN, 1995).

Embora os termos “alfabetismo” e “letramento” tenham sido utilizados com significados semelhantes, considerado por alguns pesquisadores como sinônimos, Rojo (2009) defende a distinção entre os dois termos. Para a autora, “alfabetismo” está voltado para o foco individual, de competências escolares valorizadas (cognitivas e linguísticas) da leitura e da escrita, numa perspectiva psicológica. Já, de acordo com Rojo (2009, p. 98), o “letramento” diz respeito a uma perspectiva não individual, mas “sociológica, antropológica e sociocultural”. Assim, a autora defende que tal termo está relacionado “aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos”.

Com referência aos diferentes modos existentes que utilizamos para representar “nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais”, Street (2006, p. 466) destaca que prefere falar de “práticas de letramento” em detrimento de “letramento como tal”. Para o pesquisador, “o poder de definir e de nomear é em si mesmo um dos aspectos essenciais do letramento, de modo que precisamos ser ainda mais cuidados acerca dos termos ao abordar o próprio letramento” (STREET, 2014, p. 465-466). Pautada nessa concepção, é possível dizer que não existe um único letramento, mas uma pluralidade de letramentos.

Dentre os estudos desenvolvidos sobre o letramento no Brasil, Soares (1998, p. 72) afirma que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Portanto, esse novo olhar para as práticas de leitura e escrita parte de um enfoque do individual, e supostamente neutro, para o social, contextualizado. Portanto, orienta para o reconhecimento de que existem variadas práticas de letramento ou “letramentos”, em diferentes contextos socioculturais, os quais podem ser valorizados ou não-valorizados, dominantes ou marginalizados.

Pesquisadores como Hamilton e Barton (1997) chamam a atenção para os estudos relacionados aos letramentos como práticas locais e o uso da escrita por pessoas e grupos sociais específicos. Estudos como esse, mostram que o letramento não deve ser tomado como único e restrito ao contexto escolar, mas que as práticas de letramento são vivenciadas em

diversas “atividades de práticas localizadas” (PENNYCOOK, 2010, p. 1). Assim, devem ser problematizadas observando fatores sociais, culturais e históricos específicos.

Tais considerações permitem inferir que “as pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor” (STREET, 2014, p. 31, destaque do autor). É importante reconhecermos que cada sujeito está inserida/o em culturas locais e, considerando-se os letramentos como múltiplos, cada um pode já ter desenvolvido certos letramentos em suas práticas cotidianas e situadas.

Partindo dessa abordagem, no presente estudo adoto a perspectiva de que não existe um único letramento (o da letra), mas sim múltiplos letramentos, de diferentes níveis, e constituídos em diferentes agências, seja a família, a igreja, a escola, dentre outras. Defendo, ainda, a importância da valorização das práticas socioculturais na construção do letramento escolar, da leitura de mundo no desenvolvimento do letramento da letra. Portanto, é fundamental a construção do letramento crítico, que parte de uma educação para a libertação (FREIRE, 1975, 1987), em que as/os estudantes sejam protagonistas de seus conhecimentos.

Considerar o letramento como algo singular é se esquecer das múltiplas formas de linguagem que permeiam a vida social e dos diferentes usos a que é destinada, com o objetivo de homogeneizar o saber da/o estudante na direção de uma cultura letrada canônica e dominante (OLIVEIRA, 2010). Desse modo, reconhecer letramentos como algo plural, multifacetado, possibilita voltar o olhar para as múltiplas práticas de linguagem que circundam a vida social das/os jovens, nos diversos contextos e situações concretas de seu uso.

Nessa direção, Street (2006) explora, através de alguns estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores em culturas diversificadas, em diferentes regiões, uma nova proposição de questões para a abordagem dos estudos do letramento que procure atender às demandas locais de letramentos diversos. O autor afirma também que precisamos estar conscientes e refinar os conceitos de letramento, bem como “abandonar o grande divisor entre ‘letramento’ e ‘iletramento’ e, em vez disso, estudar as *práticas de letramento* em contextos culturais e ideológicos diversos” (STREET, 2006, p. 484, grifos do autor).

A partir dessas discussões, a distinção entre “eventos de letramento” e “práticas de letramento” são importantes para as problematizações construídas neste estudo. Como salientam Mendonça e Bunzen (2015, p. 19), os eventos de letramento “implicam atividades regulares e repetidas em determinadas comunidades de prática”. Já as práticas de letramento referem-se a um conceito mais amplo, “a comportamentos e conceitualizações relacionados

aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 174). É possível inferir que, mesmo de maneira inconsciente, participamos de diversas práticas de letramento, cotidianamente.

As palavras de Street (2014) demonstram que os eventos de letramento e as práticas de letramento não são dois conceitos opostos, mas estão imbricados. Nesse sentido, o autor afirma que “as práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e pré-concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 174).

As práticas de letramento são consideradas como práticas situadas, haja vista que “os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes, segundo as características da situação”, da atividade desenvolvida ou da instituição (KLEIMAN, 2005, p. 25). Portanto, as pesquisas acerca das práticas de letramento também envolvem a consideração de várias particularidades. Cada contexto sociocultural pode implicar resultados variados, de acordo com as práticas de letramento vivenciadas pelos sujeitos ou seus grupos sociais.

1.2.1 Letramentos e práticas socioculturais

A partir da consideração das práticas socioculturais nos letramentos, a leitura e a escrita deixam de ser eventos que focalizam apenas o leitor e escritor de maneira isolada, de importância apenas para decodificação de textos. Os letramentos passam a ser entendidos “como espaços socioculturais de construção da vida social ou, mais especificamente, de quem somos” (MOITA LOPES, 2013, p. 236), como contextos de construção de identidades. Portanto, o foco dessa abordagem dos estudos do letramento passa a ser o sujeito social.

Street (2006) chama a atenção para o fato de que, numa perspectiva intercultural, os letramentos podem ser lugares de negociação e de transformação. As concepções de uma sociedade dominante, que utiliza a ideologia para manter um grupo dominador sobre outro passivo, submisso, cedem lugar para uma abordagem de negociação, de agenciamento, em que as pessoas, ao terem posições sugeridas, podem negociar ou rejeitar tais posições. O letramento *dominante*, considerado como o padrão e único, muitas vezes, disfarçado por discursos de neutralidade, é apenas uma variedade, dentre muitas, como nas variedades de língua, que se tornou padrão apenas por uma questão de poder, marginalizando as outras variedades (STREET, 2006).

Partindo da legitimação do letramento escolar como dominante, os muros representam mais que estruturas físicas, se tornam barreiras que separam as práticas letradas

extraescolares das práticas escolares. Assim sendo, os letramentos marginalizados, vernaculares, muitas vezes, não têm espaço nos processos de letramento escolar.

Na contemporaneidade, momento em que consideramos as identidades como múltiplas e dinâmicas, seria contraditório considerar o letramento como algo singular, neutro. Com a influência da globalização, o que era considerado como algo sólido, estável, passa a ser fluido, cambiante, incerto, caracterizando-se como uma “modernidade líquida” (BAUMAN, 2005).

Com isso, as discussões se baseiam no argumento de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2014, p. 09). Esse sujeito, habitante de um momento sociocultural e histórico de incertezas e instabilidades está inserido em um contexto de superdiversidade⁵, e utiliza a língua(gem) no tempo e espaço específicos, demonstrando que os letramentos também são múltiplos e situados.

O autor enfatiza que diferentes letramentos podem estar relacionados a diferentes identidades, nas quais diferentes culturas estão associadas. Ao nos ingressarmos em novos espaços, seja um curso, uma escola, ou pelo trabalho, pelos relacionamentos pessoais, que envolvem práticas de letramento, estamos não apenas desempenhando habilidades técnicas da língua, mas nos deparando com identidades, que serão assumidas, ou recusadas (STREET, 2006).

Portanto, assumir que as práticas de letramento são constitutivas de identidade é entender que essa base, mais construtiva, pode fornecer novas alternativas nos estudos das práticas de letramento em diferentes culturas (STREET, 2006). Diante de tal abordagem, é possível depreender que os letramentos estão estritamente relacionados à construção das identidades sociais e, conseqüentemente, pode ajudar na exploração de vários mitos que remetem às práticas de letramento nas grandes e pequenas comunidades, nos grupos sociais, bem como na escola.

⁵Blommaert e Rampton (2011) discutem que o termo “superdiversidade” foi utilizado por Vertovec (2006, 2007, 2010) e diz respeito a uma forma de diversidade cultural, social e econômica, em que a diversidade na sociedade é aumentada tremendamente e afeta a organização da vida das pessoas.

1.2.2 Os Novos Estudos do Letramento

Embora considere que no Brasil não exista “novos” estudos acerca do letramento, as concepções apresentadas pelo movimento “Novos Estudos do Letramento” (*The New Literacy Studies – NLS*) são importantes para a discussão dos estudo de letramento(s) na contemporaneidade. O movimento surgiu na década de 1980, consolidado em 1990, a partir da existência de vários questionamentos na época. O predomínio da “visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual”, e a supremacia da escrita sobre a oralidade, desempenhada por estudos acerca da relação dicotômica “oralidade x escrita” (TERRA, 2013, p. 33) faziam parte dos questionamentos.

Partindo das buscas por transformações na educação, é possível destacar que a perspectiva voltada para a supervalorização das habilidades técnicas da língua já era preocupação há muito tempo. Paulo Freire já demonstrava suas inquietações quanto à educação bancária, transmissora de saberes hegemônicos, de uma ação sem reflexão. O educador defendia uma educação libertadora, que questionasse as problemáticas sociais, que se orientasse pela “palavramundo” e a libertação através da *práxis*.

A concepção adotada pelos Novos Estudos do Letramento parte de uma visão tradicional, centrada na aquisição de uma habilidade, para uma abordagem do letramento como prática social (STREET, 2003). Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que os letramentos são múltiplos, que variam no tempo e no espaço, e são envoltos por relações de poder. Desse modo, os Novos Estudos do Letramento preferem problematizar os letramentos como algo localizado em tempos e espaços específicos e questionar o que são considerados como letramentos dominantes e letramentos marginalizados (STREET, 2003).

As relações de poder, de acordo com as concepções de Foucault (1984), dizem respeito ao confronto de forças, de ideias. Portanto, existe uma relação entre poder e saber; o poder está presente na heterogeneidade, determinando muitas de nossas condutas, de como agimos no mundo. Somos julgadas/os e condenadas/os pelos discursos que trazemos, balizados pelo poder.

Na abordagem dos Novos Estudos do Letramento, há, ainda, a perspectiva de “letramento como prática social” (LPS), nas quais as práticas de letramento são sempre vistas como atos sociais, sejam em sala de aula ou fora dela. Assim, com base no argumento de defesa dos letramentos sociais, Street (2014) salienta que é equivocado sustentar que o letramento pode ser “dado” de maneira neutra, autônoma, apenas em contextos formais, como

algo que vem de fora e que só posteriormente será transportado para a sociedade. A interação entre as/os professores e estudantes já é uma prática social que “afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder” (STREET, 2014, p. 204).

Ao discutir a abordagem LPS, Street (2014, p. 206) ressalta que essa “também se vale do reconhecimento dos aspectos ‘invisíveis’ da aprendizagem, na medida em que o desenvolvimento e uso de práticas letradas são reconhecidos como derivados dessa ‘realidade invisível’ cotidiana”. Portanto, a perspectiva LPS reconhece e valoriza os múltiplos letramentos sociais, que, muitas vezes, podem ser ocultos, nos contextos informais, como também formais.

Nesse sentido, a concepção de letramentos não vê a oralidade e as práticas escritas como duas dimensões polarizadas, mas considera que as duas estão sempre interligadas, rejeitando a teoria da “grande divisão” (STREET, 2014). Tal perspectiva evidencia também a rejeição de uma visão de Letramento único, individual, sem considerar o contexto ou outras práticas além da escrita como habilidade técnica.

Ao abordar a concepção de que os letramentos são múltiplos e sociais, Street (1984; 2013; 2014) discute os conceitos dos modelos “autônomo” e “ideológico” de letramento. Street (1984) faz uma distinção entre esses dois modelos, considerando que o modelo autônomo se preocupa apenas com as habilidades técnicas do letramento, sem a consideração do contexto; já o modelo ideológico considera que as práticas letradas não podem ser vistas dissociadas dos seus contextos socioculturais; estão encaixadas na cultura de uma sociedade e envoltas por relações de poder.

Contudo, o modelo ideológico de letramento considera que os aspectos “técnicos” e os “ingredientes culturais” não devem ser separados (STREET, 2014). Desse modo, torna-se importante os estudos que explicitam o modelo ideológico (STREET, 2014), pois as relações de poder, bem como a tensão entre as múltiplas culturas, fazem parte das práticas letradas vivenciadas nos contextos sociais. O modelo ideológico de letramento, defendido pelo autor, deixa evidente que as práticas letradas estão presentes em variados espaços e contextos da vida social.

Os Novos Estudos do Letramento não se preocupam apenas com os letramentos escolares, dominantes, mas com a heterogeneidade das práticas não valorizadas, e se voltam, sobretudo, para os letramentos vernaculares (ROJO, 2009). Podemos dizer, ainda, que as mudanças ocorridas na contemporaneidade trazem também a tarefa de rever os letramentos

valorizados na escola e as maneiras como estes são abordados, de modo que sejam reconhecidos como múltiplos e localizados.

1.2.3 Multiletramentos e letramento crítico

O movimento de Multiletramentos surge em 1996, através da participação de alguns pesquisadores dos letramentos, com debates desenvolvidos num colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em Nova Londres – Connecticut (EUA) (ROJO, 2012). Após discussões voltadas para a necessidade de uma “pedagogia dos multiletramentos”, o grupo “publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (‘Uma Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais’)” (ROJO, 2012, p. 12).

O conceito de multiletramentos direciona para dois tipos de multiplicidade, específicos e importantes, presentes em nossas sociedades na contemporaneidade: “a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Assim, a pedagogia dos multiletramentos preocupa-se em valorizar na sala de aula a diversidade cultural e as múltiplas linguagens vivenciadas no contexto sociocultural e histórico em que vivemos.

O trabalho com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas é fundamental reconhecer que “caracteriza-se por um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos” (ROJO, 2012, p. 8). Tal posicionamento, defendido por Rojo (2012, p. 8), implica partir do que é vivenciado pelas/os estudantes em busca de um “ênfase crítico, pluralista e democrático de textos/discursos”, a fim de ampliar o repertório cultural do alunado, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados.

A partir desse conceito, é possível destacar que o momento contemporâneo nos exige novos olhares acerca das dicotomias do que se considera, por exemplo, ser culto/inculto, letrado/iletrado. Como assinala Rojo (2012, p. 13) ao abordar, primeiramente, a *multiplicidade de culturas*, há uma visão desessencializada de cultura(s), que não nos permite escrevermos “com maiúscula – A Cultura -, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade”.

Quanto à *multiplicidade de linguagens*, “modos ou semioses nos textos em circulação”, a autora destaca que ela está evidente “nos textos de circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (ROJO, 2012, p. 18). Na

multimodalidade ou multisssemiose, a presença de imagens e o arranjo de diagramação impregnam e dão significados aos textos, o que exige multiletramentos. “Ou seja, textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Os desafios trazidos por fenômenos como a globalização e a ampla presença da tecnologia digital tornaram necessárias várias habilidades (letramentos) na educação e na sociedade, dentre essas habilidades está o desenvolvimento crítico (MONTE MÓR, 2013). Cientes da relevância dessa habilidade crítica nas propostas educacionais, em que as/os alunas/os deixem de ser vistas/os como meras/os espectadoras/es e tornem-se agentes na construção do conhecimento, se torna fundamental o letramento crítico.

Tal defesa de proposta voltada para uma percepção crítica há tempos é almejada para o processo educativo. Assim como defende Monte Mór (2013, p. 41), “as teorias sobre letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem”. Contudo, é válido ressaltar que isso não quer dizer que letramento crítico é sinônimo de pedagogia crítica, nem que são divergentes, mas que precisam ser interpretados a partir dos contextos históricos e políticos vivenciados. Ao propor uma pedagogia crítica, Paulo Freire via a educação como uma arma para a libertação social dos povos de um regime de opressão, como uma forma de empoderamento. No cenário sociocultural atual, marcado pela pluralidade, o letramento crítico enfatiza a necessidade de problematizações acerca da capacidade de todas/os na construção de sentido (JORDÃO, 2015), numa perspectiva mais voltada para as subjetividades.

Para Monte Mór (2013, p. 42), “o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Diante disso, a proposta de letramento crítico “inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional”; as práticas de letramento devem ser vistas como uma ação social, inseparáveis dos contextos socioculturais (MONTE MÓR, 2013, p. 42).

Assim, não é suficiente atender às demandas tecnológicas exigidas pelo mundo superdiverso da atualidade, mas “ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade dos novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seus desejos” (KLEIMAN, 2014, p. 82). É preciso desenvolver uma concepção crítica acerca das relações de poder, das características flexíveis dos sujeitos e do respeito às

diferenças. Além disso, é importante que as/os estudantes sejam mais que especialistas técnicos na escrita e nas habilidades tecnológicas, mas sejam protagonistas na busca por novos conhecimentos, que reflitam e problematizem de maneira ativa, a partir dos conhecimentos que trazem.

1.3 Práticas [situadas] de letramento e relações de poder

Na construção da presente pesquisa considero que as práticas de letramento estão vinculadas ao contexto histórico, social e cultural de um sujeito ou grupo social, envoltas por ideologias e relações de poder. Assim, reconheço a importância de evitar generalizações quanto à categorização ao que (ou quem) é “(i)letrado”, mas que existem múltiplos letramentos vivenciados por grupos sociais diferentes, assim como há níveis diferentes de letramento.

Na turma participante, é possível constatar que, embora as/os alunas/os conversem grande parte do tempo, não há evidências de que estão inseridas/os social e culturalmente no processo de ensino/aprendizagem. Elas/es fazem parte de um contexto em que a ideologia de um letramento dominante, autônomo, define as posições de poder entre as determinações do sistema educacional e os anseios das/os estudantes. Na sala de aula, os conteúdos são transmitidos com a intenção de cumprir o que é determinado para o bimestre, com a função prioritária de obtenção de notas, sem uma conexão com as práticas sociais vivenciadas além dos muros da instituição.

Enquanto é exigida das/os alunas/os a aquisição de um letramento dominante, sem valorização dos letramentos sociais e culturais, elas/es se vêm isolados das práticas letradas disseminadas na sala de aula, geralmente, exigidas por órgãos superiores em exames de desempenho. Muitas vezes, a maior preocupação demonstrada é com relação às médias que devem ser atingidas pelas/os estudantes. Nesse sentido, não há o reconhecimento das diferentes práticas letradas vivenciadas por elas/es na vida cotidiana, mas uma preocupação em treiná-las/os para uma avaliação.

Partindo dessa perspectiva, é importante destacar que “práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramentos, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99). O “significado de letramento” varia de acordo com o contexto cultural e histórico. Ao deparar com tais situações, é possível inferir que as práticas letradas vivenciadas pelas/os participantes são diferentes das promovidas em sala de aula.

A partir daí, são consensuais na instituição escolar os discursos de “fracasso” das/os alunas/os frente às exigências do sistema educacional, como foi discutido na reunião do conselho de classe, em que o corpo docente discute o perfil da turma naquele bimestre:

[9] Segundo as/os professoras/es, as/os alunas/os: não chegam no horário; não copiam o conteúdo, conversam muito e só falam “bobeira”; não têm bom relacionamento com as/os professores e não as/os respeitam; são mal-educados; não respeitam uns aos outros; as meninas são comportadas, mas têm muita dificuldade; perdem muito tempo até conseguir organizar a turma; têm dificuldade até na escrita do nome; têm muita dificuldade na leitura e na escrita. Muitas/os professoras/es consideram que o 6º ano lê melhor que elas/es. A média na avaliação externa foi 3,5 e na interna 6,6⁶. (NC, 15/04/2016)

Além de ser considerada como uma turma com baixo rendimento, ela é vista como uma das piores da escola quanto aos valores morais, desinteresse, indisciplina e dificuldade na leitura e na escrita. São diversos “nãos” que definem essas/es jovens, tanto relacionados à aprendizagem, quanto à interação e interesse nas/pelas aulas. Diante das identidades que lhes são atribuídas e da promoção de práticas de letramento que não reconhecem as suas práticas sociais e culturais, infiro que as/os estudantes participantes se sentiam incapazes de produzir conhecimento no espaço escolar. Essa discussão vai ao encontro da perspectiva defendida por Rezende (2015a, p. 64, grifos da autora), haja vista que “os modelos de ensino e a *correção escolar*, sobretudo na escrita, são práticas maniqueístas de educação e de letramento escolar, constituindo estratégias poderosas de convencimento da incapacidade do brasileiro de aprender, inclusive sua própria língua”. Tal concepção pode ser relacionada às abordagens problematizadas em vários momentos deste estudo.

As/os estudantes apenas reproduziam, após muita insistência, as determinações com fins, prioritariamente, escolares, com o objetivo de obtenção de notas e aprovação no final do ano letivo. Muitas/os alunas/os apenas copiavam as respostas das/os colegas/os, sem refletirem sobre o que estavam escrevendo, ou pagavam uma colega para fazer, demonstrando que a finalidade dos trabalhos para elas/es era apenas a aprovação na disciplina e cumprir as solicitações da professora.

[10] Durante o intervalo, duas alunas respondem atividades da aula anterior e conversam sobre acontecimentos do final de semana. Parecem responder

⁶ A avaliação externa corresponde a uma prova elaborada pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte, com o objetivo de diagnosticar déficits e habilidades das turmas de todo o estado. É elaborada a partir dos descritores do SAEB e ENEM. Já a média na avaliação interna, corresponde à média geral das avaliações aplicadas pelas/os professoras/es.

mecanicamente, não discutem sobre o que estão respondendo, apenas copiam do caderno de uma colega. (NC, 21/03/2016)

[11] As/os estudantes conversam muito, enquanto algumas/alguns estão tentando copiar as atividades e respostas das/os colegas, outras/os não estão interessados em abrir os cadernos para a professora dar “visto”. (NC, 21/03/2016)

Diante da exigência de algo que não contribui em suas vidas, as/os estudantes se mostram desmotivadas/os e desinteressadas/os com o que “precisam” realizar na sala de aula. No final de um dia de trabalho ou de “agitação”, cansadas/os e com sono, às vezes, até realizam as atividades solicitadas, mas sem nenhuma reflexão crítica acerca do que estão reproduzindo.

As preocupações com o baixo desempenho das/os estudantes nas avaliações são constantes. Durante o levantamento das práticas vivenciadas ficou evidente que, segundo as determinações e exigências do sistema educacional, as/os participantes estão aquém do que deveriam apresentar. A partir daí surge a convicção, por parte de muitas/os profissionais da educação, de que o fracasso da Língua Portuguesa na escola diz respeito às dificuldades no domínio das habilidades gramaticais da língua.

[12] A professora fala sobre uma avaliação de Português com conteúdo de 5º ano: as/os alunas/os não conseguiram nem identificar a sílaba tônica. (NC, 16/03/2016)

[13] A professora parece preocupada ao relatar que numa atividade avaliativa as/os alunas/os não conseguiram identificar um substantivo próprio. Por isso, avisa que vão fazer uma revisão das dez classes gramaticais. (OA, 28/03/2016)

A dificuldade das/os alunas/os quanto às habilidades técnicas da língua é evidenciada em vários momentos na sala de aula. Entretanto, como pode ser depreendido nos excertos a seguir, mesmo sendo expostos aos conteúdos gramaticais, pelos quais a professora enfatiza o déficit das/os alunas/os, elas/es continuam com dificuldades e sem demonstrarem interesses pelas aulas:

[14] A professora está explicando o conteúdo referente ao substantivo próprio, mas no máximo dois alunos estão prestando atenção. (NC, 29/03/2016).

[15] A professora fala que vai dar continuidade ao conteúdo das classes gramaticais, mas os meninos continuam rindo e conversando. Nenhum/a das/os alunas/os parece estar interessado no que a professora está falando. (NC, 05/04/2016).

A partir da reação das/os alunas/os frente ao que era transmitido, fica evidente uma condição de indivíduos que estão em sala de aula apenas para cumprir uma obrigação. O universo social e cultural delas/es estava nas conversas em grupinhos, nos obstáculos que enfrentavam dia-a-dia; quando digo obstáculos não me refiro apenas àqueles do mundo do trabalho, mas também dos desejo por desafios nas trilhas a percorrer e na luta para conseguirem concluir o ensino médio. As/os participantes demonstram a passividade com que realizam as atividades propostas, sem nenhuma perspectiva de questionamento ou problematização do que estão realizando.

As práticas de aprendizagem nada mais eram que copiar os textos e perguntas, e responder mecanicamente o que lhes era exigido. Nesse contexto, as ideologias adotadas e as posições de poder na sala de aula não propiciam o trabalho com a língua a fim de aproximá-los em direção ao agenciamento crítico, de transformações que modificam suas subjetividades (JORDÃO, 2014), como sugere a perspectiva do letramento crítico.

As concepções adotadas no processo de aprendizagem são responsáveis, também, por (des)construir identidades e estimular o (des)interesse das/os alunas/os pela disciplina de Língua Portuguesa. Fato que chamou a atenção em sala de aula aconteceu com o aluno Teixeira, quando a professora afirma que ele não conseguiu acertar nada na atividade objetiva de interpretação. Ao aplicar uma avaliação com cinco questões objetivas, a professora fica assustada quando as/os alunas/os entregam a atividade. Dentre essas/es, ela afirma que um não conseguiu acertar nem uma das cinco questões. O aluno, em seu discurso, dizia que não se importava, pois sabia que iria ser reprovado, mas que se isso acontecesse não estudaria mais. Mesmo que tenha dito que não se importava, o jovem, que parecia muito aborrecido e com os olhos cheios de lágrimas, fica perguntando às/aos colegas sobre seus acertos.

O aluno Teixeira estava sempre quieto na sala, parecia nervoso e se sentia incapaz de realizar as atividades. Isso evidencia que, mesmo dizendo que não se importam com a nota, quando não conseguem obter sucesso na aprendizagem se sentem como pessoas incapazes e frustradas. Em tais situações são cobradas e se cobram pelo (in)sucesso, o que muitas vezes determina até mesmo o gosto pelas práticas de leitura e escrita. Alguns dias após o episódio, conversei com Teixeira e, a partir da sua narrativa, é possível observar a frustração do aluno ao não se sentir inserido naquela prática.

[16] *Pesquisadora*: Durante minhas observações, vi que certo dia você entregou a avaliação para a professora e ela disse que você não tinha conseguido acertar nada, foi isso?

Teixeira: Foi

Pesquisadora: Como você se sentiu quando ouviu isso?

Teixeira: Ah, aquilo ali pra mim foi... deu vontade de pegar tudo e ir embora (Fica muito triste). Oh... eu pensei assim: “será que eu vou ter que ir embora?”. E até hoje eu não peguei meu boletim porque eu tenho certeza que em Português eu estou com nota vermelha. (Teixeira - NO)

Embora tenha dito durante a aula que não se importava, é possível constatar a frustração de Teixeira. O seu discurso em sala representa um sujeito que não se preocupa com o fracasso, mas a atitude demonstra o sofrimento ao se sentir impossibilitado de continuar ali. Por não conseguir se enquadrar às práticas estabelecidas, sua vontade era a de estar longe naquele instante, pois não se sentia inserido naquele espaço da aula de Língua Portuguesa. Mesmo que o sinal vermelho já não seja usado na escola para marcar as notas abaixo da média, a convicção da nota vermelha era a justificativa do aluno para não querer nem saber suas médias. Parecia um ponto de parada para ele, uma impossibilidade de seguir o caminho.

Como salienta Kleiman (1998), quando as práticas de letramento na escola não são contextualizadas às identidades, relações sociais e necessidades das/os participantes, podem conduzir ao fracasso e ao reforço dos conceitos negativos que os sujeitos têm de si. Como é representado no excerto anterior, o aluno não se sentia capaz de realizar as atividades promovidas na sala de aula, pela timidez ou mesmo por frustrações que já foram causadas por práticas que não consideravam suas limitações:

[17] *Pesquisadora:* O que você não gosta de maneira nenhuma quando fala em leitura e escrita na escola?

Teixeira: de ler, tipo assim... se o professor mandar eu ler acho ruim. Já fui mandado pra fora por causa de ler, a minha assinatura na secretaria é tudo por causa de ler, porque eu num gosto de ler.

Pesquisadora: ah... de ler em voz alta?

Teixeira: É. Mas de ler assim pra mim não, é de boa.
(Teixeira – NO)

As falas de Teixeira demonstram que as práticas de leitura e escrita promovidas são instrumentos que podem determinar as percepções das/os estudantes acerca da disciplina de Língua Portuguesa. Muitas vezes, como pode ser visto neste excerto, as/os jovens não gostam dessas práticas por não conseguirem realizar as atividades solicitadas e devido às posições ocupadas nessas relações de poder, por serem práticas promovidas de maneira obrigatória e não produtiva. Como pode ser constatado, ele faz uma diferenciação do que nas suas concepções é ler para a professora e o que é ler para ele, o que nos remete às colocações de Rojo (2004) ao discutir a frase de Ziraldo de que “ler é melhor que estudar”. Na situação apresentada por Teixeira a distanciação entre a expressão da leitura oral, reconhecida como algo ruim, de uma leitura para si, destacada como uma prática mais segura, particular.

Embora não tenha presenciado nenhum episódio em que as/os estudantes fossem solicitadas/os a realizar alguma leitura oral durante as observações, na realização da pesquisa percebo que Teixeira consegue ler e compreender o que está lendo. O jovem conseguia identificar as características dos textos lidos e discutidos durante as aulas da pesquisa-ação, inclusive ajudando as/os colegas quando estava em grupos; sempre problematizando algo com relação às leituras realizadas.

Diante dessas considerações, infiro que, para as/os estudantes, as práticas de leitura e escrita eram vistas apenas como atividades escolares, “uma leitura para a professora”. As diversas atividades de leitura no cotidiano parecem invisíveis para elas/es; demonstram que não reconhecem a realização dessas atividades, seja direta ou indiretamente. Essas/es jovens não veem a leitura e a escrita como atos sociais, mas reduzidas às atividades mecânicas em sala de aula, sobretudo à disciplina de Língua Portuguesa. Ou seja, a leitura, como prática social, parece invisível.

A discussão envolvendo a demarcação do que para as/os estudantes são “coisas da escola” do que são “coisas da vida” possibilita refletir sobre a convicção de que problemas sociais não cabem nas discussões em sala de aula. Embora conversem entre si sobre diversos assuntos polêmicos envolvendo a comunidade, não discutem com a professora. Por mais que demonstrem, na sala de aula, que não se preocupam com o que estão estudando na Língua Portuguesa, as/os estudantes requerem esse direito à voz ao exporem suas frustrações e expectativas no questionário e em conversas informais.

Confrontando as percepções das/os estudantes às da professora e da escola sobre o letramento escolar, ou até mesmo as metas das/os jovens com suas atitudes na sala de aula, é possível constatar que são situações conflituosas, de desordem. Portanto, são situações complexas, haja vista que a complexidade “se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...” (MORIN, 2015, p. 13). Assim sendo, este estudo reconhece a impossibilidade de buscar verdades acerca dos conflitos vivenciados, almejando, de maneira dialógica, problematizar as trilhas encontradas, transformadas e geradas neste cenário sociocultural.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTOS EM (TRANS)(FORM)AÇÃO: ENTRE EXPECTATIVAS, DESAFIOS E LEGITIMAÇÕES NAS TRILHAS EXPLORADAS

Quanto mais as trilhas exigem esforço, atitude e resistência da/o motociclista, mais são almejadas para as aventuras. Assim, este estudo enfatiza a necessidade de romper paradigmas e aventurar em trilhas que despertem o desejo pela problematização, que ajudem na legitimação dos saberes dessas/es jovens, que possibilitem a promoção de novas práticas de letramento.

Com base nos objetivos previstos por esta pesquisa, no presente capítulo reflito sobre a proposta de Língua Portuguesa para o ensino médio, orientada pelos letramentos. Assim como defende Duboc (2015), a transformação escolar em rumos que tanto almejamos pode estar no cotidiano escolar, nas atitudes diante dos textos que trazemos ou que as/os estudantes trazem, o que requer um olhar atento nas brechas da sala de aula. Portanto, é necessário agir, refletir, problematizar a partir do que as/os jovens trazem ou anseiam, uma (trans)(form)ação constante.

A partir de abordagens críticas de ensino e da pluralidade de letramentos no ensino de línguas, problematizo as ações e tensões da experiência implementada através da proposta de intersecção entre os letramentos, os gêneros e as expectativas das/os estudantes. Primeiramente, me adentro nos percursos de perspectivas linguísticas contemporâneas para, em seguida, me aventurar nas complexas trilhas das tensões e percepções construídas durante a ação.

2.1 Percorrendo algumas perspectivas linguísticas contemporâneas

A perspectiva de um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa orientada pela pluralidade de letramentos parte do anseio por algo produtivo nas vidas das/os estudantes; um ensino de línguas que tenha relação com as atividades sociais e culturais em que elas/es estão engajadas/os. Dentre as abordagens de ensino de línguas, destaco a crítica e a intercultural, interligadas aos (multi)letramentos, haja vista que as compreendo como um caminho para a transgressão em busca da problematização, de legitimação social e cultural e de valorização das diversidades.

Rojo (2009) traz um estudo histórico acerca da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, introduzida oficialmente, de maneira muito tímida, em 1838, nos primeiros

currículos para o ensino secundário. A disciplina previa a convivência “com a formação clássica do *trivium* – gramática, retórica e lógica ou dialética – de maneira quase instrumental” (ROJO, 2009, p. 84, grifo da autora). A partir daí ocorreram várias mudanças sociopolíticas no país, o que impulsionou diversas transformações no ensino da disciplina, tanto curriculares quanto práticas e metodológicas. O foco desta construção volta-se para as abordagens a partir das décadas finais do século XX, em que as rápidas transformações trouxeram novas exigências.

Alguns estudos mostram que foram muitas as mudanças ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas, sobretudo, pela globalização e suas consequências, em especial os meios de comunicação e o acesso à informação (ROJO, 2009). Diante de tais mudanças, a escola também se viu obrigada a mudar, e mudou bastante, porém, não na mesma direção. O acesso não só ao ensino fundamental, mas também ao ensino médio, foi algo almejado e proposto em políticas de universalização do ensino, e podemos dizer que foi alcançado. Entretanto, o acesso não significava permanência e qualidade no ensino, mas trouxe a necessidade de outras novas transformações no contexto escolar (ROJO, 2009).

Não raro é possível presenciar a percepção no senso comum e em nossas escolas que o ensino tradicional da Língua Portuguesa poderia alcançar melhores resultados. Contudo, são recorrentes as reportagens e/ou comentários acerca da dificuldade apresentadas pelas/os estudantes brasileiras/os no que tange à leitura e à escrita. Bagno (2015), numa entrevista publicada pela Parábola Editorial, afirma que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil não está fracassando, mas é um fracasso. Para o professor e pesquisador, é lamentável que tal ensino no Brasil tenha se reduzido a exercícios mecânicos, enquanto poderia se valer de muitos recursos oferecidos pela língua. Além disso, Bagno (2015) defende que o ensino da língua deve estar em favor da inclusão social e da valorização da diversidade cultural brasileira.

Esse posicionamento leva à discussão da relevância de um processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que se preocupe com a construção de novas práticas educativas acerca da leitura, da escrita e da oralidade no contexto escolar. Nessas circunstâncias, a leitura, a escrita e a oralidade devem ser vistas como contínuo, e desempenhadas em conjunto, em práticas contextualizadas. Rojo e Moita Lopes (2004), refletindo sobre as necessidades atuais na área de conhecimento das linguagens, destacam que os significados textuais são contextualizados, isto é, a linguagem não ocorre em um “vácuo social”; os textos orais e escritos só têm sentido se considerado o mundo social de suas/seus escritoras/es e leitoras/es.

Com as mudanças ocorridas nos últimos anos, é possível perceber que fica difícil negar que a diversidade e os letramentos plurais estão presentes no universo escolar de hoje. Além disso, como salienta Rojo (2009, p. 106-107), esses letramentos são “muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados e outros constantemente enfatizados”. A partir daí, é necessário o rompimento com uma prática educativa que priorize o homogêneo e a igualdade, sem o reconhecimento e valorização das diferenças, e se aventurar em caminhos orientados por projetos voltados para uma perspectiva intercultural.

Conforme sugere Candau (2012, p. 245-246), a categoria referente às práticas socioeducativas na interculturalidade, em uma abordagem crítica, exige “colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem”. A abertura a essa perspectiva de educação, contribui com o favorecimento de “dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva” (CANDAUI, 2012, p. 246).

Como é apresentada por Walsh (2009), a interculturalidade, compreendida criticamente, exige uma mudança não apenas nas relações, mas nas estruturas, condições e dispositivos que mantêm a desigualdade, a discriminação, a inferiorização. Portanto, a interculturalidade crítica,

[c]omo um projeto político, social, epistêmico e ético, [...] expressa e exige uma pedagogia e uma proposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes (WALSH, 2009, p.26).

A partir dessa perspectiva, defender um processo e projeto intercultural não significa apenas possibilitar uma inclusão pautada na relação pacífica entre povos de diferentes culturas. É necessário ir além. Este estudo reconhece que é preciso buscar a legitimação dos letramentos trazidos pelas/os estudantes através da valorização de suas vivências socioculturais, bem como questionar as políticas de apagamento que vivenciamos. Pautadas nessas vivências, abrir espaços para práticas de letramento que oriente para novos saberes, sempre utilizando da ação, reflexão e problematização. Reconheço que, embora se

tenham caminhos predeterminados e orientações de como percorrê-los, as trilhas nos permitem buscar outros desafios, se aventurar em paisagens conhecidas ou inexploradas.

Nessa abordagem, o papel político da/o professor/a na proposta de reflexão crítica é fundamental. Rompendo paradigmas tradicionais, “ao deixar de ser apenas um transmissor de conhecimento”, a/o docente “reconhece as limitações e possibilidades de seu contexto social e escolar, bem como se preocupa com aspectos da formação de seus alunos que vão além da sala de aula” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 25-26). Esse posicionamento implica reconhecer e agir em busca de uma transformação das realidades de exclusão social e desigualdades vivenciadas em um contexto situado. Ou seja, buscando a inclusão e participação das/os estudantes não só nas práticas sociais na instituição escolar, mas na sociedade de maneira geral.

Para que essa participação seja efetivada hoje, de maneira ética e democrática, é preciso uma educação linguística que não esteja voltada apenas para os aspectos cognitivos e técnicos. É importante no ensino de línguas que se leve em conta: os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, considerando os letramentos vernaculares em “contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”; os *letramentos multissemióticos*, que em exigência pelos textos contemporâneos, amplie “a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”; e os *letramentos críticos e protagonistas*, de maneira contextualizada, os quais “são requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 107-108).

Para a turma participante da pesquisa a Língua Portuguesa é restrita ao estudo de conteúdos normativos, que não fazem parte de seus mundos “lá fora”, ou seja, para as/os estudantes, existe uma fronteira entre as práticas de sala de aula e suas atividades socioculturais. Pensando na perspectiva do ensino crítico de línguas, concordo com teorias de pesquisadores como Pennycook (2006, p. 82), que aborda a perspectiva de uma Linguística Aplicada transgressiva, na qual o ensino seja “pensado para a ação e a mudança”. Para isso é crucial entender que a teoria transgressiva “almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Nessa linha, pesquisadores como Borelli e Pessoa (2011), Urzêda Freitas e Pessoa (2014) e Oliveira (2014) defendem um ensino de línguas que ultrapasse os limites da sala de aula e as estruturas da língua, que busquem uma conscientização da diversidade, da diferença

e do respeito. Oliveira (2014, p. 36) salienta que a partir da instauração da crítica, do ensino para além da língua, “conseguimos refletir, entender e transcender a construção e constituição do espaço de sala de aula, bem como os discursos que sobre e que nela rondam”. Ao adotar uma percepção de ensino crítico da língua e compreender a sala de aula como espaço complexo, de diferentes visões de mundo, destaco a importância de um ensino pautado na interculturalidade, na luta pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Entretanto, por muitas vezes, é presenciada a busca por novas formas de avaliação, com o objetivo de melhorar o desempenho das/os estudantes em exames que medem os índices de desenvolvimento da educação, sem muito problematizar os contextos e as práticas sociais em que esses fracassos estão envolvidos.

2.2 A proposta de aulas de Língua Portuguesa para o ensino médio, orientada pelos letramentos, a partir dos gêneros discursivos

O presente estudo reconhece a relevância da escola, em possibilitar o contato com a modalidade formal da língua, para a aquisição das habilidades técnicas da escrita. Entretanto, numa perspectiva sociocultural, é necessário ir além de tais práticas simplificadoras, para que os letramentos construídos em sala de aula sejam relevantes na vida das/os jovens estudantes.

Para isso, é necessário uma grande (trans)(form)ação nas escolas. Conforme sugere Sibilia (2012, p.11), é preciso ir além da “irrupção das novas tecnologias”. O maior desafio apontado pela pesquisadora é “redefini-las como espaço de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam”.

Assim, procurei conhecer essas/es alunas/os, saber de onde vieram, seus interesses, expectativas e atividades sociais e culturais em que estão engajadas/os nas práticas locais. A partir desse levantamento, planejei uma proposta de ação, orientada pelos letramentos e fundamentada metodologicamente nos gêneros discursivos, a ser desenvolvida de acordo com o calendário oficial para o ano letivo da escola.

Para isso, no planejamento da ação me pautei em abordagens como as de Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 19) ao discutirem acerca dos letramentos no ensino médio. Mesmo cientes da necessidade de ampliar as práticas e habilidades de leitura das/os jovens, é fundamental reconhecer “que eles já participam do mundo letrado” e, assim, “identificar as

diferentes maneiras como isso acontece. Nosso trabalho, portanto, deve começar pela identificação do que esses jovens são e fazem, e não do que eles ‘não são’ e ‘não fazem’”.

A sondagem inicial possibilitou inferir que as/os jovens da turma participante não se sentiam capazes de construir conhecimento nas práticas educativas em sala de aula. Embora elas/es demonstrassem indisciplina, desinteresse pelas atividades desenvolvidas, tinham uma meta ao frequentarem à escola, queriam “ser alguém na vida”, queriam ser ouvidas/os. Partindo de uma perspectiva intercultural e crítica, a proposta acredita em práticas que possibilitem a ação e reflexão em busca da liberdade, do empoderamento dos sujeitos, do diálogo, do reconhecimento e valorização das diferenças para a construção de novos letramentos. Freire (1975, p. 95), considera que a educação deveria ser um ato de ato de coragem, defendendo “a superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir”. Ou seja, é necessário acreditar nas/os estudantes, na sua capacidade de criar, de se mobilizar para a mudança.

A partir do levantamento das práticas sociais e culturais vivenciadas pelas/os participantes, iniciei as aulas propostas, tentando possibilitar que elas/es se sentissem inseridas/os nas aulas de Língua de Portuguesa. A proposta de ação foi organizada em formato de sequência didática, flexível, com dezessete aulas (durante um mês) e abarcou textos, discussões e questões polêmicas que envolviam seus grupos sociais, a qual foi intitulada “Nas trilhas da comunidade”, sendo assim contextualizados com a realidade das/os estudantes. Com enfoque voltado para práticas de leitura, escrita e oralidade que produzissem sentidos em suas vidas, as artes foram contempladas com a apreciação de imagens, músicas, vídeos, dentre outras.

Quadro 7

Sequência Didática planejada para as aulas.

NAS TRILHAS DA COMUNIDADE

Turma: 2ª série “B” (ensino médio)

Período: 09/05/2016 a 0/06/2016

Número de aulas: 17 aulas (45 min. cada)

Objetivos da proposta de ação:

- Instigar a reflexão crítica acerca da comunidade local, de suas vivências e contextos, e, assim, perceber a importância da língua(gem) nas interações e práticas sociais.
- Colaborar com a construção coletiva de novos letramentos, valorizando o universo sociocultural das/os estudantes.

Como sugestão para produto final será proposta a produção de um jornal mural com os textos produzidos e analisados. Entretanto, no decorrer das aulas, serão discutidas outras possibilidades de produção com as/os participantes.

Aula 1: 09/05/2016

- Apresentação do projeto
- Discussão das possibilidades no final do projeto, o que as/os estudantes esperam.
Produto final: jornal mural com os textos produzidos e analisados.
- Dinâmica com imagens, relacionadas às vivências das/os estudantes, fixadas nas paredes da sala: cada um escolhe aquela com a qual mais se identificar, em seguida explica o porquê da escolha, sua importância.
- Discussão e reflexão sobre a leitura, a escrita e a oralidade na vida das/os estudantes e representação através de um desenho as práticas sociais em que utilizam e/ou convivem com a leitura e a escrita, que serão expostas, voluntariamente, em sala. Ao final de cada aula lembrar as discussões.

Aula 2: 10/05/2016

- Vídeo sobre convivência e conflito.
- Com base na oficina 1 da Olimpíada de Língua Portuguesa, trabalhar a argumentação e reflexão crítica a partir de uma notícia.
- Problematização sobre a importância da argumentação em conflitos.
- Leitura e problematização do texto “como conversar com um fascista?”. (Mostrar a página original, no *datashow*).
- Sugestão para que as/os que pesquisem notícias em jornais da região que demonstram conflito.

Aula 3: 10/05/2016

- Separação da sala em grupos para leitura de 4 textos, de gêneros discursivos diferentes, cada um com uma finalidade: conto, notícia, anúncio publicitário e artigo de opinião. Textos relacionados a temas vivenciados nas práticas sociais e culturais das/os participantes.
- Análise dos textos a partir de questões, como:
 - Em qual dos textos foi apresentado ao leitor o relato de um fato que realmente aconteceu?
 - Em qual dos textos o autor não se prende ao real para escrever?
 - Em qual dos textos o autor apresenta sua opinião sobre um assunto determinado?
 - Em qual dos textos o autor tenta convencer o leitor sobre a qualidade de um produto?
- Problematização das respostas mostrando os textos no *Datashow*, bem como indagação aos alunos se conhecem um artigo de opinião.

Aula 4: 11/05/2016

- Problematização do artigo de opinião “Opinião de jovem sobre o trânsito: A Consciência do Excesso”.
- Os alunos responderão algumas questões sobre o gênero artigo de opinião (Quem escreveu, qual o suporte utilizado, assunto principal, para que tipo de leitor, finalidade, tese, argumentos) e construir os conceitos.

Aula 5: 16/05/2016 (Relacionada à oficina 4 da OLP)

- Discussão da presença de questões polêmicas no artigo de opinião.
 - O que são questões polêmicas?
- Problematização e reflexão sobre algumas questões polêmicas relacionadas às vivências das/os jovens, no cenário local, da comunidade, que serão anotadas na lousa.
- Importância de sustentar um debate, assim como um artigo de opinião, com argumentos, saber ouvir a opinião do outro e também defender a sua.
- Apresentação do “blog do Sakamoto” e leitura do texto “Teste rápido: você já fez papel de idiota nas redes sociais?”.
- Música “Que país é esse?” para discussão de algumas questões polêmicas.

- Sugestão para que as/os jovens observem quais são os assuntos polêmicos e atuais na sua cidade, no lugar onde vivem, na escola.
 - Propor um momento de conversa na praça da cidade, fotografar cenas e paisagens e conversar com outras pessoas sobre essas questões polêmicas.

Aula 6: 17/05/2016

- Exposição de jornais impressos, de circulação na região e/ou revistas e identificação do artigo de opinião nestes veículos.
- Observação das características expressas nos gêneros, temas abordados...
- Leitura do artigo de opinião, com observação das discussões elencadas, se as questões envolvem preconceito, discriminação, estereótipos.
- Sugestão de pesquisas em páginas de jornais, revistas, blogs sobre temas abordados no âmbito nacional e observar se têm pontos em comum com os jornais impressos e da região.

Aula 7: 17/05/2016

- Socialização das questões polêmicas observadas pelas/os participantes.
- Registro das questões polêmicas apontadas em cartaz, que será utilizado em aulas futuras.
- Após a discussão, produção de um primeiro artigo, defendendo a posição de alguma das questões. (Sem fixar normas para a escrita)

Aula 8: 23/05/2016

- Leitura do artigo de opinião “Em defesa do voto obrigatório”, da oficina 6 da OLP.
- Discussão do ponto de vista acerca do voto, democracia, e outras questões como permissão para dirigir depois de 18 anos, maioria penal.
- Responder as questões:
 1. Qual é a questão polêmica que o artigo pretende responder?
 2. Quais foram os fatos que motivaram o articulista a escrever o artigo?
 3. Há referência no texto a posições e/ou debatedores anteriores?
 4. Que tese o artigo defende?
 5. Quais os argumentos principais?
 6. Com base no que você leu é possível saber que tipo de leitor compõe o auditório visado?

Aula 9: 24/05/2016

- A organização textual do artigo: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Distribuição da turma em grupos de 3 ou 4 e entrega de artigos separados em partes.
- Reflexão sobre a organização do texto, a partir da socialização da atividade, bem como a tese e os argumentos utilizados para defendê-la. Cada grupo expõe sobre o artigo recebido.

Aula 10: 24/05/2016

- Vídeo “O poder da palavra”: discussão e reflexão.
- Reflexão acerca da função dos articuladores que podem ser utilizados em um artigo de opinião.
- Desenvolvimento, em grupos, de atividade com uma tabela contendo fragmentos de textos argumentativos.
- Depois de terem terminado a atividade, cada grupo lê suas respostas, falando sobre o sentido dos termos articuladores e a importância destes no seu cotidiano.

Aula 11: 25/05/2016

- Divisão da turma em grupos e entrega de um quadro com elementos articuladores.
- Reflexão sobre a pontuação apresentada junto aos articuladores.
- Produção de um pequeno texto argumentativo a partir de uma questão polêmica proposta pelas/os estudantes, com atenção nos articuladores, após um debate no grupo para chegar a

- um consenso na produção do texto, sendo que apenas um é escolhido para redigir.
- Socialização da experiência de escrever utilizando os articuladores.

Aula 12: 30/05/2016

- Retomada às questões polêmicas apontadas pelas/os estudantes na aula 5. E, a partir destas, em grupos, sugestão para que busquem o maior número de informações referente à questão escolhida: entrevistas com autoridades, pesquisa de opiniões com os moradores, dados estatísticos, dentre outras. Em seguida, preparação de uma síntese com as informações coletadas.
- Escuta, leitura e problematização da música “Faroeste Caboclo”, observando a problemática social abordada (Música escolhida a partir das conversas informais entre as/os jovens).
- Levantamento das semelhanças entre a música e as suas vivências, da comunidade.
- Problematização a partir de imagens que retratam questões como: diferença, justiça e igualdade.

Aula 13: 31/05/2016

- Socialização dos resultados da pesquisa realizada pelos alunos, relacionando as questões locais com nacionais, vistos em jornais e internet.
- Levantamento das informações mais relevantes e transformá-las em argumentos que relacionem às questões polêmicas.
- Discussão (pequeno debate sobre uma das questões polêmicas elencadas) com retomada dos pontos abordados durante as aulas.

Aula 14: 31/05/2016

- Produção final do artigo de opinião.
- As primeiras produções, realizadas na aula 6, serão devolvidas lembrando que podem continuar com a mesma questão polêmica ou podem escolher outras.

Aula 15: 01/06/2016

- Revisão textual a partir de um roteiro entregue para as/os estudantes e, em seguida, pelos colegas.
- Produção de um cartaz com as dúvidas sobre grafia de palavras.

Aula 16: 06/06/2016

- Reescrita da produção textual.
- Seleção de imagens coletadas na comunidade, para acompanharem as produções textuais no jornal mural.

Aula 17: 06/06/2016

- Exposição dos artigos em um jornal mural na escola.
- Avaliação oral do projeto desenvolvido.
- Autoavaliação realizada pelos alunos sobre a sua participação.

Na aula 1, do dia 09/05/2016, dentre as atividades propostas estava uma dinâmica com imagens relacionadas aos contexto socioculturais em que vivem, demonstradas a seguir, que foram fixadas nas paredes e as/os estudantes deveriam escolher aquela com a qual mais se identificassem e que explicassem o porquê da escolha.

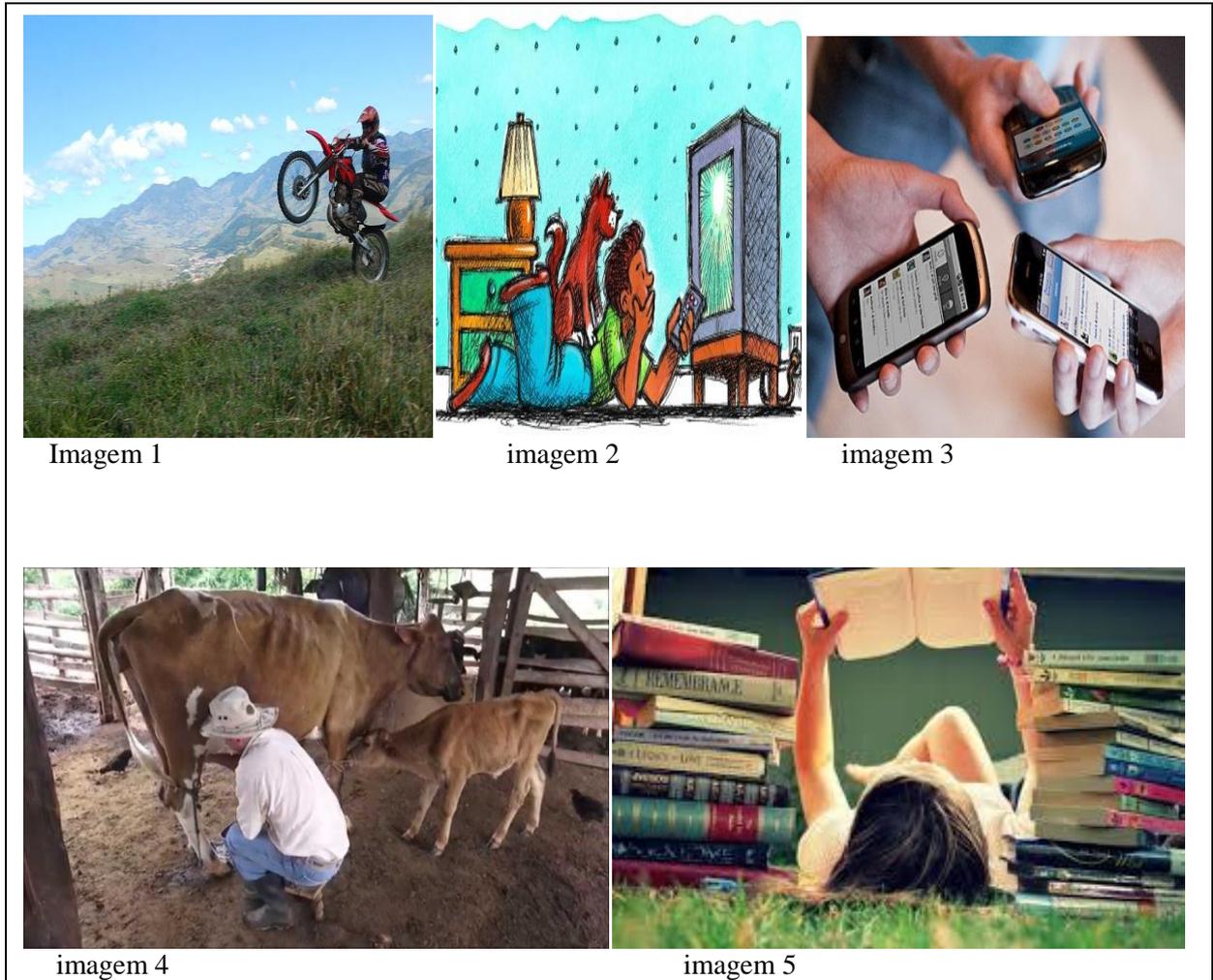


Figura 1: Imagens utilizadas na aula 1. Fonte: www.google.com.br/imagens

Através da presente atividade e das justificativas para a sua escolha, foi possível constatar quais os maiores interesses das/os estudantes. As escolhas confirmaram o levantamento inicial. Das/os dezesseis jovens presentes, oito escolheram a imagem de uma moto utilizada em trilhas, cinco optaram pela imagem de alguém assistindo à TV e três escolheram os celulares com redes sociais, mas ninguém escolheu as imagens de livros e de um homem tirando leite. Nessas escolhas, as/os estudantes reforçam que tirar leite e ler um livro fazem parte do mesmo campo de rejeição, demonstrando que não realizam tais atividades por prazer; é uma tarefa pesada que só realizam como obrigatoriedade.

As justificativas reforçaram os dados apresentados pelas/os estudantes, gerados durante as observações e com o questionário socioeconômico. Ao optarem pela imagem da moto, um jovem afirma que a escolha se deve ao prazer pelo desafio, pela adrenalina e liberdade. O grupo que escolheu a TV justifica que a melhor atividade do dia é assistir aos programas da TV, enquanto o grupo que escolheu as redes sociais afirma que gostam de conversar pelo *whatsapp*. Assim, as aulas foram desenvolvidas de acordo com o planejamento

da sequência didática, baseadas nos letramentos trazidos pelas/os estudantes e nas práticas vivenciadas, bem como buscando a construção de novos letramentos, em que as/os jovens passassem a se sentir ativos e inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

No desenvolvimento desta proposta, concordo com as considerações de Mendonça e Bunzen (2015, p. 39) de que “é necessário utilizar estratégias e instrumentos que permitam aos jovens refletir sobre seus próprios saberes, desejos, expectativas, dificuldades e limites, promovendo miradas retrospectiva e prospectiva, no que tange especificamente ao uso da linguagem”. A partir desses interesses e das expectativas declaradas pelas/os jovens, a proposta tenta ainda romper os obstáculos que separam e distanciam as práticas escolares das suas vidas sociais.

Para as aulas, direcionadas ao conteúdo exigido para o bimestre, o “artigo de opinião”, levei em consideração os documentos curriculares, o material da “Olimpíada de Língua Portuguesa” e as práticas socioculturais vivenciadas pelas/os participantes. No entanto, embora utilizando a sequência didática para planejamento das aulas, o conjunto de atividades partiu do pressuposto dos projetos de letramento defendido por autores como Kleiman (2006), Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013). Desse modo, a intenção não era trabalhar com um ensino sistemático do gênero, numa sequência dos mais simples aos mais complexos, mas desde o início possibilitar uma interação das/os jovens com gêneros variados, partindo de temas da convivência delas/es.

O currículo, de certa maneira flexível quanto aos temas a serem escolhidos para a abordagem do gênero, possibilitou inserir a concepção dos letramentos nesse processo de ensino-aprendizagem na Língua Portuguesa para o ensino médio. Essa inserção só foi possível após uma sondagem realizada no início da pesquisa em campo, que me permitiu conhecer as/os participantes e descobrir o que poderia ser relevante para elas/es. Além disso, houve outras modificações na sequência planejada, em que foram acrescentadas, retiradas ou modificadas algumas atividades no decorrer das aulas.

Ao realizar o planejamento, assim como a ação, a principal intenção era aproximar as práticas escolares das práticas socioculturais de letramento. Para isso, desde a primeira aula, me preocupei em inserir as/os estudantes como agentes naquelas práticas, demonstrando que elas/eles eram importantes e que iriam participar ativamente do que seria construído nas aulas. Portanto, elas/es não “recebiam” os conteúdos programáticos ou os conceitos e estruturas fixas do que seria trabalhado, mas estes foram definidos pelas/os próprias/os estudantes no decorrer da sequência, o que possibilitou que elas/es se tornassem protagonistas.

De início, como veremos em tópicos posteriores, as/os participantes acreditavam que seriam mais algumas aulas com cópia e atividades a serem respondidas com fins avaliativos. Mas, com o desenvolvimento da sequência, foi possível inferir que abandonaram essas convicções prontas de que a Língua Portuguesa era uma disciplina descontextualizada de suas realidades. Para que isso fosse possível, na sequência foram destacadas e inter-relacionadas tanto práticas de leitura e escrita, quanto de oralidade.

A seguir, sintetizo as atividades realizadas durante as dezessete aulas ministradas, as quais possibilitaram a produção de um jornal mural exposto no pátio da escola:

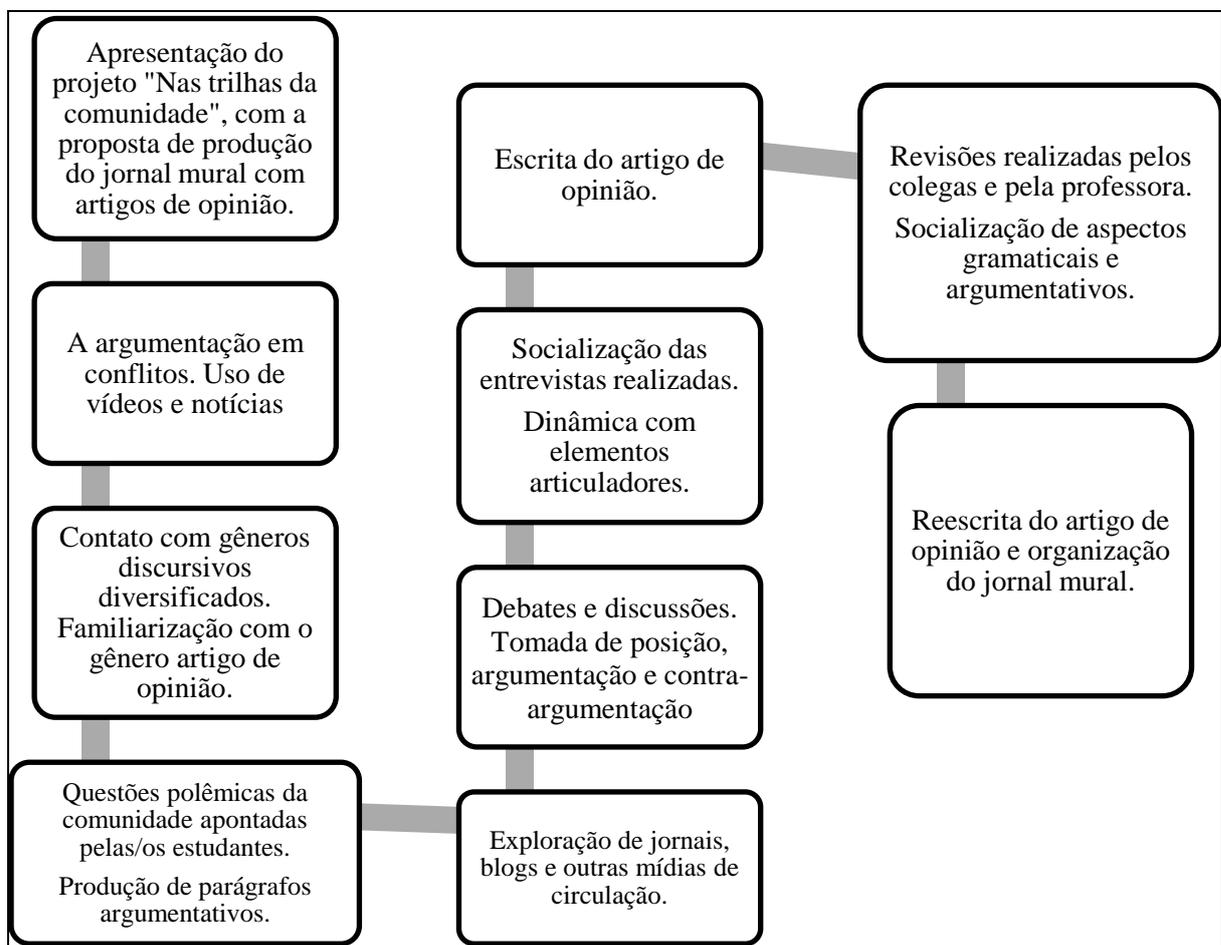


Figura 2: Síntese das atividades realizadas. (Figura minha) Baseada em Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013).

Este esquema mostra o desenvolvimento da sequência que resultou nas produções dos artigos de opinião que compuseram o produto final. A partir dos conceitos salientados por Lima (2013), o jornal mural é caracterizado neste estudo como *mídia*. Relacionando às abordagens problematizadas em sala de aula, o denominamos de “Nas trilhas da comunidade”. A seguir, são levantadas algumas reflexões acerca das aulas desenvolvidas na ação.

2.2.1 Dimensões críticas de aulas de Língua Portuguesa, a partir dos letramentos

A percepção crítica ou transgressiva (MONTE MÓR, 2013; PENNYCOOK, 2006) considerada nesta proposta parte de uma inquietação pessoal e profissional. Embora fosse para mim, de início, um sonho, tinha o anseio de buscar por algo que ajudasse a transgredir os muros, representando mais que estruturas físicas, existentes entre as práticas de letramento escolar e as expectativas daquelas/es jovens. Problemática que também é discutida por Mendonça e Bunzen (2006, p. 17, grifos dos autores). Os pesquisadores apontam que **“a lacuna entre as práticas de letramento realizadas na escola e as típicas de outras instituições/instâncias sociais”** é uma questão “que atravessa desde a pré-escola até o EM (e até mesmo a universidade)”.

No desenvolvimento das aulas, este estudo destaca a relevância de envolver as/os estudantes numa discussão contextualizada e ouvir o que elas/es tinham a dizer, a questionar, impulsionando uma posição ativa e crítica nas práticas de letramento escolar. Porém, para que atitudes como esta sejam tomadas pelas/os jovens, é necessário estarmos atentos aos momentos críticos que podem aparecer durante a aula, além daqueles já planejados para acontecerem (DUBOC, 2015). Como foi possível constatar na aula 1, ao defenderem a escolha da imagem, muitas/os estudantes não queriam falar, mas insistiam sempre para que a/o colega falasse. A partir dessa situação levantei a discussão “conversar é o mesmo que ter direito à voz”?

A partir da justificativa e das discussões sobre suas escolhas, as/os jovens pareciam se sentir inseridos na aula, sendo ativos naquela construção. Com a ação de levar algo que fazia parte do cotidiano delas/es e instigar a discussão, foi possível inferir que se sentiam importantes, percebiam que o que faziam e pensavam tinha importância naquele cenário.

As reflexões com relação à primeira aula demonstram a relevância de deixar que as/os estudantes se expressem, de maneira que as discussões ajudem no questionamento das relações de poder estabelecidas na sociedade. Mais importante que ter alunas/os “disciplinados”, em fila, que reproduzam todas as atividades sugeridas pelo professor (OLIVEIRA, 2014), é possibilitar que essas/es jovens reflitam criticamente sobre suas posições nessas relações, sobre as práticas socioculturais em que estão envolvidas/os cotidianamente.

A ação não tinha como objetivo principal fins escolares, mas preocupava-se com um contexto mais amplo, extraescolar, com problematizações de questões referentes às

percepções sociais e culturais das/os estudantes e de suas comunidades. Portanto, reconhece que as discussões não devem se restringir ao que elas/es precisam realizar para serem aprovados no final do ano letivo, mas sim ajudá-las/os a se tornarem pessoas mobilizadas para a ação social.

Diante dessas demandas e desafios vivenciados no ensino-aprendizagem de LP na contemporaneidade, surge a necessidade do desenvolvimento de (multi)letramentos na sala de aula, sobretudo de um letramento crítico, que mobilize para a transformação. Com base na aula 2 da sequência didática, na qual é problematizada a questão das brigas de trânsito, associadas às imprudências e dificuldade de diálogo entre as pessoas, as/os estudantes tiveram contato com uma notícia, se posicionando acerca do tema abordado e dos que surgiram no decorrer das aulas.

A partir dessa situação, foi possível inferir que as/os jovens se interagem nas atividades quando trabalham temas que problematizam questões socioculturais e polêmicas, apoiadas na interculturalidade e na multimodalidade textual. A partir de um vídeo⁷ que circulava nas redes sociais, com passarinhos em conflito, relacionando ao texto problematizado durante a aula, as/os estudantes despertaram para a importância da argumentação e da tolerância em situações conflituosas. As discussões apontaram que a intolerância, a falta de argumentos e não aceitação das diferenças é recorrente no contexto social e cultural de muitas/os daquelas/es jovens e de seus grupos.

Partir das culturas referenciais das/os estudantes para trabalhar com os multiletramentos implica a imersão destes “em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado” (ROJO, 2012, p. 8-9). Desse modo, uma proposta de sequência didática, que abarque tais percepções deve partir das práticas sociais e culturais das/os discentes, ajudando-os a reconhecê-las e problematizá-las. Através da imersão no letramento crítico, ajudá-los a transgredir o que está posto, ao invés de simplesmente reproduzir condutas tradicionais.

Ao apoiar na prática transgressiva, esta construção leva em consideração a teoria apresentada por Pennycook (2006, p. 82), a qual “assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”. Nesse sentido, me refiro à prática de romper paradigmas e buscar novas

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>. Acesso em 10/05/2016.

maneiras de contribuir com a construção dos letramentos, considerando que “uma LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2006, p. 83). É necessário e urgente, desbravar as paisagens escondidas nas trilhas a serem percorridas.

A proposta também concorda com o posicionamento da pedagogia transgressiva, apresentada por hooks (2013, p. 25), que nos convida a pensar e repensar sobre o que está além das fronteiras, no sentido de criar novas visões, celebrando “um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas”. Na abordagem defendida pela autora é necessário que se reconheça a presença de cada um na sala de aula, ver e demonstrar que todas/os são importantes e garantir o direito à voz, através de um letramento crítico.

A problematização nas aulas foi levantada a partir de diferentes gêneros discursivos, em mídias diversificadas, abarcando múltiplas linguagens e a multimodalidade. Um dos textos que mais chamou atenção durante as aulas foi o artigo de opinião produzido por um aluno de 3º ano do ensino médio, intitulado “Opinião de jovem sobre o trânsito: a consciência do excesso”. A intenção era ler na página do blog, discutindo sobre qual a mídia de divulgação, para quem era produzido, com qual intenção. Porém, havia dificuldade para acessar a internet sem fio na escola, o que demonstra uma das dificuldades em produzir material autêntico para a realização de um trabalho relevante. Assim, foi necessário demonstrar a página no *datashow*, como pode ser visto na figura 3, e entregar o texto xerocopiado para as/os estudantes:



Figura 3: Página de um artigo de opinião. Fonte: Artigo retirado de <http://www.amambainoticias.com.br/geral/artigos/opiniaodejovem-sobre-o-transito-a-consciencia-do-excesso>, acesso em: 08/05/2016.

O artigo de opinião foi escolhido com base na sondagem inicial, pela qual foi possível inferir o interesse das/os estudantes em conversar com os colegas sobre direção, bebidas e festas. Após a leitura em grupos, ela/es realizaram o exercício de colocarem-se no lugar do outro e de questionarem sobre as atividades sociais e culturais que são comuns na comunidade em que vivem.

Após a discussão, as/os estudantes inferiram as características desse gênero discursivo, que foram anotadas no quadro e nos cadernos e socializadas pela turma. Portanto, além de abordar as caracterizações do gênero a partir de um texto-base, elas/es discutiram a temática apresentada, problematizando fatos que já vivenciaram e/ou vivenciam nos seus contextos socioculturais, refletindo criticamente sobre atividades frequentes e comuns em seus cotidianos.

As temáticas escolhidas durante as aulas, assim como a maneira que são trabalhadas, demonstram as posições nas relações de poder e as ideologias que são assumidas e propagadas ao optar por um modelo de letramento. Ao adotar a perspectiva de letramento como plural, em busca de um letramento crítico, as/os estudantes reconhecem essas posições de poder e ideologias que vivenciam em sala de aula.

[18] *Pesquisadora:* O que foi discutido em sala de aula teve sentido ou não pra você?

Estrela: teve.

Pesquisadora: Que sentido? Você pode comentar?

Estrela: O que conversamos lá dentro é o que acontece no dia a dia, no cotidiano. Então a gente levou um pouco do que vive, porque a gente não leva né... a gente estuda só aquilo mesmo, segue regras, então foi bom pegar o que está de fora e estudar lá dentro. Acho que foi isso. (Estrela – ES).

Estrela destaca a característica de uma dimensão crítica nas aulas de Língua Portuguesa. Para a aluna, levar para a aula o que estava fora, ou poderia dizer do que está dentro daquele cenário, era uma maneira de deixar de seguir as regras. Portanto, as concepções críticas elencadas neste estudo tanto dizem respeito às abordagens de um ensino crítico adotado pelo professor e apresentadas na pesquisa, quanto à construção do letramento crítico (MONTE MÓR, 2013) pelas alunas/os. Acompanhando as percepções de crítica como problematização, de maneira transgressiva (PENNYCOOK, 2006), as atividades foram desenvolvidas a partir de textos que abordavam temas com os quais as/os jovens pudessem se identificar, como veremos a seguir.

2.2.2 Identificação com temáticas de discussão

A proposta implementada contemplou o conteúdo exigido para o segundo bimestre, porém o foco principal era o tema a ser discutido nos textos, bem como a utilização de múltiplas linguagens e discussões das questões polêmicas elencadas pelas/os jovens. Essa perspectiva foi adotada a partir do pressuposto apresentado por Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 72), para quem,

[a]ssumir o letramento como propósito do ensino no contexto dos ciclos escolares significa adotar uma concepção social da escrita, em que o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais, dentro das quais se buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade e suas vivências, locais ou não.

Como as autoras defendem, nessa concepção o conjunto de atividades desenvolvidas na sequência para o trabalho com um gênero discursivo não há apenas uma preocupação com fins escolares, como notas e avaliações, e com um construto formal. É preciso partir de abordagens que sejam relevantes e interessantes para as/os discentes. A orientação para que as aulas de Língua Portuguesa sejam subsidiadas por um texto e que este seja contextualizado não é tão recente, como defendem os documentos curriculares (BRASIL, 1999; 2002; 2006a). Portanto, a escolha do texto a ser trabalhado é de grande importância para que, a partir deste se desenvolva o ensino da gramática contextualizada e dos suportes pragmáticos utilizados na construção do gênero.

Ao trabalhar textos representativos na vida das/os estudantes, partindo de seus universos socioculturais, elas/es se interagem com as discussões e demais atividades propostas nas aulas, demonstravam satisfação por se sentirem reconhecidas/os naquele espaço. O envolvimento das/os estudantes nas atividades que retratavam seus cotidianos pode ser constatado desde a primeira aula, com as imagens relacionadas às suas atividades sociais e culturais. Elas/es pareciam surpresos e, ao mesmo tempo, felizes por verem o que gostam, que era atrativo, exposto na sala de aula e, ainda, poderem conversar sobre tais atividades.

As temáticas abordadas nos diferentes gêneros discursivos explorados estavam relacionadas com brigas de trânsito, intolerância, combinação juventude/festas/altas velocidades/respeito à vida, dentre outros. Como várias/os estudantes expressaram que gostariam de falar de acontecimentos do cotidiano, procurei levar em todos os momentos de leitura, escrita e/ou oralidade algo que tivesse relação com suas práticas locais.

Em vários momentos, sobretudo durante as últimas aulas do dia, muitas/os estudantes demonstravam sono, cansaço e, às vezes, se esforçavam muito para continuarem participando das aulas. Por outro lado, inferi também que os temas abordados as/os incentivavam a estarem engajadas/os nas atividades propostas. Quando é abordado algo que produz sentido em suas vidas, que retratam eventos ou práticas conhecidas, as/os jovens demonstram maior interesse pelas atividades. Esse envolvimento com a leitura e a escrita é fortalecido quando o trabalho é realizado em grupos, de maneira coletiva.

Outro ponto interessante, partindo das evidências de interação com a multimodalidade textual, diz respeito à necessidade dos novos e multiletramentos. O multiletramento (dos textos visuais) também deve ser trabalhado em Língua Portuguesa, no qual é verificado que a totalidade de uma multimodalidade confere os sentidos necessários para a interpretação do texto que ali se produz (ROJO, 2012).

Acompanhando a discussão da relevância das temáticas abordadas nos textos e da multimodalidade apresentada, foi possível observar que um dos vídeos mais atrativos para as/os estudantes foi uma animação da música “Faroeste Caboclo⁸”, de Renato Russo, exibido na aula 12, do dia 30/05/2016. A música foi escolhida com base nas interações informais durante o levantamento das práticas vivenciadas pelas/os jovens. Ao responderem às questões do questionário, parte das/os participantes expressaram a meta de ascensão social, e nas conversas em grupinhos os assuntos eram voltados às experiências de jovens que se envolviam com tráfico de drogas, sensualidade, dentre outras. As problemáticas abordadas na canção levantaram muitas discussões, haja vista que os sonhos apresentados na letra da música correspondem a muitas aventuras que também eram almeçadas pelos jovens da turma.

Na aula 12, o vídeo foi reproduzido no próprio *notebook*, pois a escola não tinha aparelho de *datashow* disponível naquele dia. Mesmo diante da dificuldade em visualizar as imagens, foi impressionante o esforço que as/os estudantes fizeram para que todas/os conseguissem ouvir a letra da música e visualizar as imagens. Numa Algumas jovens compartilharam que já tinham assistido a um filme exibido na TV sobre a música. Muitas/os estudantes discutiram que já haviam vivenciado ou ouvido histórias parecidas. A partir daí surgiram as problematizações relacionadas aos fatores que influenciam nas escolhas profissionais das/os jovens.

Embora a escola e a/o docente tenham dificuldades com TICs (Tecnologias de informação e comunicação), a multimodalidade presente nos textos projetados nessas

⁸ Faroeste Caboclo (versão meme). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WgKExOneYqs>. Acesso em 30/05/2016.

ferramentas constrói um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem na Língua Portuguesa. Para tal, como discute Rojo (2009), é preciso que a educação linguística na atualidade, para que se desenvolva de maneira ética e democrática, leve em conta os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. Contudo, o fato discutido chama a atenção, mais uma vez, para as barreiras encontradas pelas/os professoras/es que se propõem a explorar as multimodalidades. Essas dificuldades podem reduzir as suas motivações em trabalhar com materiais e/ou recursos metodológicos e didáticos diferenciados.

Além dos temas trabalhados em sala, a produção final foi realizada a partir de questões polêmicas apresentadas pelas/os estudantes, elaboradas por elas/es a partir de seus contextos. As questões foram as seguintes: atendimento na saúde na nossa comunidade; queimadas no lixão; degradação do Rio Olhos D'Água; construção de lugar apropriado para festas com som automotivo; proibição do uso do celular na sala de aula; violência sexual na comunidade. Estas questões, com exceção da última, foram apresentadas na aula 7, do dia 17/05/2016, porém eram flexíveis e ficavam disponíveis às/aos estudantes durante as atividades, pois, se desejassem, poderiam acrescentar alguma questão polêmica.

Ao desenvolver atividades em que as/os estudantes se sintam responsáveis pela construção dos conhecimentos, a proposta se fundamenta, também, nas concepções de hooks (2013, p. 56) acerca de uma pedagogia transformadora. Dentre os objetivos centrais contidos nessa perspectiva, a autora defende que está o de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir”. A responsabilidade de criar é importante tanto nas aulas promovidas na disciplina de Língua Portuguesa quanto em outras disciplinas. Além de promover um ambiente de questionamentos, podemos construir conhecimentos que não fiquem restritos aos bancos escolares.

O interesse das/os estudantes pela Língua Portuguesa ficou evidente durante as aulas e pôde ser constatado através das entrevistas semiestruturadas. Ao serem questionadas/os sobre o que mais chamou a atenção, ou do que mais gostaram, todas/os as/os participantes entrevistadas/os destacaram que os temas do cotidiano eram relevantes em suas vidas.

[19] *Pesquisadora*: O que você achou das nossas aulas?

Diamante: Ah boa demais! Tinha que continuar! Foi produtiva, agradável.

Pesquisadora: Do que você mais gostou? O que chamou sua atenção?

Diamante: Dos assuntos abordados. De coisas que acontece no nosso dia-a-dia... por isso nós, alunos, interessamos, nós dedicamos. (Diamante – ES).

O excerto mostra que, assim como responderam no questionário inicial, as/os jovens sentiam falta de se reconhecerem em sala de aula, de trazer para as práticas de letramento escolar o que vivenciam em seus grupos. Assim, como discute Gomes (2013, p. 132), foi possível evidenciar que “a participação dos alunos na seleção dos textos e das temáticas e a exigência de que eles sejam relevantes para a aprendizagem são outros aspectos positivos, pois pressupõem que os alunos se reconheçam nas atividades e as realizem com prazer”.

Assim, constato que aproximar a Língua Portuguesa dos letramentos que as/os estudantes já possuem traz motivação e atitude autônoma, ou agência como diz Rojo (2012). As/os jovens se sentem instigadas/os a produzir quando se identificam com as temáticas abordadas, se sentem motivadas/os a realizar as atividades propostas e buscam, de maneira autônoma, informações para a produção. Isso ficou evidente quando uma aluna, motivada pelo tema sobre violência sexual na comunidade, chega à aula, no dia 01/06/2016, e diz que está ansiosa para produzir a versão final de seu artigo de opinião, que amou poder escrever e mostrar para outras/os jovens, aquilo que a incomodava na comunidade.

Por fim, saliento que a perspectiva crítica abordada nas aulas de Língua Portuguesa promovidas refere-se às dimensões do professor, ao possibilitar o acesso aos novos letramentos, e às/aos estudantes que desenvolvem uma atitude questionadora e protagonista. Assim, é fundamental para uma educação linguística que espera atender às necessidades do mundo contemporâneo, desenvolver problematizações sobre questões sociais presentes na comunidade.

2.2.3 Leitura/oralidade/escrita: legitimação de si e de saberes

A partir das atividades desenvolvidas durante as aulas, foi possível constatar que a relação entre as práticas de leitura, escrita e oralidade na disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para a emancipação das/os jovens. Partindo desse pressuposto, ao adotar textos baseados nas práticas locais das/os estudantes, estas/es se sentem instigadas/os a discutir as problemáticas sociais e questões polêmicas da comunidade. Tais práticas podem ser balizadas tanto pela oralidade quanto pela escrita.

Durante as aulas as/os estudantes foram instigadas/os a refletirem criticamente sobre si, seus interesses, quem eram, o que faziam, o que gostavam de fazer, bem como o que tinham vontade de expor, mas as posições ocupadas nas relações de poder não lhes permitiam. No desenvolvimento dessas percepções nas aulas propostas, evidenciadas inicialmente na

oralidade, as/os estudantes são induzidas/os ao autoconhecimento e, assim, à reflexão crítica sobre o que vivenciam e o que está à sua volta, como é ilustrado no excerto a seguir:

[20] *Pesquisadora*: E nossas aulas? O que você está achando?

Capricho: Nós estamos tendo aulas diferentes, vídeos, a gente está dialogando mais, tendo mais conhecimento com as coisas. Tem mais participação, discutindo polêmicas da nossa comunidade.

Pesquisadora: E tem chamado sua atenção ou não?

Capricho: Tem. Está sendo muito polêmico. A gente, tipo assim... essas discussões é algo que a gente vive.

Pesquisadora: Qual o sentido dessas discussões na Língua Portuguesa para o seu dia-a-dia?

Capricho: Porque é o que a gente está vivendo, a gente aprende argumentar mais na nossa vida. (Capricho – ES)

As atividades promovidas demonstraram que as práticas de leitura e escrita não estão presentes apenas na escola, mas nas várias esferas sociais de que as/os estudantes participam. Além disso, o excerto indica que as aulas as/os ajudaram a se sentirem inseridas/os em discussões relacionadas aos temas que envolvem a comunidade, evidenciando que a argumentação é relevante no dia-a-dia. Como sabemos, argumentar deveria ser uma prática explorada na disciplina de Língua Portuguesa. Partindo desse princípio, uma das grandes preocupações da proposta implementada foi explorar a argumentação das/os participantes.

Além de tal pressuposto, as construções destacam que há uma relação entre as práticas adotadas em sala de aula com o que defendemos com relação à argumentação nas aulas de LP. Como demonstra uma reportagem produzida por Luiz Costa Pereira Junior, publicada na Revista Língua Portuguesa (2013), o que pensamos com relação à educação está relacionado com o que compreendemos sobre argumentação.

A prática de argumentar é muito importante na construção de si, na legitimação dos saberes que trazemos, na constituição de pessoas mais abertas à diversidade. De acordo com o repórter, educar para a argumentação é um dos maiores desafios em meio à evidência de que as/os estudantes chegam às escolas e faculdades preconceituosas/os. A reportagem defende ainda, com base no posicionamento de Cristina Inês, mediadora na rede de ensino de São Paulo, que argumentar significa definir acordos de respeito mútuo. Portanto, é posicionar-se, assumir identidades, respeitar as diferenças.

A partir daí a reportagem apresenta as palavras de Marcos Levi Nunes, para quem “é preciso pensar conceitos que tragam à tona a realidade do indivíduo (que a pensou originalmente ou que a estuda). Não se sabe as respostas que o aluno vai dar. Não há um modelo. Há apenas o diálogo” (REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA, 2013, p. 42). Essa

concepção mostra que as práticas de oralidade e escrita estão imbricadas uma na outra, sendo que tanto em produções escritas, como nas discussões orais, não devemos empurrar uma verdade sobre as/os estudantes e exigir que nos deem uma resposta repetível de nossas concepções, mas nos concentrarmos numa interação dialógica.

Assim, reconhecendo a argumentação como parte dos letramentos, das práticas socioculturais, é conveniente destacar o papel que a oralidade assume nessa concepção. Street (2014) defende que a oralidade e o letramento (prática de leitura e escrita) já não podem ser vistos separadamente. Nesse sentido, o autor argumenta que “práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na mescla de canais orais/letrados” (STREET, 2014, p. 168).

Entretanto, a prática da oralidade e da argumentação não é comum numa aula estrutural de Língua Portuguesa, em que os gêneros escritos são concebidos como superiores. Nesse sentido, reconhecer os gêneros orais nessas aulas exige o rompimento de paradigmas tradicionais e a abertura a abordagens que permitem pensar a oralidade como caminho para a/o docente da disciplina de Língua Portuguesa. Essa percepção foi observada durante o desenvolvimento das aulas. Busquei trazer as narrativas, as discussões orais e os debates para o trabalho com o gênero discursivo proposto para aquele período, através do diálogo e do debate. No excerto a seguir pode ser constatado que, ao abrir espaço para o diálogo, para a oralidade, as/os estudantes se sentem mais engajadas/os nas atividades da aula.

[21] *Pesquisadora*: E o que você mais gostou?

Ítalo: O que eu mais gostei é que teve muita leitura e a gente dialogou bastante, e é o que eu gosto bastante, não gosto muito quando o professor fica... só quer copiar, só fica virado, não quer conversar, tal... eu gosto muito quando a aula é assim, a gente discutiu bastante sobre o que está acontecendo, sobre nossa comunidade, sobre o que a gente estudou (Ítalo, ES).

É interessante destacar ainda na fala de Ítalo que romper com um paradigma tradicional, centrado na figura do professor transmissor, que limita as aulas a uma prática de realizar cópia, é garantir o direito à voz, propiciar a identificação com temas abordados e com os conteúdos a serem refletidos. Portanto, as práticas que envolvem a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa podem impulsionar a (re)construção de identidades.

No período de discussão das questões polêmicas aconteceu um fato no Rio de Janeiro sobre um estupro coletivo, envolvendo uma garota e vários garotos. Na ocasião houve muita discussão nas mídias sociais acerca do acontecido e foi possível inferir que era um tema de grande interesse das/os estudantes. Como o cartaz com as questões polêmicas estava

sujeito a acréscimos, várias participantes pediram para acrescentar sobre a violência sexual na comunidade. Portanto, o trabalho orientado pelos letramentos promove também a identificação com as problemáticas sociais vivenciadas, como ocorreu com a sensibilização para com a questão da violência sexual.

Como todas as questões polêmicas apontadas pelas/os estudantes foram discutidas em sala e elas/es poderiam fazer entrevistas ou buscar outras informações sobre a questão que escolheram, realizei um pequeno debate sobre a violência sexual na comunidade, orientado por questionamentos como “existe justificativa para o abuso sexual?”. Não faltaram questionamentos e argumentos durante o debate, as estudantes muito motivadas para o debate a partir da situação de que, por estarem usando roupas curtas não significava que queriam ser violentadas. O excerto a seguir demonstra o envolvimento das/os jovens nessa atividade e que, de certa forma, impulsionou a prática da argumentação e o empoderamento das/os estudantes:

[22] *Pesquisadora*: As aulas foram diferentes do que você previa ou não?

Diamante: Foi... eu achei que não iria ser tão, como se diz... eficaz pra mim, mas acabou sendo.

Pesquisadora: O que foi visto teve importância pra sua vida ou não?

Diamante: Teve.

Pesquisadora: Em que sentido? Você pode comentar?

Diamante: Ter discutido mais sobre... por exemplo, a violência sexual, todas. (Diamante – ES).

Este excerto demonstra que há uma identificação maior das jovens pelo tema abordado, ao demonstrarem que se sentem pressionadas socialmente a seguirem as identidades que lhes são impostas. Assim, romper paradigmas em direção a uma prática crítica ou transgressiva é abrir espaço para questionamentos e problematizações das estruturas de poder. Além disso, é concedida às/aos jovens uma maior oportunidade de se apropriarem de identidades que almejam e/ou legitimar as identidades que trazem.

Orientar uma proposta de LP pela pluralidade de letramentos, através de um letramento crítico, permite pensar que as práticas de leitura, oralidade e escrita realizadas em outros contextos sociais podem ser reconhecidas como partes das práticas letradas. Porém, para que os princípios da grande divisão, em que a escrita exerce supremacia sobre a oralidade, sejam rompidos é necessária uma adesão a novos paradigmas, em prol de práticas escolares que valorizem tanto a escrita quanto a oralidade. Contudo, reconheço que tais posicionamentos estão condicionados às ideologias defendidas e às posições ocupadas nas relações de poder. Como discute Jordão (2015, p. 199), “as regras e as possibilidades de rompimento delas, nossa liberdade e nossa prisão, o que sabemos e o que não sabemos, ou

seja, todo conhecimento é sempre situado, localizado e marcado pelo sistema de valores (normas, regras, procedimentos) que o constitui”.

Desse modo, podemos dizer que a partir de uma perspectiva intercultural, se torna possível uma prática de letramento escolar que ajude na valorização das diversidades, no conhecimento de si, na problematização de questões sociais e culturais, no posicionamento diante dos outros e na construção do conhecimento coletivo que impulse a ação e a mudança. Nesse processo, a valorização dos letramentos como plurais pode contribuir para a construção do letramento escolar.

2.2.4 Entre práticas localizadas e letramento escolar

Considerando que a língua é construída no engajamento das pessoas em atividades sociais e culturais, através de práticas localizadas (PENNYCOOK, 2010), a proposta de ação buscou reconhecer e valorizar os diversos letramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, busquei uma aproximação com estudos que enfatizam a importância de partir das práticas de letramento vivenciadas pelas/os estudantes, do que trazem consigo, para o desenvolvimento de práticas que envolvem letramentos dominantes. Sendo assim, considerei que “é a partir do que os estudantes são, do que conhecem e do que desejam para si próprios e para suas comunidades, que eles podem atribuir sentidos aos conteúdos ensinados na escola” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 36).

Partindo da percepção apresentada pelas autoras, pautada em atividades que envolviam textos multimodais, como vídeos, imagens, páginas da *internet* e músicas, bem como abordando temáticas relacionadas ao cotidiano das/os participantes, é que as/os jovens construíram sentidos acerca dos conteúdos abordados. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa precisa reconhecer e valorizar as diversidades linguísticas, culturais, de gênero, étnico-raciais, idade, dentre outras, existentes na sala de aula, construir-se na interação e no diálogo. É preciso que as/os estudantes sejam reconhecidas/os nas práticas escolares.

A partir dessas práticas de letramento, a proposta inclui também o eixo “reflexão sobre a língua” (GOIÁS, 2012), referente às perspectivas gramaticais, através de aulas dinâmicas e nas próprias revisões textuais. Diante do cansaço e desinteresse que as/os estudantes apresentavam ao trabalharem com elementos gramaticais durante as aulas observadas na sondagem inicial, a proposta de ação almejava uma implementação de conteúdos exigidos, mas que esses fossem trabalhados de maneira atrativa e produtiva. Na

aula 10, por exemplo, foi trabalhada a função de elementos articuladores. Para ajudar na compreensão, as/os estudantes “brincaram”, em grupos, de organizar argumentos, separados em partes e misturados em um envelope, de maneira que inferissem que essas palavras podem modificar o sentido do que escrevemos ou dizemos. Mesmo caracterizada como mais formal, a maneira como a atividade foi proposta chamou a atenção das/os estudantes, que ajudaram uns aos outros e discutiram o sentido das frases em seus grupos e com a turma. Quando perceberam que já haviam estudado esses termos, mas com denominações diferentes, como conjunção, as/os participantes se mostraram bastante surpresas/os.

Além da atividade em grupo, na aula 10, cujo propósito era refletir sobre os sentidos e funções de palavras utilizadas como elementos articuladores, a aula foi iniciada com um pequeno vídeo salientando o poder da palavra. O vídeo⁹ que circula no *youtube* foi exibido e problematizado no início da aula. Por exibir uma pessoa com limitações visuais, surgiu a discussão pelas/os estudantes das dificuldades de acessibilidade vivenciadas na comunidade.

Na aula seguinte (11), dando continuidade às abordagens anteriores, com foco em elementos articuladores, as/os participantes, no mesmo grupo em que estavam, discutiram sobre as questões polêmicas apontadas por elas/es em aulas anteriores. Partindo dessa discussão escolheram uma/um colega para redigirem um parágrafo argumentativo, problematizando uma das questões polêmicas sobre a comunidade, utilizando alguns articuladores. Após a escrita, as/os estudantes expressaram as sensações de escrever utilizando aqueles elementos.

Existem vários discursos que circulam na escola, ou na sociedade de maneira geral, de que as aulas de Língua Portuguesa são eventos específicos para vivenciarem os letramentos dominantes e valorizados em contextos formais. Através da experiência concreta, vivenciada durante as aulas, é possível inferir que a consideração e valorização dos letramentos sociais e culturais, trazidos pelas/os estudantes, através de práticas pedagógicas agradáveis para elas/es, sem imposições, podem contribuir na construção do letramento escolar.

Continuando a discussão, no início das aulas foi possível inferir que as/os estudantes apresentavam muita dificuldade na escrita. Além disso, tudo o que escreviam pensavam que estava errado; demonstravam que se sentiam incapazes de desenvolver algumas atividades propostas, sobretudo na modalidade formal. Entretanto, partindo dos saberes que

⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mkJT6cULBY8>. Acesso em 24/05/2016.

elas/es trazem e de práticas envolvendo leitura e oralidade, com o incentivo de que estavam conseguindo, com a valorização de tudo o que conseguiam produzir, mesmo diante das limitações, se dedicavam ao que estavam fazendo e mostraram sucesso nas escritas que produziram.

Para tal, foi importante partir do pressuposto de que a leitura e a escrita são sociais e não estão reduzidas às práticas escolares. A maior evidência de desmotivação das/os estudantes pelas aulas de Língua Portuguesa estava relacionada às práticas de escrita que só serviam como cumprimento de requisitos descontextualizados, realizadas de maneira mecânica.

Portanto, considerando as práticas letradas vivenciadas no dia-a-dia, é possível que as/os jovens reconheçam e saibam utilizar a modalidade formal, mas que não seja apenas mais uma obrigação que tenham que cumprir, de maneira impositiva e trabalhada como a única modalidade reconhecida no contexto escolar. Ou seja, é necessário compreender que existem os letramentos valorizados, dominantes, que, inclusive, é função da escola propiciar o contato das estudantes com estes; mas é importante considerar que os letramentos constituídos em outras agências sociais e culturais podem contribuir com a construção do letramento escolar. Ao reconhecer que as/os estudantes trazem letramentos, os quais merecem ser valorizados, estamos contribuindo para legitimar identidades.

Jordão (2015, p. 202) enfatiza que o letramento crítico reconhece que as/os estudantes e professoras/es trazem “conhecimento legítimos para o contato de sala de aula, contato que assume a posição de personagem principal no ato educativo”. Complementando, a pesquisadora defende que tais conhecimentos legítimos não devem servir apenas de pretexto para apresentar conhecimentos melhores, ou simplesmente porque são autorizados pela sociedade, mas sim como uma maneira de ampliar o leque de interpretações e conhecimentos.

Os conhecimentos sobre a língua precisam ser construídos a partir do diálogo entre o que as/os jovens têm e trazem com novos letramentos a serem desenvolvidos. Como mostram as OCEM (BRASIL, 2006a, p. 29), é necessário “criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartadas da cultura e das demandas de suas comunidades”. Podemos dizer que ajudar as/os estudantes a construírem novos letramentos significa pautar em práticas sociais e culturais, evocando que, assim, produzam sentidos acerca da língua e busquem, de maneira ativa e coletiva, novos conhecimentos.

Quando trabalhei a presente proposta situada de letramentos, que relaciona a concepção de letramentos aos conteúdos exigidos pelo currículo de referência, foi dada

atenção especial ao protagonismo discente. Portanto, foi necessário conhecer o que era significativo para aquelas/es jovens e mostrar que eles iriam participar ativamente nas construções durante as aulas, desenvolvendo conceitos, análises e produções que tivessem uma finalidade social e um propósito comunicativo. Para isso, foi endossada a perspectiva dos gêneros discursivos.

A proposta de sequência didática implementada na turma participante deste estudo foi planejada a partir do gênero “artigo de opinião”, como já mencionado em momentos anteriores. É comum vivenciarmos no contexto escolar práticas de ensino dos gêneros discursivos apenas com preocupações voltadas às características estruturais e de produções para fins burocráticos e escolarizados. Desse modo, a intenção no desenvolvimento das aulas partiu do pressuposto de que orientar a Língua Portuguesa pelos letramentos, no campo de práticas socioculturais, implica adotar uma percepção de que ao trabalhar os gêneros discursivos é preciso induzir suas caracterizações, partindo de textos e temas reconhecidos pelo grupo social.

Nas aulas 2, 3 e 4, as/os estudantes, em grupos, tiveram contato com textos de gêneros diferentes, publicados em diferentes mídias, dentre os quais estava o artigo de opinião. Através dessas atividades, as/os estudantes identificaram as diferenças entre eles, com base em perguntas relacionadas à finalidade, mídia de divulgação, dentre outras, e, assim, deduziram as características do gênero estudado, que foram anotadas no quadro e nos cadernos.

Partindo do pressuposto de que tal trabalho com a pluralidade de gêneros na disciplina de Língua Portuguesa possibilita os múltiplos letramentos (BRASIL, 2006a), as práticas de leitura e escrita não podem ser vistas como restritas à agência escolar. É necessário que as/os estudantes reconheçam que a leitura e a escrita fazem parte da vida fora das paredes da sala de aula e de diferentes práticas de letramento.

Muitas avaliações de desempenho têm impulsionado o fortalecimento da percepção de que estas/es jovens não conseguem aprender os conteúdos normativos da língua, que não conseguem alcançar as expectativas de aprendizagem do currículo de referência. Portanto, era importante que elas/es se reconhecessem naquele espaço através de quem eram, do que faziam, das práticas letradas que participavam; não das limitações, das incapacidades, do que não conseguiam fazer. Assim, a diversidade de gêneros nas aulas, que circulam em diferentes esferas, ajudou no reconhecimento de que essas/es jovens já participam de práticas letradas no cotidiano.

Vale ressaltar ainda que, além do assunto ou tema discutido e das características estruturais e comunicativas, o estudo dos gêneros discursivos, baseado na prática social, se torna mais produtivo quando vivenciado de maneira concreta nas mídias de circulação. Com base nas abordagens de Hanks (2008, p.95), nem “o gênero nem o texto isolado podem ser vistos como um produto acabado em si, mas permanecem parciais e transicionais”.

Na aula 06, cujo propósito era possibilitar a familiarização das/os estudantes com jornais impressos de circulação na região, o envolvimento delas/es com a leitura foi visível. As/os estudantes, em grupos, folhearam, leram e discutiram sobre os diversos gêneros que encontraram e os assuntos abordados. Interessante destacar que, de maneira ativa, as/os estudantes identificaram o artigo de opinião no jornal, discutiram o assunto abordado e as características do texto. Foi possível depreender que as/os estudantes se envolveram com a atividade, participando com muita atenção e curiosidade. Diante da interação e do interesse das/os estudantes, inferi que tudo o que era proposto parecia ser novidade.

A experiência nas aulas propostas, pautada nos letramentos como práticas sociais, plurais, em que o conteúdo a ser estudado é trabalhado com base nas atividades socioculturais das/os estudantes, demonstrou que pode ser uma face de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa satisfatória. Mesmo representando uma das maiores limitações das/os estudantes, a produção textual se destacou pela contextualização social e cultural dos temas abordados e pelas situações concretas enfatizadas para a produção escrita. Conhecendo as finalidades do que vão produzir, para quem, qual a mídia será utilizada para divulgação, as atividades se tornam atrativas para as/os estudantes. Elas/es deixam de ver a língua(gem) como em um vácuo social, e a reconhecem como contextualizada, que tem importância dentro e além da sala de aula, como pode ser visto no excerto seguinte.

[23] *Pesquisadora*: E com relação à língua portuguesa, o que fizemos em sala de aula teve importância ou não pra você?

Anny: Sim. Igual o jornal mesmo que a gente fez, que a senhora passou pra gente fazer, o que a gente escreveu foi uma coisa da nossa realidade, foi uma coisa que a gente vê ou já passou... não é uma coisa que a gente vai inventar, é uma coisa que a gente vive hoje e vai viver daqui a uns anos. (Anny – ES)

A partir das práticas letradas consideradas muitas vezes como não valorizadas, foi possível chegar à produção de um jornal mural. Os textos produzidos, embora não fossem típicos do cotidiano das/os estudantes, foi assimilado a partir do contato com mídias e gêneros diversos, relacionados às suas vivências.

Desse modo, considerar nas aulas de Língua Portuguesa que a leitura e a escrita são práticas sociais requer um projeto que enfatize o trabalho com os gêneros discursivos de

maneira contextualizada. Para tanto, é preciso reconhecer que os letramentos, assim como os gêneros são múltiplos e diversos, que podemos vivenciá-los nas diversas esferas de comunicação que participamos diariamente (BAKHTIN, 1997). As atividades que enfatizam a composição de sentido de escritas, orientadas pelos gêneros discursivos, podem contribuir com (des)construção das percepções das/os estudantes acerca da disciplina de Língua Portuguesa.

2.3 O olhar das/os estudantes/participantes

A abordagem crítica e ética, orientada pela preocupação com o sujeito como ser social, ou transgressiva, conforme sugere Pennycook (2006) e hooks (2013), contribuiu com a configuração de novas percepções pelas/os participantes. Levando em consideração a importância do reconhecimento dos letramentos sociais e culturais na construção do letramento escolar, foi possível constatar que as percepções das/os estudantes acerca da disciplina de Língua Portuguesa foram modificadas, assim como as interações durante as aulas.

Analisando tais percepções, infiro que o interesse das/os jovens pelas práticas escolares está relacionado ao trabalho com algo que seja atrativo para elas/es e que faça parte de seu convívio sociocultural. No entanto, é importante despertar atitudes transformadoras pelas/os estudantes. Não basta dizer que pretende “ser alguém na vida”, se não busca agir em busca disso. Uma atitude crítica que permite olhar para si, do que já trazem, e para as possibilidades a sua volta. A partir daí, além de contribuir para a legitimação das identidades dessas/es jovens, é preciso estimular os questionamentos e problematizações na construção de novos letramentos, ir além do que é exigido nas habilidades técnicas da língua.

O resultado apresentado no final da pesquisa em campo demonstrou que as/os estudantes consideraram que as aulas de Língua Portuguesa foram diferentes da rotina a que estavam acostumadas/os e do que imaginavam que fossem. As aulas focalizaram temas que eram de interesse para elas/es, aproximando a língua de suas realidades, através de textos e discussões relevantes em seus contextos socioculturais.

As práticas de letramento reconhecidas pelas/os estudantes eram reduzidas à realização de cópias, sem nenhuma demonstração de reflexão crítica acerca do que realizavam. Além disso, viam a disciplina de Língua Portuguesa apenas como mais uma disciplina obrigatória e “chata”, para a qual precisavam obter notas para serem aprovados e avançarem de série. As novas práticas adotadas, os novos desafios nas trilhas exploradas, as/os ajudaram

a se sentirem incluídos no processo de letramento escolar e verem que elas/es eram importantes naquele contexto. Como é ilustrado nos excertos a seguir, a convicção que as/os estudantes tinham de aulas de Língua Portuguesa eram diferentes das que foram implementadas:

[24] *Pesquisadora*: As aulas foram diferentes do que você previa ou não?

Ítalo: Foi diferente.

Pesquisadora: Em que sentido?

Ítalo: Saiu de uma rotina. Parece que assim... quando a gente ouve assim do professor sobre uma aula diferente e tudo, mas sempre a gente já imagina uma atividade, uma coisa voltada, sei lá, muito fixada. As nossas foram muito diferente, por isso que eu gostei. (Ítalo – ES)

[25] *Pesquisadora*: Como você imaginava que seria [as aulas] e como foi?

Teixeira: Eu imaginava que ia ser assim umas aulas de prova, tipo avaliar nós nas prova. Mas não foi isso, foi muito bom, foi com vídeo, com os artigos de opinião, foi fazer um jornal, que nós nunca tinha feito. Foi muito bom! (Teixeira – ES)

Todas/os as/os participantes entrevistadas/os destacaram que as aulas foram diferentes do que imaginavam que fossem. Portanto, elas/es já haviam formado a convicção de qual é a função das aulas na escola, sobretudo as de Português. Como Ítalo deixa transparecer, elas/es consideram que as aulas eram “fixadas”, no sentido de que são presas aos conteúdos normativos, com objetivos puramente escolares. Com base nessa experiência, a proposta despertou novas percepções e o interesse dessas/es jovens pelas aulas e pela disciplina.

O estudante Teixeira, que durante a sondagem inicial demonstrava as diversas frustrações com a disciplina de Língua Portuguesa e as práticas de leitura e escrita na sala de aula, se interagiu com as atividades propostas, as leituras dos textos e com as discussões. Com base nessas interações e na narrativa do estudante é possível depreender que o seu maior medo e o motivo das percepções negativas com relação à língua e à disciplina estavam relacionados com as “provas” de fracasso que vivenciava - que pode também ser constatado no excerto 25. Foi preciso mostrar que ele era capaz e que poderia construir conhecimentos não só na sala de aula, mas na vida social.

Através da participação das/os estudantes nas aulas e da importância de perceberem que as práticas de leitura e escrita são sociais e localizadas, as/os professoras/es, não só de Língua Portuguesa, assumem um papel político de grande relevância na construção de conhecimentos em sala de aula. Embora tenha que seguir a diversas “orientações” ou “determinações” que surgem, podem planejar e selecionar atividades que reconheçam as/os

estudantes no processo de letramento escolar, mesmo que existam obstáculos difíceis de serem vencidos.

É importante ressaltar que não esperava que houvesse uma transformação das atitudes das/os estudantes em sala de aula, de maneira a sanar todas as dificuldades e melhorar os índices internos e externos em suas avaliações. Porém, o que almejava era refletir sobre as reações e percepções a partir desta proposta de ação, orientada pela pluralidade de letramentos e pautada nos gêneros discursivos.

Saliento ainda que estava ciente de que “interesse é algo que também se constrói, e muitos fatores intervêm para isso: o ambiente de estudo, o clima da sala de aula, a relação com os professores, o tipo de trajetória escolar dos alunos, dentre outros” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 58). Assim, a proposta implementada se configurou como uma experiência prática, como uma forma de refletir acerca das faces das situações vivenciadas. Entretanto, reconheço a relevância de uma proposta mais ampla, que envolva outras/os agentes na ação.

Levantando quais as expectativas das/os estudantes para as aulas de Língua Portuguesa, busquei agir, dentro do possível, relacionando os letramentos, valorizados ou não, as orientações curriculares e os anseios das/os jovens. Além da interação visível durante as aulas, as entrevistas semiestruturadas realizadas nos últimos dias de desenvolvimento da proposta permitem constatar que as/os estudantes gostaram do que foi estudado, dos temas discutidos, da relação entre professora-pesquisadora e participantes, dentre outros.

Como pode ser evidenciado em excertos apresentados nesta problematização, dentre os fatores que despertaram interesse estão o diálogo sobre temas do cotidiano e até mesmo a discussão sobre o que era estudado. As/os estudantes gostam quando se reconhecem nas aulas, quando não só reproduzem, mas participam ativamente no processo de letramento escolar.

[26] *Pesquisadora*: Como você vê a Língua Portuguesa hoje? Você pode comentar?

Diamante: Do que eu estudei, a Língua Portuguesa era uma matéria chata, mas agora do que a gente estudou, que usou o que está acontecendo, nossos assunto do dia-a-dia na Língua Portuguesa, já me despertou interesse, já vi que não é assim como eu pensava. Pra mim não tinha tanta importância assim... era só aprender a ler e escrever e pronto. (Diamante – ES)

No excerto, Diamante, assim como as/os outras/os participantes, destaca as suas percepções acerca da disciplina de Língua Portuguesa, para quem a disciplina só tinha a finalidade de levar à aquisição das habilidades técnicas da língua, do domínio do código

escrito. Nesse contexto, deixam implícito que o que elas/es pensavam, faziam ou sentiam não tinha importância naquele espaço, “era só aprender a ler e escrever e pronto”.

Ao se referirem ao uso do que “está acontecendo”, é possível inferir ainda que nas posições ocupadas nas relações de poder, as/os estudantes não se viam em condições de discutir sobre o que conheciam, “o seu mundo”. Tal posicionamento nos mostra que a perspectiva crítica dos letramentos abre caminhos para que as problemáticas que as/os incomodam sejam questionadas, reconhecendo, ainda, que existem outros letramentos, sejam eles dominantes ou marginalizados.

2.4 Reflexões sobre a construção de novos letramentos em aulas de Língua Portuguesa

O desenvolvimento das atividades, utilizando os temas de interesse das/os estudantes, os letramentos plurais, pautados em práticas sociais e culturais, possibilitaram o sucesso final da ação. Embora as experiências não sejam representadas apenas pelo produto final, mas no decorrer das aulas, a seguir apresento o jornal mural produzido pelas/os estudantes:

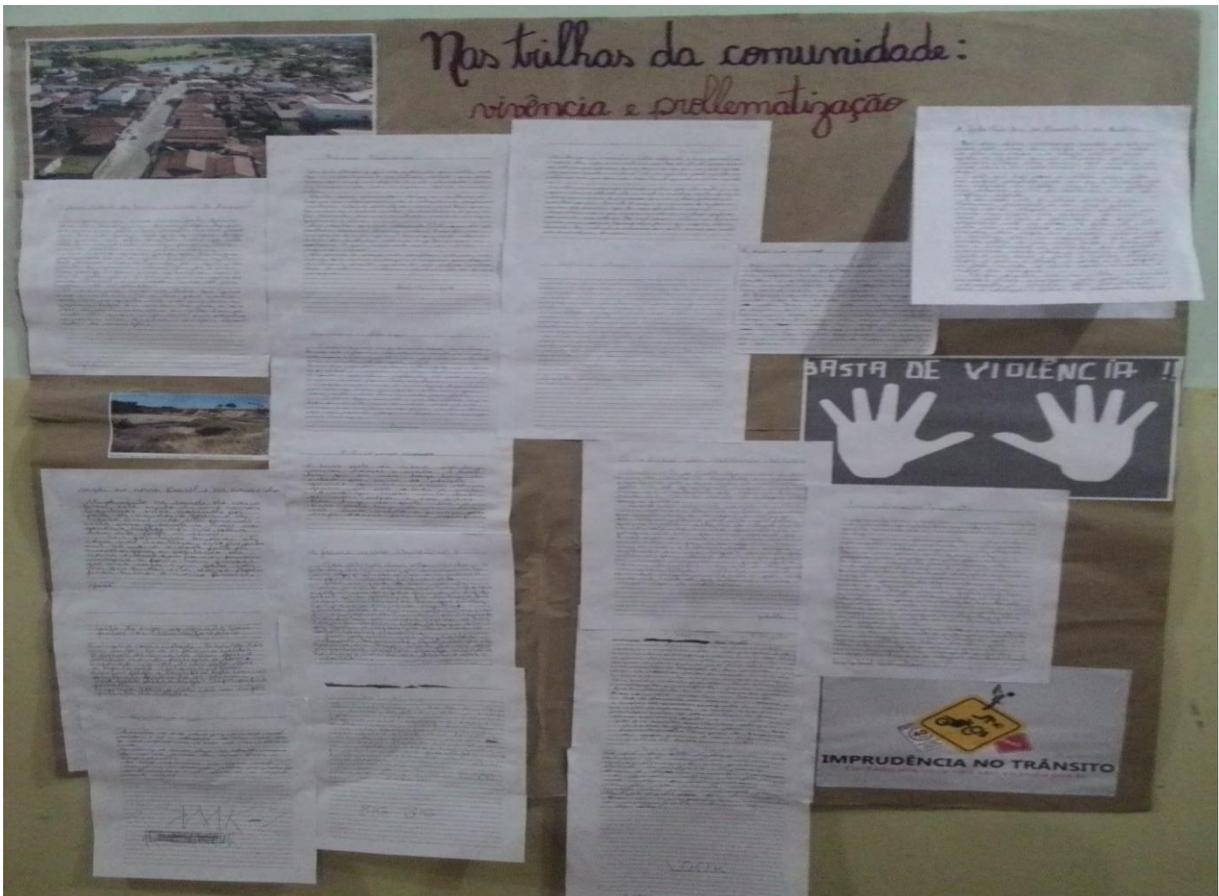


Figura 4: Imagem do produto final.

Parece uma produção muito simples, porém elas/es demonstraram muita satisfação ao verem que poderiam escrever algo na escola que lhes fosse agradável e produtivo. Não serviria apenas como mais um texto para receber uma nota e, posteriormente, parar no lixo ou no armário das/os professoras/es, mas seria lido por outras/os jovens.

A proposta possibilitou que as/os estudantes produzissem escritas a partir de problemáticas que as/os incomodavam. A legitimação dos letramentos que traziam, de suas identidades, foi fundamental para despertar atitude crítica dessas/es jovens, que pareciam apagados no contexto escolar, impulsionando-as/os a questionar o que, muitas vezes, era visto como uma norma inquestionável.

Em uma abordagem de Língua Portuguesa contextualizada social e culturalmente, destaco, ainda, que as/os estudantes são vistas/os como protagonistas no processo de construção do letramento escolar, o que implica uma percepção de empoderamento. Assim, considero que no ensino da língua portuguesa é fundamental uma perspectiva que reconheça e valorize as diversidades culturais e diferentes visões de mundo presentes na sala de aula, em busca da legitimação das/os “apagadas/os” pelos grupos majoritários da sociedade.

Ao refletir sobre o papel da/o docente na construção e legitimação de saberes em aulas de Língua Portuguesa, reconheço que é necessário mais que o domínio das normas técnicas da língua ou dos conteúdos a serem trabalhados. É necessária resistência contra um sistema que impõe um modelo unificado de ensino da língua; é preciso novos conhecimentos que possibilitem abertura a novos paradigmas.

Contudo, reconheço que esta não é uma tarefa isolada da/o docente em sala de aula. Não basta ter vontade de mudar, de ser transgressivo. São muitos fatores e consequências envolvidas nessa ruptura, que podem inibir a busca pela transgressão. É importante lembrar as palavras de hooks (2013, p. 54) ao discutir acerca da coragem para a mudança, para quem “as pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão e por quê”. Portanto, é fundamental a construção de espaços colaborativos, de uma sensibilização coletiva da sociedade com a educação, e de políticas de valorização da profissão docente, desde as suas formações até o reconhecimento financeiro e social.

A experiência construída mostrou as várias limitações que são impostas às/aos professoras/es no desenvolvimento de seu trabalho. Embora tivesse autorização da escola para a ação, construir uma proposta de maneira autônoma não foi fácil. Fato é que os órgãos pedagógicos estaduais solicitavam que naquele período as/os estudantes fossem treinadas/os a responder uma avaliação única de amostragem, diagnóstica, para que conseguissem elevar as

médias nas avaliações externas. Portanto, foram necessárias resistências, omissões e muito “jogo de cintura”, para que a proposta fosse desenvolvida como planejada, mas no registro das aulas se fizessem várias adequações ao que exigiam.

Outra questão a destacar é o fato de que durante o desenvolvimento da proposta procurei trabalhar de maneira transdisciplinar, com temas de diferentes áreas em LP. Porém, senti falta de um projeto maior, em que o trabalho fosse desenvolvido em conjunto com outras disciplinas, em cooperação com outras/os professoras/es e com a escola como um todo. Mas, para que seja realizado, é importante que as/os professoras/es tenham o tempo suficiente para seus planejamentos, incentivo e autonomia para a construção de conhecimentos que seja relevante para as/os estudantes.

Sabemos que a carreira docente não tem sido valorizada nem por políticas, nem socialmente, que as determinações superiores, aumento de burocracias a serem seguidas e as mudanças no perfil das/os estudantes são barreiras que as/os professoras/es encontram na atualidade. Desse modo, a/o docente precisa sentir-se instigada/o a buscar ações que ajudem em seu próprio empoderamento e, conseqüentemente das/os estudantes, e que estas/es reflitam criticamente sobre a infinidade de informações que as/os cercam.

Como professora-pesquisadora, sempre tive a expectativa de ver as/os estudantes interessadas/os pelas aulas de Língua Portuguesa, que estivessem motivadas/os pela construção de novos conhecimentos. Por muitas vezes, ouvi colegas de profissão dizendo que o ensino está fracassando devido à falta do ensino tradicional, em que as/os estudantes eram obrigadas/os a dominar o código escrito, como uma habilidade individual que lhe traria prestígios na sociedade.

Diante de tantos conflitos fui impulsionada a buscar por paisagens, novos desafios, ou até novas trilhas. Conhecia a largada, o início dos percursos, mas ao adentrar no caminho da pluralidade de letramentos vi que tinha em mãos uma importante ferramenta, que poderia contribuir com as/os pilotas/os à espera de uma orientação. A partir daí, apontei para as possíveis trilhas, mas a maneira como foram exploradas surgiu no decorrer dos percursos, através da atitude e integração de todas/os as/os aventureiras/os. No entanto, só foi possível porque resolvi olhar além da largada e das margens, olhar para as novas paisagens que poderiam ser exploradas, para as/os jovens que poderiam se transformar em legítimas/os pilotas/os nessas trilhas.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto. Não descobre sequer sua indigência.

(FREIRE, 1975, p.53)

A partir das palavras de Paulo Freire na epígrafe que representa as considerações desta última seção, acredito que estamos em constante construção, em trânsito; não somos completas/os, acabadas/os, mas “existimos” nas incertezas, nas heterogeneidades, na fluidez, nos conflitos e incompletudes. As trilhas podem estar postas, mas é possível buscar por novos obstáculos, cientes que serão necessárias maiores força e resistência.

A esperança em uma educação transformadora, fundamentada em um ensino que reconheça e valorize as diversidades, foi um combustível fundamental para percorrer as trilhas problematizadas neste estudo. Problematizações que não direcionam a uma conclusão única, ou a uma verdade absoluta acerca das reflexões levantadas; nem era minha intenção chegar a um ponto de parada definitivo. As considerações aqui construídas estão em trânsito. Não reconheço esta pesquisa como acabada, apenas olhei para algumas faces do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio. Não tenho uma rota certa a indicar, pelo contrário, surgiram outros anseios e questionamentos.

Com base nos objetivos específicos almejados de discutir práticas sociais e culturais vivenciadas pelas/os estudantes de uma turma de 2ª série do ensino médio noturno, e refletir acerca de uma proposta localizada de aulas de Língua Portuguesa no ensino médio e orientada pela perspectiva dos letramentos, a partir dos gêneros, trago apenas algumas considerações.

Impulsionada por um anseio pessoal, profissional e coletivo de ver a Língua Portuguesa como interessante na vida das/os estudantes, a pesquisa-ação foi desenvolvida de março/2016 a junho/2016, em uma escola pública estadual, no interior do estado de Goiás. Como ponto de partida, através do levantamento inicial, é possível inferir que as/os jovens da turma participante possuem uma renda familiar mínima e se ocupam de outras atividades além de estudarem. Grande parte das/os estudantes declararam trabalhar fora, ou em casa, durante o dia e irem à escola à noite. As atividades desenvolvidas estão relacionadas, sobretudo, ao meio rural e às tarefas domésticas.

A sondagem inicial possibilitou o conhecimento das atividades sociais e culturais em que essas/es estudantes estão engajadas/os. Assim, inferi que gostavam de conversar sobre festas, bebidas, estar com as/os amigas/os, aventuras com veículos, que são “apaixonadas/os” por motos, velocidade, trilhas, bem como assistir à TV. Durante as aulas e nas interações informais, as conversas sobre essas práticas eram as atividades mais corriqueiras.

A partir daí as/os estudantes tinham a convicção de que nas aulas de Língua Portuguesa na escola elas/es deveriam realizar cópias e responder atividades escritas, que só concluíam depois de muita insistência da professora. O único intuito ao realizarem as atividades era a obtenção de notas suficientes para a aprovação no final do ano letivo, sem nenhuma reflexão crítica acerca do que estavam reproduzindo.

Para elas/es era costume passar as aulas falando de diversos temas do cotidiano com as/os colegas, enquanto a professora ministrava a aula. A professora sempre ressaltava que não sabia o que fazer para que aquelas/es alunas/os aprendessem alguma coisa. Já as/os estudantes frequentavam a escola porque queriam ser alguém na vida, mas passavam todas as aulas apenas conversando em grupinhos. Tais conflitos nos mostraram que estávamos diante de diversas situações *sociolinguisticamente complexas* (REZENDE, 2015b; 2016).

Existia uma problemática lacuna entre o que era defendido nas práticas de letramento escolar e o que era relevante social e culturalmente na vida das/os jovens. Através das respostas apresentadas aos questionamentos acerca de como gostariam que fossem suas aulas de Língua Portuguesa, as/os estudantes destacaram os temas relacionados ao que vivenciavam no cotidiano, o diálogo e a multimodalidade. Tais sugestões para as aulas demonstram que seus interesses estão associados às práticas que vivenciam além dos muros da escola e que fazem parte da vida social.

A proposta de aulas de Língua Portuguesa foi orientada pela percepção de que não existe um único Letramento, mas uma pluralidade de letramentos, em níveis diferentes, e, fundamentada metodologicamente na diversidade de gêneros discursivos. A partir daí busquei possibilitar práticas de letramento em que as/os estudantes fossem reconhecidas/os como protagonistas na construção de novos conhecimentos. Nessas práticas, ressaltando a pluralidade de culturas e de linguagens, as/os jovens tiveram acesso a novos letramentos, mas sempre valorizando os letramentos que traziam.

Desse modo, mais que transmitir conhecimentos, as/os professoras/es que se orientam por essa perspectiva procuram garantir o direito de voz às/aos estudantes, motivando a continuidade em trilhas conhecidas ou inexploradas e rompendo as barreiras que separam suas vidas sociais das práticas escolares. Assim, as/os docentes assumem a responsabilidade

de possibilitar uma atitude crítica e questionadora das/os discentes no processo de letramento escolar.

Ao se verem como participantes ativas/os na construção dos letramentos e ao se reconhecerem nas práticas e nos conteúdos, as/os estudantes se sentem importantes e se interessam pelas práticas promovidas nas aulas. A proposta foi implementada a partir da intersecção entre os letramentos, os gêneros e as expectativas das/os estudantes. Para isso, foi necessário partir das práticas socioculturais para o estudo dos gêneros, reconhecendo e legitimando as diversas agências de promoção dos letramentos de convívio dessas/es jovens.

Não é suficiente preocupar apenas com o domínio do código escrito, nem mesmo atender às demandas tecnológicas na produção, exigidas pelo mundo superdiverso da atualidade para “ser alguém na vida”. Mas é preciso desenvolver uma concepção crítica acerca das problemáticas vivenciadas e do respeito às diferenças. Assim, orientar uma proposta pelos letramentos, sobretudo o letramento crítico, contribui na construção de novas percepções com relação à disciplina de Língua Portuguesa. As/os estudantes assumem responsabilidades na construção de conhecimentos, de maneira crítica, ética e democrática.

Através das problematizações, acredito que a intersecção entre os conteúdos solicitados pelo currículo, os letramentos e as expectativas das/os estudantes contribui, também, para uma reflexão crítica das práticas de letramento priorizadas na sala de aula. Assim, pode despertar novos olhares para práticas de leitura, escrita e oralidade que, de maneira contextualizada, desenvolvam o interesse das/os jovens pela disciplina. Além disso, as experiências indicam a possibilidade de uma proposta de política curricular, construída em conjunto com as/os estudantes.

É importante ressaltar que na construção deste estudo foram encontradas algumas dificuldades, sobretudo quanto ao tempo disponível para a implementação da proposta e a falta de abertura do sistema educacional a expectativas diferentes das solicitadas pelos órgãos superiores. Dentre os obstáculos que as/os professoras/es encontram para realizar um trabalho relevante em sala de aula, estão a precarização da carreira e da escola e de políticas públicas referentes ao currículo, que, muitas vezes, limitam o que deve ser trabalhado nas aulas, sobretudo com ênfase no treinamento para elevação de índices. Portanto, são vários fatores que precisam ser pensados e repensados com relação à situação atual da educação. Por ser um estudo que problematiza situações complexas, exige-se um olhar cauteloso e aguçado, em diferentes momentos de relações sociais e culturais.

Além disso, constato a necessidade de um projeto de letramentos maior, que integre mais disciplinas na pesquisa-ação, que possibilite a interação entre outras/os agentes

da instituição escolar e com a comunidade local. Considero, ainda, a necessidade de interpretações da voz da professora regente, que permitiria uma abordagem dos motivos pelos quais as práticas de aprendizagem eram desenvolvidas como tal. Porém, me deparei com a dificuldade de disponibilidade de muitas/os profissionais em participar de pesquisas e de desafios como este.

A partir das amplas e complexas abordagens envolvendo a pluralidade de letramentos e o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, acredito que não chegamos a um destino final. Existem várias trilhas a serem problematizadas, novas paisagens a serem exploradas e inúmeros obstáculos a enfrentar, acompanhados de muitos questionamentos e problematizações. Dentre essas possíveis trilhas, sugiro:

- Construções identitárias e de autonomia em projetos interdisciplinares fundamentados na pluralidade de letramentos.
- Problematizações acerca da disciplina de Língua Portuguesa, orientadas pela interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.
- Letramentos e interdisciplinaridade envolvendo projetos de ação social.
- A formação docente para o trabalho transdisciplinar com os letramentos.
- Fatores que possibilitam ou impedem a realização de um trabalho docente pautado na pluralidade de letramentos.

Assim, nos caminhos incertos e conflituosos da pesquisa, outras faces podem ser exploradas e problematizadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAGNO, Marcos. Ensino de língua portuguesa é um fracasso. In: Profissão Mestre, escrito por Carolina Mainardes. Maio/2015. Disponível em: <<http://www.profissaomestre.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/1268-ensino-de-lingua-portuguesa-e-um-fracasso>> Acesso em: 31/10/2016.
- BARROS, Déborah M. de; SILVA, Kleber, A.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. (Org.) **O Ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. In: **Diversities** 13/2, p. 1-21, 2011.
- BORELLI, Julma. D. V. P.; PESSOA, Rosane R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, Julma. D. V. P.; PESSOA, Rosane. R. (Org.). **Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, 2006a.
- BRASIL. **Ensino médio noturno: democratização e diversidade**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006b.
- BRASIL/SEMTEC. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC, 2000.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB, n. 3, 26 de junho de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>> Acesso: 31/10/2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 31/10/2016.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012, p. 235-250.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

CAVALCANTE, Mariane C. B.; MELO, Cristina T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 181-198.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Org). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval, F. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 209-230.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Tradução: Roberto Machado.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FUZA, Ângela Francine. A Heterogeneidade da escrita acadêmica: A materialidade discursiva dos artigos científicos. In: OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José (org). **Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas**. Castanhal: UFPA/Faculdade de Letras, 2016. p. 65-84.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Versão experimental. Goiânia: SEE, 2012.

GOMES, Jaciara J. O gênero grafite no ensino médio. In: In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 119-134.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HAMILTON, Mary; BARTON, David. The texts of everyday life: public and private identities in vernacular literacy practices. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 3 (2), 1997 (1999).

HANKS, William F. **Língua como Prática Social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-63.

JORDÃO, Clarissa M. Aprendendo Língua Estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia B. de (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.121-143.

_____. Birds of Different Feathers: Algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval, F. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, v. 9 (2), p. 72-91, 2014.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? **Coleção Linguagem e Letramento em Foco**, UNICAMP: Cefiel; MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

_____. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 267-302.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B., CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 69-83.

LIMA, Sostenes C. de. **Hipergênero: agrupamento ordenado de gênero na constituição de um macroenunciado**. 2013. 273 p. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Brasília, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. **Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

_____, Márcia; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luís Paulo. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Pesquisa interpretativa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. São Paulo: **D.E.L.T.A.**, vol. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MONTE MÓR, Walquíria. Crítica e letramentos críticos. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. São Paulo: Pontes, 2013. p. 31-50.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NUNAN, David. **Research Methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, Hélio F. de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. In: **Revista Escrita**: Rio de Janeiro, n. 19, p. 31-47, 2014.

_____. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever.. In: **Cultura y Educación**, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>>, acesso em 17/10/2016.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a Local Practice**. New York: Routledge, 2010.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

PEREIRA JUNIOR, Luiz C. Educar é argumentar. **Revista Língua Portuguesa**, ano 8, n. 88, p. 37-42, 2013.

PIRES-SANTOS, Maria E. et al. Vendo o que não se enxergava”: Condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. In: **D.E.L.T.A.** 31-especial, p. 35-65, 2015.

PONTOS DE VISTA: caderno do professor-orientação para produção de texto. 5 ed (coleção da olimpíada). São Paulo: Cenpec, 2016.

REZENDE, Tânia F. Ensino Intercultural de Línguas. In: BRUNEL MATIAS, R.; GAMBINI, A. (compiladores). **Actas de las II Jornadas Internacionales: Descubriendo Culturas em Língua Portuguesa**. Córdoba. Facultad de Lenguas. Profesorado de Portugués, 2016.

_____. Políticas de Apagamento Linguístico. In: BARROS, Déborah M. de; SILVA, Kleber, A.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. (Org.) **O Ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a, p. 63-77.

_____. Ensino Intercultural de Português para Indígenas. In: BARROS, Déborah M. de; SILVA, Kleber, A.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. (Org.) **O Ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b, p.79-106.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos: entrevista com Roxane Rojo. In: **Na Ponta do Lápis**. Ano XII, n. 27, p. 6-11, julho de 2016.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11-31.

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

_____. **Letramento e diversidade textual: a abordagem dos gêneros na escola**. Programa Salto para o Futuro (2004). Disponível em: <http://www.academia.edu/1387740/Letramento_e_diversidade_textual>. Acesso em: 06/07/2016.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; MOURA, Eduardo. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; MOITA LOPES, Luís Paulo. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>> Acesso: 31/10/2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVESTRE, Viviane. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOARES, Magda B. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ana L. S.; CORTI, Ana P.; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. linguíst. port.**, n. 8, 2006, p. 465-488.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval, F. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TERRA, Márcia R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA**, 29:1, p. 29-58, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

URZÊDA FREITAS, Marco T. de; PESSOA, Rosane, R. Discursos de identidades, ensino crítico de língua e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia B. de (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 365-396.

VERTOVEC, S. Super-Diversity and Its Implications. In: **Ethnic and Racial Studies**. 30(6), p. 1004-1054, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-exis re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latir** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 13-42.

APÊNDICES

APÊNDICE A
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, eu, Tatiane Dutra de Godoi Arriel, solicito ao Colégio Estadual Ramiro Pedro, autorização para realização da pesquisa integrante do meu Mestrado, orientada pelo Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira, envolvendo alunos do Ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa.

A coleta de dados ocorrerá durante os meses de março a maio de 2016, por meio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários aplicados aos alunos, observação de aulas, conversas informais com os alunos, intervenção com aulas ministradas pela pesquisadora na disciplina de Língua Portuguesa, bem como da gravação de algumas interações de alunos no decorrer de aulas e/ou intervalos e observação do contexto escolar em que os alunos estão inseridos. As informações prestadas a presente atividade, que é requisito para a conclusão do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, serão divulgadas apenas para fins acadêmico-científicos.

Com o propósito de colaborar para a interação entre pesquisa e prática, e com o compromisso ético de zelar pelo anonimato da instituição e dos envolvidos, agradeço desde já a compreensão dos responsáveis.

Morro Agudo de Goiás, março de 2016.

Tatiane Dutra de Godoi Arriel

() Deferido

() Indeferido

Assinatura e carimbo da diretora

Assinatura da coordenadora pedagógica

Assinatura da professora

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DISCENTE)**

Eu, abaixo assinado, na condição de aluna(o) regular do Ensino Médio do Colégio Estadual Ramiro Pedro, concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado do Professora Tatiane Dutra de Godoi Arriel, fornecendo dados a serem coletados para sua dissertação junto ao Curso de Pós-graduação Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a investigação, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Na oportunidade, coloco-me à disposição desse docente para responder aos instrumentos de pesquisa por ele utilizados, bem como expresse minha permissão formal para que possa me observar e gravar interações no decorrer das aulas de Língua Portuguesa e/ou intervalos. Estou ciente de que minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado. E que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento /assistência/ tratamento.

Morro Agudo de Goiás, 09 de março de 2016.

Assinatura da/o aluna(o) participante e/ou responsável

APÊNDICE C

MODELO DO QUESTIONÁRIO INICIAL

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de Mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para essa pesquisa.

Pseudônimo: _____

Data: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

1 - Quantos membros de sua família moram com você?

() Nenhum () Um ou dois () três ou quatro () cinco ou seis () mais de seis

Quem são eles? _____

2 – Qual a renda média de sua família?

() Até 1 salário mínimo.

() De 1 a 2 salários mínimos.

() De 3 a 4 salários mínimos.

() Mais de 4 salários mínimos.

3 - Assinale a situação que melhor descreve seu caso:

() Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.

() Trabalho e recebo ajuda da família.

() Trabalho e me sustento.

() Trabalho e contribuo com o sustento da família.

4 - Se trabalha, que tipo de função você exerce e qual sua carga horária?

5 – Sua moradia é localizada na área urbano ou rural? Quanto tempo você gasta para chegar à escola?

6 - O que você costuma fazer durante o dia, antes de vir para a escola?

7 - Qual sua atividade preferida nas horas vagas?

8 - O que lhe motiva a vir para a escola?

9 - O que pretende fazer quando terminar o ensino médio?

10 - O que você acha das aulas de Língua Portuguesa na escola? Por quê?

11 - Em geral, como são suas aulas de Língua Portuguesa?

12 - O que você mais gosta nas aulas de Português?

13 - E o que você menos gosta?

14 - Como você gostaria que fossem suas aulas de Português? Por quê?

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Como você utiliza a leitura e a escrita no cotidiano?
- O que você achou das nossas aulas de língua portuguesa?
- O que você mais gostou?
- O que você acha que poderia ter sido diferente?
- Sobre as aulas de língua portuguesa desenvolvidas, foram diferentes do que você previa ou não? Por quê?
- O que foi discutido durante as aulas teve sentido para sua vida ou não? Você pode comentar?
- Você quer deixar algum comentário?

ANEXOS

ALGUNS MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS AULAS

Texto 1:

UOL Assine 0800 703 3000 SAC Bate-papo E-mail BOL Notícias Esporte Entretenimento Estilo Rádio TV UOL PagSeguro

bonprix 15% off! R\$ 99,90 R\$ 69,90 Validade 05.05.2016 - 18.05.2016 **Comprar**

uol notícias

ÚLTIMAS - SEU ESTADO - CIÊNCIA E SAÚDE - ECONOMIA - INTERNACIONAL - JORNAIS - OPINIÃO - POLÍTICA - TECNOLOGIA - CANAIS

Motorista atira em ciclista após briga de trânsito em Ribeirão Preto (SP)

ESTADÃO conteúdo 17/01/2016 20h25

f t p in e Ouvir texto Imprimir Comunicar erro

Franca - Um ciclista foi baleado em Ribeirão Preto (SP) após uma briga de trânsito na manhã deste domingo, 17. A confusão foi registrada na Avenida das Lágrimas, no Jardim Zara, local onde a picape de um aposentado de 71 anos teria fechado uma bicicleta.

Média é de uma a cada 27 dias
Operação Lava Jato não tem nova fase há três semanas

Mostrar todos os downloads...

Texto 2:

Revista Cult Como conversar com um fascista/

MARCIA TIBURI

Como conversar com um fascista?

Sobre um desafio teórico-prático

O genocídio indígena, o massacre racista e classista contra jovens negros e pobres nas periferias das grandes cidades, a homofobia, o feminicídio, a manipulação das crianças, em poucas palavras, o *ódio ao outro*, se estabelece em nossa sociedade no âmbito do extermínio da própria política. Sabemos que é preciso exterminar a política para que o capitalismo selvagem (tendencialmente, sempre selvagem) se mantenha. É preciso exterminar o desejo de democracia pelo autoritarismo efetivado na prática diária. Para exterminar a política é preciso que o povo a odeie e é isso o que o autoritarismo é e faz.

O autoritarismo é um modo de exercer o poder, mas é também um ideário, uma espécie de regime de conhecimento. Como visão de mundo, ele é fechado ao outro. Ele opera pelo discurso e pela prática sempre bem engrenadas que se organizam ao modo de uma grande falácia, ao modo de um imperativo de alto impacto performativo: o outro não existe e, se existe, deve ser eliminado. Ora, dizemos "regime de conhecimento" pensando na operação mental da negação do outro, mas o conhecimento como gesto na direção do outro é justamente o que é destruído pelo autoritarismo que se basta como máscara sem rosto do conhecimento transformado em ideologia, ou seja, em ofuscamento da verdade social.

Tudo o que não presta

Nada do que possamos chamar de conhecimento pode ser concebido fora de seu registro ético-político. Se o registro do conhecimento funciona pela negação do outro, o conhecimento nega a si mesmo. Sem o outro, o conhecimento morre. O enrijecimento é uma prova da morte do conhecimento que se torna cegueira ideológica. A ideologia é a redução do conhecimento à fachada, como que sua máscara mortuária. O conhecimento, que deveria ser um processo de

Marcia Tiburi é filósofa

Marcia Tiburi é graduada em filosofia e artes e mestre e doutora em filosofia. Publicou diversos livros de filosofia, entre eles "As Mulheres e a Filosofia" (Ed. Unisinos, 2002), "Filosofia Cinza - a melancolia e o corpo nas dobras da escrita" (Escritos, 2004); "Mulheres, Filosofia ou Coisas do Gênero" (EDUNISC, 2008), "Filosofia em Comum" (Ed. Record, 2008), "Filosofia Brincante" (Record, 2010), "Olho de Vidro" (Record 2011), "Filosofia Pop" (Ed. Bregantini, 2011) e "Sociedade Fissurada" (Record, 2013). Publicou também romances: Magnólia (2005), A Mulher de Costas (2006) e O Manto (2009). Era meu esse Rosto (Record, 2012). É autora ainda dos livros Diálogo/desenho, Diálogo/dança, Diálogo/Fotografia e Diálogo/Cinema (ed. SENAC-SP).

É professora do programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade

09:32 09/05/2016

Texto 3: Acontece para quem acredita

Edy Lima (novaescola@fvc.org.br)

Era um jovem pescador muito pobre, que vivia sozinho numa praia distante. Tinha um pequeno barco em que saía à noite para pescar e, no dia seguinte, vendia os peixes no povoado mais próximo. Certa vez uma onda enorme tragou o barquinho, mas, na manhã seguinte, acordou em sua cabana miserável e viu que tudo era como sempre tinha sido. Veio à sua lembrança uma bela moça que o socorrera em meio às águas e o carregara para seu palácio no fundo do mar. Nesse momento, riu de si mesmo e disse alto:

- Você sonhou com a Mãe D'Água. Foi só.

Levantou-se para ir tomar água, sua garganta queimava de sede. Quando ergueu a caneca para beber viu um anel brilhando em seu dedo.

- Que é isso?

De repente se lembrou de uma cerimônia em que ele recebera aquele anel, no palácio no fundo do mar.

Uma coisa dessas não podia ter acontecido. Mas o anel continuava um mistério.

Em seguida sentiu uma dúvida terrível: e se estivesse morto?

O jeito era se olhar no espelho, pois ouvira contar que fantasmas não refletem imagem. Claro que era tão pobre que nem tinha espelho em casa.

E se quando fosse vender o peixe no povoado, se olhasse no espelho da barbearia?

Será que tinha pescado alguma coisa? Só se lembrava daquela onda gigante que engolira seu barco. Correu até a praia e não viu o barco. Quem estava lá era a linda moça que o salvara na hora do naufrágio.

Ela sorriu e disse:

- Você não quis ficar na minha casa, vim morar na sua, afinal agora somos casados. Disse isso e estendeu a mão para ele.

Ele viu então que ela usava um anel igual ao que brilhava em seu dedo. Respondeu:

- Venha.

Caminharam abraçados e, ao chegarem ao lugar onde ficava a cabana, ela não existia mais. Lá, agora, erguia-se um palácio e havia gente entrando e saindo.

A moça disse:

- É o meu povo das águas.

De repente, ele notou que estava vestido com roupas luxuosas em vez dos trapos de antes.

Sem dúvida a Mãe D'Água o escolhera para marido e não havia força humana que pudesse mudar isso.

Viveram felizes por algum tempo. Mas, se ele não tinha gostado de morar no palácio no fundo do mar, ela começou a se cansar de viver em terra firme.

Ficava horas diante do mar rodeada por seu povo das águas. O palácio permanecia abandonado. Ninguém cuidava de nada, tudo era deixado na maior desordem.

Um dia ele pronunciou as palavras fatais que ela o proibira de dizer em qualquer circunstância.

- Arrengo o povo do mar!

Era o que todos esperavam para voltar às profundezas do oceano. Suas palavras valeram como sinal para a debandada.

A moça e todos os serviçais foram cantando para dentro do mar e sumiram nas águas.

O pescador olhou para si mesmo e viu que suas roupas de luxo também tinham sumido. Estava outra vez vestido de trapos. Quando voltou para casa, só encontrou o casebre de antes, não havia nem rastro de algum palácio.

Ao entardecer, sentiu saudades da Mãe D'Água e foi até a beira da praia. Lá estava seu velho barquinho, antes desaparecido. O pescador entrou nele e tomou o rumo do quebra-mar.

De repente uma grande onda o envolveu e seu pensamento foi:

- Será que tudo vai acontecer de novo?

Texto 4: Opinião de jovem sobre o trânsito: A Consciência do Excesso

Artigo de José Victor Bortolotto Bampi

Algo que vem se tornando extremamente comum atualmente são as festas realizadas por jovens, que acontecem independente de sua localização, como o âmbito de suas casas ou em locais públicos. Nossa região conta com uma vantagem para tais encontros entre amigos, pois possuímos uma dimensão territorial que permite um deslocamento rápido e fácil para qualquer local. A praticidade em se encontrarem contribui para dois comportamentos típicos e nada saudáveis de muitos jovens.

O primeiro é a presença indispensável do álcool nessas reuniões; a disposição e a sociabilidade gerada pela bebida propiciam tal importância. Além disso, aquele que afirmar que não a ingere acaba causando estranheza, ao contrário do usuário, que ganha pontos em seu status social.

O segundo remete ao gosto pela direção. O comando de um carro, para homens - que representam o maior número de motoristas jovens- é um sinal de masculinidade, gerando atração de certas mulheres, que veem no carro um símbolo de segurança e poder. Não podemos nos esquecer que são frequentes aqueles que dirigem sem possuir a idade e capacitação necessária para fazê-lo (o mesmo vale para a bebida).

E não é por acaso que ambos são vistos juntos. O consumo do álcool em uma festa pelo jovem dilata a coragem e reprime o bom-senso, deixando-o mais propício a realizar atos de valentia, como uma demonstração (visando impressionar amigos) de habilidade no volante, ou na hora da saída, enfrentar o caminho de volta para casa embriagado. Devido a atitudes como essas, que põe em risco não só a vida do motorista, mas como de qualquer que estiver transitando no local, a taxa de acidentes e mortes acaba disparando.

Já participei de diversas reuniões como essa e também fui espectador de demonstrações desse nível. Posso dizer que sou avesso a tais comportamentos e me recuso a saudar aqueles que o realizam. Mas não por isso digo que deveriam ser coibidos. Não há problema em beber ou dirigir, desde que seja realizado na medida do aceitável - e do legal; a decisão de que substâncias ingerir e qual comportamento seguir ficam a escolha do indivíduo, desde que será ele o único a arcar com as devidas consequências.

Direciono, portanto, minhas críticas aos excessos, que devem ser combatidos. Quanto às diversas maneiras pelas quais isso pode ser feito, sou indiferente, sem nenhuma preferência. Qualquer tentativa; sejam campanhas governamentais, iniciativas individuais, programas de igrejas, divulgação nas escolas, todas serão bem-vindas. Podemos sim aproveitar uma festa com consciência, sem o infeliz azar de nos tornarmos apenas números de tristes estatísticas.

Texto 5:



Texto 6:

Cadernos do Professor - Projeto quer transformar -

www.opopular.com.br/editorias/noticias/politica/projeto-quer-transformar-em-infração-gravíssima-transporte-de-passageiro-alcoolizado-1.1080159

O Popular CADASTRE-SE LOGIN FLIP

Notícias

Projeto quer transformar em infração gravíssima transporte de passageiro alcoolizado

Deputado federal se inspirou em leis já existentes na Macedônia e na Bósnia-Herzegovina

04/05/2016 12:23 Pixabay

Tramita na Câmara dos Deputados um projeto que promete causar muita polêmica. A proposta quer transformar em infração gravíssima, com 7 pontos na Carteira Nacional de Habilitação (CNH), o transporte de pessoas alcoolizadas ou sob o efeito de qualquer substância psicoativa no banco do carona de um veículo.

ASSINE JÁ

Redação

17:13 04/05/2016

Texto 7

Teste rápido: Você faz pap...

blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/11/17/teste-rapido-voce-faz-papel-de-idiota-nas-redes-sociais/

americanas.com

no boleto R\$ 179,99 comprar

ÚLTIMAS - SEU ESTADO - CIÊNCIA E SAÚDE - ECONOMIA - INTERNACIONAL - JORNAIS - OPINIÃO - POLÍTICA - TECNOLOGIA - CANAIS

BLOG DO SAKAMOTO

< Anterior | Voltar à página inicial | Próximo >

Facebook

Teste rápido: Você faz papel de idiota nas redes sociais?

Leonardo Sakamoto 17/11/2015 | 20:31

Compartilhe f t p in e Imprimir Comunicar erro

Escolha apenas uma alternativa:

1) Após ler o título de um texto sobre um assunto que te interessa, você:

a) Parte para esculhambar e xingar o autor
b) Começa a elogiar e endossar o autor

@BLOGDOSAKAMOTO NO twitter Seguir

Publicidade

efácil Uma empresa do grupo Marlin, o maior atacadista do Brasil!

16:24 16/05/2016

Tabela para a atividade

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

Roteiro para revisão textual

- Seu artigo parte de uma questão polêmica?
- Você colocou o leitor a par da questão?
- Tomou uma posição?
- Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como “porque”?
- Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?
- Concluiu o texto reforçando sua posição?
- Verificou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
- Encontrou um bom título para o artigo?

Orientação para produção

- Que aspecto da polêmica será discutido?
- Qual opinião ou tese será defendida a esse respeito?
- Que argumentos principais serão utilizados para isso?
- De quais fatos ou dados deve-se partir?

- O que será escrito na “introdução” de forma que possa indicar ao leitor qual é o contexto da discussão?
- Como serão desenvolvidos os argumentos de forma que fiquem bem claros?
- Como se pretende concluir?
- Que título será mais adequado para situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele?