



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ROBERTA ADALGISA GÊ- ACAIABA DE AZEVEDO

**PROJETO DE LETRAMENTO: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO
PRÁTICAS EMANCIPADORAS NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**



PROFLETRAS

UBERABA – MG
2019

ROBERTA ADALGISA GÊ- ACAIABA DE AZEVEDO

**PROJETO DE LETRAMENTO: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA
COMO PRÁTICAS EMANCIPADORAS NO NONO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Jauranice Rodrigues Cavalcanti

Bolsa: CAPES

UBERABA – MG.
2019

Ficha catalográfica

ROBERTA ADALGISA GÊ- ACAIABA DE AZEVEDO

PROJETO DE LETRAMENTO: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PRÁTICAS EMANCIPADORAS NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Prof^ª. Dr^ª Jauranice Rodrigues Cavalcanti

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM- Uberaba

Prof^ª. Dr^ª Juliana Bertucci Barbosa

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM - Uberaba

Prof^ª. Dr^ª Ana Raquel Motta de Souza

Instituição: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas

Resultado:

UBERABA, MINAS GERAIS

2019

Dedicatória

Dedico esta pesquisa a todos meus alunos que participaram de forma colaborativa na execução das práticas vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto de letramento proposto, mostrando que a verdadeira educação é feita de seres humanos, com seres humanos e para seres humanos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois Ele é digno de toda honra, glória e louvor.

A todos os mestres que passaram por minha vida, e me mostraram que a educação requer reconhecimento das potencialidades diversas do ser humano.

Aos familiares, pelo apoio durante a construção desse projeto e pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente.

À professora Jauranice pela paciente, dedicada e competente orientação na elaboração desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida.

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isso inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. (GERALDI, 1984, p.124)

RESUMO

Este estudo tem como foco promover, analisar e descrever a execução e as implicações de um projeto de letramento em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola na cidade de Bom Despacho, Minas Gerais (MG). Assim, dando ênfase à concepção de leitura como uma forma de interação e à escrita como um processo de interlocução, a pesquisa em questão centra-se na compreensão de que a linguagem é inerente ao ser humano e o constitui como sujeito ativo em seu meio social, fornecendo-lhe bases para intervenção consciente e emancipadora em seu espaço, dando-lhe a possibilidade de “construir-se” concomitantemente à construção da sociedade em que vive. Assume-se, também, o letramento como uma prática social, que ocorre em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Assim, a presente pesquisa entende e defende que, enquanto prática social, o letramento reflete muito mais que habilidades de leitura e escrita, ele é antes de tudo uma possibilidade de ação e reflexão sobre o mundo, que faz uso de práticas de leitura e de escrita que possibilitam promover a emancipação social do sujeito. Logo, guiado pelos ensinamentos de Oliveira, *et al* (2014), Kleiman (2002), Soares (2003), Freire (2002), Brito (2015), Bunzen (2006), Bakhtin (1997), Geraldi (1997) e Street (2014), o projeto de letramento realizado nessa turma do 9º ano objetivou mostrar que, quando desenvolvido na perspectiva “ideológica” (Street, 2014), o letramento está imbricado de valores sociais e democráticos, favorecendo o desenvolvimento do sujeito social. Para atingir tal objetivo, a partir de uma investigação (enquete) acerca dos anseios e necessidades dos alunos envolvidos na pesquisa, foi selecionado o tema *preconceito racial* e partindo dele várias práticas de uso da leitura e escrita foram desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, tais como: pintura, danças, programas de rádio, pesquisas, panfletagem, entre outras. A pesquisa atingiu seus objetivos na medida em que o projeto de letramento desenvolvido permitiu aos sujeitos que dele participaram atuar de forma protagonista e significativa na sociedade em que vivem.

Palavras- chave: práticas de leitura e escrita, letramento ideológico, projeto de letramento.

RESUMEN

Este estudio tiene como enfoque promocionar, analizar y describir la ejecución y las implicaciones de un proyecto de letramiento en un salón del último año de secundaria (en Brasil 9º año de Enseñanza Fundamental II) de una escuela de la ciudad de Bom Despacho, en el estado de Minas Gerais (MG) en Brasil. De este modo, dando énfasis a la concepción de la lectura como una forma de interacción y a la escrita como un proceso de interlocución. La investigación en este caso, centrarse en la comprensión de que un lenguaje es inherente al ser humano y lo constituye como sujeto activo en su medio social, proporcionándole bases para la interacción consciente e emancipadora en su espacio, dándole la oportunidad de “construirse” al mismo tiempo a la construcción de la sociedad en que vive. Se supone, también, que el letramiento como una práctica social, que ocurre en diferentes contextos históricos, sociales y culturales. De este modo, la presente investigación entiende y defiende que, mientras como practica social, el letramiento refleja mucho más que la habilidad de lectura y escrita, es una posibilidad de acción y reflexión acerca del mundo, que uno hace de las prácticas de lectura y escrita que posibilitan promocionar la emancipación social del sujeto. Después, guiado por las enseñanzas de Oliveira, *et al* (2014), Kleiman (2002), Soares (2003), Freire (2002), Brito (2015), Bunzen (2006), Bakhtin (1997), Geraldi (1997) y Street (2014), el proyecto de letramiento realizado en el salón del 9º año de secundaria tuvo como objetivo mostrar que cuando se desarrolla en la perspectiva “ ideológica” (Street ,2014), el letramiento está inmerso de valores sociales y democráticos, favoreciendo el desarrollo del sujeto social. Para alcanzar tal objetivo, a partir de una investigación (encuesta), acerca de los anhelos y necesidades de los alumnos involucrados en la investigación, fue seleccionado el tema *prejuicio racial* y partiendo de él varias prácticas del uso de la lectura y escrita fueron desarrolladas adentro y afuera del ambiente escolar, tales como: pintura, danza, programas de radio, investigaciones, repartición de volantes, entre otros. La investigación alcanza sus objetivos en la medida en que el proyecto de letramiento desarrollado ha permitido a los sujetos que de él participan actuar de forma protagónica y significativa en la sociedad en que viven.

Palabras- claves: prácticas de lectura y escrita, letramiento ideológico, proyecto de letramiento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – PROEB 2016 Rede Estadual de MinasGerais.....	37
Figura 2 – Produção textual – Aluno 1.....	52
Figura 3 – Produção textual – Aluno 2	53
Figura 4 – Produção textual – Aluno 3.....	54
Figura 5 – Alunos produzindo gêneros discursivos para os painéis.....	63
Figura 6 –Alunos realizando a montagem dos painéis.....	64
Figura 7 – Urna e painel de livre expressão.....	66
Figura 8 - Opiniões colhidas a partir da consulta popular.....	67
Figura 9 - Alunos realizando a prática de letramento pintura	68
Figura 10 - Alunos em apresentação no concurso de dança.....	71
Figura 11 -Alunos em apresentação no concurso de dança.....	71
Figura 12 - Alunos após a apresentação no concurso de dança.....	72
Figura 13 -Alunos sendo premiados no concurso de dança.....	72
Figura 14 - Visão interna do estúdio da Rádio Cidade (FM).....	77
Figura 15 –Visão externa do estúdio da Rádio Cidade (FM).....	77
Figura 16 – Alunos do 9ºano apresentando o programa Conexão Jovem nos estúdios da Rádio Cidade (FM)	78
Figura 17 –Aluno do 9º ano apresentando o programa Conexão Jovem nos estúdios da Rádio Cidade (FM)	79
Figura 18 – Alunos participantes do projeto em conversar informal com seus pares sobre valorização da vida	82
Figura 19 – Palestra sobre valorização da vida na escola.	84
Figura 20 – Textos produzidos para distribuição na comunidade (primeira versão)	85
Figura 21 –Textos produzidos para distribuição na comunidade (versão encaminhada à gráfica)	87
Figura 22 –Alunos ensaiando músicas para o dia da ação social.....	88

Figura 23 –Alunos produzindo texto para interação com o público.....	89
Figura 24 – Alunos pintando blusas de uniforme.....	91
Figura 25 – Alunos confeccionando lacinhos amarelos.....	92
Figura 26 –Panfleto virtual de divulgação da ação social.....	93
Figura 27 – Abertura da ação social.....	94
Figura 28 –Música promovendo a interação com público.....	94
Figura 29- Comunidade deixando sua mensagem no mural móvel.....	94
Figura 30 –Distribuição de “abraços grátis”.....	95
Figura 31 – Entrega de balões, com mensagens de valorização da vida, às crianças presentes no local da ação social	95
Figura 32 –Distribuição de panfletos com os textos produzidos pelos alunos	95
Figura 33 – Primeira versão da música “Quando vamos acordar?”.....	99
Figura 34 – Primeira versão da música “Não há cura para o que não é doença”.....	100
Figura 35 – Alunos apresentando para a comunidade presente no evento “Não julgue, AME!”, a música de composição autoral “Quando vamos acordar?”.....	102
Figura 36 – Alunos apresentando para a comunidade presente no evento “Não julgue, AME!”, a música de composição autoral “Não há cura para o que não é doença”.....	102
Figura 37 – Certificado de registro da música “Quando vamos acordar?”.....	103
Figura 38 – Certificado de registro da música “Não há cura para o que não é doença”.....	104
Figura 39 – Adesivo de carro produzido para distribuição à comunidade.....	106
Figura 40 – Texto retirado da internet e utilizado para produção dos <i>bottons</i>	107
Figura 41 – Texto multimodal produzido por aluna para distribuição à comunidade	108
Figura 42 – Alunos colorindo o texto multimodal, após reprodução.....	108
Figura 43 – Primeira versão da poesia produzida.....	109
Figura 44 – Segunda versão da poesia produzida.....	110
Figura 45 – Alunos e professores do Centro Universitário presentes na culminância do projeto “Não julgue, AME!”	111

Figura 46 – Cartaz de divulgação do projeto	112
Figura 47 – Cabine instalada para consulta popular anônima	113
Figura 48 – Cédulas utilizadas para consulta popular retiradas da urna.....	114
Figura 49 – Entrada da Escola Estadual Coronel Robertinho preparada para o dia do evento.....	115
Figura 50 – Comunidade prestigiando o evento “Não julgue, AME!”	115
Figura 51 – Abordando a comunidade e adesivando carros.....	116
Figura 52 – Atividades da rua de lazer	116
Figura 53 – Aluna participante do projeto de letramento sendo premiada em concurso de redação.....	117
Figura 54- Reconhecimento, pela imprensa local, da ação “ <i>Viver é Vencer</i> ”	118
Gráfico 1 – Qual tema você mais gostaria de estudar nas aulas de Português?	41
Gráfico 2 – Você se considera um bom leitor?	42
Gráfico 3 – Você lê:.....	44
Gráfico 4 – Ler é importante?	45
Gráfico 5 – Quem mais o influencia a ler?	46
Quadro 1 – Para que serve a escrita?.....	47
Quadro 2 –Pense no dia de hoje. Com quais textos você já estabeleceu contato até o momento?.....	49
Quadro 3 - Atividade de produção textual a partir da leitura do livro “Capitães da Areia”.....	58
Quadro 4 - Mensagens de internet selecionadas pelos alunos para serem escritas em balões..	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 LEITURA E LETRAMENTO	22
1.2 O QUE SE ESCREVE NA ESCOLA?	24
1.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO E O TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA	26
1.4 O QUE É E COMO SE DESENVOLVEM PROJETOS DE LETRAMENTO	27
1.4.1 Quando o essencial está inaudível	27
1.4.2 O que é um projeto de letramento	28
1.5 O QUE SE ENTENDE POR EMANCIPAÇÃO	29
1.6 LEITURA, ESCRITA, PROJETO DE LETRAMENTO E EMANCIPAÇÃO	30
2 METODOLOGIA	34
2.1 A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA	36
2.2 A ESCOLHA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	39
2.3 A ESCOLHA DO TEMA DO PROJETO DE LETRAMENTO	40
3 ANÁLISE DE DADOS	41
3.1 OS RESULTADOS DA ENQUETE APLICADA	41
3.2 A ANÁLISE DA DIAGNOSE DA TURMA	50
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS REALIZADAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO	56
4.1 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	56
4.2 CONSULTA POPULAR	64
4.3 PINTURA: UMA FORMA DE RECONSIDERAR O QUE É LER E ESCREVER.....	67
4.4 TRAZENDO OS VALORES E IDENTIDADE DA COMUNIDADE PARA O INTERIOR DA ESCOLA	68
4.5 DANÇA – A LINGUAGEM DO CORPO	69
4.6 UMA PAUSA PARA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO	73
4.7 CONSTRUÇÃO DE UMA RÁDIO ESCOLA	75
4.7.1 Como fica a organização do programa semanal?	79
4.7.2 Análise dos benefícios advindos do programa de rádio	80
4.8 SETEMBRO AMARELO: MAIS UMA VEZ USANDO AS PALAVRAS PARA INTERVIR DE FORMA AUTÔNOMA E RESPONSÁVEL.....	81
4.9 NÃO JULGUE, AME!	96

4.9.1 Nem tudo são flores	114
4.10 COLHENDO FRUTOS NÃO PLANEJADOS.....	116
4.11 RECEITA PARA PROJETO DE LETRAMENTO? EXISTE?.....	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – Atividade de leitura e produção textual a partir do conto “Negrinha”.....	154
APÊNDICE B – Atividade de leitura e interpretação de música da comunidade local.....	160
APÊNDICE C - Autorização para divulgação de imagens, áudios e textos.....	163
APÊNDICE D – Enquete aplicada aos alunos para o início do projeto de letramento ..	164
ANEXO A – Atividade de leitura e produção textual para diagnose.....	127
ANEXO B – Amostragem da primeira proposta de produção textual efetivada dentro do projeto	130
ANEXO C – Roteiros do programa “<i>Conexão Jovem</i>”	136
ANEXO D – Informações para leitura, coletadas do site do CVV, sobre valorização à vida e prevenção ao suicídio	143
ANEXO E – Primeira versão da carta convite enviada ao professor do Centro Universitário Bom Despacho.....	149
ANEXO F – Sugestão de revisão para carta convite enviada ao professor do Centro Universitário de Bom Despacho.....	150
ANEXO G – Versão final da carta convite enviada ao professor do Centro Universitário de Bom Despacho.....	151
ANEXO H – Carta de agradecimento	152

LISTA DE SIGLAS

PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

INTRODUÇÃO

Os últimos anos de nosso país têm sido marcados por uma intensiva reflexão crítica, de teóricos e profissionais do ensino, sobre a qualidade da Educação Básica e pela busca de caminhos para a promoção de uma ação efetiva e realmente comprometida com a construção de uma sociedade mais humana, solidária e democrática.

Nesse contexto, observa-se que os sistemas educacionais não constituem os únicos espaços de produção de conhecimento. Mas, conforme nos ensina Aranha (1996), desde a construção dos modernos sistemas de educação de massa, iniciada na Europa na transição do século XVIII para o século XIX, que as instituições de ensino se tornaram espaços centrais de integração social e de formação para o trabalho.

O modelo de ensino em massa atual foi construído na base do princípio de ensinar a muitos como se fosse a um só o que, na prática heterogênea com a qual lidamos, não é possível, pois para educar é preciso “a aceitação da diferença, da pluralidade inevitável do mundo, sem a intenção de que todos ‘falem a mesma língua’ ou sejam reduzidos à similaridade” (ARANHA, 1996, p.229). Assim, durante anos professores e estudiosos procuram encontrar os mais eficazes métodos de ensino e as melhores formas de organização, a fim de fazer com que a educação alcance seu ideal precípuo, a emancipação social do indivíduo.

Assim, atualmente, entendendo que a construção da cidadania, conforme nos ensina Freire (2002), se faz na dialética entre a igualdade e a diferença, a Educação Básica precisa buscar meios e estratégias de valorização dos percursos e das experiências das vidas dos alunos. E, sabendo que os fundamentos da educação propostos por Lev Vygotsky, segundo Souza Filho (2008), acentuam a importância do meio social na construção do desenvolvimento humano, é preciso destacar que as experiências e as interações sociais são muito importantes no processo de construção do conhecimento, que somente poderá se concretizar no contexto social, pois a aprendizagem é que precede e o possibilita, proporcionando o avanço na zona de desenvolvimento proximal, a qual se amplia por meio da interação no contexto sociocultural.

Desta maneira, apropriando-se dos legados de Vygotsky, Jonh Dewey, conforme evidenciado por Teitelbaum e Apple (2001), propõe um modelo de educação através do qual não haveria possibilidade de abstração, ou seja, é a partir da resolução de problemas práticos – interação social – que o conhecimento seria criado, possibilitando assim a reconfiguração das ideias através da vida social. Dewey, portanto, enfatiza que apenas a experiência social pode

proporcionar a produção de uma ideia e validá-la, pois sendo produzida no e pelo meio social, somente esse poderia determinar seu valor.

Partindo desse pressuposto, Dewey defende que a escola enquanto um espaço privilegiado de interação, na qual a prática cotidiana produz um conjunto de natureza moral e social, não apenas representa a sociedade como também é a sociedade. Assim, para o expoente da educação norte-americana, todo desenvolvimento intelectual depende da escolarização, que poderá proporcionar experiências sociais únicas, capazes de fornecer subsídios à construção de ideias, pois somente a escola poderia proporcionar aos alunos e professores oportunidades de engajarem-se na vida democrática.

Logo, para Dewey, a escola ideal é aquela que leva em consideração a experiência do aluno - social, histórica, econômica, política - a fim de mediar o encontro do educando com o mundo social de forma democrática, configurando-se dessa forma, a escola, como um agente social efetivo. Sendo assim, ele preconiza que as escolas não podem estar ligadas à reprodução, pois podem proporcionar ao indivíduo a construção de ideias e valores que o tornariam um “público articulado”, capaz de refletir e produzir uma sociedade verdadeiramente democrática, articulando conhecimento humano e experiência social de forma harmônica.

É notório, portanto, seguindo os preceitos do estudioso, que o educador deve se preocupar com o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade de forma integrada, deixando de lado a fragmentação de saberes que, segundo Bunzen (2006, p.139), “fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos”, levando portanto a uma compreensão fracionada do processo de ensino-aprendizagem, esquecendo-se que a educação deve relacionar indivíduo e sociedade, pois “educação se baseia na relação vida/escola, defendendo os princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia, e buscando, sobretudo, processos de mudança e emancipação social” (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p.12).

Assim, a fim de promover uma educação que se baseia na relação sociedade/indivíduo, é necessário que o professor conheça o universo educacional e social no qual está inserida a comunidade escolar com a qual se relaciona, não apenas promovendo, como afirma Freire (2002, p. 16), um “puro treinamento técnico”, mas favorecendo a formação da criticidade por meio do “respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2002). Logo, nessa perspectiva, trabalhar leitura e a escrita, em sala de aula, é mais do que saber ensinar a ler e a escrever, é preciso saber, antes de tudo, quem são as crianças com as quais o professor se relaciona em sala de aula, em que contexto social elas estão inseridas, quais são seus saberes prévios e anseios. Para assim, estabelecer uma relação dialética entre aquilo que se ensina e a verdadeira produtividade desses conhecimentos no mundo real, concebendo-os não como meras

competências ou saberes técnicos mas como possibilidades de garantir ao indivíduo uma atuação sistemática e consciente em seu meio social, ou melhor, “como forma de fazer e ser no mundo, de adensar o sentimento de pertencimento e indagação na vida” (BRITO, 2015, p.33).

Em contrapartida a esse panorama pedagógico acima traçado, realça-se que o trabalho com a leitura e a escrita, na escola-campo de estudo, escola em que atuo como professora, é feito de maneira sistemática e organizada, quase sempre com o apoio da família e execução pelos alunos das atividades propostas. Contudo tais práticas desenvolvem-se predominantemente baseando-se em habilidades, independente da cultura, impondo práticas de letramento de determinados grupos sociais, quase sempre dos grupos de prestígio, não levando em consideração as práticas sociais dos grupos aos quais os alunos pertencem, sendo desenvolvido o que Street (2010) denominou como letramento autônomo.

As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social. O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais. (STREET, 2014, p.09)

Vale destacar que as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, como ocorrem até o momento- letramento autônomo- têm gerado bons resultados, o que pode ser comprovado a partir da análise das avaliações externas, como o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) gerenciado pelo SIMAVE¹ (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), que demonstra que o nível de proficiência média dos alunos, em Língua Portuguesa, na escola analisada, é superior aos índices estaduais e regionais.

Destarte, a hipótese de nosso estudo, que tem como base a prática em sala de aula, é que o ensino da leitura e da escrita tem se dado de forma sistemática (letramento autônomo), contudo sem conceder ao sujeito/aluno uma formação identitária enquanto aluno/leitor/escritor/cidadão. Ou seja, as atividades de leitura e escrita em sala de aula não consideram as práticas sociais dos alunos envolvidos, estando mais ligadas a conteúdos e técnicas de leitura e escrita, que não possibilitam que os alunos se reconheçam como “sujeitos de seus discursos”, e desvinculam atividades de leitura e escrita da vida real, tornando essas atividades meramente escolares, sem uma estreita relação com a formação cidadã e, portanto, não fornecem subsídios para a verdadeira inserção e ação sobre o mundo.

Logo, nossa hipótese sustenta que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula não promovem o letramento ideológico (STREET, 2010) e por isso mesmo

¹ Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/> Acesso em: 02/01/18

desconsideram o contexto cultural e assim “a linguagem em suas múltiplas práticas sociais e nos significados que assumem em diversas situações” (COLELLO, 2012, p.56).

Defendemos, portanto, a necessidade da inserção de projetos de letramento, na perspectiva ideológica, na construção das práticas de leitura e escrita que se realizam em sala de aula, relacionando-as, dessa forma, com as práticas sociais de uso da linguagem. Pois, como afirma Bakhtin (1997), como sujeitos de nossos discursos, a partir da interação verbal com o outro, que se dá por meio das práticas de utilização da língua, nos construímos e ao mesmo tempo construímos e modificamos nosso meio. Logo, o grande objetivo de trabalhar com os projetos de letramento, baseados na perspectiva ideológica, está em “indicar que a mudança implica uma maneira de pensar, todo um panorama cultural, uma ideologia, e não simplesmente uma mudança de procedimentos técnicos” (STREET, 2014, p.46).

Assim, o professor deve estar sempre atento à produtividade que o aluno encontra na leitura e na escrita, sendo capaz de buscar leituras e produções escritas que aproximem o aluno cada vez mais de sua realidade social, de forma criativa e inovadora para atrair sua atenção e interesse. Nas palavras de Britto:

O desafio pedagógico está, precisamente, em respeitando e reconhecendo o gosto conhecido (admitindo, portanto, sua leitura de mundo) estimular a autonomia (recusando o autoritarismo de referência absoluta), sem perder a dimensão política da formação do leitor. (BRITTO, 2015, p.78)

Partindo destas reflexões é que o presente estudo propôs a execução de um projeto de letramento, baseado na perspectiva ideológica, nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas a articular vida e escola, já que, nessa situação, “ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para escola, significa envolvê-lo no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir” (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p.35), a fim de que as atividades de leitura e escrita em sala de aula se tornem significativas, e portanto, deixem de ser artificiais e pretextos² para o ensino da língua. Ou, parafraseando Street (2014), cabe ao professor fazer com que o aluno descubra o poder do saber ler e escrever.

Portanto, reconhecendo as práticas de leitura e de escrita como processos por meio dos quais os sujeitos participam de diversas práticas sociais, e não meras habilidades técnicas, o estudo em questão se justifica a partir da necessidade de formar cidadãos capazes de participar de processos de leitura e escrita para atuar no meio social em que vivem, construindo sua

² “As experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura [...] exigidas pela vida social”. (LAJOLO, 2009, p. 105).

cidadania. Sendo assim, a justificativa central para efetivação de um projeto de letramento na perspectiva ideológica é

a de que aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo.(...) O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. (STREET, 2014, p.154).

Além disso, a partir da análise do projeto de letramento desenvolvido neste estudo, serão sugeridas, a outros docentes, novas formas de conceber a leitura e a escrita, implicando no despertar de um ideário que pressupõe leitura e escrita como práticas sociais reais, o que poderá contribuir para o futuro desenvolvimento de atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Também é preciso deixar claro que a partir do momento que o estudo analisa e reflete sobre as práticas pedagógicas de leitura e de escrita, inseridas no projeto de letramento, propomos uma nova forma de conceber o fazer docente , “permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (BORTONI- RICARDO, 2008, p.48), fazendo do professor mais que um especialista em seu trabalho, mas também um profissional que repensa criticamente suas práticas e as aprimora a fim de intervir positivamente na sociedade em que vive.

Assim, o grande desafio da pesquisa efetivada foi desenvolver um projeto de letramento com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de Bom Despacho, MG, promovendo a leitura e a escrita como práticas emancipadoras. Inclusive, sugerindo a outros docentes práticas de letramento que valorizam as práticas de leitura e de escrita que fazem parte do cotidiano da comunidade na qual os alunos estão inseridos. E assim fazendo uso da leitura e da escrita para o estabelecimento de vínculos e inserção social consciente, já que o estudo em questão defende que a verdadeira emancipação ocorre quando o indivíduo sabe agir discursivamente numa situação comunicativa.

E a fim de descrever as etapas promovidas para a execução da pesquisa, nossa dissertação está dividida em seções, que contêm a apresentação sistemática dos fundamentos teóricos metodológicos que orientaram as ações desenvolvidas, a descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a análise e reflexão sobre as práticas de letramento vivenciadas no desenrolar das práticas da pesquisa e a avaliação da produtividade de projetos de letramento, concebidos na perspectiva ideológica, para a promoção da ação emancipadora do indivíduo na sociedade em que vive.

Assim, na primeira seção traçamos um panorama acerca dos estudos sobre leitura, escrita e letramento, evidenciando ainda as contribuições dos estudos sobre os gêneros discursivos para efetivação das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do ambiente

escolar. Coube ainda, nesse capítulo, evidenciar nossa compreensão sobre emancipação, visto que esse conceito está presente ao longo de dissertação.

Na segunda seção estabelecemos as bases metodológicas que sustentam a pesquisa, efetivando a descrição dos sujeitos nela envolvidos e evidenciando os motivos que fizeram com que o estudo se realizasse com eles. Apresentamos ainda os critérios que levaram à escolha do tema inicial que deu origem ao projeto de letramento que foi desenvolvido com a turma.

Na terceira seção, organizamos, sistematizamos, analisamos e descrevemos os eventos e as práticas de letramento desenvolvidas no desenrolar da pesquisa, ressaltando o caráter social das ações e a mobilização, por parte dos participantes envolvidos nas práticas, de recursos e saberes diversos para a concretização de tais ações.

Na quarta seção apresentamos uma reflexão sobre como a leitura e a escrita foram utilizadas, durante as práticas da pesquisa, para estabelecimento de vínculos e inserção social consciente dos sujeitos envolvidos no projeto, destacando o sentido da ação emancipadora do indivíduo na sociedade em que vive.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 LEITURA E LETRAMENTO

Nos estudos sobre leitura, segundo Kleiman (2002a), é possível a observação de três concepções acerca do ato de ler: a leitura como decodificação, a leitura como avaliação e a leitura como forma ou processo de interação.

Na concepção de leitura como decodificação, o ato de ler é visto unicamente como a reprodução de sinais gráficos em imagens acústicas. Assim, deixa-se de lado a compreensão propriamente dita, priorizando a capacidade de identificação de palavras.

Já na concepção de leitura como avaliação, ainda muito utilizada em salas de aulas, conforme Kleiman (2002), o professor, para avaliar como o aluno está lendo, privilegia a leitura em voz alta, em detrimento da leitura silenciosa; esquecendo-se que muitas vezes através da leitura em voz alta a atividade de cognição se torna mais complicada, pois, ao prestar atenção à forma, à pronúncia e à pontuação, a compreensão do lido se torna mais difícil. Além disso, alguns professores utilizam a leitura como um pretexto para fazer resumos, responder a questionários, fazer provas e outras atividades, o que torna o processo de leitura algo desmotivador e simplista.

Contudo a concepção mais eficaz e motivadora de leitura, em nossa percepção, concebe o ato de ler como forma ou processo de interação. Pois, a partir dessa concepção, ler é compreender um texto e não apenas decodificá-lo verbalmente, porque a todo o momento interagimos com o que lemos e fazemos inferências, o que permite nos envolvermos com o texto. Dessa forma, para ler é necessário não apenas decodificar, mas também dominar estratégias de compreensão textual, ou nas palavras de Massini e Cagliari (1999, p.134), “ler em uma primeira abordagem é decifrar e transformar o que está escrito em material de linguagem oral e, somente depois disso a compreensão de um texto se processa”.

E, partindo dessa concepção de leitura, é possível afirmar que o processo de compreensão textual só se realiza a partir da utilização de conhecimentos prévios do leitor. Ele procura relacionar o que está presente na superfície textual com os conhecimentos adquiridos até o momento da leitura, realizando inferências e interagindo com o texto.

Como componente do conhecimento prévio, ressalta-se o conhecimento linguístico, o qual ajuda no processamento de informações fundamentais. Segundo Kleiman (2002, p.13), “este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua”.

Contudo, não basta o conhecimento linguístico para que o leitor consiga construir um sentido para o texto, se faz necessária a busca de outros conhecimentos, de forma integrada, para chegar-se à compreensão. Koch e Elias (2008, p.39) deixam claro que, para que o processamento textual se efetive plenamente, é necessário mobilizar “três grandes sistemas do conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional”.

O conhecimento enciclopédico, também conhecido como conhecimento de mundo, é responsável pelo conhecimento acerca de diversas situações presentes em nossa vida social:

Geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto. Trata-se, por exemplo, do tipo de conhecimento que temos sobre o que está envolvido em ir ao médico, comer num restaurante (...). (KLEIMAN, 2002 a, p.22)

Tal conhecimento supracitado é ativado graças aos esquemas mentais, que fazem com que se tenha mais ou menos definido na mente o que pode ocorrer em determinada situação, possibilitando a criação de previsões que levem à melhor compreensão de determinado texto.

Já o conhecimento interacional “refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural” (KOCH; ELIAS, 2008, p.45), sendo que esses se referem, sequencialmente, aos objetivos pretendidos pelo produtor do texto em determinada situação; à quantidade de informação, seleção da variedade linguística utilizada e adequação do gênero à situação comunicativa; às escolhas feitas pelo locutor para garantir a compreensão textual conforme pretendido; à relativa estabilidade estrutural presente nos gêneros discursivos.

Todavia é preciso lembrar que o leitor, no momento de construção do sentido, utiliza de vários tipos de conhecimentos, e não apenas de um único, em sua tarefa de construir sentidos para o que lê, lançando mão, então, de diferentes estratégias de modo simultâneo.

Portanto, realizar uma leitura interativa significa integrar os conhecimentos dados ao conhecimento novo, e cabe à escola, como agência de letramento, criar bases para a aprendizagem significativa da leitura, que nada mais é do que uma atividade cognitiva, social, histórica e cultural, através da qual, parafraseando Cafiero (2005), o sujeito amplia suas relações sociais, já que faz uso competente e intencional da linguagem nas práticas individuais e coletivas que realiza.

Assim, como evidencia Soares (2001), o processo de leitura interativa ultrapassa as barreiras da alfabetização e faz uso das habilidades de leitura e escrita, a fim de interagir com as diversas práticas sociais efetivadas em sociedade por grupos e esferas sociais distintas, consolidando o que a autora define como letramento.

Mas, é preciso ressaltar, conforme dito anteriormente, que o processo definido como letramento não deve ser entendido como uma prática alheia e isolada do processo de alfabetização. Soares (2004) deixa claro que ambos os processos, apesar de distintos, devem se desenvolver concomitantemente, evidenciando e disseminando a prática de que se deve “alfabetizar letrando”, já que a alfabetização, aqui entendida como capacidade grafofônica de ler e escrever, deve ser desenvolvida por meio das práticas sociais de uso da escrita e da leitura.

Sendo assim, desenvolver os processos de alfabetização e letramento de modo indissociável é essencial para a formação do leitor proficiente, que é capaz de utilizar de forma ativa os textos com os quais se relaciona, para intervir de forma adequada nas diferentes esferas sociais pelas quais transita.

Assim, a concepção de leitura como um processo de interação fundamenta o estudo que se desenvolvemos, que tem por objetivo evidenciar que a leitura em sala de aula não deve ser entendida como uma atividade artificial, mas como um processo do qual o leitor participa de forma ativa na construção do sentido textual, refletindo, analisando e questionando os textos que o rodeiam na sociedade. Logo, a concepção de leitura aqui adotada se coaduna com a concepção de linguagem como espaço de interação humana, através da qual, segundo Bakhtin (1997), os indivíduos interagem enquanto enunciam.

1.2 O QUE SE ESCREVE NA ESCOLA?

Durante muito tempo, o conceito de texto restringia-se a um agrupamento de frases e palavras, sendo que escrever “bem” reduzia-se a utilizar as normas propostas pela gramática normativa, não havendo, assim, nenhuma preocupação com a relação entre escrita e interação social. Assim, até o século XVIII não se falava, portanto, sobre texto, propriamente dito, como o concebemos hoje, pois o ensino da escrita relacionava-se estreitamente à concepção de linguagem que permeava os estudos linguísticos, naquele momento, e que, segundo Travaglia (2002), concebia a língua como um conjunto de códigos do bem falar e escrever.

Vale destacar o fato de que as propostas de produção textual eram isoladas da situação comunicativa, sendo chamadas de “composição”, como nos esclarece Bunzen (2006, p.142). O aluno deveria apenas escrever para atender a uma exigência escolar, sem a possibilidade de contar com um leitor presumido, um objetivo de escrita e, muitas vezes, sem nenhum conhecimento prévio sobre o assunto. Não se vislumbrava, assim, que os sentidos do texto eram construídos, acreditava-se que esses eram objetos estáticos, prontos e acabados que o

leitor deveria extrair do texto, não havia menção à possibilidade de construção de sentidos do texto, para o texto e com o texto, à sua relação com as práticas sociais de uso da linguagem.

Nos anos que se seguem, século XIX, de acordo com Bunzen (2006), devido à alteração na concepção de linguagem vigente, sendo então vista como um instrumento de comunicação exterior ao indivíduo, promoveu-se uma alteração, ainda que sutil, no ensino da produção escrita. Pois, nesse momento, professores, embalados por uma série de estudos sobre comunicação e expressão, passaram a valorizar a produção escrita clara e objetiva, sem, no entanto, estabelecer a dialogicidade necessária entre autor, leitor e texto, marcando um momento em que a redação escolar era um texto artificial, que pretendia relacionar-se com práticas sociais de uso da linguagem mas não obtinha êxito, já que a situacionalidade não chegava a se concretizar, pois os aspectos formais eram priorizados, conforme evidencia Marcuschi (2010, p. 75), em detrimento da utilização da escrita como um local de interação social. Nesse instante, vale ressaltar a inserção do ensino da redação nas escolas, já que “os vestibulares, deveriam incluir obrigatoriamente a prova de redação em língua portuguesa” (BUNZEN, 2006, p.146) como justificativa para melhorar o desempenho dos alunos na utilização da língua escrita. Contudo, é preciso lembrar que isso, conforme Bunzen (2006), não surtiu efeito algum no desempenho das produções escritas dos alunos, pois elas eram concebidas como um objeto estático, ou seja, não um processo, mas um fim.

Somente após 1990, a partir da perspectiva sociointeracionista, que concebe a linguagem como um local de interação humana, e dos estudos de Bakhtin, é que se busca estabelecer uma relação dinâmica entre o texto e as práticas sociais de uso da língua, evidenciando-se a importância dos gêneros textuais para o ensino da escrita na escola. Dessa forma, ocupando local expressivo na sala de aula, os gêneros acenam para a necessidade de que a produção escrita seja concebida como um trabalho que possibilite ao aluno estar mais próximo de interações sociais reais.

Contudo, por diversas vezes, a experiência de treze anos enquanto docente de língua portuguesa, tem-nos mostrado que a concepção de escrita como um processo dialógico ainda é deixada de lado pelos professores por diferentes motivos, e os alunos acabam, por exposição a atividades de escrita baseadas em concepções redutoras do processo de escrever, construindo a ideia de que a escrita é algo sem relação com as práticas sociais de uso da linguagem, e por isso mesmo artificial, “isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz a sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita” (GERALDI, 1984, p.37)

Nessa perspectiva, a produção textual só serve para avaliar e classificar o aluno, que se sente “encorajado” - implicitamente- a escrever um texto que atenda aos padrões da proposta de redação e nada mais. Além do mais, como afirma Bunzen (2006), em grande parte das

atividades de produção textual impostas pela escola supervaloriza-se o critério da correção ortográfica, subestimando-se demais essa habilidade de uso da escrita.

Dessa forma, é possível perceber que muitos alunos sentem-se desmotivados a realizar o processo de produção textual, já que não veem nele uma atividade de construção de sua cidadania, mas apenas uma oportunidade para colocar em prática a correção gramatical e ortográfica. Sendo assim, o aluno, já cansado de tantas práticas ineficazes, repetitivas e arbitrarias de produção textual, acredita ser esse rico processo mais uma entre tantas atividades obrigatórias e cansativas da escola, não vendo a necessidade de apropriar-se dele enquanto uma prática social que lhe concederá diversificadas competências e habilidades que serão importantes para práticas sociais de uso da língua.

1.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO E O TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA

A partir dos estudos de Bakhtin (1997), destacou-se que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, logo, a grande variedade de textos presentes em nossa sociedade (orais, escritos ou multimodais) são materializações do uso da linguagem pelo sujeito, em suas interações sociais nos lugares por onde circula. E a esses enunciados por meio dos quais interagimos é que o pensador russo chama de gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, são “relativamente estáveis”, pois se configuram de acordo com a esfera na qual se desenvolvem, sem no entanto estarem presos a uma estrutura fixa e inalterável, já que compreendendo o enunciado como uma unidade real de comunicação, Bakhtin afirma que através da escolha de estilo promovida pela interação dialógica entre sujeito e enunciado é que a língua se materializa. Ou seja, “o querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Assim, é possível afirmar que o trabalho com o texto em sala de aula deve ser pautado pela perspectiva dos gêneros do discurso, e, primordialmente, considerar a produção do texto como uma atividade dialógica, na qual o sujeito mobiliza a linguagem como uma ação sobre o meio, utilizando-se do texto para interagir nas mais diversas instâncias comunicativas. Dessa forma, o trabalho com texto em sala de aula, como afirma Geraldi (1997), deve reiterar o aluno como sujeito autor, por meio de seu comprometimento com a palavra, promovendo uma interligação entre o que se diz, para que se diz, para quem se diz, como se diz e em que contexto se diz. O que evidencia a natureza social, dialógica e ideológica da linguagem, que

se revela e ganha significado nas interações concretas que são realizadas pelos sujeitos inseridos na vida social real.

Logo, o trabalho com o texto em sala de aula, na perspectiva discursiva, deve ser organizado a fim de conceder aos alunos o desenvolvimento de condições que permitam a eles se reconhecerem como protagonistas da linguagem, pois como postulado por Bakhtin(1997), não há linguagem sem sujeitos.

E assim, também, o professor deixa de ser visto como um profissional distante das práticas reais de leitura e escrita do aluno, transformando a sala de aula em uma verdadeira oficina de letramento, que fornece oportunidades reais para que os alunos, reconhecidos como sujeitos plurais, façam uso da leitura e da escrita para agir discursivamente em diversas instâncias sociais.

1.4 O QUE É E COMO SE DESENVOLVEM PROJETOS DE LETRAMENTO

1.4.1 Quando o essencial está inaudível

Recentemente, durante uma aula extra que era ministrada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, na cidade de Bom Despacho, MG, que estava sem professor de Geografia, aprendi uma lição que já havia sido ensinada por Freire, mas que a rotina incessante do dia a dia e a padronização do ensino me fez negligenciar.

Uma jovem aluna, cansada da realização de atividades rotineiras em sala de aula, ingenuamente nos disse: “Por que não saímos mais de sala? Eu gostava quando era pequena e vinha à escola para ir ao pátio, brincar, pintar, sujar de terra a roupa, ficar suada. Parece que hoje em dia os professores não gostam mais da gente, não fazem nada de diferente além de mandar a gente copiar e responder”. Naquele momento, minha primeira reação foi de indignação e raiva, que em seguida misturou-se com vergonha e autodepreciação, mas depois deu lugar a uma reflexão que me levou a uma reflexão e a uma busca por formas de “alterar” a prática pedagógica.

A partir do evento relatado acima foi que me lembrei que “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 2002, p.43) e que é por meio da falta de escuta, aqui entendida em sentido amplo, que não estabelecia plenamente a interação necessária ao processo de aprendizagem dos alunos, já que sem “escutar”, eu mal dizia, fazia e mal interagia, em outras palavras, mal promovia espaços e momentos de aprendizagem democrática e significativa aos alunos.

E foi buscando ouvir, ver, pesquisar, comparar e refletir que então entendi a filosofia dos projetos de letramento.

1.4.2 O que é um projeto de letramento

Compreendido como um projeto que emerge a partir de um tema que se relacione estreitamente com a realidade e a necessidade do aluno, o projeto de letramento tem como cerne não conteúdos programáticos separados em caixas compartimentadas que devem ser aos poucos entregues aos alunos em formato de “matéria a ser dada”, mas eventos significativos de utilização da leitura e escrita, que interliguem escola e vida em um movimento circular e ininterrupto. Assim, conforme Oliveira *et al*(2014, p.49), é possível dizer que “em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita”, ou seja, o projeto de letramento tem como aspectos essenciais a mediação contextualizada de atividades sociais de leitura e escrita que reconfigurem o papel do professor e do aluno em práticas de leitura e escrita.

Para o desenvolvimento de um projeto de letramento, é preciso promover uma articulação entre o projeto de vida dos alunos (desejos, anseios e necessidades) e a escola. Partindo desse pressuposto, é primordial “ouvir” o aluno e “nessa situação, ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola, significa envolvê-lo no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir” (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p.35).

Logo, o desenvolvimento de um projeto de letramento se dá a partir de uma aprendizagem dialética, promovida pela interação entre indivíduo e sociedade, através de práticas de leitura e escrita sociais, mediadas pelo professor, a fim de fazer com que o aluno seja protagonista das atividades de leitura e escrita que desenvolve dentro e fora da escola.

Quando o professor opta, ainda por trabalhar com projetos, ele passa a discutir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e o que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para mudança e melhora do futuro do próprio aluno e seu grupo. (KLEIMAN, 2007, p.17)

Nesse sentido, evidenciamos ainda, conforme Street (2014, p.13), que compreender o projeto de letramento como uma prática social resulta em compreendê-lo dentro de um modelo ideológico, que “focaliza a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais”, dentro de um contexto em que a língua é utilizada de forma real para promoção emancipada do indivíduo na sociedade em que vive.

Logo, fazendo uso de práticas de leitura e escrita a fim de garantir aos sujeitos envolvidos na pesquisa meios para a emancipação, foi que ao longo de nossa pesquisa desenvolvemos um projeto de letramento. Assim, como já evidenciado anteriormente, fazendo

uso da aprendizagem dialética, ampliamos a partir da relação indivíduo, sociedade, seus desejos e necessidades, as possibilidades dos alunos/sujeitos envolvidos no projeto, de se manifestarem por intermédio da palavra. Dessa forma, os alunos puderam estabelecer, a partir da reconfiguração das práticas da linguagem na escola e fora dela, maneiras criativas e efetivas de ler, falar, interagir e intervir em seu meio social conscientemente.

1.5 O QUE SE ENTENDE POR EMANCIPAÇÃO

Ao longo da história a palavra *emancipação* foi utilizada com diferentes acepções. Para esclarecimento, mencionaremos de forma sucinta sua utilização por três estudiosos, fundamentando, porém, nossa pesquisa na ideia de emancipação proposta por Freire (1987), já que essa se aproxima efetivamente do valor atribuído a tal palavra ao longo do presente trabalho.

Segundo Ambrosini (2012), o filósofo Immanuel Kant, do período Iluminista, foi o primeiro a mencionar a palavra emancipação, que para ele era uma categoria política que se referia ao uso da racionalidade para compreender a realidade. Já em Marx, Ambrosini (2012) deixa claro que a palavra emancipação adquire um viés mais social, sendo tratada como emancipação humana, condição a partir da qual o sujeito seria capaz de superar o individualismo e as imposições do Estado, apropriando-se de formas políticas e sociais dos cidadãos. Mas é no pensamento de Adorno que Ambrosini (2012, p.386) afirma que o termo *emancipação* foi relacionado ao contexto educacional, já que “a educação para a emancipação possui um conceito de inteligência mais amplo do que o saber formal e científico. (...) A educação deve preparar o humano para o confronto com a experiência real.”.

Cabe lembrar, ainda, que não são recentes as discussões acerca da necessidade da oferta de uma educação que não se preocupe apenas com a formação acadêmica do indivíduo, mas com sua formação humana, fornecendo a ele subsídios para que se construa como sujeito real e autêntico, em uma sociedade que deve ser constituída pelo sujeito e com o sujeito, em uma ação-reflexão contínua. Logo, é possível afirmar que a educação que se almeja como ideal relaciona-se estreitamente com o conceito de educação emancipadora, proposto por Freire (1987), uma educação que seria capaz de pôr fim à opressão, promovendo a humanização e a superação dos condicionamentos históricos, reafirmando a concepção de uma educação que constrói, no ser humano, a humanidade plena, fundamentada especificamente pela *práxis* pedagógica, que deve ser vista como ferramenta para que o indivíduo se reconheça como sujeito do processo educativo, tornando-se autônomo e superando as formas de assujeitamento impostas pela sociedade. Sendo assim, Freire (2002) reconhece o

inacabamento do ser humano e o papel essencial da educação em sua conscientização desse inacabamento, bem como na busca por conhecimentos racionais que o libertem para decidir, refletir, retomar e buscar formas e meios de intervir ativamente no mundo em que vive a fim de fugir da condição de oprimido.

Reconhecendo, pois, o termo emancipação de acordo com a perspectiva teórica proposta por Freire (1987), é que a pesquisa em questão desenvolveu um projeto de letramento, na perspectiva ideológica, para o ensino da leitura e da escrita como práticas emancipadoras, capazes portanto de conceder ao sujeito meios e formas de fazer e ser no mundo por intermédio da palavra, já que ler e escrever devem assim ser concebidos como processos que permitem ao sujeito expressar-se e agir no mundo em que vive de forma plena, garantindo assim a execução de ações que favoreçam a sua cidadania.

1.6 LEITURA, ESCRITA, PROJETO DE LETRAMENTO E EMANCIPAÇÃO

Assim como nos ensina Colello (2012, p.53), “o maior engano dos educadores é considerar a aprendizagem da leitura e da escrita um bem indiscutível”, já que sendo compreendidos como processos é preciso evidenciar seu caráter heterogêneo, mutável e, portanto, discutível e adaptável às diferentes sociedades em que se realizam, evidenciando, assim, a concepção de letramento como a utilização da leitura e da escrita em práticas sociais reais de utilização da língua, abertas à transformação no meio social em que se desenvolvem e que devem, portanto, ser discutidas, analisadas e postas em reflexão. Notadamente é preciso ainda ressaltar que como práticas de linguagem, leitura e escrita se constroem no trabalho dos sujeitos e, assim, pode-se afirmar que é na interação que se criam e recriam continuamente diferentes formas de utilização da leitura e a escrita. Geraldi (1997, p.11) nos deixa claro isso a partir do momento em que destaca que “nos processos interacionais de que participamos, trabalhamos na construção dos sentidos “aqui e agora”.

Entretanto, na sala aula, local em que a experiência demonstra que as atividades de leitura e escrita se baseiam ainda, em alguns momentos, em concepções inadequadas de língua e linguagem, o ensino da língua restringe-se a meras prescrições gramaticais, reproduções de leituras e textos idealizados, que não contemplam o contexto social das interações verbais.

Existem ainda casos de docentes bem intencionados – que segundo Colello (2012) é o que predomina nas escolas – que alheios ao fato de que o trabalho linguístico é algo contínuo, que deve se dar por meio da interação e das reflexões sobre a linguagem dentro de uma relação com o meio social, promovem a imposição de práticas de leitura e de escrita de grupos sociais específicos, ou até mesmo de um único grupo social. Essas práticas quase sempre são baseadas

em habilidades pré-definidas, eleitas como essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita independente da cultura do grupo de alunos. Como vimos, Street (2010) define essas práticas como letramento autônomo, pois apesar de fazer uso de práticas de leitura em escrita em situações reais de interação, não leva em consideração as práticas sociais do grupo ao qual o indivíduo pertence. Ainda segundo o pesquisador norte-americano, é por meio desse letramento autônomo que seriam desenvolvidas habilidades escolares que intensificariam as habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento das competências leitora e escritora de forma universal.

Logo, o letramento autônomo desconsidera a linguagem em suas múltiplas práticas sociais, o que se relaciona com o que Paulo Freire (1987) define como “práticas alienantes de alfabetização”, pois não promovem a reflexão, que segundo o educador é a ferramenta essencial para a emancipação do sujeito, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p. 44).

Assim, o que notamos, como faz Colello(2012, p.56), é que “considerar o significado do letramento em suas múltiplas possibilidades, adaptando esse processo às metodologias de ensino da língua portuguesa, é, de fato, um grande desafio para os educadores”, o que torna a concepção de práticas de leitura e escrita na escola bastante restrita.

Dessa forma, observamos que a construção de uma identidade leitora e escritora, durante as aulas de língua portuguesa, ainda não acontece, ou seja, por não haver uma visão cultural de que o letramento é uma prática social e não apenas um conjunto de habilidades e técnicas de leitura e escrita neutras; o que Street (2010) define como “letramento ideológico” não se efetiva de fato no ambiente escolar, deixando de lado a construção de saberes essenciais para a formação da cidadania e da humanização por meio da expressão da palavra. “Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento”(KLEIMAN, 1995, p.20), ou seja, a perspectiva ideológica é deixada de lado e são valorizados aspectos técnicos, independentes do contexto social, da leitura e escrita.

Contudo, a escola como agência de letramento por excelência, deve compreender que o ensino da leitura e da escrita é sempre um ato social e, assim, deve ser capaz de promover (VYGOSTKY, *apud* SOUZA FILHO, 2008) a construção de formas emancipadas de pensar e ser no mundo, em um amplo movimento que “vai da prática social ao conteúdo”(KLEIMAN, 2009), dando à leitura e escrita outros fins que não aqueles unicamente escolares. Isso não quer dizer que deixamos de lado ou separamos os aspectos técnicos e cognitivos do letramento dos usos da leitura e da escrita, mas que os entendemos “como encapsulados em todos

culturais e estrutura de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro de um modelo autônomo (STREET, 2014, p.172).”

Tendo como base esses pressupostos teóricos que o “projeto de letramento” surge como uma alternativa eficiente e eficaz, capaz de garantir aos alunos o direito efetivo à palavra, promovendo de forma dialética uma interação entre o universo do aluno e a escola, fazendo uso das práticas sociais da comunidade como elemento estruturante das atividades escolares, tornando, pois, a prática pedagógica flexível aos interesses e necessidades dos alunos, libertando professor e alunos das amarras de uma imposição linguística do ensino prescritivo e dos conteúdos curriculares segmentados. Por isso, “a nossa proposta é ignorar o binômio professor versus aluno e centrar o processo educativo na interação desses agentes, considerando as potencialidades e as experiências e os fundos de conhecimento de cada um”. (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p.44).

Portanto, o objetivo do projeto de letramento desenvolvido neste trabalho relaciona-se com o ideal de emancipação proposto por Freire (1987) já que tem como objetivo central utilizar o conhecimento advindo das experiências dos alunos para tratar questões educacionais, fazendo com que o discurso deixe de ser “vazio” e assuma um *status* de ação emancipatória pelo uso da palavra; promovendo a aprendizagem da leitura e da escrita com os gêneros discursivos e não sobre os gêneros. (GERALDI, 1997)

Cabe lembrar, contudo, que o projeto de letramento não pode ser algo desprovido de metas ou objetivos predefinidos, mas deve centrar-se na ação efetiva de uso do discurso sem delimitação de gêneros – proposição de práticas de letramento – sem nenhum risco de

algum elemento do currículo ficar de fora, porque a aprendizagem de leitura e produção de qualquer texto de qualquer gênero da escrita sempre envolve capacidades de articular o gênero à situação social e capacidades de textualização para agir e fazer sentido por meio da escrita. Essas capacidades constituem, em última instância, o objetivo final de todo programa de letramento escolar. Os conteúdos necessários para atingir essa competência (estratégias, procedimentos, saberes conceituais) continuam sendo alvo do ensino, mas não estruturam as atividades (KLEIMAN, 2008, p.509).

Logo, é dever do professor ter conhecimento acerca das dificuldades e facilidades de seus alunos, para assim definir e organizar práticas de letramento que abordem suas necessidades. Dessa forma é preciso destacar que o professor deve sempre estar atento aos discursos que se desenvolvem em sala de aula, relacionando-os de forma planejada com as práticas sociais, sem perder de vista os objetivos propostos, sendo que estes, a partir da inserção do projeto de letramento, não devem ser unicamente escolares. Vale também lembrar, conforme evidencia Kleiman (2008), que tendo como características o dinamismo e a

flexibilidade, o projeto de letramento pode exigir momentos de revisão e mudanças, a fim de garantir o foco de interesse dos alunos.

2.METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. A escolha de tal abordagem metodológica reside no fato de que ela possibilita múltiplas formas de coleta de dados, e assim os fatos observados não são previamente determinados, pois, como já nos indicam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p.21), a metodologia qualitativa oferece-nos a oportunidade de “descrever e compreender o que está ocorrendo em uma dada situação”, sem nos preocuparmos com paradigmas ou modelos predeterminados, favorecendo assim a observação do fenômeno em seu local de ocorrência, com posteriores combinações de métodos, tais como análise de documentos, entrevistas, entre outros, que culminará em “um rico material para orientar o pesquisador nas tarefas de registro, análise e apresentação de dados” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER,1999, p.25)

Logo, para realização desse estudo, foi feita uma pesquisa-ação, com comparação, análise e descrição das práticas de letramento vivenciadas durante a execução do projeto, bem como suas implicações para a promoção da ação emancipada do indivíduo na sociedade em que vive a partir da leitura e da escrita, o que resultou em um processo constante de análise, descrição e interpretação de dados que acompanhou toda a pesquisa. Dessa forma, como afirma André (1995, p.32) a pesquisa-ação proposta estabeleceu “uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança”.

Como já mencionado, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um projeto de letramento, que tem como cerne o aprendizado significativo da leitura e da escrita, a partir de uma necessidade que nasce da comunidade na qual o projeto se desenvolveu, ou nas palavras de Oliveira (*et al*, 2014, p.48), “poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante”, lidando, pois, não com objetos artificiais de proposição de leituras e escritas, mas com necessidades reais de utilização da língua para efetiva interação no meio social.

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõe o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma prática coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p.05)

Para dar início ao projeto de letramento que direcionou toda a pesquisa, foi aplicada uma enquete aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Bom Despacho, Minas Gerais. A partir da enquete, foi selecionado o

tema, indicado pelos alunos (preconceito racial) como mais relevante para se trabalhar com a turma, tendo em vista que no desenvolvimento de um projeto de letramento em sala de aula

(...) não há ensinantes nem aprendentes. Juntos, todos ensinam e aprendem, devendo a construção do conhecimento ocorrer num clima autêntico de trocas e de compromissos. Somente pelo partilhamento de conhecimentos é possível expandir horizontes de saber e desenvolver, nos sujeitos de aprendizagem, as capacidades de análise e crítica, habilidades tão importantes para a compreensão e transformação da realidade sociocultural e política em que todos (alunos e professores) estão envolvidos. (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p.44).

Após a análise do resultado da enquete, coube a mim, enquanto professora, articular escola e vida através da proposição de atividades de leitura e escrita significativas aos alunos (projeto de letramento), percebendo-os como sujeitos históricos e sociais que se constroem, constroem suas ações e o próprio mundo a partir de sua relação com o outro através da linguagem, pois como nos ensina Bakhtin (1997, p.288) “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. E assim, percebendo a linguagem como ação, que insere o indivíduo no mundo social, o estudo em questão desenvolveu um projeto de letramento, na perspectiva ideológica, que concebeu o ensino da leitura e escrita como uma possibilidade de mobilização de diversos saberes e recursos que permitiram que os sujeitos envolvidos no projeto pudessem fazer uso da leitura e da escrita para agir discursiva e intencionalmente numa dada situação comunicativa.

Para o desenvolvimento deste projeto de letramento, foram realizadas atividades com utilização de diversos gêneros do discurso que serviram como norteadores do projeto, sendo elas o debate, a entrevista, a produção de um jornal mural, produção de um programa de rádio escola, sendo esse suporte para gêneros variados, e outros, que mesmo não previstos compuseram o projeto, visto que em alguns momentos o desenvolvimento do projeto gerou a necessidade de desenvolvimento de novas práticas ou, até mesmo, a exclusão de algumas que foram previstas, já que “o professor com uma ampla experiência profissional tem condição de atender aos anseios de seus alunos e aos interesses do processo de ensino-aprendizagem, porque sua bagagem profissional lhe fornece pistas de como proceder” (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p.38).

A seguir mencionamos aspectos gerais da escola na qual foi desenvolvido o projeto, descrevemos características da turma, que levaram à sua seleção como turma participante da pesquisa. Por fim apresentamos um detalhamento das práticas de letramento vivenciadas durante o período do projeto, buscando oportunizar uma reflexão sobre o uso dessas práticas para a promoção da ação emancipada do indivíduo na sociedade em que vive.

2.1 A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

Fundada há 50 anos, a Escola Estadual Coronel Robertinho, campo de pesquisa, pertence à rede estadual de ensino da cidade de Bom Despacho³, MG. Ela oferece apenas o nível de ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Atualmente a escola atende cerca de 700 alunos, divididos em dois turnos, matutino e vespertino. E, como grande parte das escolas públicas em nosso país, também passa por dificuldades relativas à infraestrutura (ausência de espaço físico adequado para realização de atividades, prédio com problemas hidráulicos e elétricos, salas escuras e abafadas, mobiliário deficitário, entre outros).

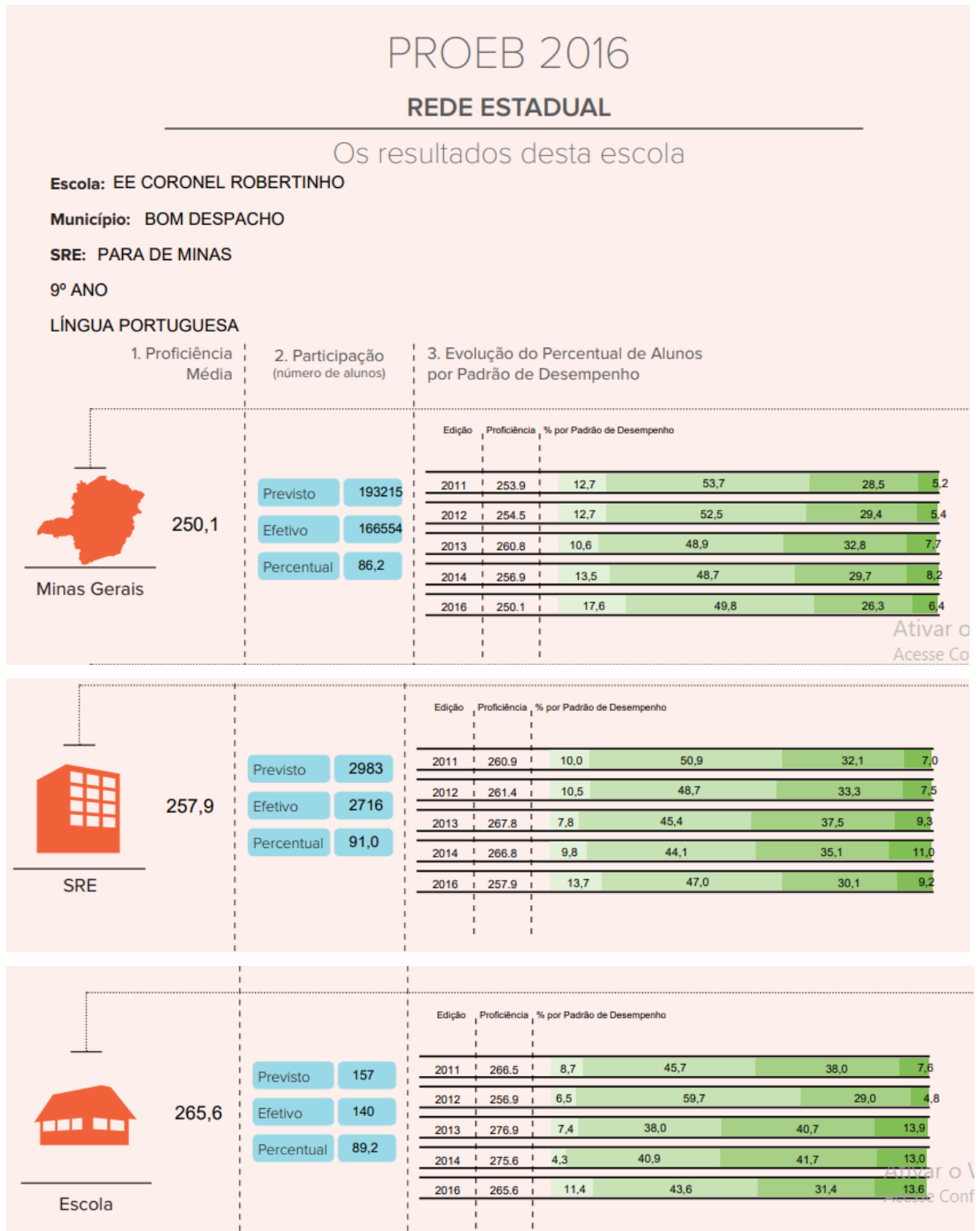
Apesar da precariedades físicas acima mencionadas, a escola conta com a participação das famílias e possui um corpo docente formado quase que unicamente por profissionais efetivos – o que pode de certa forma contribuir para a construção do sentimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada no processo de ensino aprendizagem. Além disso, grande parte dos alunos, que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, tende a permanecer na escola até a conclusão do 9º ano, gerando uma identificação afetiva com a instituição de ensino, o que facilita a questão disciplinar e por conseguinte o desenvolvimento pedagógico do aluno em diversas áreas do conhecimento.

Cabe ressaltar, também, que o trabalho com a leitura e a escrita, na escola campo de estudo, é feito de maneira sistemática e organizada, quase sempre com o apoio da família e execução pelos alunos das atividades propostas.

Tais fatores são considerados e reconhecidos na cidade como corresponsáveis para a oferta de um ensino de qualidade, o que pode ser comprovado pelos resultados obtidos nas avaliações externas nas quais os alunos demonstram desempenho superior à média dos alunos das escolas gerenciadas pela mesma Superintendência de Ensino, bem como acima também da média das escolas do Estado. Observemos a seguir os resultados da escola em Língua Portuguesa, disciplina pela qual nossa pesquisa tem primordial interesse:

³Localizada na região Centro-Oeste do Estado de Minas Gerais, a cidade de Bom Despacho teve seu processo de ocupação iniciado em meados de 1770, quando foi erguida a Igreja Cruz do Monte. Nas imediações da Igreja foram erguidas construções, que ajudaram na formação do Arraial da Nossa Senhora do Bom Despacho. Da constituição de seu povo, assim como na maior parte de nosso país, fazem parte os negros, indígenas e europeus. A cidade hoje abriga uma comunidade remanescente de quilombolas que tende a manter viva na cidade uma língua de origem predominantemente banto (Língua da Tabatinga). Disponível em: <http://www.bomdespacho.mg.gov.br/sobre-a-cidade/> Acesso em 06/03/19

Figura 1- PROEB 2016 Rede Estadual de Minas Gerais



Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf> Acesso em: 12/10/2018.

Pela análise da figura 1, é possível notar os bons resultados alcançados pela escola. Mas, como já mencionado em outras oportunidades, as práticas de leitura e escrita

desenvolvem-se predominantemente, na escola, baseando-se em habilidades, independente da cultura, impondo práticas de letramento de determinados grupos sociais, quase sempre dos grupos de prestígio, não levando em consideração as práticas sociais dos grupos aos quais os alunos pertencem, sendo desenvolvido o que Street (2012) denominou como letramento autônomo⁴.

Partindo do raciocínio supracitado notamos, também, que o nível de alunos do 9º ano, que se encontram com desenvolvimento considerado avançado⁵, tem se mantido estável desde 2013, ao passo que o nível de alunos no nível considerado baixo aumentou no último ano de análise.

Logo, apesar de ter um bom resultado nas avaliações externas (notas de proficiência acima da média em comparação com os resultados do Estado e da Superintendência de Ensino) observamos que o cerne de ensino da leitura e da escrita apresenta alguma deficiência, já que não consegue fazer com que os alunos avancem em seu nível de proficiência na utilização da língua, conforme definido pelo modelo autônomo de letramento - 13,9 (2013), 13,0 (2014) e 13,6 (2015)⁶.

A hipótese de nosso estudo, portanto, que tem como base a prática em sala de aula, é que o ensino da leitura e da escrita, na escola campo de pesquisa, que tem se dado de forma sistemática (letramento autônomo), não concede ao sujeito/aluno sua formação identitária enquanto aluno/leitor/escritor/cidadão. Ou seja, as práticas de leitura e escrita em sala de aula não consideram a prática social dos alunos envolvidos, estando mais ligadas a conteúdos e técnicas de leitura e escrita, que não possibilitam que os alunos se reconheçam como “sujeitos de seus discursos” e desvinculam atividades de leitura e escrita da vida real, tornando essas atividades meramente escolares, que não têm estreita relação com a formação cidadã e, portanto, não fornecem subsídios para a verdadeira inserção e ação sobre o mundo (FREIRE, 2002). Logo, a hipótese evidencia que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula não fazem uso do letramento ideológico (STREET, 2010) e por isso mesmo desconsideram o contexto cultural e assim também desconsideram “a linguagem em suas múltiplas práticas sociais e nos significados que assumem em diversas situações” (COLELLO, 2012, p.56).

Assim, notamos que era preciso, ao reconhecer a natureza dialógica do discurso, criar possibilidades de inserção e ação dos alunos da escola e, seus discursos, no processo de ensino aprendizagem da língua, promovendo práticas de letramento que ultrapassassem a perspectiva

⁴ Tal afirmação é possível já que a autora é professora atuante na escola, campo de pesquisa, há treze anos.

⁵ Da esquerda para a direita temos em ordem consecutiva, o percentual de alunos que se encontram nos níveis de desempenho avançado, recomendado, intermediário e baixo.

⁶ Informações relativas ao nível de alunos no nível avançado de desempenho.

autônoma de desenvolvimento de habilidades puramente escolares, proporcionando aos alunos a utilização de conhecimentos mais amplos do que apenas os saberes formais e escolarizados. A partir de então práticas de letramento, na perspectiva ideológica, passaram a nortear as atividades desenvolvidas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, visto que ao desenvolver um projeto de letramento ideológico todo o trabalho proposto pelo modelo de letramento autônomo foi subsumido e ampliado.

2.2 A ESCOLHA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A escolha dos alunos que participaram do desenvolvimento do projeto de letramento, que permeou toda pesquisa partiu primeiramente da disponibilidade das turmas que me foram destinadas no ano de 2018. Neste ano em questão assumi a responsabilidade do ensino da disciplina de Língua Portuguesa em duas turmas do 6º ano e uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Assim, levando em consideração a idade cronológica dos alunos, bem como os conhecimentos prévios acerca de diferentes gêneros do discurso, foi escolhida como turma participante do projeto a turma do 9º ano. Vale lembrar que um projeto de letramento na perspectiva ideológica pode ser desenvolvido em quaisquer turmas e etapas de ensino, contudo, devido à escassez de tempo para realização das atividades e verificação de seus impactos na utilização da leitura e da escrita pelos alunos (cerca de 10 meses), foi necessário optar pela turma do 9º ano, que, teoricamente, já possuía maior conhecimento, mesmo que apenas no interior da escola, sobre os gêneros discursivos e que cronologicamente já apresentava maior predisposição para o exercício da autonomia.

Dessa forma, após determinada a turma, organizamos uma reunião com pais e responsáveis para explicação do projeto que seria desenvolvido, bem como solicitação de autorização para participação dos alunos no projeto. Foi nesse momento também que foi pedido que os pais assinassem o termo de autorização para a divulgação de textos, imagens, áudios e quaisquer outros materiais produzidos com e por seus filhos durante as aulas de Língua Portuguesa no ano letivo de 2018 (Apêndice C). Aos pais ausentes, foi encaminhado, por intermédio dos alunos, o termo de autorização.

Cabe ainda mencionar que a pesquisa desenvolvida neste estudo, está devidamente cadastrada no CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UFTM, sob o número CAAE⁷ 50770315.6.00005154.

⁷ CAAE: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

2.3 A ESCOLHA DO TEMA DO PROJETO DE LETRAMENTO

Para que fosse determinado o tema que daria início ao projeto de letramento, foi preciso que consultássemos a turma sobre qual assunto demonstravam maior interesse em trabalhar, visto que

Um projeto de letramento constitui um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que de fato circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2007, p.16)

Assim, foi utilizado como instrumento, para determinação do tema a ser trabalhado, uma enquete. Aproveitou-se ainda a enquete para identificar quais os conceitos que os alunos tinham acerca do que é ler e escrever.

Após a aplicação da enquete ficou definido que o tema escolhido para iniciar o desenvolvimento do projeto de letramento seria o *preconceito racial*. A seguir foi possível analisar os dados levantados por meio da enquete, bem como analisar as reflexões que ela nos suscitou.

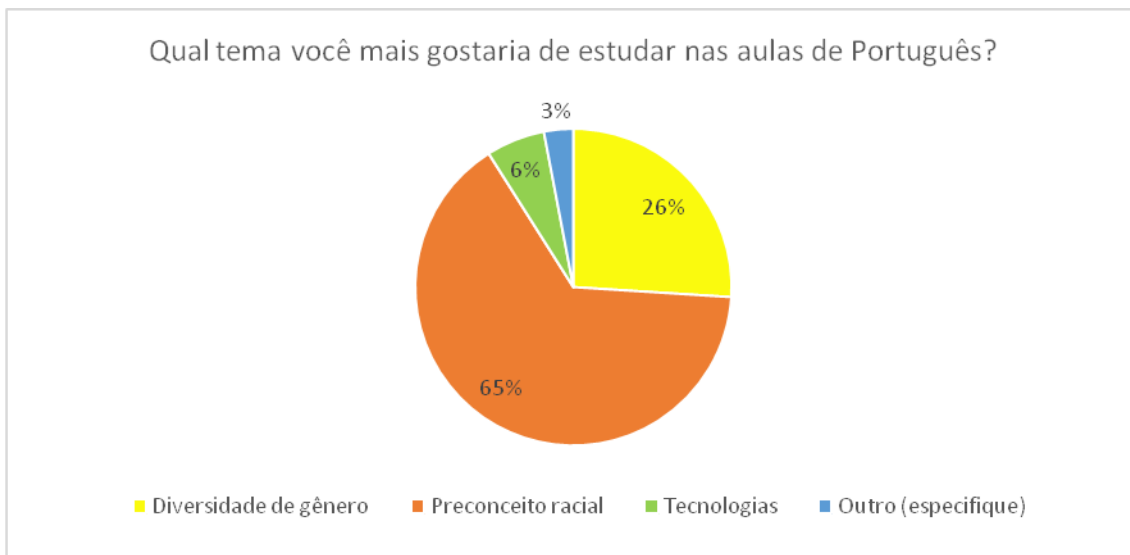
3. ANÁLISE DE DADOS

3.1 OS RESULTADOS DA ENQUETE APLICADA

Para dar início ao projeto de letramento, optamos por aplicar uma enquete (Anexo A) a fim de levantarmos o tema que os alunos mais gostariam de trabalhar e, assim, organizarmos e disseminarmos as práticas de letramento iniciais do projeto. Logo a seguir, analisaremos as respostas dadas pelos alunos a cada um dos itens da enquete.

Todos alunos da turma, composta inicialmente⁸ por 31 alunos, responderam ao item 1 da enquete e 20 desses alunos, aproximadamente 65% - como pode ser observado no gráfico abaixo- optaram pelo tema “*preconceito racial*”.

Gráfico 1- Qual tema você mais gostaria de estudar nas aulas de Português?



Fonte: Elaborado pela autora a partir da enquete aplicada, 2018

Sobre a escolha desse tema vale ressaltar o fato de que a cidade à qual a escola pertence abriga uma comunidade de remanescentes de quilombolas e, especificamente, na turma em questão, quatro alunas são membros dessa comunidade e ainda, juntamente com suas famílias, procuram manter presentes na cidade manifestações da cultura afrodescendente.

Vale destacar que apenas 3% dos alunos (1 aluno) demonstrou interesse em trabalhar com um tema diferente daqueles sugeridos pelo professor através da enquete, mas não especificou, conforme solicitado, qual seria esse tema.

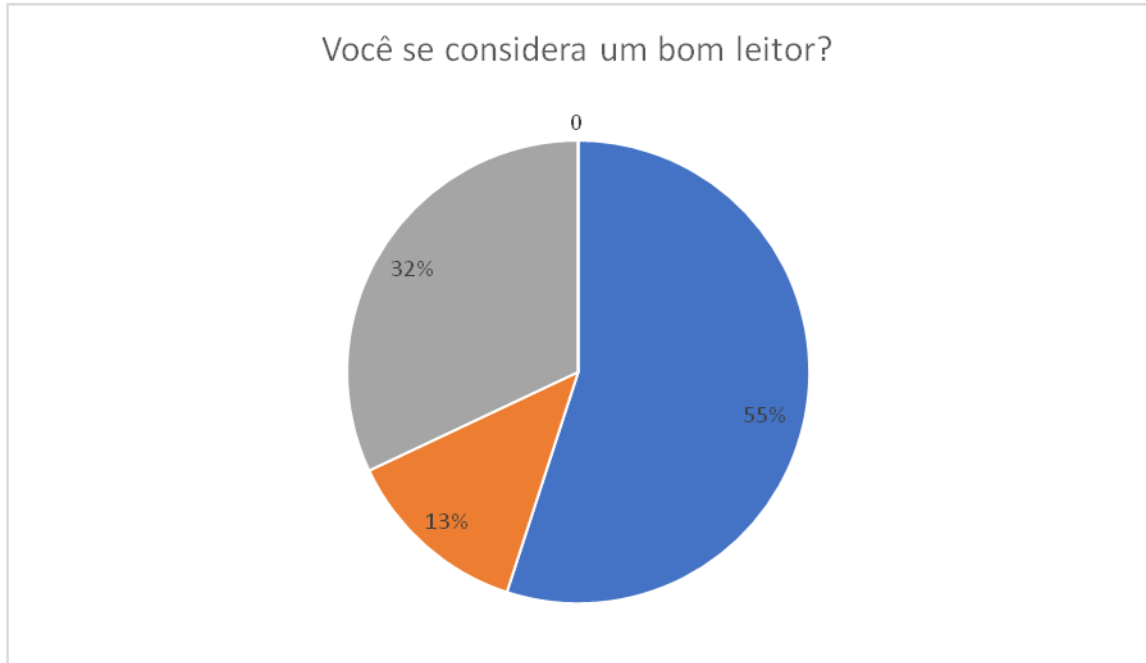
Já quando questionados sobre se considerarem bons leitores (Você se considera um bom leitor? Por quê?) a maioria das respostas foi “sim”(55%), mas poucos alunos, mesmo

⁸ Antes do término do projeto dois alunos (irmãos) que faziam parte da turma deixaram a escola por motivos profissionais de seus pais.

aqueles que deram uma resposta adversa ao sim, não justificaram suas escolhas. Vale ressaltar também que nenhum aluno assinalou a resposta “não sei”.

Observemos o gráfico abaixo:

Gráfico 2- Você se considera um bom leitor?



Fonte: Elaborado pela autora a partir da enquete aplicada,2018

Dentre as poucas justificativas apresentadas pelos alunos para se considerarem bons leitores estão:

- 1- *“Porque leio tudo que os professores mandam”*,
- 2- *“Porque gosto de ler vários tipos de livros”*,
- 3- *“Porque leio tudo que aparece na minha frente”*.

A partir da análise das respostas acima, admitimos como hipótese que é possível perceber que no momento das respostas ao item dois da enquete, parte dos alunos ainda vê a leitura como uma atividade intrínseca às atividades escolares, portanto não relacionada com as práticas sociais que realizam fora do ambiente escolar, o que pode ser justificado pela determinação de que um bom leitor é aquele que lê o que os professores mandam.

Ainda é possível supor que ao afirmar, a partir da enquete realizada, que *“gosta de ler vários tipos de livros”* uma parcela dos alunos relaciona o processo de leitura e ser um bom leitor apenas com a leitura de livros, desconhecendo o fato de que a leitura, como uma prática social, está presente em toda nossa vida e se concretiza a partir da interação com diferentes gêneros do discurso, de diferentes esferas comunicativas.

Já a justificativa “*Porque leio tudo que aparece na minha frente*” se aproxima mais da identificação da leitura como uma prática social, contudo não fornece elementos para que possamos afirmar que o aluno compreende com clareza a amplitude da leitura como um processo interacional que permeia toda sua vida, que abrange diferentes semioses e vale-se de perspectivas transculturais.

Entre os alunos que responderam que não se consideram bons leitores (13%) a única justificativa apresentada foi “*Porque não gosto de ler*”, o que pode colaborar, mais uma vez, para que possamos admitir que os alunos não conseguiram identificar, a partir da enquete, o ato de ler como uma ação presente em seu dia a dia.

Os alunos que responderam que “*Às vezes*” se consideram bons leitores apresentaram como principal justificativa o fato de que “*Nem sempre leio tudo que o professor pede*”. Admitimos como hipótese, outra vez, a partir das respostas da enquete, que parte dos alunos concebem a leitura como uma atividade unicamente escolar, e por isso mesmo sem ligação com as práticas sociais que realizam.

Quando questionados sobre “O que é para você ser um bom leitor?”, as respostas foram várias, mas três delas nos chamaram mais atenção (“*Ler muito*”, “*Ler rápido e sem errar*”, “*Ler e entender*”) e por isso serão analisadas a seguir.

Ao analisarmos a primeira resposta “*Ler muito*”, notamos que, no momento de resposta à enquete, o aluno toma por característica de um bom leitor a quantidade de leitura realizada, desprezando aspectos importantes do ato de ler, como, por exemplo, a construção de sentidos.

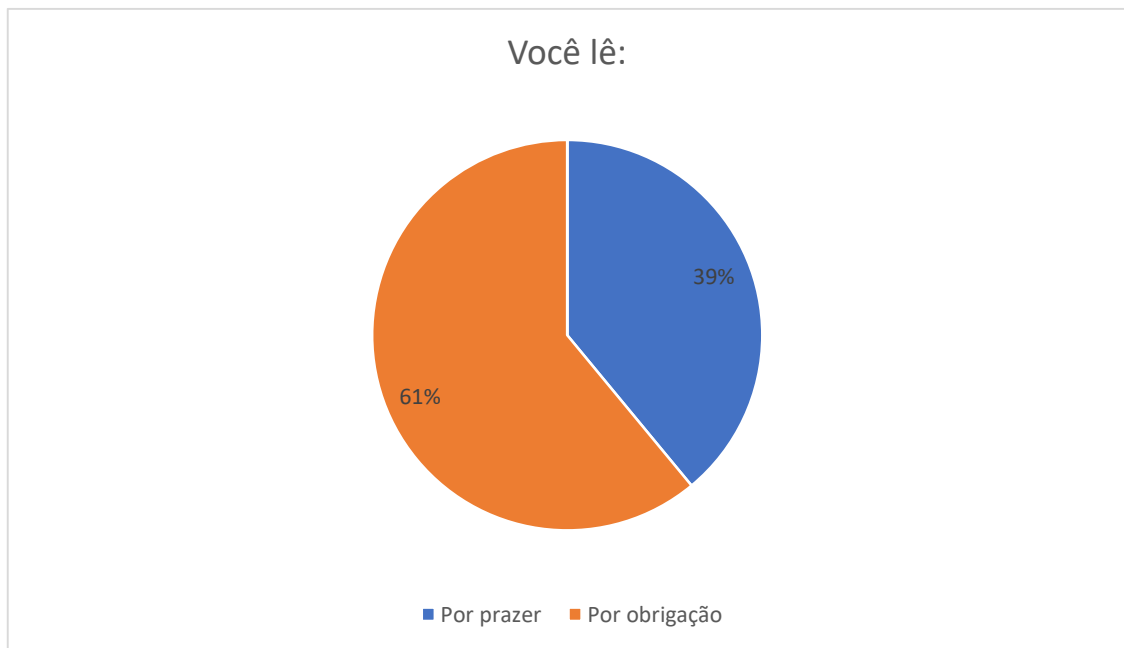
Já o aluno que afirma que ser um bom leitor é “*Ler rápido e sem errar*”, julgamos ter, no instante de resposta à enquete, uma concepção do processo de leitura centrado na decodificação, por isso mesmo interligado a uma visão tradicionalista.

Logo, é possível conjecturar, a partir das respostas supracitadas, que os alunos respondentes à enquete, compreenderam, ao responder aos questionamentos, o processo de leitura como um processo mecânico e artificial.

Em outra vertente, o aluno que afirma que ser um bom leitor é “*Ler e entender*”, a nosso ver se aproximou-se mais, no ato de resposta à enquete, à compreensão da leitura como um processo de interação, em que autor, leitor e texto, dentro de uma situação comunicativa, se inter-relacionam para promoverem a construção de sentidos para o que se lê.

Como respostas ao questionamento do item 2c “*Você lê:*”, a maior parte dos alunos afirma ler por obrigação, o que vai ao encontro com as respostas dadas anteriormente, mostrando que, no momento de resposta à enquete, transpareceram perceber a leitura como uma atividade sem relação com as práticas sociais reais.

Gráfico 3- Você lê:



Fonte: Elaborado pela autora a partir da enquete aplicada,2018

É importante ainda mencionar que nenhum aluno assinalou o a opção “*Outro motivo (especifique)*”.

Ao serem questionados sobre a importância da leitura, “*Ler é importante?*”, a grande maioria reconheceu, ao responder a enquete, que ler é algo importante, o que pode refletir o discurso proferido pelos professores em sala de aula, já que as respostas anteriores nos levam a crer que uma parcela significativa dos alunos reconhecem a leitura como uma atividade escolar.

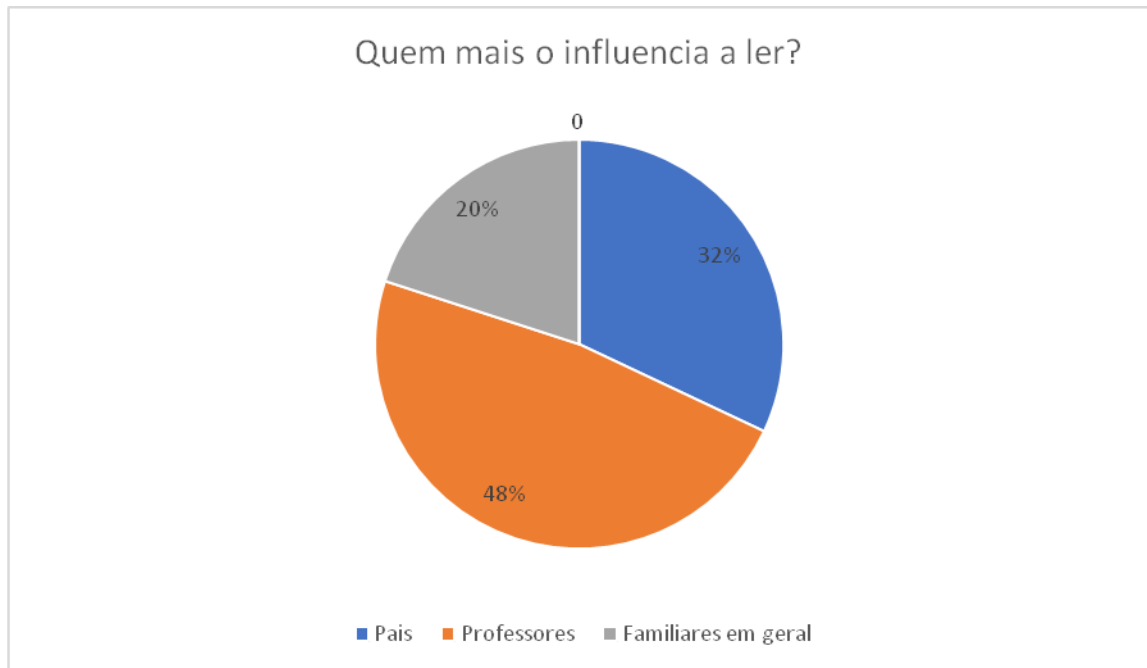
Gráfico 4- Ler é importante?⁹

Fonte: Elaborado pela autora a partir da enquete aplicada, 2018

No item 2e (Você costuma frequentar ambientes de leitura?) as respostas foram unânimes, visto que todos responderam sim. Contudo, ao detalharem quais eram esses ambientes de leitura, os alunos apresentaram apenas dois ambientes: escola e biblioteca. Tais respostas, mais uma vez, servem como pistas para reforçar a hipótese de que os alunos não compreenderam, no momento de resposta à enquete, a leitura como uma atividade relacionada com suas práticas sociais fora do ambiente escolarizado.

Destacam-se, nas respostas dos alunos, como grandes incentivadores da leitura primeiramente, os professores e em segundo plano os pais. O que corrobora a colocação de Kleiman, em diversas publicações, que afirma que a escola é a agência de letramento por excelência. Vejamos:

⁹ As opções de resposta “Às vezes” e “Não sei” não tiveram nenhuma ocorrência, e por isso não aparecem no gráfico.

Gráfico 5 – Quem mais o influencia a ler?¹⁰

Fonte: Elaborado pela autora a partir da enquete aplicada, 2018

Dando sequência à enquete, passamos a questionar os alunos sobre o processo de escrita e perguntamos a eles “Para que serve a escrita?”. As respostas foram diversas, mas tiveram conteúdo semelhante, visto que todas elas se dividiram em três grandes grupos que foram abaixo relacionados no quadro, para fins de sistematização. Vale ressaltar que tal item foi respondido por apenas 26 alunos, os outros 5 deixaram a questão em branco, levando-nos a pressupor um eventual desconhecimento acerca da função da escrita nas práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar.

¹⁰ A opção “Ninguém” não teve nenhuma ocorrência, e por isso não aparece no gráfico.

Quadro 1- Para que serve a escrita?¹¹

Para que serve a escrita?		
Fins acadêmicos/escolares	Fins profissionais	Fins pessoais
<i>“Para me expressar bem e passar de ano”</i>	<i>“Para fazer boas redações e passar nos concursos”</i>	<i>“Para me comunicar com os outros”</i>
<i>“Para fazer boas provas”</i>	<i>“Para conseguir um bom emprego”</i>	<i>“Para expressar meus pensamentos”</i>
<i>“Para anotar as descobertas”</i>	<i>“A escrita vai servir no meu trabalho, porque meu sonho é ser jornalista”</i>	<i>“Para conversar com as pessoas sem falar”</i>
<i>“Para resolver os exercícios que os professores passam”</i>	<i>“Escrever corretamente serve para arranjar um emprego”</i>	<i>“Para falar com as pessoas estão longe”</i>
<i>“Para fazer provas”</i>	<i>“Saber escrever serve para conseguir um emprego bom, porque as pessoas analfabetas só trabalham em profissões desvalorizadas”</i>	<i>“Para me comunicar melhor”</i>
<i>“Para escrever textos, poemas, redações, etc.”</i>	<i>“Para trabalhar em grandes empresas”</i>	<i>“Para escrever para pessoas que moram longe”</i>
<i>“Saber escrever serve para entrar na faculdade, porque no ENEM a nota</i>	<i>“Para eu, que vou ser advogada, serve para elaborar os processos de</i>	<i>“A escrita serve para</i>

¹¹ Cabe ressaltar que a construção de um quadro para apresentação das respostas serve como um instrumento didático, e que em alguns momentos a “classificação” na finalidade da escrita não é tão clara, o que pode ser evidenciado a partir da resposta “Para fazer boas redações e passar nos concursos”, que deixa transparecer existência de um hibridismo em seu cerne, já que pode abranger tanto a esfera profissional (concursos) quanto escolar (redação). Logo, a divisão das respostas entre as finalidades da escrita presentes no quadro foi feita considerando a predominância de uma ou outra finalidade.

<i>da redação é muito importante”</i>	<i>defesa ou acusação e apresentar ao juiz”</i>	<i>para o papel”</i>
<i>“A escrita serve para fazer redações”</i>		<i>“Eu acho que a escrita serve para a gente escrever o que pensa”</i>
<i>“Para fazer textos”</i>		<i>“Serve para conversar com os amigos nas redes sociais: Facebook e Whatsapp”</i>
		<i>“Para comunicar”</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da enquete aplicada, 2018

É importante que observemos que é possível supor, a partir das respostas apresentadas, que uma expressiva parcela dos alunos (09 alunos) estabelece uma estreita relação entre escrita e escola, ou seja, concebe a escrita como uma atividade exclusivamente ligada à escola, não conseguindo estabelecer relação do processo de escrever com outras esferas da vida social.

Vale notar também como os alunos identificam as relações de poder advindas do domínio da língua escrita, sendo que sete (07) deles relacionaram a escrita à ascensão social por intermédio da conquista de “bons” empregos.

Já outros dez (10) alunos, aparentemente, por meio das respostas aos questionamentos no momento de aplicação da enquete, conseguem perceber a escrita como um processo de interação social real, contudo não têm bem definido como se estabelece essa relação e com qual amplitude essa interação está presente nas práticas sociais que vivenciam.

Ao serem indagados sobre as situações de utilização da escrita¹², as situações mais lembradas, em ordem decrescente de ocorrência, foram: “na escola”, 16 ocorrências, “nas redes sociais”, 15 ocorrências, “em casa”, 10 ocorrências e outras situações diversificadas, 5 ocorrências. Assim, observamos, mais uma vez, que grande parte dos alunos, no momento de resposta à enquete, concebeu a escrita como uma atividade unicamente escolar.

Na questão 4a (“O que é um texto?”) prevaleceram na enquete, respostas que conceituam o texto como uma unidade física, construída a partir da língua escrita e que

¹² É bom ressaltarmos que houve alunos que evidenciaram, neste item, mais de uma situação.

permite a comunicação entre as pessoas. A seguir destacamos três respostas que resumem as opiniões que foram dadas:

- “Comunicação escrita”
- “Tudo aquilo que escrevemos”
- “Aquilo que a gente lê”

Destacamos nesta questão que os alunos desconsideram os textos multimodais, portanto, as multissemióticas.

Já na questão 4b, “Que textos você costuma ler?”, todas as opções foram objeto de escolha – evidenciando que tal questionamento dava margem a mais de uma escolha - ,mas destacamos a opção “outro”, com a presença dos gêneros digitais, como “mensagem de Whatsapp”, “postagem do Facebook”, e “postagem do Instagram”. A presença de tais gêneros reforça a natureza viva da linguagem, e dá destaque para os letramentos de um grupo social, os adolescentes, que faz uso das mídias digitais com desenvoltura.

Em 4c, “Para que servem os textos em nossa sociedade”, damos destaque para a compreensão do caráter dialógico da linguagem, visto que, basicamente, as respostas obtidas se resumem em “Transmitir informação para as pessoas”, “Para adquirir conhecimento” e “Para a gente se comunicar”.

Ao serem questionados em 4d “Com quais textos você já estabeleceu contato até o momento?”, as respostas foram múltiplas, mas ainda muito presas à modalidade de textos escritos, o que nos leva a admitir como hipótese que a concepção de texto que os alunos possuem ainda é restrita. Vejamos a tabela 1:

Quadro 2 – Pense no dia de hoje. Com quais textos você já estabeleceu contato até o momento?

Pense no dia de hoje. Com quais textos você já estabeleceu contato até o momento?	
Gênero	Número de Ocorrências
Propaganda	5
Bilhete	1
Notícia	2
Mensagem de Whatsapp	23
Matéria do livro de História	2

Outdoor	1
Cardápio de merenda da cantina	1
Matéria que a professora de Ciências passou no quadro	2
Texto de Geografia	4
Poema	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir da enquete aplicada

Em resumo, a partir da enquete, podemos notar que parte dos alunos ainda relacionam leitura e escrita com práticas escolares e não conseguem estabelecer relação desses dois processos, com as práticas sociais que realizam. Além disso, a concepção de texto dos alunos está atrelada à modalidade escrita, com pouca ênfase aos textos multimodais e às multissêmioses. Tais constatações vêm comprovar que o trabalho com a leitura e a escrita na escola desenvolve-se em uma perspectiva “autônoma”, conforme definido por Street (2014), deixando de lado uma consideração ampla do letramento como práticas sociais, desconsiderando, portanto, a natureza social da leitura e da escrita, bem como o caráter múltiplo das práticas letradas.

Assim, o que notamos é que apesar de ser feito um bom trabalho com leitura e escrita na escola campo de estudo, ele se desenvolve valorizando saberes situados e homogêneos, desconsiderando que as “práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p.09).

3.2 A ANÁLISE DA DIAGNOSE DA TURMA

A aplicação da enquete deixou transparecer que os alunos possuíam um contato sistematizado com as práticas de leitura e escrita dentro do ambiente e escolar e de certa forma reconheciam a importância do trabalho com esses dois processos na escola. Contudo, conforme já mencionado anteriormente, admitimos como hipótese, a partir das respostas dadas, que parte deles não consegue estabelecer ligações entre as práticas que realizam fora do ambiente escolar e a importância da leitura e da escrita para efetivação consciente e autônoma dessas práticas. Assim, antes de partir para o início do projeto de letramento na perspectiva ideológica, acreditamos que seria necessário comprovar se o letramento autônomo, até o

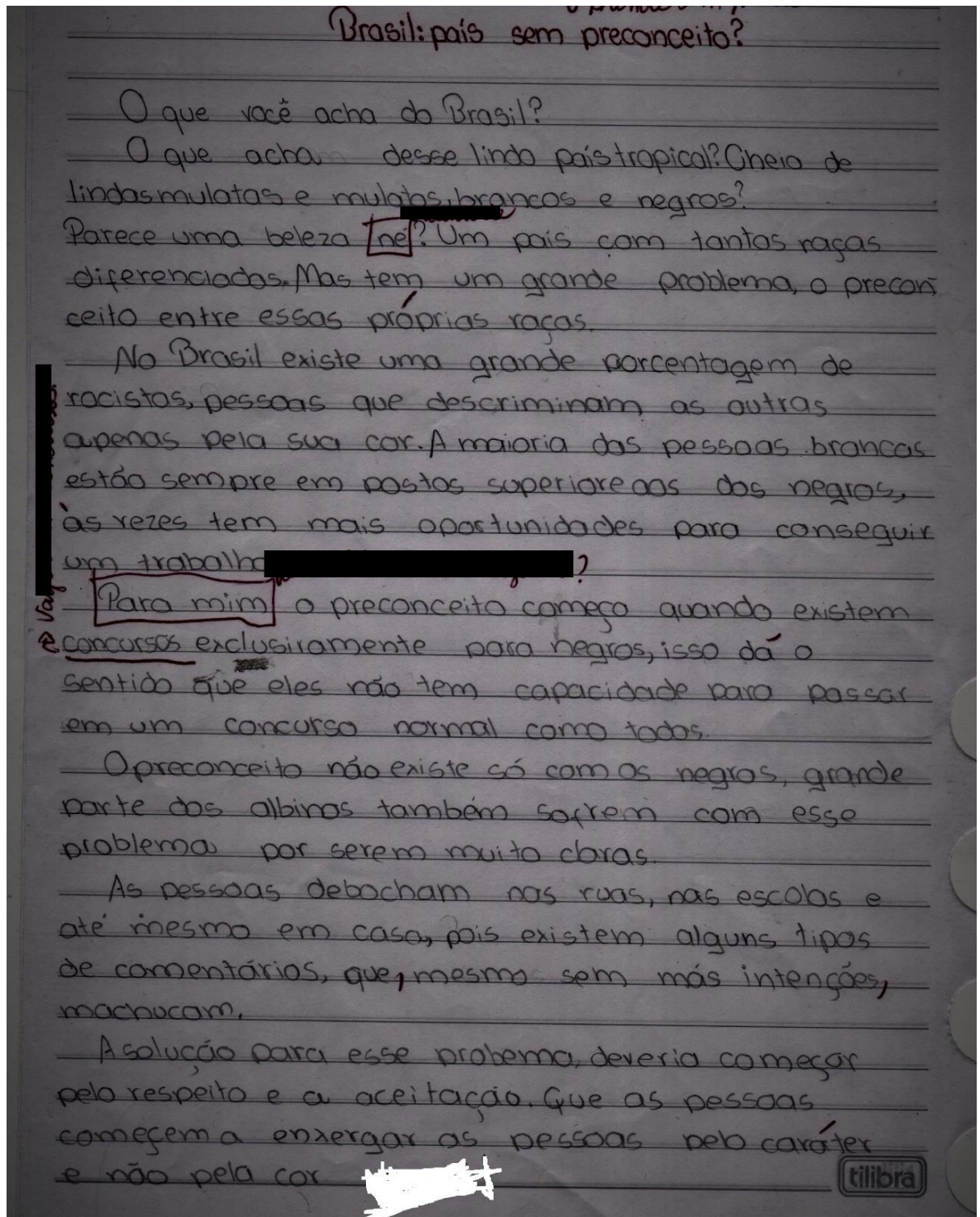
momento, como era trabalhado no ambiente escolar, estava atendendo aos objetivos a que se propõe.

Logo, decidimos aplicar uma produção de texto inicial para avaliar o “nível de letramento” (dentro do modelo autônomo de letramento) no qual os alunos se encontravam, e assim definir ações, eventos e práticas de letramento que pudessem atender não só os sonhos e anseios dos alunos, mas também partissem daquilo que os alunos já sabiam e promovesse a emancipação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Entendendo aqui emancipação como a capacidade que o sujeito deve possuir de confrontar-se com a experiência real de ler e escrever e utilizar esses dois processos para intervir de forma proficiente em sua realidade e na realidade da comunidade da qual faz parte.

Assim, como diagnose do “nível” de leitura, compreensão e produção textual foi aplicada uma atividade (Anexo A), retirada do livro didático adotado pela escola na turma em questão, aliada a uma roda de conversa livre. A partir de tal atividade é que nós identificamos competências e habilidades que os alunos já dominavam (isso tomando por referência o modelo de letramento autônomo, que até o momento predominava no ambiente escolar) e aquelas em que eles ainda demonstravam fragilidade na utilização.

Para realização de uma análise do letramento autônomo, resolvemos fazer uma amostragem de 3 produções representativas de como os alunos da turma escrevem. Assim, as 3 produções de texto selecionadas são reproduzidas a seguir.

Figura 2 – Produção textual – Aluno 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Figura 3- Produção textual – Aluno 2

Brasil: um país sem preconceito.

Por mais que não pareça, e seja meio irônico, no Brasil existe preconceito sim, entre eles o racismo.

Apesar da nossa mistura de raças é comum ver o preconceito estampado na cara do brasileiro diariamente, apesar de ser um assunto bem discutido nos dias de hoje, existe um certo "Tabu" sobre ele, por exemplo nas escolas é comum ver aquele amigo negro ser chamado de pretinho, neguinho, carvão. Pode até não parecer brincadeira, porém é algo muito sério, pois na maioria das vezes a pessoa adquire um certo trauma.

No Brasil não existe somente o racismo, mas também a homofobia que assim como o racismo é um assunto muito delicado e julgado hoje em dia. Podemos sim acabar com o preconceito basta querer.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Figura 4- Produção textual – Aluno 3

Preconceito, um crime que precisa ser denunciado!

Mesmo com muitas propagandas contra o preconceito, racial, desigualdade social ou até mesmo a homofobia, no Brasil ainda existem pessoas que insistem em falar que são melhores que outros por causa da cor, ou da ^{sua} posição social.

Temos muitos casos de violência por causa do preconceito. Alguns homossexuais são espancados até a morte, por causa da sua escolha. Temos também países entrando em guerra por causa de intolerância religiosa.

Mesmo sendo crime aqui no Brasil, ainda lidamos com esse tipo de coisa. O preconceito racial está por toda parte, praticamente, muitas pessoas ainda sabem com esse preconceito e acabam não sabendo seus direitos, não fazem a denúncia para a polícia, ou acham que é apenas uma fase.

Muitas pessoas vem isso e ficam caladas, não denunciam, não ajudam a vítima. O governo já criou a punição, agora só falta você abrir os olhos e denunciar.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Ao analisarmos as três produções textuais selecionadas, mais uma vez ficou claro que o letramento como tem sido trabalhado na escola em questão (modelo autônomo) tem atendido aos seus propósitos: ensinar técnicas de leitura e escrita aculturais.

As produções analisadas evidenciaram que os alunos dominam de forma regular ou até mesmo adequada o uso de paragrafação, pontuação e ortografia (apresentando poucos desvios), ou seja, as convenções da língua escrita.

Além disso, por se tratar de uma primeira versão da produção, é possível notar que os alunos conseguiram produzir um texto atendendo as instruções da proposta retirada do livro didático, logo fizeram uma leitura “adequada”, e utilizaram a coletânea de textos disponibilizada pelo livro para embasar suas argumentações. Contudo, a roda de conversa

efetivada em sala de aula, após a leitura dos textos da coletânea, fez surgir reflexões acerca de outros tipos de preconceito que acabaram por figurar nas produções dos alunos, apesar de não estarem presentes na coletânea.

Dessa forma, de um ponto de vista técnico (letramento autônomo), é possível afirmar que, de acordo com a amostragem, a turma possui um “bom nível de letramento”, lidando com certa desenvoltura com as técnicas de leitura e interpretação textual, bem como com as convenções da língua escrita.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS REALIZADAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Para dar início às práticas de letramento que foram efetivadas durante a pesquisa, escolhemos partir da zona de conforto dos alunos e progressivamente ir incluindo práticas de letramento, que dentro do ambiente escolar ainda eram pouco ou não exploradas, para assim relacionar vida e escola em um movimento circular ininterrupto. Foi preciso também que fossem escolhidas práticas de letramento que evidenciassem leitura e escrita em uma perspectiva mais ampla, abrindo espaço para a entrada das multissemioses em sala de aula.

Assim, partindo de um modelo interpretativo de letramento autônomo, as práticas propostas durante o projeto de letramento caminharam para a introdução e efetivação do modelo de letramento ideológico, que passa a fazer uso de práticas concretas e sociais para promover o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para dar início às práticas de letramento que foram realizadas durante o desenrolar do projeto, saindo do modelo autônomo e caminhando para o modelo ideológico, a primeira prática escolhida foi a leitura do texto literário.

4.1 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

A fim de iniciar a concretização do desejo dos alunos, de trabalharem com o tema preconceito racial, foi iniciada a proposição de atividades de leitura e escrita que contemplassem esse tema. Dentre as atividades propostas ocorreu a indicação da leitura do livro “Capitães de Areia” do autor Jorge Amado. Durante 20 minutos de cada aula os alunos realizaram a leitura do livro. E, concebendo o ato de ler, como os demais usos da linguagem, como uma ação conjunta e interativa, no sentido de que até mesmo os leitores maduros já viram outros lendo, comentando sobre a leitura e interagindo no mundo por meio das leituras que realizaram, foi preciso estimular momentos de leitura coletiva que fossem capazes de promover o compartilhamento de informações, contraste de opiniões e construção de sentidos para aquilo que se lia. Dessa forma, cada momento de leitura foi percebido não como um momento individual e isolado, mas como um espaço de interação, um “local” em que podiam ser tecidos comentários, ressaltadas informações, ampliados e questionados entendimentos.

No início de cada momento de leitura eram resgatados conhecimentos prévios e ativadas hipóteses sobre a leitura que ainda estava por vir e para isso foram utilizadas simples e eficazes estratégias como a retomada do que havia sido lido, estabelecimento de previsões

baseadas no título do capítulo seguinte e relacionamento com o que já havia sido lido em capítulos anteriores. Além disso, uma vez por semana, abríamos um espaço para compartilhamento e discussão dos sentidos produzidos, durante a leitura, estimulando e mediando o aprendizado do ponto de vista ético, estético, social, político e linguístico, propondo a valorização da experiência individual no contato com o texto literário.

É importante ressaltar que as atividades propostas com a leitura do livro em sala de aula criaram oportunidades diferentes para que todos pudessem participar das discussões e aprender. Assim, alguns alunos, que possuíam uma leitura mais madura e experiente, puderam avançar a partir do que já sabiam, responsabilizando-se, eles próprios, pela compreensão de detalhes e informações adicionais que podiam complementar o texto e ampliar seus conhecimentos, fazendo com que a aula tivesse seu foco voltado para a aprendizagem de novos saberes via livro. Já aqueles que possuíam uma leitura menos madura, foram estabelecendo a partir das discussões propostas, e com elas, participação e autonomia, que foram responsáveis por promover um avanço na construção de saberes.

Durante a leitura do livro, foi proposta a produção de um texto do gênero anúncio publicitário, que teve como objetivo dar início às produções textuais do projeto de letramento. A escolha do gênero anúncio publicitário residiu no fato de que ele é um gênero de menor extensão, mas que faz uso de estratégias argumentativas e persuasivas que permitem grande envolvimento do aluno/autor com o texto e os objetivos de sua produção, além de ser um gênero com o qual os alunos apresentam grande familiaridade.

Abaixo, apresentamos a primeira proposta de produção textual que foi realizada, tendo em vista o tema do projeto de letramento, bem como a proposta de leitura do livro “Capitães da Areia”, seu enredo, personagens e própria vivência dos alunos, já que anúncios publicitários de mães-de-santo, assim como Dona’ Aninha, personagem do livro, são comuns nas ruas da cidade de Bom Despacho que, como já mencionado, é uma cidade que abriga uma grande comunidade quilombola.

Quadro 3- Atividade de produção textual a partir da leitura do livro “Capitães da Areia”.

Agora é com você!

Imagine que você foi procurado por Dona’Aninha para elaborar para ela um anúncio dos serviços que ela presta na Bahia, já que ela não sabe ler ou escrever.

Dona’Aninha quer distribuir seus panfletos nas praias de Itapagibe, onde os Capitães da Areia costumam se esconder.

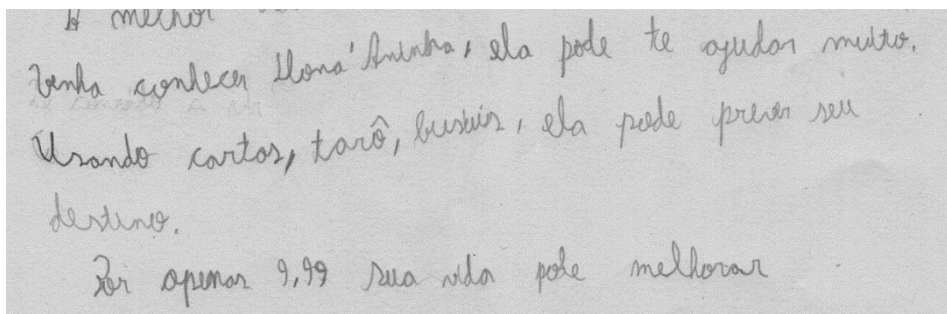
Você deverá levar em consideração os possíveis leitores desse anúncio, as condições financeiras da personagem Don’Aninha, para impressão dos panfletos, os serviços por ela prestados, características relativas ao gênero discursivo panfleto e outros aspectos que você, enquanto produtor do anúncio, julgar necessários.

Fonte: Elaborado pela autora,2018

O cerne de “correção” das produções textuais foi a correção textual-interativa proposta por Ruiz (2015), com grande enfoque na observação da utilização e exploração de recursos expressivos da língua e, é claro, concebendo o texto como um processo, a reescrita foi condição imprescindível a essa prática de produção de texto. Devido às limitações impostas pelo tempo foram feitas apenas duas reescritas, uma orientada pela correção dos pares e outra orientada pela correção do professor, tendo como maior objetivo **não** a correção ortográfica, mas “tornar o texto mais interessante, adequá-lo ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração de recursos expressivos da língua” (FIAD, 2006, p.33).

Logo, a partir da análise das produções textuais e suas reescritas, podemos notar o aumento do desempenho na escrita, baseado na compreensão de que a linguagem é dialógica e por isso mesmo deve atender a propósitos de interação autor/leitor/contexto, aproximando-se cada vez mais das práticas sociais que realizamos. Observemos a seguir:

Trecho do texto 01, versão 1, aluno A



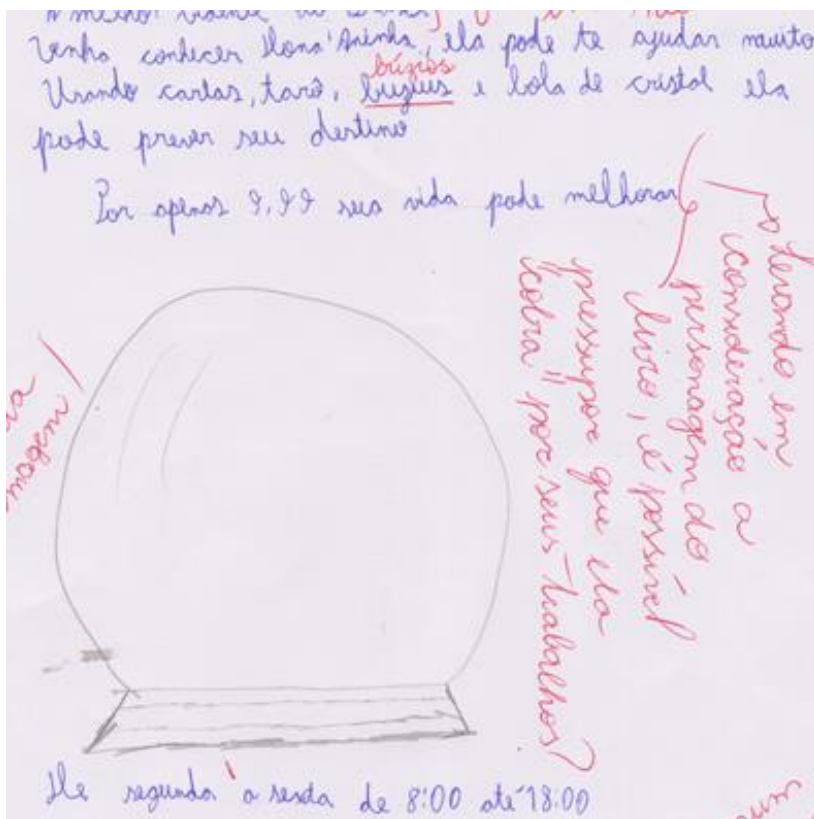
Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Vemos que na primeira versão de seu texto o aluno não faz uso da estratégia de convencimento e persuasão, muito comum em textos publicitários. Em relação à linguagem não verbal, houve também pouca preocupação com a parte estética do panfleto produzido.

Já a partir da versão 2, primeira reescrita, algumas alterações atenderam mais adequadamente a estrutura “relativamente estável” do gênero discursivo panfleto. Vale lembrar que a primeira reescrita foi efetivada a partir das “correções” e sugestões que foram indicadas pelos pares, ou seja, os alunos trocavam seus textos com os colegas que deveriam sugerir formas e meios de fazer com que o texto atendesse cada vez mais a proposta de produção, além de fazer com que atendesse seu objetivo principal, dado as especificidades do gênero: interpelar de forma efetiva e atrativa o interlocutor.

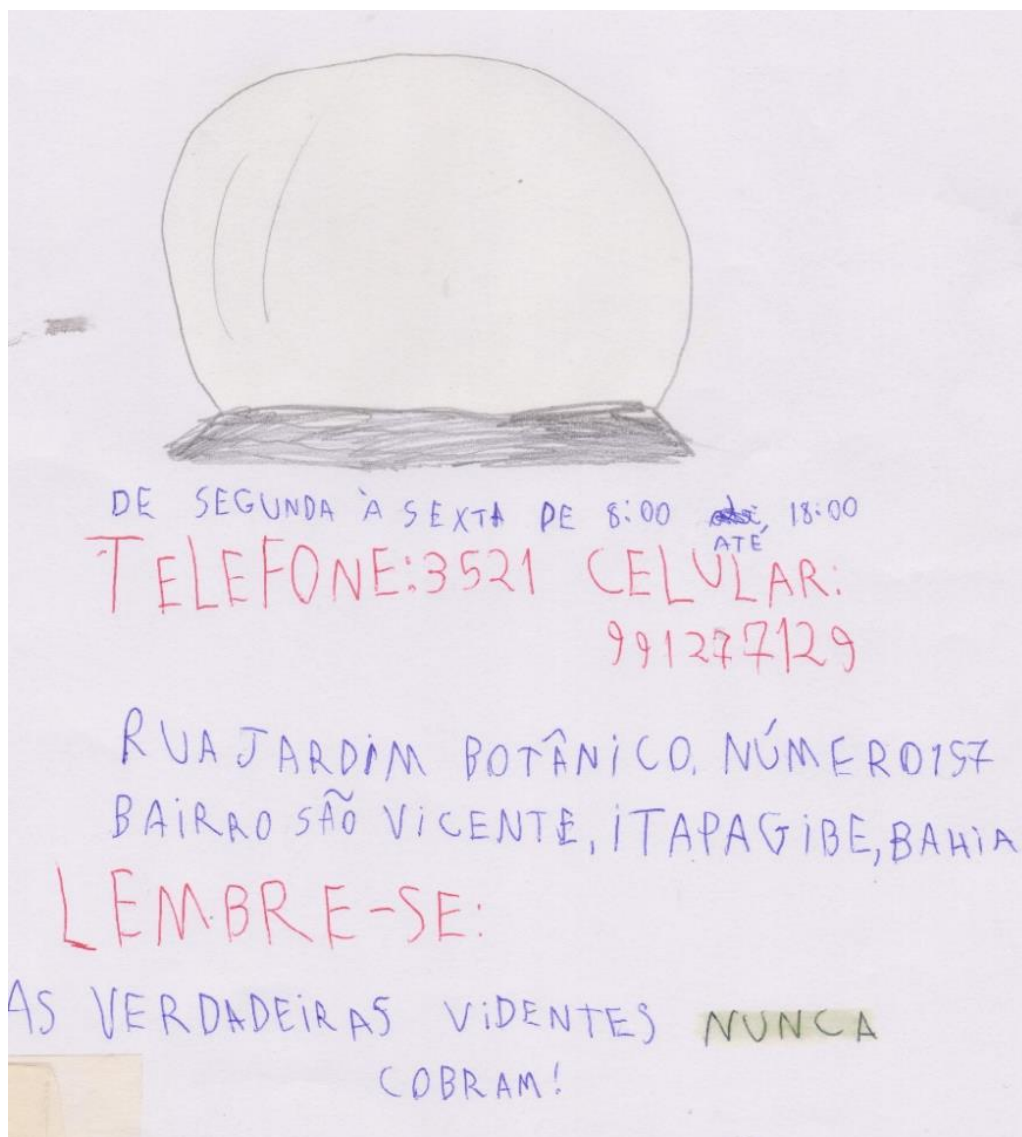
Notemos que, no trecho a seguir, pertencente à primeira reescrita do texto, o aluno faz uso das imagens como instrumento de persuasão, além de estar mais atento à parte estética do seu texto, evidenciando, mais claramente, seu caráter publicitário.

Trecho do texto 1, versão 2, aluno A



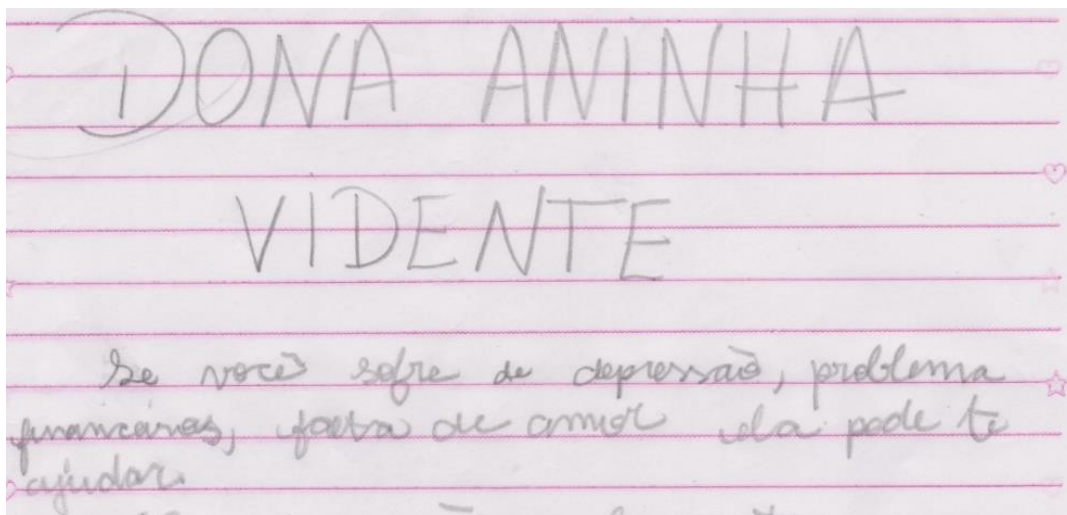
Na terceira versão do texto, segundo momento de reescrita que foi orientado pelo professor via “bilhetes textuais-interativos”, o aluno conseguiu fazer uso de cores e letras de tamanhos diversificados a fim de dar destaque à finalidade básica do texto publicitário: a persuasão do interlocutor. Além disso, o aluno seleciona e organiza, de forma mais coerente com a prática social, as informações relativas à localização dos serviços prestados no anúncio. Vejamos a seguir:

Trecho do texto 01, versão 03, aluno A



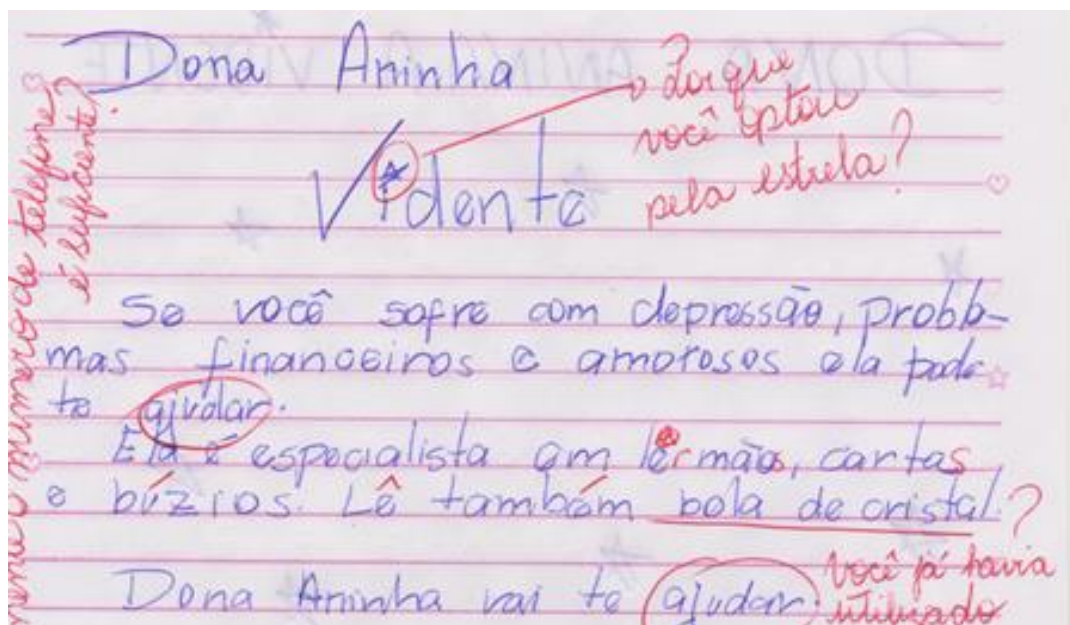
Em uma segunda análise vale ressaltar que o desenvolvimento do texto se deu de forma semelhante ao desenvolvimento do texto 01: organização, uso progressivo de estratégias verbais e não verbais, de persuasão e convencimento. Vejamos os trechos transcritos a seguir:

Trecho do texto 2, versão 1, aluno B



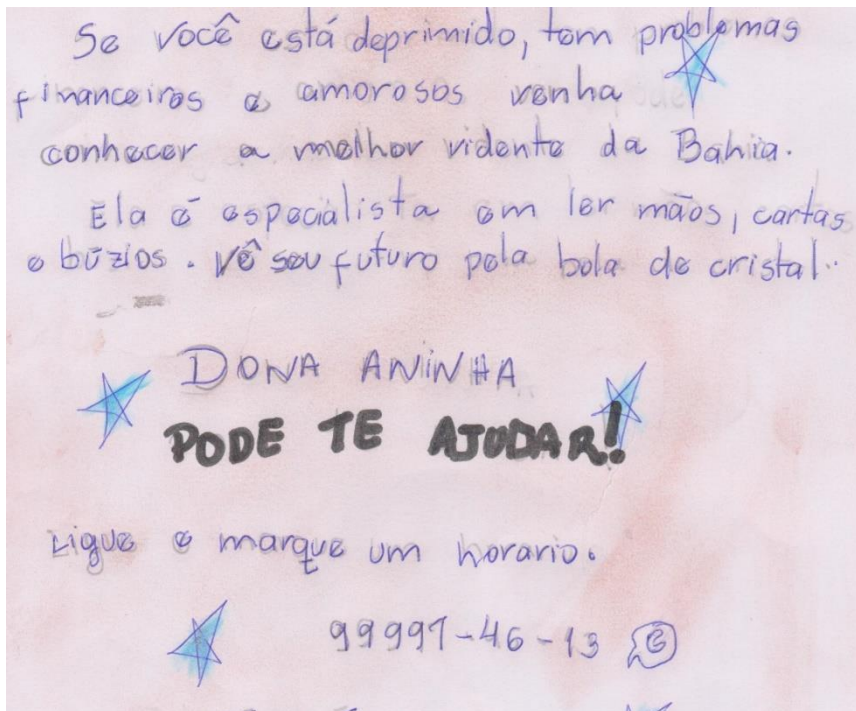
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Trecho do texto 2, versão 2, aluno B



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Trecho do texto 2, versão 3, aluno B



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Tendo como objetivo da prática proposta a observação da utilização e exploração de recursos expressivos da língua, é possível afirmar que todos os alunos avançaram na medida em que conseguiram selecionar, progressiva e conscientemente, recursos linguísticos que serviram para deixar o texto cada vez mais coerente e coeso, dentro dos objetivos propostos.

Ou seja, começamos a notar que os alunos já iniciavam o estabelecimento de uma relação entre as práticas sociais que realizamos no nosso cotidiano (leitura em determinados contextos, escrita de panfletos) com a proposta de leitura e escrita que realizaram, visto que à medida que o professor e pares leram os textos de seus colegas e apresentaram sugestões, a reescrita mostrou avanços significativos no texto, a fim de garantir a interação com o público, evidenciando cada vez mais o caráter dialógico do texto e sua relação com contexto real de produção e recepção.

Ainda trabalhando com o texto literário, e concebendo a literatura como arte foi preciso reconhecer a sua função de aliar a diversão, o prazer ao conhecimento contribuindo para o desenvolvimento do ser como um todo, ou seja, em seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Partindo, assim, do pressuposto de que a literatura é um fenômeno da criatividade, e que essa se comunica de forma especial com o universo do imaginário, podemos afirmar que ela se configura como elemento de formação integral do indivíduo. Candido (1989) entende a literatura como necessidade universal, que precisa ser satisfeita. Isto a torna direito e fator

indispensável da humanização. Ele afirma que assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho, não é possível haver equilíbrio social sem a literatura.

Logo, a utilização da leitura de textos literários em sala de aula, com suas naturezas mágicas e ricas, desperta interesse e cria possibilidades de aprendizagens. Sua eficácia se concretiza ao proporcionar a descoberta da leitura por prazer. Pois, é no contato com leituras literárias, que se confronta o mundo real com o fictício, e diante de um espaço cercado de perspectivas lúdicas que o aluno interage com o texto e assim aprende com prazer. E segundo Cunha (2002, p.15), “prazer é o sentimento que experimentamos quando fazemos algo que tem significado para nós, não importa se nos exija esforço.”

Tendo, portanto, a leitura literária como instrumento significativo do projeto de letramento, desenvolvemos mais uma atividade com o texto literário a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, (Apêndice 2) promovendo debate oral, atividades de interpretação e compartilhamento de conhecimentos produzidos via leitura literária. Após, foi feita a produção textual coletiva (em grupo) de um painel que promovesse o respeito à diversidade étnica.

Para a produção dos painéis, os alunos fizeram uso de diferentes gêneros do discurso, assim também como fazemos em nossas práticas sociais, visto que na vida real não separamos ou isolamos um gênero de outro para interagirmos, eles se imbricam e completam a todo momento na prática comunicativa.

Figura 5- Alunos produzindo gêneros discursivos para os painéis



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Figura 6- Alunos realizando a montagem dos painéis.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Os painéis produzidos foram divulgados nos corredores da escola, preparando os alunos para a compreensão de que a escrita sempre é feita por alguém e para alguém, com um propósito definido. Além disso, a prática foi capaz de promover a disponibilidade para o trabalho em grupo, além de promover o debate das ideias e respeito a diferentes pontos de vista. Mostrou também aos alunos que a produção de texto não é uma prática que leva a um produto final, mas um processo que permite o aprimoramento do texto a fim de atender a um determinado objetivo; cabendo a realização de diversas reescritas, que tiveram que ser limitadas a teoricamente “duas” (já que cada grupo produziu internamente várias reescritas antes de apresentar uma versão ao professor) devido ao tempo. Vale lembrar que para que tal prática se concretizasse foram necessárias 8 aulas.

A partir da prática dos painéis os alunos também começaram a perceber que podemos intervir em nosso meio por intermédio da escrita, visto que houve interação de alunos de outras turmas com os painéis, promovendo questionamentos diversos, o que levou à proposição da prática de letramento seguinte: a consulta popular.

4.2 CONSULTA POPULAR

Durante a apresentação dos painéis nos murais da escola muitos alunos da turma com a qual o projeto de letramento se desenvolveu relataram que alunos de outras turmas os questionaram sobre o motivo de eles estarem fazendo aqueles painéis, o que os levou a sentirem necessidade de envolver a escola na discussão que efetivávamos em sala de aula.

Abaixo transcrevemos o que foi dito por uma aluna durante uma aula após a exposição dos painéis:

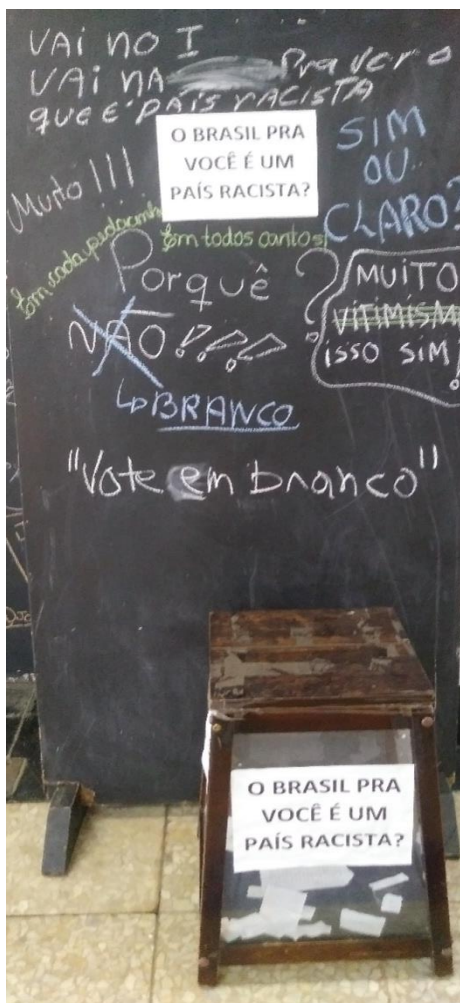
“Acho que os meninos das outras salas também querem falar sobre preconceito”.

A partir de então, várias ideias foram levantadas pelos alunos sobre como fazer com que toda comunidade escolar pudesse participar daquilo que eles desenvolviam, fazendo com que o discurso de outros fosse ouvido e aliado aos seus discursos, em uma tomada de posição sobre a existência do preconceito dentro e fora do ambiente escolar. E sabendo, “o professor com uma ampla experiência profissional tem condição de atender aos anseios de seus alunos e aos interesses do processo de ensino-aprendizagem, porque sua bagagem profissional lhe fornece pistas de como proceder” (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p.38), foi que propusemos aos alunos a realização de *uma consulta popular*¹³.

Partindo, pois, do que nos ensina Kleiman (2007, p.15), de “que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades”, os alunos sugeriram que deixássemos um espaço aberto para livre expressão das pessoas que se sentissem à vontade. Assim, em comum acordo, os alunos e professor, idealizaram e organizaram um painel de expressão livre e uma urna que ficou disponível no pátio da escola por uma semana, permitindo receber opiniões de toda comunidade escolar: alunos, professores, pais e demais funcionários da escola. Acompanhando a urna e o painel, seguia o seguinte questionamento: *“O Brasil, para você, é um país racista?”*

¹³ A consulta popular deve ser aqui entendida como uma ação que solicita um parecer ou opinião de parcela da sociedade sobre determinado tema.

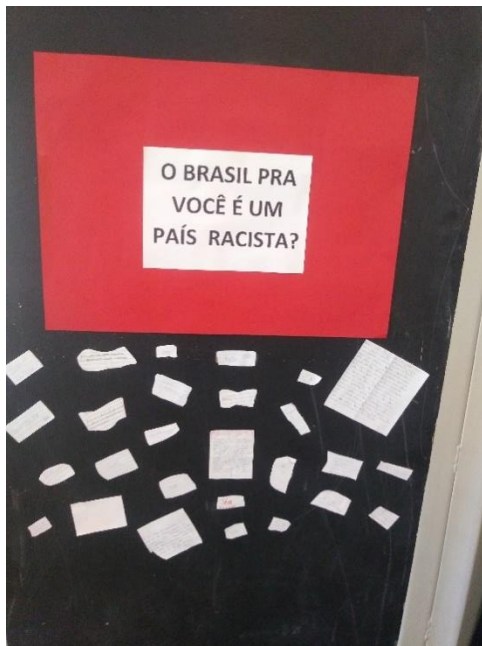
Figura 7- Urna e painel de livre expressão



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

As opiniões deixadas pela comunidade escolar foram várias, mas várias delas eram comuns em um aspecto: reconheciam que no Brasil existe preconceito. Contudo, as opiniões deixadas no painel e na urna relatavam a existência de outras formas de preconceito além do preconceito racial, evidenciando a necessidade de que essas outras formas de preconceito também fossem postas em discussão.

Figura 8- Opiniões colhidas a partir da consulta popular



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2018

Por meio da consulta popular, mais um passo foi dado a fim de que os alunos compreendessem o uso e os impactos sociais do uso da língua escrita, bem como a possibilidade que esses dois processos nos concedem de atuar ativamente no meio em que vivemos, pois tal como Kleiman (2007, p.4), acreditamos “que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”.

4.3 PINTURA: UMA FORMA DE RECONSIDERAR O QUE É LER E ESCREVER

A fim de levar os alunos à compreensão de que os processos de leitura escrita não estão presentes apenas na modalidade escrita da língua e, aliando a isso, a necessidade já evidenciada de falar sobre outras formas de preconceito, foi proposta uma prática de pintura a partir da leitura que os alunos fizeram das opiniões apresentadas na consulta popular.

Cabe nesse momento, mais uma vez ressaltar a flexibilidade permitida pelo projeto de letramento, que concede ao professor, compreendendo leitura e escrita como práticas sociais discursivas em seus múltiplos aspectos e funções, direcionar práticas letradas que atendam aos objetivos do projeto, sem deixar de atender aos anseios dos sujeitos nele envolvidos. Nesse processo “é importante, ainda, que sejam valorizadas a espontaneidade e a autonomia na exploração e no fazer artístico dos participantes” (PIMENTEL, 2009, p.92) a fim de que eles compreendam a pintura como uma forma de linguagem presente nas práticas sociais letradas.

Figura 9 – Alunos realizando a prática de letramento pintura



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Dessa forma, após lermos as opiniões deixadas na urna de consulta popular, propusemos aos alunos que descrevessem, espontaneamente, por meio de pinturas, as diversas formas de preconceito evidenciadas pelas pessoas que participaram de nossa consulta. Aliamos, portanto, à necessidade de discutir novas formas de preconceito, uma reconfiguração dos conceitos de leitura e escrita que os alunos possuíam, vivenciando a partir da prática da pintura, que leitura e escrita são processos que se presentificam não apenas na modalidade escrita da língua, mas também através de outras semioses, como, por exemplo, a pintura.

4.4 TRAZENDO OS VALORES E IDENTIDADE DA COMUNIDADE PARA O INTERIOR DA ESCOLA

Dando continuidade às atividades que a nosso ver garantiriam a efetivação do projeto de letramento no interior da escola, foi preciso investir em atividades que favorecessem a interligação entre escola e vida a partir de práticas significativas de leitura e escrita. Assim, a atividade seguinte foi inserir o universo da comunidade quilombola, com sua cultura, no interior da escola, estabelecendo bases para o respeito às diferenças raciais presentes em todo nosso país e presentificadas no espaço escolar.

Dessa forma, foi realizada uma atividade de leitura e escrita que envolveu a letra de uma música produzida pelo pai de uma das alunas da turma. Tal música reflete a cultura linguística e social própria da comunidade quilombola presente na cidade, a “língua da Tabatinga”,

formada pela junção da língua portuguesa brasileira e dialetos bantos e sudaneses que culminaram na construção de uma língua com caráter de “ocultação” que ainda é utilizada na comunidade da Tabatinga, bairro no qual se encontra o Quilombo dos Carrapatos. Foram objetivos da atividade valorizar a oralidade como um contínuo para escrita, promover a leitura e habilidades de interpretação textual a partir de práticas de letramento oral da sociedade local X práticas de letramento escrito, desenvolver a leitura através da letra de música, valorizar a cultura local e promover o fim ao preconceito étnico (Vide atividade apêndice 3).

Além disso, a utilização da música foi mais uma oportunidade criada, a fim de que os alunos ampliassem suas concepções acerca do que é texto e do que é leitura, evidenciando que “linguagem musical possibilita expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da organização e da sintonia entre o silêncio e o som” (PIMENTEL, 2009, p.94).

A escolha da música, “*O cafuvira quer cassucará*”, veio também demonstrar que a cultura e as tradições de um povo, expressos pela música, revelam a identidade de um grupo (negros) em seus distintos contornos e facetas.

4.5 DANÇA – A LINGUAGEM DO CORPO

Segundo Pimentel (2009, p.89) “a dança é uma das manifestações da cultura que está associada ao desenvolvimento das capacidades de expressão corporal. É no movimento que a dança acolhe sua dimensão expressiva”, sendo assim, durante o desenvolvimento da pesquisa a utilização da dança, como uma prática de letramento social, que se realiza nas mais diversas esferas da atividade humana - em casa, na rua, no trabalho, nos ambiente religiosos – e engaja os sujeitos na comunidade a que pertencem, fazendo-os assumir, expressar, criar, ressignificar e reinventar a linguagem.

Dessa forma, aproveitando a oportunidade da existência de um concurso de dança na cidade de Bom Despacho, que envolveria todas as escolas do município, pedimos aos alunos que escolhessem uma música que fosse significativa, acerca do tema preconceito racial, e a partir dela construíssem uma coreografia na qual os movimentos expressassem suas vozes.

Depois de muito debate, os alunos definiram que gostariam de criar uma coreografia a partir da música “*Nossa gente*”, do grupo Olodum. A criação da coreografia foi feita com o auxílio da professora de Educação Física, que cedeu o espaço de suas aulas para que o grupo de alunos que se dispuseram a dançar pudessem construir a coreografia. É importante deixar claro que um dos alunos que compuseram o grupo faz aulas de dança há bastante tempo e, por isso, ele mesmo se encarregou de criar todas coreografias e ensaiar seus colegas.

A seguir, transcrevemos a letra da música “*Nossa gente*” e também disponibilizamos as Figuras da apresentação dos alunos no concurso de dança municipal.

Nossa Gente

Avisa lá
Que eu vou chegar mais tarde
Oh yeah!
Vou me juntar ao Olodum
Que é da Alegria
É denominado de vulcão

O estampido ecoou
Os quatros cantos do mundo
Em menos de um minuto
Em segundos...
Nossa gente é quem bendiz
É quem mais dança
O gringos se afinavam na folia
Os deuses igualando
Todo encanto, toda dança
Rataplam dos tambores
Gratificam...

Quem fica não pensa em voltar
Afeição à primeira vista
O beijo, o batom
Que não vai mais soltar
A expressão do rosto
Identifica...

Avisa lá, Avisa lá
Avisa lá, ô ô
Avisa lá que eu vou...(3x)
(final 6x)

(Repetir a letra 3x)

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/olodum/228358/> Acesso em: 15/10/18

Figura 10 – Alunos em apresentação no concurso de dança



Disponível em: <http://www.bomdespacho.mg.gov.br/esporte-e-lazer/abertura-da-7a-edicao-dos-jogos-escolares-de-bom-despacho/> Acesso em: 15/10/18

Figura 11 – Alunos em apresentação no concurso de dança



Disponível em: <http://www.bomdespacho.mg.gov.br/esporte-e-lazer/abertura-da-7a-edicao-dos-jogos-escolares-de-bom-despacho/> Acesso em: 15/10/18

Figura 12 – Alunos após a apresentação no concurso de dança



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

É importante ressaltar que os alunos conseguiram compreender que a leitura e a escrita, entendidas a partir de uma ampla perspectiva, podem se manifestar na construção e na expressão dos movimentos. E, apesar de não ser o objetivo primordial da prática da dança, já que assim como Street (2014) não nos baseamos na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos, o grupo de dança que surgiu a partir do projeto de letramento tornou-se ganhador da competição.

Figura 13 – Alunos sendo premiados no concurso de dança



Disponível em: <http://www.bomdespacho.mg.gov.br/esporte-e-lazer/abertura-da-7a-edicao-dos-jogos-escolares-de-bom-despacho/> Acesso em: 15/10/18

4.6 UMA PAUSA PARA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO

Como podemos observar, a partir das práticas descritas anteriormente, cada vez mais as práticas de letramento efetivadas no ambiente escolar buscavam promover a aproximação entre escola e vida real. A fim de fazer com que os alunos compreendessem o impacto que a leitura e a escrita têm em suas vidas e, portanto, não devem ser tratadas como meras atividades escolares sem relação com seus contextos de vivências diárias.

A fim de “amarrar” as práticas de letramento que vinham sendo efetivadas até o momento, resolvemos fazer uma pausa, ou melhor dizendo, um momento reflexivo em uma roda de conversa para que pudéssemos levar os alunos a compreenderem e analisarem as ações feitas até o momento, como e por que elas se relacionavam estreitamente aos conceitos de leitura e escrita, ampliando-os e ressignificando-os. A roda de conversa foi gravada em áudio e depois transcrita.

Para a roda de conversa planejamos e propusemos algumas questões que serviram para iniciar e nortear o debate que se estabeleceu, outras surgiram a partir do desenrolar da conversa, assim como em qualquer prática discursiva real.

Observemos a seguir as perguntas que planejamos para a roda de conversa e outras que surgiram no momento:

- *“A partir das práticas que temos desenvolvido em nosso projeto, vocês conseguem perceber que existem outras formas de ler e escrever além daquelas relativas ao texto escrito?”* (Questionamento planejado).
- *“As práticas que temos utilizado têm levado vocês a se expressarem ou vocês acham que a expressão de suas ideias e opiniões só é possível por meio do texto escrito?”* (Questionamento planejado).
- *“Vocês conseguem perceber que ler e escrever são atividades que fazem parte de nosso dia a dia dentro e fora do ambiente escolar?”* (Questionamento planejado).
- *“Então quer dizer que vocês não usam a leitura e a escrita só em sala de aula?”* (Questionamento não planejado).
- *“Quando lemos e escrevemos estamos intervindo em nossa sociedade?”* (Questionamento planejado)
- *“Vocês conseguem dar exemplos de como vocês conseguem intervir na nossa sociedade fazendo uso da leitura e da escrita?”* (Questionamento não planejado).

As respostas que surgiram durante a roda de conversa foram várias, muitas delas acabaram se sobrepondo umas às outras. Abaixo transcrevemos¹⁴ aquelas que julgamos que expressam com mais clareza e objetividade o que foi exposto pelo grupo de alunos naquele espaço. A fim de manter o sigilo e a ética da pesquisa, os nomes dos alunos foram suprimidos e para identificá-los utilizamos apenas as nomenclaturas “aluno 01, aluno 02” e assim por diante.

- *“Quando a gente fez as pinturas foi aí que comecei a entender que a gente podia escrever sem usar palavras”.* (Aluno 01)
- *“Com a música do pai da (*****)¹⁵ eu entendi que nós não lemos só texto escrito, a gente pode ler música, a gente pode ler dança e um tanto de coisas”.* (Aluno 02)
- *“É igual o (*****)¹⁶ falou, a gente percebe que o que a gente escreve está sendo importante para as outras pessoas”.* (Aluno 03)
- *“Sem falar que nós entendemos que estamos lendo e escrevendo muito mais que antes, porque antes a gente achava que ler era só ler livro, texto, essas coisas que a gente lia na escola”.* (Aluno 04)
- *“A gente por exemplo tem ajudado as pessoas a entenderem que a tradição do negro e a cultura dele é importante, igual naquele dia da dança que mesmo apresentando uma música afro nós ganhamos o concurso. Então as pessoas estão deixando de ter preconceito e isso é algo que nós estamos fazendo.”* (Aluno 05)
- *“É mesmo nós lemos o livro e a história da negrinha, fizemos as pinturas, fizemos os painéis e fizemos a coreografia da música e fomos lá e mostramos pro povo que a cultura do negro é importante”.* (Aluno 06)

A partir da roda de conversa efetivada, podemos perceber nas falas dos alunos uma nova concepção dos processos de leitura e escrita – alunos 01, 02 e 04 – e o florescer de uma compreensão sobre o poder da leitura e da escrita - alunos 03, 05 e 06 – para atribuir sentidos ao mundo que nos rodeia, garantindo uma postura ética e responsável dos sujeitos perante duas histórias; implicando na constatação de que a partir da linguagem agimos e intervimos ativamente em nossa realidade.

¹⁴ As transcrições foram feitas com base em material empírico, seguindo a escrita padrão mas considerando marcas de oralidade.

¹⁵ Nome suprimido a fim de garantir o sigilo e a ética da pesquisa.

¹⁶ Nome suprimido a fim de garantir o sigilo e a ética da pesquisa.

4.7 CONSTRUÇÃO DE UMA RÁDIO ESCOLA

Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma prática essencialmente social, na qual estão envolvidos locutores, interlocutores e contexto, em um amplo processo interativo, é que surgiu dentro das práticas do projeto de letramento a proposta de criação de uma Rádio Escola, com a finalidade de ampliar e tornar cada vez mais reais as práticas de leitura e escrita, concedendo a oportunidade de que os alunos se reconhecessem como “sujeitos de seus discursos”.

Primeiramente, como estratégia de envolvimento da comunidade na execução proposta, foi feita uma divulgação sobre a criação de uma rádio no interior da escola, e os próprios alunos sugeriram, que por meio de um concurso interno, todos pudessem dar sugestões de nomes para a rádio. Todos os alunos da escola, não somente os do 9º ano, envolveram-se na proposta sugerindo nomes divertidos, inusitados, diferentes e até mesmo bizarros.

Após a coleta de sugestão dos nomes em uma caixinha deixada na cantina da escola, coube aos alunos da turma na qual o projeto se desenvolvia abrir a caixinha e escolher, entre as diversas sugestões de nomes, o nome “*Conexão Jovem*” para a rádio.

Escolhido o nome da rádio, questionamos os alunos sobre o porquê da escolha desse nome. E as justificativas apresentadas deixaram claro que não foi algo ocasional ou aleatório, pelo contrário elas se relacionaram com os valores semânticos evocados pelo nome, que se relacionam estreitamente com a possibilidade de comunicação entre os adolescentes.

Findada a escolha do nome, foi preciso construir e ativar conhecimentos prévios da turma sobre a estrutura, funcionalidades e objetivos dos gêneros discursivos que estão presentes nas rádios. E, assim, propusemos como atividade inicial um debate para o levantamento de hipóteses sobre os gêneros discursivos que circulam no universo das rádios, tais como as notícias, as propagandas, as músicas, entre outros.

Após o término do levantamento de hipóteses era preciso confirmá-las ou refutá-las, e para isso foi feita uma roda de leitura na qual apresentamos um exemplo de cada gênero e propusemos uma discussão pautada no objetivo, que era repassado aos alunos, de que todos deveriam ser capazes de ler, interpretar e compreender os gêneros em debate, a fim de que pudessem construir uma prática de linguagem, ao se comunicarem pela rádio, que fosse clara, objetiva e ao mesmo tempo eficiente.

Nessa discussão, primeiramente pedíamos que os alunos realizassem uma leitura silenciosa, pois anteriormente nos encarregamos de preparar uma cópia de cada um dos gêneros indicados no levantamento de hipóteses. Terminada a leitura silenciosa, era preciso

compartilhar, explorando nesse momento estratégias de interação coletiva que tornariam o aluno um sujeito ativo perante o texto, interrogando-o sobre o que ele e o outro leram, a fim de estabelecer um momento de interação entre leitor e texto, que fosse capaz de levar o aluno a estabelecer inferências.

Foi durante essa prática que ficou evidente a importância dos conhecimentos prévios, entre eles o de mundo, para a construção de sentidos para aquilo que se lê, pois o gênero discursivo letra de música, com o qual os alunos tinham uma maior intimidade, foi o que menos gerou incertezas, dúvidas e empecilhos para que tivesse seus sentidos construídos.

À medida que os gêneros sugeridos, através do levantamento de hipótese sobre seus usos sociais, eram postos em discussão, muitos foram considerados inadequados para serem postos em prática no meio de comunicação rádio. Dessa forma, valendo-se de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos acerca de diversas especificidades dos gêneros, através de uma leitura compartilhada com seus pares, os próprios alunos conseguiram identificar muitos gêneros, que apesar de serem sugeridos, não poderiam ser utilizados para a construção de um programa de rádio. Entre esses é possível citar as tirinhas, cartuns e charges, que foram excluídas pelo fato de que os alunos identificaram que, sendo a rádio um meio de comunicação que não conta com o auxílio de imagens, não seria possível interagir com tais gêneros, que se amparam fortemente na linguagem visual para ter seus sentidos construídos. Além disso, pode-se mencionar ainda os contos, que foram descartados pelo fato de que foi perceptível que não é comum, em nossas práticas sociais de uso da linguagem, ver gêneros do domínio literário inseridos em programas de rádio.

Entre os gêneros que se destacaram como alvo de estudo e apropriação de sentidos nesses momentos, é preciso evidenciar as músicas, as notícias, as propagandas, piadas e entrevista, que foram compreendidos, pelos alunos, como gêneros que poderiam facilmente ser utilizados no formato de interação imposto pela rádio.

Entretanto, alguns alunos ainda não conseguiam perceber com clareza todas as especificidades de cada um dos gêneros trabalhados, assim, nada melhor do que realizar uma visita de campo. Dessa forma, professor e alunos partiram para visita a duas rádios do município de Bom Despacho: Rádio Difusora (AM) e Rádio Cidade (FM).

Figura 14– Visão interna do estúdio da Rádio Cidade (FM)



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Durante a visita, os alunos conheceram o estúdio de transmissão, puderam conversar com os locutores sobre os gêneros discursivos que são utilizados em um programa de rádio, descobrindo que muitos, apesar de chegarem ao ouvinte de forma oral, são produzidos na forma escrita primeiramente, para depois serem lidos pelo locutor. O que deixou evidente a importância da produção do texto escrito para o bom funcionamento e organização das rotinas de uma rádio.

Figura 15- Visão externa do estúdio da Rádio Cidade (FM)



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Além disso, os alunos perceberam que os gêneros discursivos que circulam em uma rádio são produzidos de acordo com o público e a situação comunicativa a que se destinam. Dessa forma, um programa de rádio que tem como tema a política nacional não será apresentado com a mesma linguagem e objetivos de um programa de humor. Logo, perceberam na prática que a produção de textos deve levar em consideração a intencionalidade comunicativa, o interlocutor, os objetivos de produção e o contexto de ocorrência do gênero discursivo.

Terminada a etapa de visita às rádios, iniciou-se o momento em que os alunos começaram a colocar “a mão na massa” e, com nossa mediação, construíram roteiros para os programas que iriam ao ar no momento do recreio, tendo, portanto, interlocutores reais e variados: professores, funcionários, alunos do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II da escola.

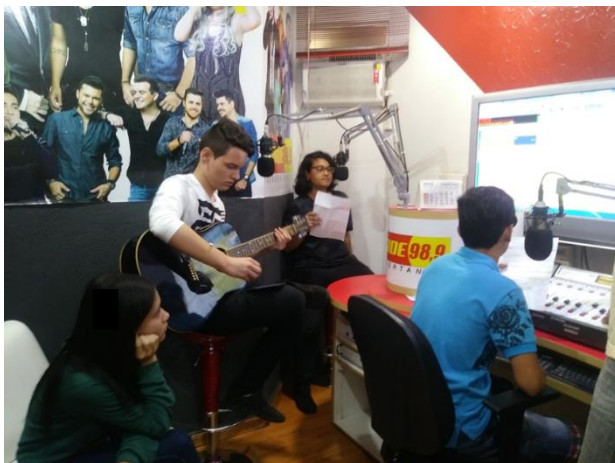
A turma do 9º ano que seria responsável pela Rádio Conexão Jovem ficava encarregada da organização do roteiro do programa que iria ao ar, orientados e supervisionados por nós, que éramos responsáveis por valorizar e explorar o potencial dos estudantes envolvidos nessa prática de letramento.

A programação produzida pelos alunos fazia uso de diversos gêneros do discurso, que eram utilizados para informar, divertir e entreter; sem perder o foco do projeto de letramento.

A criação da rádio teve tanto sucesso, que não cabendo mais no interior da escola alçou voo e teve sua transmissão efetivada para toda população da cidade de Bom Despacho e cidades vizinhas. A escola, vendo o envolvimento dos alunos e os resultados positivos que surgiam, fechou um convênio com a Rádio Cidade (FM) e hoje, a rádio “*Conexão Jovem*”, funciona nas instalações de uma rádio profissional, como sendo um dos programas semanais da rádio Cidade, com duração média de 30 minutos com o nome de “*Programa Conexão Jovem*”. Os alunos do 9º que participam do projeto tornaram-se os responsáveis por construir a programação da rádio, interligando vida e escola por meio dos discursos.

Assim, durante cada roteiro de programa que constroem com nosso auxílio, os alunos compreendem ativamente que o uso da palavra envolve a ação humana em relação a alguém, em um contexto específico, onde se configuram relações dialógicas inseridas no meio social real.

Figura 16 – Alunos do 9ºano apresentando o programa Conexão Jovem nos estúdios da Rádio Cidade (FM)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Os programas de rádio, devido à periodicidade a eles destinada, tratam de assuntos diversos, que retratam e interferem na realidade da comunidade bondespachense. Assim, por meio dos programas, os alunos noticiam, opinam, divertem, informam e interagem com a comunidade de nossa cidade.

O primeiro programa apresentado foi ainda muito ligado ao tema disseminador do projeto de letramento “*preconceito racial*”, os demais se diversificaram a fim de atender a necessidade dos alunos e da comunidade da cidade de Bom Despacho e cidades vizinhas, que agora como interlocutor direto interfere na construção da programação.

Figura 17– Aluno do 9º ano apresentando o programa Conexão Jovem nos estúdios da Rádio Cidade (FM)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Para garantir a audiência do programa, os alunos resolveram inserir na programação um espaço destinado à participação do público, que pode ligar ou mandar um Whatsapp para a rádio, deixar seu nome e concorrer a prêmios semanais. Os prêmios são patrocinados por comércio e empresas locais que tem divulgadas propagandas suas durante a programação. Lembramos que são propagandas originalmente feitas pelos alunos.

4.7.1 Como fica a organização do programa semanal?

A fim de organizar e envolver toda a turma na execução do programa de rádio semanal, optamos por dividir a turma em grupos que são por nós orientados, cada um segundo seus gostos e habilidades. Assim, a turma foi dividida em 4 grandes grupos: repórteres, equipe de marketing, roteiristas e locutores.

- Repórteres

São os alunos responsáveis por coletar informações e notícias (dentro e fora do ambiente escolar) que serão divulgadas no programa da semana seguinte. Essa equipe sempre deve entregar à equipe de roteiristas as notícias toda quinta-feira (exceto em períodos de férias escolares regulamentares).

Caso haja a realização de entrevistas ou participações especiais no programa, a equipe de repórteres deve também contatar o entrevistado/participante, estabelecer o convite para participação no programa e elaborar as perguntas que serão feitas no dia, passando-as, posteriormente, aos roteiristas.

- Marketing

Equipe que estabelece contato com o comércio e empresas de Bom Despacho em busca de patrocínio para os prêmios que serão sorteados no programa. Cabe a essa equipe também produzir os textos publicitários que divulgarão os patrocinadores durante o momento do programa. A equipe de marketing também repassa aos roteiristas as propagandas que serão utilizadas no programa, toda quinta-feira.

- Roteiristas

São os responsáveis por organizar o roteiro que irá ao ar no dia do programa. Os roteiristas integram notícias, propagandas, entrevistas, músicas (que serão escolhidas por eles) e os momentos de interação direta entre locutores e público. A equipe dos roteiristas recebe todo material às quintas-feiras, monta o roteiro do programa na modalidade escrita da língua e repassa-o ao professor às segundas-feiras, para eventuais correções ou adequações.

- Locutores

Recebendo o roteiro das mãos do professor nas terças-feiras, devem se preparar para apresentação do programa e comparecer à Rádio Cidade às quartas-feiras, de 9:30 às 10h para realização do programa.

4.7.2 Análise dos benefícios advindos do programa de rádio

Os benefícios diretos dessa prática foram, estão sendo e continuarão a ser incontáveis, entre eles é possível mencionar a ampliação dos conhecimentos prévios acerca de diferentes gêneros, construção significativa de conhecimentos sobre a superestrutura de gêneros variados; autonomia; aumento da competência leitora, bem como da criticidade na produção e leitura; e reconhecimento das práticas de leitura e escrita como atividades sociais, que nos acompanham em todos os momentos da vida em sociedade; elementos esses essenciais para a emancipação humana. E de forma não direta é preciso destacar a maior disponibilidade para trabalho em equipe; construção de autocrítica construtiva, responsabilidade e autonomia.

Logo, concebendo o aprender e o ensinar como um exercício de liberdade e construção da cidadania, o *Programa Conexão Jovem* pode ser visto como uma fonte de conhecimentos que não poderiam ser construídos com tamanha solidez, apenas através dos tradicionais bancos

escolares, efetivando, pois, uma das principais características do projeto de letramento; “movimento da prática para o conteúdo”, através da flexibilidade da prática pedagógica que garantiu o estabelecimento de uma diálogo real com o cotidiano dos alunos e da sociedade. No Anexo C disponibilizamos alguns roteiros produzidos para o programa “*Conexão Jovem*”.

4.8 SETEMBRO AMARELO: MAIS UMA VEZ USANDO AS PALAVRAS PARA INTERVIR DE FORMA AUTÔNOMA E RESPONSÁVEL

A partir da criação do programa *Conexão Jovem*, os alunos perceberam o quanto leitura e escrita são significativas para intervir na sociedade, já que através da elaboração dos roteiros do programa eles têm a oportunidade de se fazerem ouvidos e ouvirem a comunidade, elaborando continuamente e contextualmente estratégias e meios para que essa interação se dê proficientemente. Dessa forma, ler e escrever assumiram, na prática, novos e reais significados, evidenciando o poder da palavra, visto que com ela os alunos agora agem, descobrem, propõem, escutam e contribuem, com e pelos discursos, para a construção social.

A construção dessa consciência do poder do discurso, que surgiu a partir do programa de rádio, fez com que os alunos passassem a compreender que poderiam assumir, pelo uso da palavra, que se dá na medida do encontro com o outro e com uma situação concreta, uma intervenção social real e isso ficou claro a partir da proposta advinda com o “Setembro Amarelo”.

A escola campo de pesquisa, como já informado anteriormente, atende crianças e adolescentes, do 1º ao 9º ano de ensino, e assim, atende um público com faixa etária que varia de 06 a 16 anos (englobando a distorção idade-série). É de saber coletivo que, ao atingir a adolescência, as crianças passam por diversos conflitos físicos e emocionais. Esses conflitos, encarados por cada indivíduo de uma forma particular, se manifestam na realidade das pessoas de diferentes formas.

Dessa forma, partindo da observação da realidade de seus pares, seus conflitos e vivências, foi que os alunos do 9º ano apresentaram a necessidade de tratarmos, no ambiente escolar, da automutilação.

A partir do levantamento da questão pelos alunos, levamos à direção da escola e pedimos para que cada professor observasse com mais atenção os comportamentos de seus alunos. Assim, após esse primeiro momento, os professores passaram a perceber que alguns alunos seus apresentavam cicatrizes horizontais em seus antebraços, que condiziam com a automutilação relatada pelos alunos participantes do projeto de letramento. Os sinais de

autoagressão puderam ser constatados em alunos do 6º ao 9º ano. Nesse intermeio, uma aluna do 7º ano chegou a uma tentativa de suicídio, dentro do espaço escolar, sendo socorrida e encaminhada ao Pronto Atendimento Municipal, onde teve que levar oito pontos no pulso esquerdo.

A primeira ideia que os alunos participantes do projeto tiveram foi que pesquisássemos sobre o tema, principalmente a partir das mídias digitais e, conhecendo sobre o assunto, elaborássemos textos de apoio que poderiam ser compartilhados com todos os alunos da escola. E assim foi feito.

Após, assistirmos ao curta metragem “Ouse fazer a diferença”¹⁷ (selecionado previamente de acordo com o tema) e acessamos informações para leitura disponíveis no CVV¹⁸ (ANEXO D) com o auxílio da psicopedagoga da escola. Assim, depois de conhecerem sobre o assunto, os alunos participantes do projeto de letramento elaboraram uma conversa informal e resolveram passar nas salas dos alunos do 6º ano 9º ano falando com os demais colegas, em uma conversa “de adolescentes” e “para adolescentes”, sobre a valorização da vida. Além disso, o programa de rádio seguinte foi desenvolvido a partir do tema “valorização da vida”.

Figura 18- Alunos participantes do projeto em conversar informal com seus pares sobre valorização da vida



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Após realização da conversa, os alunos entenderam que era preciso fazer algo mais efetivo, e que atingisse não somente a comunidade escolar, mas toda comunidade bondespachense. Aproveitando a chegada do mês de setembro, os alunos propuseram a realização de uma ação pela valorização da vida e prevenção ao suicídio, surgindo assim a ideia do projeto “*Vencer é viver*”. Projeto esse que teve como objetivo conscientizar toda

¹⁷ Disponível em: <https://youtu.be/4NuK38gAaPU> . Acesso em: 14/08/2018

¹⁸ Centro de Valorização da Vida. <https://www.cvv.org.br/conheca-mais/>

comunidade bondespachense, a partir de uma ação social, sobre a necessidade de valorizarmos a vida e prevenir o suicídio, a partir da proposta da campanha “Setembro Amarelo”.

O projeto “*Vencer é viver*” teve o nome escolhido pelos alunos da turma participante do projeto, após a proposta de uma “tempestade de ideias” em sala de aula, que fez surgirem diversas sugestões de nomes, cabendo à turma, por unanimidade, optar por tal nome.

O local para realização da ação, como sugestão dos alunos, foi a Praça da Estação da cidade. Este é um local público que aos finais de semana recebe um grande número de pessoas devido à Feira do Produtor Rural, que se realiza no local e atrai pessoas de toda cidade para a compra de produtos de origem orgânica. Assim, com auxílio da direção da escola, que se prontificou a enviar um ofício para Prefeitura Municipal solicitando liberação do espaço, ficou definida a data de 15 de setembro para culminância da ação social.

Definido o nome, local e data, partimos para a realização das atividades que possibilitariam a efetivação da ação social. Dentre as sugestões que surgiram, de acordo com o tempo disponível, escolhemos as seguintes:

- Produção coletiva de carta convite

Durante as práticas realizadas para organização da ação social, os alunos produziram uma carta coletiva (Anexo E) ao professor Felipe¹⁹, responsável pelo estágio em Psicologia no Centro Universitário de Bom Despacho, para realização de palestra sobre valorização da vida, na escola. A palestra serviu para conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de valorizar a vida, além é claro de ampliar os conhecimentos dos alunos envolvidos no projeto, acerca do tema.

Como tratou-se de uma produção coletiva, fomos o escriba que transcrevia na lousa as ideias dos alunos. As primeiras correções e adequações foram feitas concomitantemente ao momento da escrita. Após o término da escrita da carta, um aluno passou a limpo o texto produzido coletivamente, entregou a nós que fizemos sugestões para que o texto dos alunos atendesse cada vez mais ao seu propósito. Para indicação das sugestões, optamos mais uma vez pelos “bilhetes interativos”, propostos por Ruiz (2015).

Após a entrega da primeira versão com a indicação das sugestões, sugerimos que os alunos socializassem oralmente as sugestões e reformulassem, coletivamente, o conteúdo da carta.

Finalizada a nova versão coletiva, pedimos a um dos alunos, que tinha familiaridade com digitação, que digitasse a carta e a trouxesse no dia seguinte.

¹⁹ Nome fictício, a fim de resguardar o sigilo e a ética da pesquisa.

A carta foi entregue ao professor, em mãos, com o auxílio da mãe de uma aluna. A mãe da aluna, que cursa Psicologia no Centro Universitário, prontificou-se em intermediar agendamento de data e horário da palestra, após aceite do professor.

Vale ressaltar que a prática da revisão e reescrita, durante a elaboração da carta, veio ao encontro da necessidade de que os alunos compreendessem a escrita como um processo, fazendo com que vivenciassem uma situação em que tiveram que assumir uma postura crítica quanto ao texto deles e ajustá-lo a essa situação.

Figura 19- Palestra sobre valorização da vida na escola.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Ao término da palestra, o professor se prontificou em organizar com seus alunos do estágio uma rede de apoio que a partir de então passou a prestar atendimentos psicoemocionais no interior da escola. Os discentes, graduandos do curso de Psicologia do Centro Universitário de Bom despacho, a partir do 6º período, orientados por seus professores, semanalmente comparecem à escola para estabelecer com os alunos um momento de escuta e quando necessário fazem o encaminhamento de alguns casos para o PSF²⁰ do bairro.

- Produção de textos multimodais

Foi proposto aos alunos que produzissem textos sobre a valorização da vida e prevenção ao suicídio, para distribuição na comunidade bondespachense. Informamos aos alunos que os textos produzidos seriam encaminhados a uma gráfica para a produção de 1000 folhetos que seriam entregues, por eles, no dia da ação social. E, assim, com objetivo, contexto

²⁰ Posto de Saúde da Família

de produção e recepção definidos, os alunos criaram diversos textos. Vejamos a seguir uma amostragem do que foi produzido.

Figura 20– Textos produzidos para distribuição na comunidade (primeira versão)

APELO

FRAQUEZA, VIDA DESEVALORIZADA
OU ATÉ MESMO ENCENAÇÃO...
SÃO EXEMPLOS DE JULGAMENTOS DE
PESSOAS SEM COTAÇÃO

POUCO SE SABE ...

TRANSTORNOS MENTAIS VEM À TONA
SEGUIDO DE DEPRESSÃO,
TRAZENDO ACOBRANÇA, CULPA E TENSÃO.

O DIÁLOGO É O TABU A SER QUEBRADO
PARA QUE DE OUTRA FORMA SEJA
TUDO SOLUCIONADO

SEJA VOCÊ, UM AMIGO OU TIO,
DEVEMOS OLHAR PARA OS PEQUENOS
DETALHES PARA QUE NÃO SEJAMOS
ENGANADOS POR UM SORRISO DE LADO

AO CONTRÁRIO, SE AFOGA
E VÊ QUE SÓ FESTA SE MATAR,
ACABANDO COM A DOR QUE NUNCA
CHEGOU A DESEJAR. (15)

Requisito de ajuda

Eu sei que tua
vida não tá fácil,
eu sei que você tá quer
partir.

Por favor, eu preciso
de você aqui, sua
vida não tá fácil
e você vai conseguir.

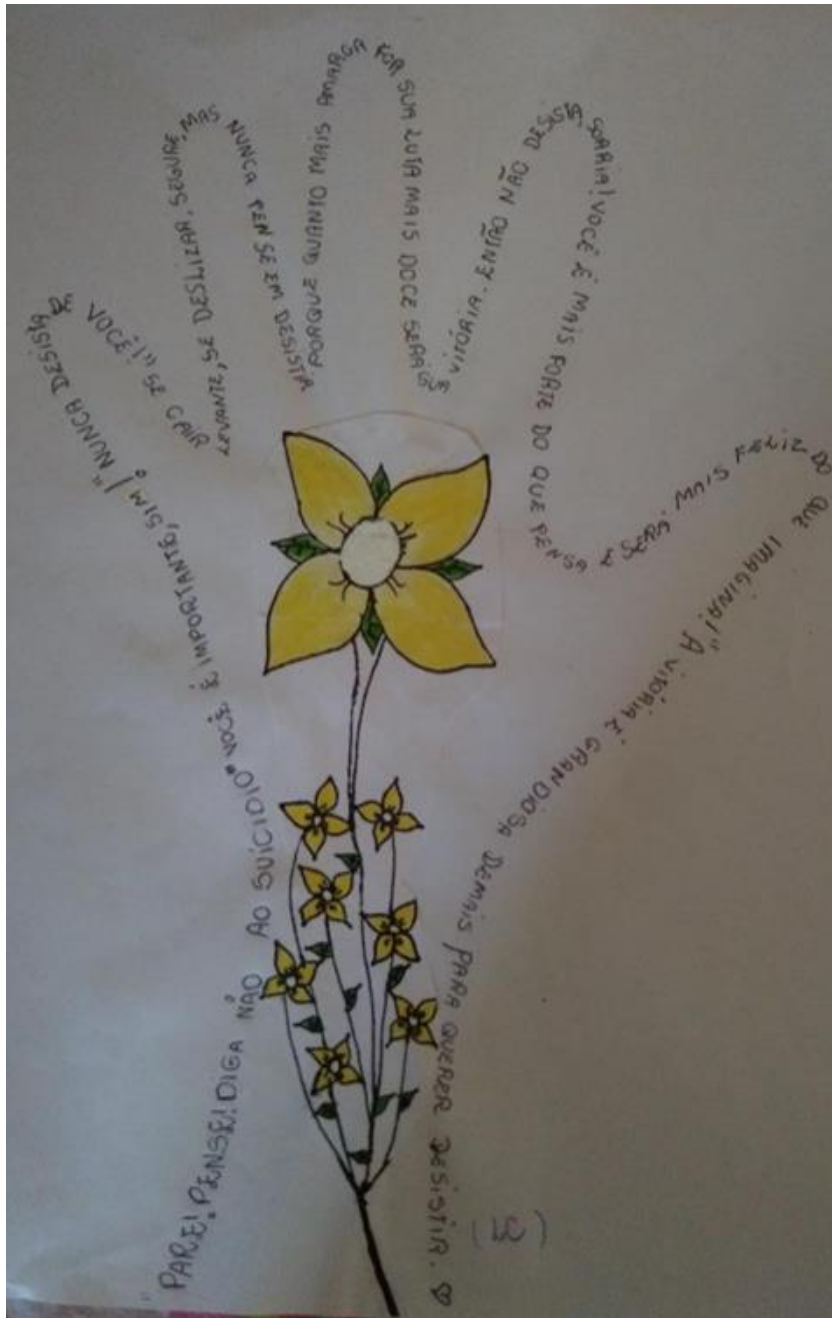
Porque questão de tempo
amanhã tudo pode mudar,
eu quero que me imparto
e quero sentir te ajudar.

Ajudar necessariamente

Quando você pensa
em um irmão, eu não
sabia o que fazer, tentar
te proteger não foi nem
de longe suficiente.

Eu não vou simplesmente
me culpar, mas sei que
antes disso tudo, eu poderia
ter te ajudado, podia ter dito
o quanto te amo, e como estar
do teu lado.

Me perderei por não ter dito
tudo, por não conseguir te
ajudar como você precisava
por não ter sido a ajuda necessária.





Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018



Figura 21 – Textos produzidos para distribuição na comunidade (versão encaminhada à gráfica)

<p>APELO FRAQUEZA, VIDA DESVALORIZADA OU ATÉ MESMO ENCENAÇÃO... SÃO EXEMPLOS DE JULGAMENTOS DE PESSOAS SEM CORAÇÃO.</p> <p>POUCO SE SABE...</p> <p>TRANSTORNOS MENTAIS VEM À TONA SEGUIDO DE DEPRESSÃO TRAZENDO A COBRANÇA, CULPA E TENSÃO.</p> <p>O DIÁLOGO É O TABU A SER QUEBRADO PARA QUE DE OUTRA FORMA TUDO SEJA SOLUCIONADO.</p> <p>SEJA VOCÊ, UM AMIGO OU UM TIPO, DEVEMOS OLHAR PARA OS PEQUENOS DETALHES</p> <p>PARA QUE NÃO SEJAMOS ENGANADOS POR UM SORRISO DE LADO</p> <p>AO CONTRÁRIO, SE AFOGA EVÊ QUE SÓ RESTA SE MATAR, ACABANDO COM A DOR QUE NUNCA CHEGOU A DESEJAR.</p> <p> (Y9)</p>	<p>SE A VIDA É UMA HISTÓRIA, MESMO QUE VOCÊ TROPECE EM ALGUMA VÍRGULA OU CAIA EM ALGUM PONTO FINAL, NÃO DESISTA DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS.</p> <p> (AUTOR DESCONHECIDO)</p>
--	--

Não jogue este folheto na via pública. Descarte-o adequadamente no lixo.

<p>ALGUMAS VEZES AS PESSOAS ESTÃO MORRENDO POR DENTRO, E A GENTE NÃO PERCEBE QUE EM MEIO ÀS RISADAS EXISTEM PEDIDOS DE SOCORRO.</p> <p> (IA)</p>	<p>POEMA DE AJUDA</p> <p>EU SEI QUE SUA VIDA NÃO ESTÁ FÁCIL. EU SEI QUE VOCÊ JÁ QUER PARTIR.</p> <p>POR FAVOR! EU PRECISO DE VOCÊ AQUI. SUA VIDA VALE A PENA E VOCÊ VAI CONSEGUIR.</p> <p>ISSO É QUESTÃO DE TEMPO, AMANHÃ TUDO PODE MUDAR. EU JURO QUE ME IMPORTO! DEIXE- ME TENTAR TE AJUDAR.</p> <p> (IA)</p>
--	---

Não jogue este folheto na via pública. Descarte-o adequadamente no lixo.

<p>AJUDA NECESSÁRIA</p> <p>QUANDO VOCÊ PENSOU EM IR EMBORA EU NÃO SABIA O QUE FAZER. TENTAR TE PROTEGER NÃO FOI SUFICIENTE.</p> <p>EU NÃO VOU SIMPLEMENTE ME CULPAR, MAS SEI QUE ANTES DISSO TUDO EU PODERIA TER TE AJUDADO. TER DITO O QUANTO TE AMO E COMO ESTOU DE SEU LADO.</p> <p>PERDOE-ME POR NÃO TER DITO TUDO, POR NÃO CONSEGUIR TE AJUDAR COMO VOCÊ PRECISAVA. POR NÃO TER SIDO A AJUDA NECESSÁRIA.</p> <p> (IA)</p>	 <p></p>
--	--

Não jogue este folheto na via pública. Descarte-o adequadamente no lixo.

- Apresentações musicais, ao vivo.

As apresentações musicais foram sugeridas pelos alunos como forma de atrair a comunidade bondespachense para prestigiar o evento. Além disso, pontuamos que seria importante o fato de que músicas tivessem como tema a valorização da vida, para assim poderem contribuir com o objetivo da ação, promovendo a interação com a comunidade de uma forma leve e descontraída.

A música está presente em todas as culturas. Sua linguagem musical possibilita expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da organização e da sintonia entre o silêncio e o som. (PIMENTEL, 2009, p.94)

Lembramos também que, como no projeto de letramento, segundo Kleiman (2007,p.16), há “um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”, coube a nós, fazendo uso do talento de quatro alunos da turma, em cantar e tocar, organizar a apresentação.

O repertório musical ficou a cargo dos alunos, que dentro de suas potencialidades, limitações e tema da ação escolheram as músicas que fariam parte da apresentação. Entre as músicas selecionadas estavam “Pais e Filhos” do grupo de Legião Urbana; “Trem Bala” da cantora Ana Vilela e “Vida Urgente” do grupo Chimarruts e outras.

Figura 22 – Alunos ensaiando músicas para o dia da ação social



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

- Organização do texto para interação com o público

Aproximando-se o dia da ação social, decidimos que toda ela seria comandada pelos alunos. Logo, foi necessário que eles preparassem, por escrito, o que seria dito no momento de interação direta com o público, já que eles demonstravam insegurança para falar em público.

Assim, foram eleitos os porta-vozes da turma que se encarregaram de construir o texto que seria utilizado no dia para uma “conversa” com a comunidade bondespachense e preparar, a partir dele, uma leitura para interação com o público.

Notamos, portanto, que mais uma vez, a produção de textos e a leitura materializam-se como formas de ação e intervenção real na comunidade da qual os alunos participam, evidenciando novamente, conforme Street (2014), o letramento como uma prática social.

Figura 23- Alunos produzindo texto para interação com o público



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

- Escolha de mensagens para escrita em balões

Sabendo que o espaço escolhido para realização social nosso público seria variado, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos, decidimos que era preciso fazer algo que atingisse diretamente às crianças e fizesse com que elas se interessassem por nossa ação.

Os alunos sugeriram que entregássemos balões com mensagens escritas sobre valorização da vida. E assim alguns alunos se dispuseram a procurar na internet mensagens que poderiam ser utilizadas nos balões.

Observemos no quadro a seguir as mensagens que foram selecionadas:

Quadro 4- Mensagens de internet selecionadas pelos alunos para serem escritas em balões

- 1) Você não está sozinho.
- 2) Espera que o sol já vem.
- 3) Às vezes a gente só vê o sol quando chove.
- 4) Tenha orgulho de si mesmo.
- 5) Mostre seu brilho.
- 6) Fique perto dos seus amigos.
- 7) Que os motivos para sorrir sejam maiores do que os para chorar.

Fonte: Elaborado pela autora

- Identificando uma forma de ouvir a comunidade no dia da ação social

Tomando como base a concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 1997), compreendemos que não há linguagem sem sujeitos que a constroem a partir da interação com o outro nas instâncias sociais de uso. Dessa forma, entendemos que a interação por meio da linguagem requer movimentos de fala e de audição. Ou seja, a palavra real se dá no encontro com o outro, ouvindo-o, indagando-o, trocando ideias e experiências. A partir desse pressuposto, sugerimos aos alunos envolvidos no projeto que buscassem criar uma forma de “ouvir” diretamente a comunidade que estaria presente na interação social. Surgiu então a ideia do “mural móvel”.

O “mural móvel”, sugerido pelos alunos, seria um espaço/local físico destinado à livre expressão das pessoas que estivessem presentes no dia da ação social. Esse espaço foi confeccionado em papelão, e para deixar seu “recado/mensagem/opinião” nele, seriam disponibilizados à comunidade *post-its*.

As mensagens deixadas pelas pessoas serviriam para que avaliássemos o impacto do evento na comunidade e como essa comunidade interagiu com a proposta dos alunos. Em troca da participação em nosso mural móvel, as pessoas receberiam “abraços grátis”.

- Expressando a identidade do grupo

Unidos pelos ideais de valorização da vida e prevenção ao suicídio, os alunos sugeriram que estivessemos utilizando no dia da ação social algo que nos identificasse, algo que marcasse a identidade do grupo. Mas era preciso mais do que o uniforme escolar para dar conta disso, visto que os valores e saberes envolvidos na realização do projeto não eram apenas escolares, mas também sociais e principalmente humanos.

A sugestão inicial foi a confecção de uma camisa para o grupo com o nome do projeto “*Viver é vencer*”, sugestão essa descartada pelo tempo escasso e também pelo alto valor financeiro que teríamos que desembolsar.

Contudo, uma nova sugestão não tardou a aparecer. Uma das alunas da turma, partindo do ditado popular “*Uma mão lava a outra*” e dos sentidos evocados pela expressão “*dar uma mãozinha*”, sugeriu que pintássemos nossas mãos em camisetas brancas.

Ampliando a ideia da aluna, outro colega de classe sugeriu que as mãos fossem pintadas de amarelo (cor símbolo da prevenção ao suicídio) nas blusas do uniforme escolar. Tal sugestão foi aceita por todos e para nós foi mais uma demonstração de como vida e escola podem se entrelaçar por meio do uso da linguagem em um movimento circular e ininterrupto; o que ficou claro a partir da utilização da pintura dos uniformes escolares, para expressão da identidade do grupo que já conseguia compreender que leitura e escrita são processos que não se resumem unicamente ao ambiente escolar.

Figura 24 – Alunos pintando blusas de uniforme



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Para complementar a blusa, confeccionamos ainda lacinhos amarelos, símbolo da campanha “Setembro Amarelo”.

Figura 25 – Alunos confeccionando lacinhos amarelos



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

- Divulgando a ação social

Foi escolhido pelos alunos que o evento deveria ser divulgado primordialmente pelas redes sociais, sendo que todos eles seriam responsáveis por fazer a divulgação para seus contatos e pedir que eles espalhassem para o maior número de pessoas possível.

Para tanto foi necessário que criássemos um texto publicitário digital, que facilitaria a divulgação no ambiente virtual. Dessa forma, uma aluna sugeriu que utilizássemos o aplicativo, disponível para Android, PicsArt, que consiste em uma ferramenta de edição multimídia.

Como a maioria dos alunos da turma possuía o aplicativo sugerido instalado em seus celulares a confecção do panfleto de divulgação digital foi feita em poucos minutos pelos alunos. A confecção por intermédio do aplicativo permitiu que com agilidade os alunos inserissem inclusive imagens no panfleto virtual.

Figura 26 - Panfleto virtual de divulgação da ação social



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

- A culminância do projeto “Viver é vencer”

No dia da interação com a comunidade toda ação que ocorreu em espaço público foi comandada pelos alunos, que demonstraram autonomia e segurança. Nossa tarefa foi apenas auxiliar os alunos, que naquele momento se portavam como verdadeiros “sujeitos de seus discursos” (Bakhtin, 1997). O que comprova que o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais reais garante a emancipação humana a partir do uso da linguagem.

Observemos abaixo Figuras tiradas no dia do evento.

Figura 27- Abertura da ação social



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 28 – Música promovendo a interação com público



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 29- Comunidade deixando sua mensagem no mural móvel



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 30 – Distribuição de “abraços grátis”



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 31 – Entrega de balões, com mensagens de valorização da vida, às crianças presentes no local da ação social



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 32- Distribuição de panfletos com os textos produzidos pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

4.9 NÃO JULGUE, AME!

A partir da efetivação do projeto “*Viver é vencer*” a dimensão sociocultural da linguagem e a pluralidade de suas manifestações foi compreendida pelos alunos de uma forma que, com meus treze anos de experiência em sala de aula, nunca havia vivenciado. Assim, podemos dizer que o vínculo entre leitura/escrita/sujeito/práticas sociais foi construído de forma sólida, pois a partir da efetivação das ações desenvolvidas pelos alunos a linguagem em seus múltiplos aspectos foi “atualizada”. Atualizada no sentido de que a partir do projeto “*Viver é vencer*” algo se modificou na forma como os alunos passaram a conceber os processos de leitura e a escrita, que a partir de então adquiriram uma nova forma, uma nova roupagem, um novo significado, relacionando-se estreitamente com práticas legítimas e contextualizadas, do ponto de vista linguístico, histórico e sociocultural.

Dessa forma, a concepção autônoma do letramento (STREET, 2014) já não cabia mais no ambiente escolar, porque já compreendendo a amplitude e a complexidade dos processos de leitura e escrita, bem como as potencialidades deles advindas, a emancipação por intermédio da palavra, os alunos recusavam-se a realizar atividades de leitura e escrita desvinculadas das práticas sociais reais. Por isso, ao término das ações do projeto “*Viver é vencer*” foi preciso mais uma vez, interligando vida e escola, ouvir os alunos e finalmente transpondo a barreira do ensino tradicionalista (que ainda deixava resquícios em minha formação), compreender definitivamente que o processo de construção do saber só ocorre na interação do sujeito com o mundo, com o contato, a experiência e as oportunidades vivenciadas; e assim também é o aprendizado da leitura e da escrita. Desta maneira, nasceu a proposta do projeto “Não julgue, AME!”.

- Entendendo o projeto

Baseada em rodas de conversas com os alunos, e votação aberta e direta, os alunos indicaram a necessidade de tratar da diversidade humana e das bases para disseminação do respeito às diferenças em seus amplos aspectos: etnia (ainda presente), gênero, classe social, características físicas, entre outros.

E sabendo que a linguagem só se efetiva com e pelos sujeitos nas instâncias sociais de uso (BAKHTIN, 1997), foi necessário deixar claro que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas, mais uma vez, não seriam práticas isoladas de um contexto de uso, nem mesmo atividades artificiais desenvolvidas no ambiente escolar. Assim, deixamos claro que o objetivo do projeto era sensibilizar toda comunidade bondespachense para a necessidade de respeito à

diversidade humana e para tanto propusemos a apresentação das ações do projeto em um espaço público, no centro da cidade.

Os alunos, como corresponsáveis por todo projeto, apresentaram a necessidade de apresentarmos, no momento de interação com a comunidade, atividades atrativas ao público, a fim de fazer com que o evento tivesse a participação do maior número de pessoas possível. Assim, sugerimos a possibilidade de mais uma vez solicitarmos apoio do Centro Universitário da cidade, bem como também da prefeitura da cidade.

Após definido o tema a ser tratado e o objetivo a ser alcançado, foi preciso organizar as práticas de letramento que direcionariam as ações desenvolvidas no projeto. Assim, considerando as sugestões dos alunos definimos com práticas norteadoras do projeto as seguintes:

- a) Leitura (livro “Extraordinário”, de R.J. Palacio).
- b) Produção textual (composição musical- letra e música autorais-, frases para produção de adesivos de carro, slogan para produção de *botton*, produção de textos para comunicação com a comunidade no dia do evento, cartaz de divulgação (virtual e impresso), organização de visitas dos alunos à prefeitura e ao Centro Universitário para solicitação de apoio ao desenvolvimento do projeto).

- A leitura

O acesso dos alunos ao livro “Extraordinário” foi facilitado por ele estar disponível de forma gratuita na internet através do site <http://lelivros.love/book/download-extraordinario-r-j-palacio-em-epub-mobi-e-pdf/>. Assim, como todos alunos da sala possuem celular com acesso à internet, foi possível que fizessem o download do livro no formato pdf e salvassem-no em seus aparelhos.

Partindo da mesma dinâmica de leitura realizada com o livro utilizado anteriormente (Capitães da Areia) no desenvolvimento do projeto de letramento, foram respeitados, considerados e aproveitados saberes e conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema do livro (respeito às diferenças). Cabe ainda lembrar que as reflexões e opiniões que surgiam a partir da leitura do livro eram compartilhadas e utilizadas como fonte para construção de sentidos via leitura literária.

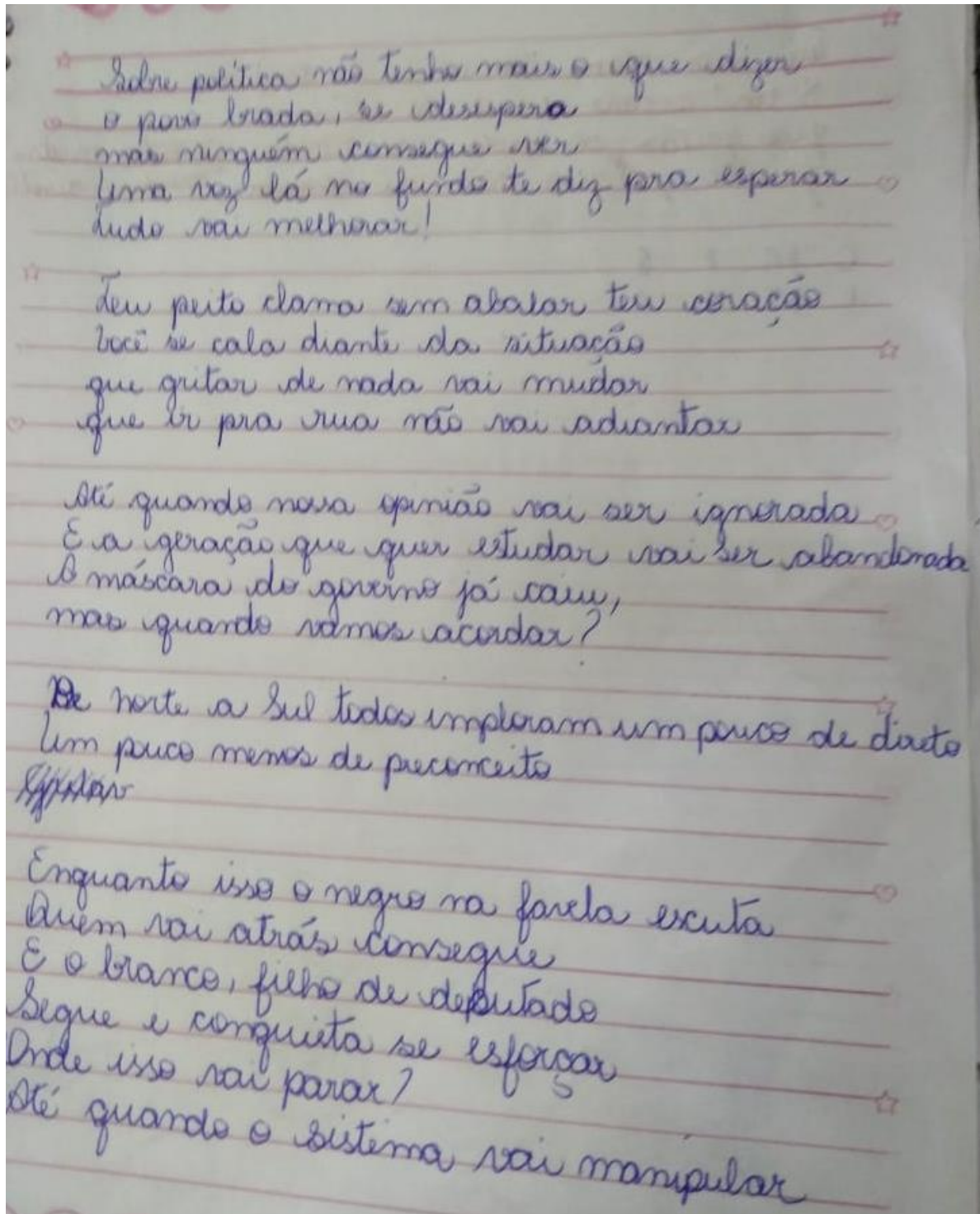
- Composição musical

Como evidenciado por Oliveira (*et al*, 2014, p.45), “é como base nos saberes difusos, construídos pelos diferentes alunos nas suas múltiplas vivências , que o aprendizado deve se ancorar”, e amparados por esta premissa foi que respeitando e fazendo uso dos saberes dos alunos- que sabem tocar vários instrumentos musicais- que propusemos a construção de uma composição musical (letra e música autorais).

Quando a proposta foi efetivada, os alunos se demonstraram receosos e com medo de não conseguirem efetivar a construção da música. Coube então ao professor intervir, sabendo das potencialidades dos alunos, incentivar e mediar a construção de letra e música, utilizando como estímulo a possibilidade de registro da música. Assim, quatro alunos da turma se incumbiram desta tarefa e, com o apoio do professor, produziram duas músicas, que seriam apresentadas à comunidade no momento de culminância das ações do projeto.

Após a primeira escrita, foram feitos ajustes nas letras para garantir o ritmo e a musicalidade e assim foi feita uma segunda (e final) versão das letras das músicas que serviriam para efetivar o registro dos direitos autorais e gravação do áudio necessário ao registro.

Figura 33- Primeira versão da música "Quando vamos acordar?"



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Figura 34- Primeira versão da música "Não há cura para o que não é doença".

Eu o mundo tá assim
 de um jeito tão ruim
 se alguém é diferente
 melho pra apodre

Pra ser bem simula, já estava
 cansado disse preconceito, disse
 jeito errado.

Se alguém é diferente já é
 ridiculo, pessoas chorando,
 vivendo todos o mesmo

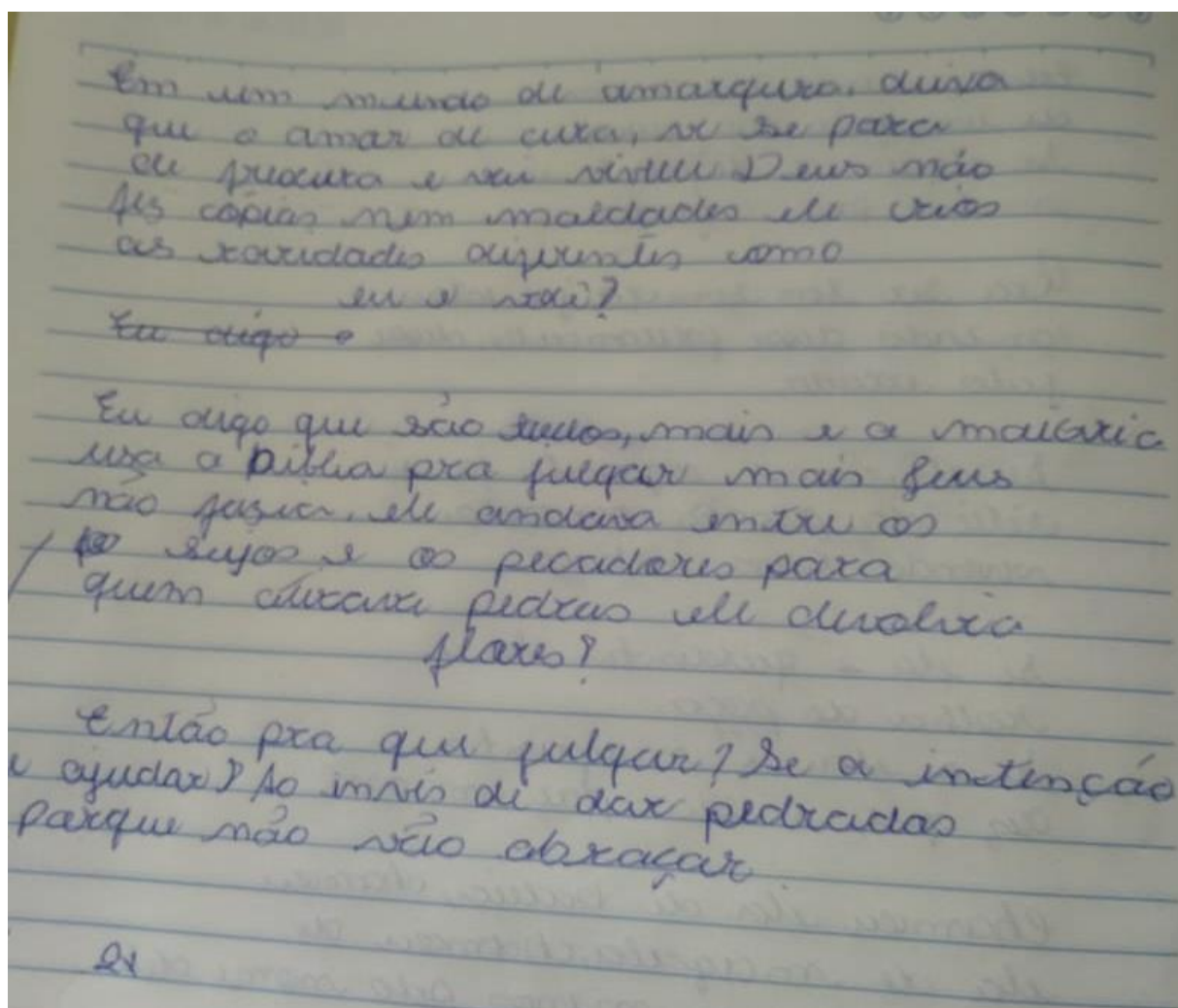
Se ela é gordinha ela é
 xalha de poço.
 Se ela é magrinha
 diz que é sua pai um ovo.

Chamou ela de balia, chamou
 ela de magrela, chamou de
 todos nomes menos pelo nome dela.

Se o mulque é carinhoso ou
 um jeito educado, se respeito as
 minoras, chamam ele de errado.

Mas se saulcu funk o povo já da
 crida, e traquilante e bandido sem
 limites

Pelo amor de deus pra que fulgar
 quando e que as pessoas irem
 melhorar



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

A construção das músicas reforçou mais uma vez a construção da autonomia e emancipação, pela palavra, dos sujeitos envolvidos no projeto, visto que de “natureza social e ideológica” (BAKTHIN, 1997) as palavras dos alunos se revelaram e ganharam significação a partir da interação concreta promovida pelo compartilhamento da música com a comunidade que esteve presente no momento do evento.

Figura 35- Alunos apresentando para a comunidade presente no evento “Não julgue, AME!”, a música de composição autoral “Quando vamos acordar?”.



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 36- Alunos apresentando para a comunidade presente no evento “Não julgue, AME!”, a música de composição autoral “Não há cura para o que não é doença”.



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

A seguir é possível ter acesso ao certificado do registro das músicas composta pelos alunos. As composições completas (letra e música) estão disponíveis no site

https://www.clubedoscompositores.com.br/registro_flash/n_registro1.asp e podem ser acessadas a partir dos títulos.

Figura 37- Certificado de registro da música “Quando vamos acordar?”

CLUBE DOS COMPOSITORES DO BRASIL

Registro Definitivo

--- *Letra(s) original(ais) (lyrics)* ---

Certificamos que [REDACTED] inscrito(a) sob o cpf **171****641**, registrou no Cadastro do Clube dos Compositores do Brasil, declarando como de sua autoria, arquivada(s) na Pasta de número **25319601d181122h125554**, em **22/11/2018**, a(s) obra(s) de título(s):

Quando vamos acordar?
- Número de Registro 25319601d181122h125554_m1

Declarou, no mesmo ato, que [REDACTED], [REDACTED] é (são) também parceiro(s) e autor(es) na obra de Título Quando vamos acordar?;

Cujas letras originais seguem abaixo:

Quando vamos acordar?

Sobre política não tenho mais o que dizer.
O povo brada, se desespera
mas ninguém consegue ver.
Uma voz lá no fundo te diz pra esperar
Tudo vai melhorar!

Teu peito clama sem abalar teu coração
você se cala diante da situação
que gritar de nada vai mudar,
que ir pra rua não vai adiantar.

Até quando nossa opinião vai ser ignorada?
E a geração que quer estudar vai ser abandonada?
A máscara do governo já caiu,
mas quando vamos acordar?

De Norte a Sul todos imploram um pouco de direito;
um pouco menos de preconceito!

Enquanto isso o negro na favela escuta:
Quem vai atrás consegue!
E o branco filho de deputado
segue e conquista sem se esforçar,
onde isso vai parar?
Até quando o sistema vai manipular?

OBS: 1) Letras registradas antes de 13/08/2004 não aparecem nesta listagem.
2) Até 18/11/2008, serão exibidas aqui todas as letras contidas em uma mesma pasta (até 4).
3) A partir de 19/11/2008, as letras serão exibidas individualmente.

CCB - Biblioteca de Registro de Músicas

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Figura 38 -Certificado de registo da música “Não há cura para o que não é doença”.

CLUBE DOS COMPOSITORES DO BRASIL

Registro Definitivo

--- Letra(s) original(ais) (lyrics) ---

Certificamos que [REDACTED], inscrito(a) sob o cpf **159*****605**, registrou no Cadastro do Clube dos Compositores do Brasil, declarando como de sua autoria, arquivada(s) na Pasta de número **25319701d181122h133258**, em **22/11/2018**, a(s) obra(s) de título(s):

Não há cura para o que não é doença
- Número de Registro 25319701d181122h133258_m1

Declarou, no mesmo ato, que [REDACTED], [REDACTED] é (são) também parceiro(s) e autor(es) na obra de Título Não há cura para o que não é doença;

Cujas letras originais seguem abaixo:

Não há cura para o que não é doença

Eh, o mundo tá assim,
de um jeito tão ruim,
se alguém é diferente
é motivo para agredir.

Pra ser bem sincero,
já estou cansado
desse preconceito,
desse jeito errado.

Se alguém é diferente
já é criticado.
Pessoas chorando,
vivendo todas isoladas.

Se ela é gordinha,
ela é rolha de poço.
Se ela é magrinha;
diz que é seca, puro osso.

Chamam ela de baleia,
 chamam ela de magrela,
 chamam de todos os nomes,
 menos pelo nome dela.

Se o moleque é carinhoso
 ou de um jeito educado,
 se respeita as mina,
 chamam ele de viado.
 Mas se escuta funk o povo dá crise
 é traficante e bandido sem limites.

Pelo amor de Deus, pra que tanto julgar?
 Quando é que as pessoas irão melhorar?

Em mundo de amargura deixa o amor te curar,
 vê se para de frescura e vai viver.
 Deus não fez cópias nem maldades,
 ele criou as raridades como eu e você.

Eu digo que são todos, mas é maioria,
 usam a bíblia pra julgar,
 Mas Jesus não fazia.
 Ele andava entre os sujos e os pecadores;
 pra quem atirava pedras, ele devolvia flores.

Então pra que julgar, se a intenção é salvar?
 Ao invés de dar pedradas por que não vão se abraçar?

 OBS: 1) Letras registradas antes de 13/08/2004 não aparecem nesta listagem.
 2) Até 18/11/2008, serão exibidas aqui todas as letras contidas em uma mesma pasta (até 4).
 3) A partir de 19/11/2008, as letras serão exibidas individualmente.

CCB - Biblioteca de Registro de Músicas

Copyright © 1998 CLUBE DOS COMPOSITORES DO BRASIL
 Todos os direitos reservados

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

- Frases para produção de adesivos de carro

A possibilidade de produção dos adesivos de carro surgiu a partir da escolha do local de realização da culminância do projeto, que seria uma praça no centro da cidade de Bom Despacho. Possuindo o formato circular, ao redor da praça funciona o estacionamento rotativo municipal, partindo desta realidade vislumbramos (alunos e professor) a possibilidade de abordagem dos motoristas que ali estacionam seus carros, para uma conversa sobre o projeto e adesão à ideia de respeito à diversidade através da colagem sem seus veículos de adesivos contendo frases sobre o projeto.

Separamos duas aulas para que os alunos pudessem construir e sugerir, de forma coletiva, frases para elaboração dos adesivos de carro. Reproduzimos as sugestões que foram propostas a seguir:

Frase 01= *“Ser diferente não é um problema. O problema é ser tratado diferente”*.

Frase 02 = *“Ame o próximo em suas diferenças!”*

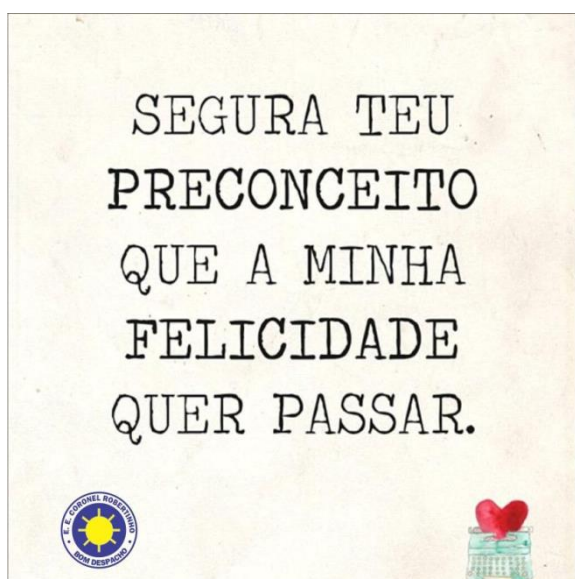
Frase 03= *“Segura teu preconceito que a minha felicidade quer passar”*.

Frase 04= *“Diversidade é a arte de viver em sociedade com respeito às diferenças”*.

Inicialmente a ideia é que as quatro frases pudessem ser transformadas em adesivo para pregarmos nos carros, mas devido ao alto custo para produção dos quatro modelos de adesivos, foi necessário que optássemos por apenas uma frase. Após consulta aos alunos, análise dos sentidos evocados pelas frases e objetivo que tínhamos ao utilizá-las ficou decidido pela maioria que utilizaríamos a frase de número 03. A escolha da frase 03 ocorreu pela produção do sentido de movimento (quer passar) se relacionar com a ideia dos carros em movimento.

Assim, enviamos a frase 03 para gráfica, e o resultado final, com a arte produzida pela gráfica e aprovada pelos alunos e professor, está a seguir. Cabe lembrar ainda que foram produzidos 250 adesivos, com o formato de 4cm X 4cm.

Figura 39 = Adesivo de carro produzido para distribuição à comunidade



- Slogan para produção de *botton*

A identificação do grupo e busca pela identidade, durante a apresentação do evento, foi mais uma vez pauta das discussões em sala de aula. A produção de camisetas mais uma vez foi descartada pelo alto custo e demora para confecção. Resolvemos, assim, após uma sugestão do grupo, produzirmos *bottons*, que além de identificar o grupo, poderiam ser distribuídos à comunidade presente no evento e apresentavam um baixo valor para produção.

A escolha do *botton* como elemento de identificação do grupo fez surgir a necessidade de produção de algo para compor um texto que viria nele estampado. Assim, como sugestão de uma aluna, que foi aceita por unanimidade, resolvemos fazer uso de um texto, retirado da internet, que ela nos apresentou. O texto foi aceito por ser de curta extensão, portanto passível de ser usado para produção do *botton* e por suscitar a necessidade de respeito à diversidade e amor ao próximo e não só verbalmente, mas também visualmente, pelo uso de diferentes cores e tamanhos de letras para a produção da parte verbal. Vejamos:

Figura 40: Texto retirado da internet e utilizado para produção dos *bottons*.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/436497388876135876/> Acesso em: 09/12/18

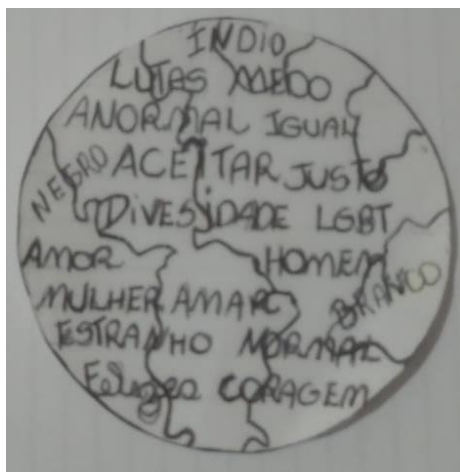
- Produção de textos para comunicação com a comunidade no dia do evento

Os textos produzidos pelos alunos para comunicação com a comunidade no dia do evento não foram delimitados por gêneros, visto que a interação social real se dá por meio da utilização conjunta de diferentes gêneros. E assim foi solicitado aos alunos que produzissem textos de diferentes gêneros.

Após a produção dos textos, dois deles foram selecionados pelos próprios alunos para serem reproduzidos e distribuídos à comunidade no dia do evento. O ideal seria que todos pudessem ser reproduzidos, mas a falta de recursos financeiros fez que com maturidade e autonomia- habilidades desenvolvidas por meio das ações do projeto de letramento- os alunos escolhessem aqueles que eles julgassem melhores para que pudessemos fazer as reproduções.

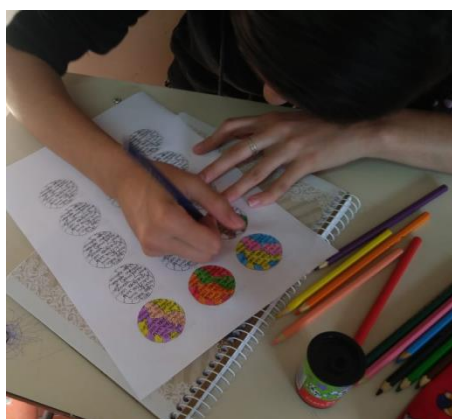
O primeiro texto escolhido foi o texto multimodal que é reproduzido a seguir. Este texto foi reproduzido, colorido pelos alunos e colado em pirulitos distribuídos à comunidade. É preciso mencionar que ele foi produzido em uma única versão.

Figura 41- Texto multimodal produzido por aluna para distribuição à comunidade



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

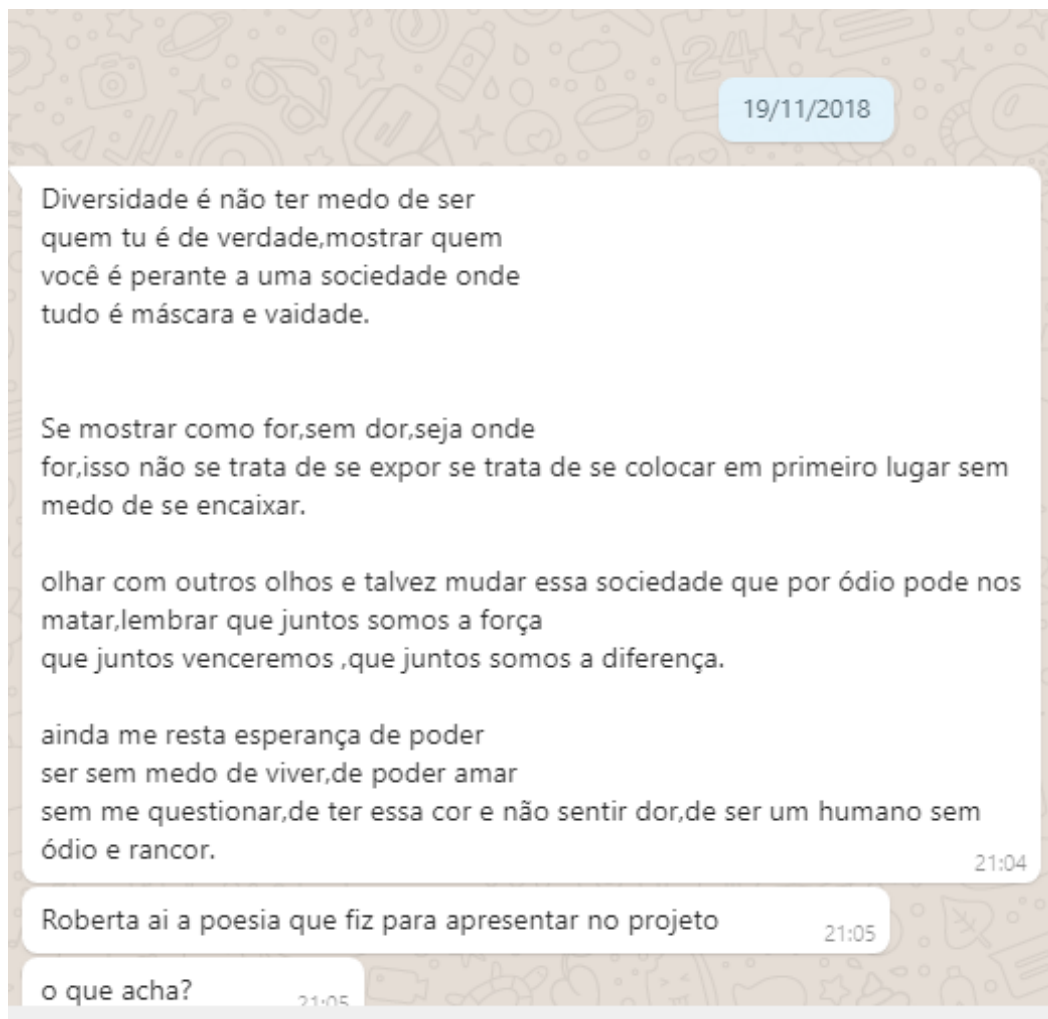
Figura 42 – Alunos colorindo o texto multimodal, após reprodução



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

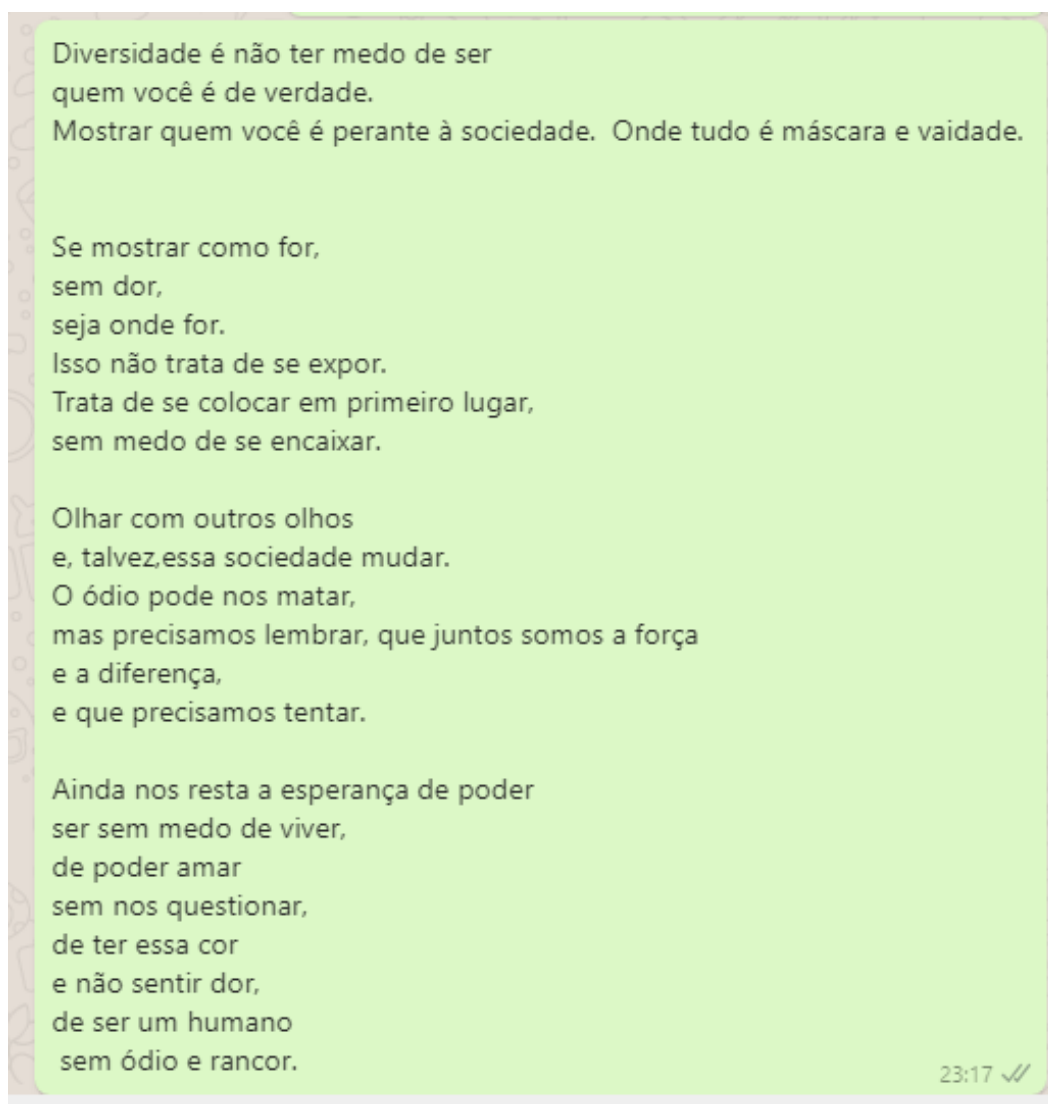
O segundo texto escolhido pela turma foi uma poesia que foi digitada e enviada para a professora, via WhatsApp. E fazendo uso desta mesma ferramenta digital demos sugestões e devolvemos o texto ao aluno para realização dos devidos ajustes linguísticos, semânticos, ortográficos e estruturais.

Figura 43- Primeira versão da poesia produzida



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 44- Segunda versão da poesia produzida



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

- Visita de alunos em busca de parcerias para realização do projeto “Não julgue, AME!”

As visitas dos alunos em busca de parcerias na Prefeitura Municipal e no Centro Universitário foram agendadas por nós, via telefone. Os alunos da turma indicaram três colegas que os representariam durante a visita. A indicação foi feita com base nas habilidades de falar em público, desenvoltura e habilidades de persuasão e convencimento. Dessa forma, nos dias 30 de outubro e 05 de novembro de 2018, os alunos indicados, juntamente com a professora da turma, fomos recebidos respectivamente pela Prefeitura e pelo Centro Universitário.

Após a apresentação do projeto, pelos alunos, ao assessor de comunicação da prefeitura, ele nos sugeriu, como forma de atrair diferentes públicos para participação no evento, a montagem de uma rua de lazer que ofereceria diversas atividades ao público, gratuitamente. E assim, com a parceria fechada, nos direcionou à Secretaria de Esportes para que acertássemos os detalhes finais para produção das atividades que seriam ofertadas na rua de lazer.

Em conversa com a secretária de esportes do Município, conseguimos que a prefeitura nos fornecesse para a realização da rua de lazer aparelhagem de som, brinquedos, oficinas de pintura e balonagem, carrinho de pipoca e máquina de algodão doce, tudo isso a custo zero, tendo como único compromisso atrair no mínimo 200 pessoas para desfrutarem das atividades. Mas faltavam ainda recursos humanos para organização do evento e monitoração dos brinquedos, oficinas, carrinho de pipoca e algodão doce, visto que a prefeitura afirmou não que não dispunha da quantidade de mão de obra necessária. Dessa forma, no dia 05 fomos pedir auxílio ao Centro Universitário.

Recebidos no Núcleo de Estágios do Centro Universitário, a coordenadora do local ofertou-nos a presença de estagiários do curso de Educação Física para auxílio no dia do evento. Em troca, a nossa Escola deveria fornecer aos alunos certificação de horas extracurriculares necessárias na matriz curricular dos acadêmicos e lanche para os alunos que participassem do momento. Fechada a parceria, 34 alunos do curso de Educação Física, acompanhados de dois professores do Centro Universitário, compareceram no dia 24 de novembro para organização e monitoramento das atividades do projeto “Não julgue, AME!”

Figura 45- Alunos e professores do Centro Universitário presentes na culminância do projeto “Não julgue, AME!”



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

- Cartaz de divulgação do projeto

O cartaz para divulgação do projeto e convite à comunidade foi feito por dois alunos da turma, utilizando o aplicativo de celular Canva. O aplicativo permite a criação e edição de textos e imagens, produzindo, em poucos minutos, peças gráficas com alta resolução de imagem, que podem ser impressas ou utilizadas para divulgação em meios digitais como WhatsApp, Instagram, Facebook e outros.

É importante mencionar que todo texto verbal e visual utilizados para composição do cartaz de divulgação foi produzido pelos alunos em uma única versão, sendo a divulgação nas redes sociais e nos comércios da cidade (material impresso- em papel couché com brilho- em gráfica, no formato cartaz 42cm X 30cm) feita por todos alunos da turma.

Observemos logo abaixo o material de divulgação do projeto, produzido no Canvas:

Figura 46- Cartaz de divulgação do projeto



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

- Ação não prevista

Mesmo não estando prevista na parte inicial do projeto “Não julgue, AME!”, devido à sugestão dos alunos montamos uma cabine de votação para que as pessoas presentes no dia da culminância do projeto pudessem se expressar acerca de terem sofrido ou não alguma forma de preconceito.

Figura 47 – Cabine instalada para consulta popular anônima



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

A participação da comunidade não foi tão expressiva quando comparada ao número de pessoas presentes no evento. Somente 67 pessoas participaram de nossa pesquisa, sendo que 08 delas afirmaram não terem sofrido nenhum tipo de preconceito e as outras 59 afirmaram já terem sofrido preconceito, mas nem todos que responderam afirmativamente à pergunta descreveram que tipo de preconceito já haviam sofrido.

Figura 48- Cédulas utilizadas para consulta popular retiradas da urna



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

A partir das respostas, em nossa aula seguinte discutimos sobre os tipos de preconceito evidenciados nas respostas e até mesmo sobre a ausência de explicações acerca do tipo de preconceito vivido. Nas discussões chegamos às seguintes considerações:

- As mulheres falaram mais sobre o preconceito vivido. O que pode ser evidenciado pelo fato do uso das palavras ou expressões: “gestante”, “gorda”, “preta”, “magra”.
- Supomos que os homens, histórica e culturalmente vistos como o sexo forte, tiveram dificuldades de admitir já terem sofrido preconceito.

4.9.1 Nem tudo são flores

Após a organização e desenvolvimento de todas as práticas de leitura e escrita para realização do movimento “Não julgue, AME!”, aproximou-se o dia da culminância de nossas práticas para a comunidade bondespachense. Contudo, devido ao tempo chuvoso, tivemos que de última hora alterar o local do evento. Assim, no dia 23 de novembro, na parte da manhã organizamos uma força tarefa e transferimos para a quadra coberta da Escola a culminância do projeto.

A escolha de um novo local não foi fácil, visto que ficamos receosos de que a comunidade bondespachense não se deslocasse para a quadra da escola para participar do evento, além disso, pensávamos que a distribuição dos adesivos de carro ficaria prejudicada e

perderia seu objetivo. Havia ainda a necessidade de atrair o número mínimo de 200 pessoas, pois a parceria fechada com a Secretaria de Esportes previa esse alcance do evento.

Contudo, com a divulgação em massa nas redes sociais e no programa Conexão (rádio escola), conseguimos alterar o local do evento e atrair cerca de 500 pessoas externas à comunidade escolar para comparecerem ao nosso movimento, que apesar da chuva ocorreu com êxito.

A seguir apresentamos algumas Figuras do dia do evento e seu impacto na comunidade.

Figura 49- Entrada da Escola preparada para o dia do evento



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 50- Comunidade prestigiando o evento “Não julgue, AME!”



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

Figura 51- Abordando a comunidade e adesivando carros

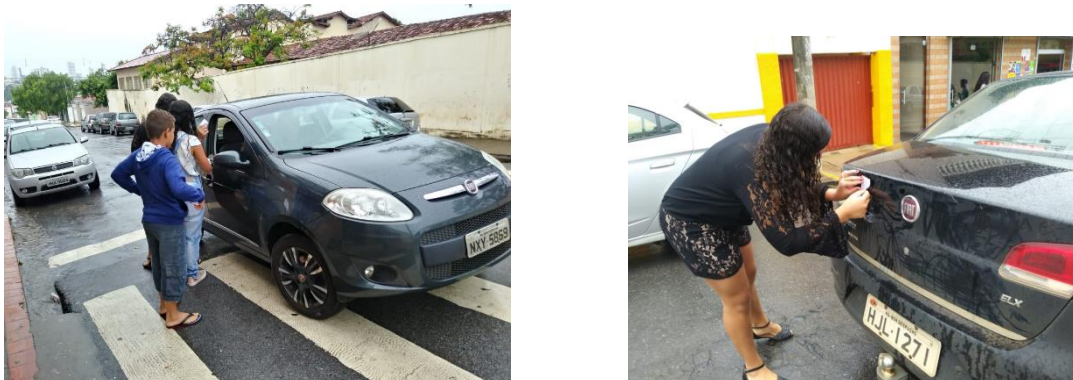


Figura 52 – Atividades da rua de lazer



Fonte: Acervo pessoal da autora,2018

4.10 COLHENDO FRUTOS NÃO PLANEJADOS

A compreensão da complexidade das práticas letradas que os sujeitos realizam, e o relacionamento das atividades leitura e escrita desenvolvidas no ambiente escolar com essas práticas, é o objetivo primordial de um projeto de letramento, quando desenvolvido no modelo de letramento ideológico como o nosso. Assim como aponta Street (2014), não objetivamos medir níveis de letramento, nem mesmo mensurar técnicas ou habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos, pois, da mesma forma que estudioso do letramento, acreditamos que as práticas letradas são produto da história, da cultura e dos sujeitos, não podendo, portanto, ser quantificadas.

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

Mas, também como Street (2014), acreditamos que o desenvolvimento do letramento na perspectiva ideológica abarca em sua realização todos objetivos de um modelo de letramento autônomo.

O modelo ideológico, por outro lado não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entende-os como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2014, p.172)

E uma comprovação do que o nos foi ensinado por Street (2014), acerca da capacidade que tem o modelo ideológico de englobar o modelo autônomo, aconteceu durante a efetivação de nosso projeto de letramento.

No decorrer das atividades realizadas pelo projeto, também tivemos que aderir a algumas propostas e projetos desenvolvidos pela escola, de uma forma geral. Um dessas propostas foi a participação em um concurso de redação desenvolvido por uma ONG local. O tema do concurso de redação foi a prevenção ao câncer. Desse concurso participariam todas as escolas (públicas e privadas) da cidade de Bom Despacho, em três níveis: 6º e 7º anos, 8º e 9º anos e Ensino Médio.

As redações foram desenvolvidas em sala de aula e depois enviadas à ONG para avaliação e classificação. A nossa surpresa e alegria ficou por conta da premiação no nível 8º e 9º anos de uma aluna, da turma envolvida no projeto de letramento.

Figura 53 – Aluna participante do projeto de letramento sendo premiada em concurso de redação



Foi-nos também muito gratificante a divulgação e reconhecimento da imprensa local sobre práticas sociais desenvolvidas pelos alunos do projeto, durante a ação “Viver é Vencer”, que teve como temática a valorização da vida e a prevenção ao suicídio.

Figura 54- Reconhecimento, pela imprensa local, da ação “Viver é Vencer”



Disponível em: <http://www.ibom.com.br/exibeNoticias.php?id=3998> Acesso em: 16/10/2018

4.11 RECEITA PARA PROJETO DE LETRAMENTO? EXISTE?

A resposta para o questionamento que abre esta subseção é NÃO. Tentar sistematizar um projeto de letramento como uma receita de bolo, organizando passo a passo o que fazer ou como fazer é um erro que não podemos cometer, já que se isso ocorresse desvirtualizaríamos toda filosofia do projeto de letramento, correndo o risco de mais uma vez (proposital ou sem intenção) realizarmos eventos de letramento que não concedem ao sujeito/educando o direito à palavra e autonomia necessária para construção de sua cidadania.

Assim, é importante deixar claro que pensar a construção de um projeto de letramento é pensar em um processo de mudança que exige diferentes estratégias capazes de atingir toda heterogeneidade dos alunos presentes nos bancos escolares, buscando meios e formas de, inclusive, fazer com que esses bancos não seja o único espaço de construção de saberes concedidos aos alunos.

Desenvolver um projeto de letramento é conhecer a realidade vivenciada pelos alunos e a partir dela, com ela e com os próprios alunos, estabelecer objetivos para uma aprendizagem comprometida com a formação global do aluno, construindo bases para o desenvolvimento não somente de habilidades e técnicas de leitura e escrita, mas de aspectos humanos, criando possibilidades para estabelecimento de diálogos entre o se passa fora da escola com aquilo que acontece no âmbito escolar. Logo, a construção de um projeto de letramento deve resultar em uma discussão profunda e constante sobre o que é ensinar ler e escrever e como fazer desse processo de ensino algo atrelado às práticas sociais e por isso mesmo significativo.

Dessa forma, ao realizar um projeto de letramento é importante se preocupar como os alunos/sujeitos usam a leitura a escrita e o que fazem ou pretendem fazer com elas em seus diferentes contextos sociais, históricos e culturais., reconhecendo as práticas letradas como um produto da relação entre o sujeito e seu meio. Além disso, a autonomia deve estar presente em todo processo de letramento, a fim de garantir que sejam ampliados muito mais que “habilidades” e/ou “conhecimento”, mas que seja produzida uma mudança na forma de encarar a relação do sujeito com a leitura e a escrita, vendo-a de um modo mais consciente, capaz de ampliar experiências e contatos sociais.

Portanto, não há uma receita para produzirmos um projeto de letramento, mas sim ingredientes que um professor atento e comprometido com o processo de ensino aprendizagem pode introduzir no processo de ensino para garantir que um projeto de letramento se efetive. Entre esses ingredientes estão o conhecimento das necessidades, sonhos e anseios dos alunos e da comunidade na qual eles estão inseridos; a capacidade de ceder espaço aos saberes dos

alunos e aproveitando as potencialidades de cada um, desenvolver práticas de letramento que realmente sejam mais significativas e menos artificiais; além de vários outros elementos que são inerentes e singulares a cada uma das turmas com as quais trabalhamos. E assim, a partir desses ingredientes, ampliar as possibilidades de utilização das práticas de leitura e escrita na escola e fora dela, reafirmando a capacidade tipicamente humana de se relacionar com o mundo e consigo mesmo para modificar a si mesmo e o seu meio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração dos limites e potencialidades de uso da leitura e da escrita, por meio de um projeto de letramento, quer garantir ao educando o direito à palavra em seu mais generoso significado, ao nosso ver: a possibilidade de se engajar socialmente por meio da expressão autoral, falada ou escrita, efetivando a utilização dos gêneros discursivos não de forma vazia, mas carregada de formas de interpretar, compreender e intervir em seu meio social de modo consciente e autônomo. Engrandecendo assim o significado de ler e escrever e concedendo a esses dois valiosos processos o *status* que há muito deveria ter sido valorizado no espaço escolar: fazer com que os sujeitos dialoguem plenamente com o cotidiano, aproximando escola e sociedade em um movimento interlocutivo circular e ininterrupto.

Só assim, garantindo o comprometimento do sujeito com a palavra, é que nos libertaremos (professores e alunos) da artificialidade dos textos, imposta pelo ensino prescritivo e autoritário, que cria “motivações que, por sua exterioridade, nada mais fazem do que ancorar pelos lados uma legitimidade que não se põe sob suspeita, mas que ruí sobre seus pés de barro”(GERALDI, 1997, p.170). Desse modo esta pesquisa ratifica a necessidade de que as instituições escolares atentem para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da leitura e da escrita, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar diferentes vozes e discursos que circulam nos espaços educativos.

Logo, deixando de lado o reducionismo da leitura e da escrita, ainda presente no ambiente escolar, as ações desenvolvidas durante o projeto de letramento ideológico efetivado em nossa pesquisa garantiram bases para a formação, antes de tudo, do cidadão consciente, crítico, participativo e livre, já que considerando a natureza social da linguagem, a escola se abre em prol da democratização do ensino de qualidade.

Dessa forma, o projeto de letramento quer ressignificar o reconhecimento do trabalho da leitura e da escrita como práticas socioculturais situadas, que intervêm de forma positiva na formação do sujeito emancipado, já que concede a ele possibilidades de agir e reagir no mundo.

Vistos por esse viés, os projetos de letramento se configuram como uma postura político-educativa, vinculada a uma visão de cultura escolar que se abre à mobilização social, intersubjetividade, ao dialogismo e à reflexividade, caracteres inerentes a um necessário olhar sobre as práticas educativas. (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p.86)

Ressalta-se também, o fato de que, durante a realização do projeto de letramento, professor e alunos poderão compreender na prática que leitura e escrita não são “produtos”, ou seja, objetos prontos e acabados, mas que são construídos a todo momento, por meio da interação do sujeito com a língua, o que pôde ser evidenciado ao longo de todo projeto, no momento em que os alunos reescreviam ou reviam seus textos a partir de sugestões de colegas/professor. Não esquecendo, da mesma forma, que ao “construir” a palavra o sujeito também é construído por ela, moldando sua formação identitária ativamente no exercício da linguagem. Assim, o estudo em questão reafirma a visão bakhtiniana da linguagem, que nos mostra que só podemos pensar em linguagem em contextos sociais e culturais, de forma dialógica.

Logo, falar sobre leitura e escrita significa falar sobre as relações sociais que permeiam a comunicação, já que é impossível dissociar leitura e escrita da prática comunicativa social, bem como separar o sentido do contexto sociocomunicativo, visto que os seres humanos se comunicam através de textos verbais e multimodais, e não através de palavras ou frases isoladas, e é no enunciado que se dá o contato entre a língua e a realidade (BAKHTIN, 1997).

E tendo como preocupação, durante toda pesquisa, as implicações no desenvolvimento de um projeto de letramento para construção da autonomia e emancipação por intermédio da palavra, bem como a utilização da leitura e da escrita para o estabelecimento de vínculos e inserção social consciente, cabe evidenciarmos como o projeto de letramento efetivado fez com que o ensino da Língua Portuguesa extrapolasse os muros da escola e produzisse conhecimentos verdadeiramente significativos. Nesse momento, cabe lembrar que não falamos apenas dos conhecimentos linguísticos, que foram adquiridos com a leitura e produção de diferentes gêneros discursivos, mas também de humanismo, respeito, democracia, troca e solidariedade.

Sendo assim, ressaltamos que durante as ações da pesquisa os sujeitos envolvidos no projeto de letramento (alunos e professora) trabalharam colaborativamente, cada um segundo suas potencialidades e limitações, muitas vezes invertendo os papéis de aprendentes e ensinantes, de maneira natural e situada, a fim de efetivar com êxito todas as atividades de leitura e escrita que se fizeram presentes no desenrolar da pesquisa. E tendo como característica específica o uso de uma temática, que partiu do interesse dos alunos, para a construção do projeto de letramento, foi possível desenvolver práticas de leitura e escrita significativas que permitiram a ressignificação dos usos e funções da linguagem como ações autorreguladas pelas necessidades dos objetivos a serem atingidos.

Nesse sentido, evidenciamos também que a mediação do professor durante o processo, mesmo em momentos em que ele se colocava como “aprendente” foi essencial para o desenvolvimento eficaz de todas as práticas de leitura e escrita que fizeram parte do projeto. Assim, acompanhando de perto e com o olhar de um especialista todas as ações do projeto de letramento, pudemos estar atentas para que as atividades não ocorressem de forma aleatória, mas que tivessem um propósito comunicativo e acompanhassem os objetivos definidos no projeto. Para tanto, coube a nós, como verdadeiros agentes de letramento, a tarefa de promover reflexões contínuas e situadas sobre cada prática realizada, a fim de que os alunos percebessem o que estavam aprendendo, como aquilo lhes seria útil e como eles também eram responsáveis por aquele aprendizado.

Assim, além da disponibilidade para o trabalho em equipe e respeito às opiniões alheias que são benefícios diretos da pesquisa-ação proposta, vários outros elementos se evidenciaram durante as práticas de leitura e escrita efetivadas. Entre eles é possível mencionar a ampliação dos conhecimentos prévios acerca de diferentes gêneros do discurso, aumento da competência e da criticidade na leitura e na produção textual e o reconhecimento dos processos de leitura e escrita como atividades autônomas e emancipadoras, que nos acompanham em todos os momentos da vida em sociedade e que puderam ser vivenciadas em diferentes contextos interacionais reais.

Portanto, a nosso ver, a principal contribuição do projeto de letramento encontra-se no real desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos nele envolvidos, a partir da vivência de práticas sociais de leitura e escrita. Porque a partir do projeto de letramento os alunos produziram e leram textos não apenas para a escola e na escola, mas com um objetivo real de intervir na sociedade em que vivem de forma responsável e consciente, tornando-se protagonistas na efetivação de ações sociais que foram eficazes dentro sua comunidade.

Outro benefício advindo do projeto de letramento realizado foi levar em conta os problemas da comunidade para dar origem às ações de leitura e escrita em contextos de ensino e aprendizagem situados, contextualizando o currículo escolar e promovendo o contato do aluno com a língua real. Ou seja, deixamos de lado a simulação de contextos em que leitura e escrita ocorriam, para vivenciarmos a realidade em que leitura e escrita se efetivam no meio social. E, a partir dessa especificidade, foi possível que os próprios alunos sentissem as responsabilidades reais e latentes no uso da leitura e da escrita, planejando, pesquisando, construindo e reconstruindo, de forma autônoma, os textos utilizados para a interação com a comunidade, durante a efetivação do projeto, o que evidencia a utilização do texto não apenas em seus aspectos composicionais e muitas vezes descontextualizados, mas sim imbricado nas diferentes interações sociais que realizamos a partir de seus aspectos discursivos.

Como explicitado no capítulo 3 (Análise dados), ao usarem a linguagem de forma intencional e com objetivos definidos, os alunos descobriram, apontaram, propuseram, agiram e ensinaram os outros a agirem. Quando se expressaram durante as ações do “Setembro Amarelo”, descobriram que podem, dentro e fora da escola, exercer cidadania a partir de práticas dialógicas, exprimindo valores como solidariedade e democracia. Com a dança (Concurso Municipal) apontaram o poder e o valor da cultura afrodescendente em nosso país. Com a linguagem escrita e falada (Programa de Rádio Conexão Jovem), propuseram uma forma descontraída e responsável de interagir com a comunidade bondespachense e cidades vizinhas; produzindo um programa pautado na interatividade com o público e na responsabilidade social. Já com a produção de textos escritos (carta convite, panfletos, cartazes de divulgação) agiram a fim de garantir que as ações por eles realizadas atingissem os objetivos propostos, buscando parcerias, estabelecendo contatos e divulgando fora do espaço escolar as práticas por eles realizadas, deixando claro que práticas de leitura e escrita estão presentes, a todo momento, em nosso cotidiano. E, por fim, com as composições musicais, ensinaram os outros a agirem de maneira respeitosa frente à diversidade humana, evidenciando que o processo de ensino e aprendizagem permeia todo nosso estar no mundo e nos constitui, não sendo, portanto, exclusividade do ambiente escolarizado.

E mesmo não sendo o foco da pesquisa não poderíamos deixar de mencionar que o reconhecimento e a valorização do profissional professor se reconfigura e se reconstrói no ambiente escolar. Adverso à baixa remuneração, falta de ferramentas de trabalho, ou incentivo externo, durante o trabalho desenvolvido na pesquisa os alunos passaram a valorizar as ações do professor frente à sala de aula, já que que eles compreenderam toda amplitude, significado e poder do “ler e escrever”. E sabendo e compartilhando com o docente a responsabilidade por essa leitura e essa escrita, os alunos compreenderam que agora eles “sabiam”, e que parte desse saber foi proporcionado pelo professor (Vide carta de agradecimento Anexo G).

Por fim, cabe evidenciar que inseridas em universo social real, as práticas de leitura e escrita, vivenciadas durante o projeto de letramento, propiciaram uma reflexão sobre o uso social da leitura e da escrita em sociedade, a partir de uma prática de ensino que se opõe ao ensino prescritivo e tradicionalista da língua. Em outras palavras, como postula Freire (1987), o projeto de letramento reconstrói a educação como “prática de liberdade”, já que leva o indivíduo a se perceber conscientemente como um sujeito histórico, que por meio do exercício da palavra se inscreve no mundo.

REFERÊNCIAS

- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012 - ISSN: 1676-2584.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- _____. **No lugar da leitura – biblioteca e formação** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. In: FESTER, A.C.Ribeiro (org). **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. - (Coleção Alfabetização e Letramento).
- COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina escrever**. São Paulo: Summus editorial, 2012.
- DELORS, Jacques; International Commission on Education for the twenty-first Century. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Tradução: TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas.
- FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**. Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2002a.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b.
- _____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008
- _____. **Projetos de letramento na educação infantil**. p. 1-10. Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009.
- KOCH, Ingedore, Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e ensino**. Organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 3ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASSINI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro, TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. e SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação do professor de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.
- Pimentel, Graça. **Oficinas Culturais**. – Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.
- RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- STREET, Bryan. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____ **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 29/12/2017.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- _____ **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____ **Linguagem e escola**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA FILHO, Marcílio Lira de. **Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade?** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008.
- TEITELBAUM, Kenneth e APPLE, Michael. **John Dewey**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. ISSN 1645.
- TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 02/06/2017.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ANEXOS

Anexo A - Atividade de leitura e produção textual para diagnose.

ESCOLA ESTADUAL CORONEL ROBERTINHO

Atividade de leitura e produção de textos- 9º Ano

Professora: Roberta Azevedo

Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido?

Leia, a seguir, o painel de textos sobre o assunto para colher informações. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: **Brasil: um país sem preconceito?**

[Daniel Alves](#) participou de dois gol do Barcelona na vitória sobre o Villarreal por 3 a 2 neste domingo. No entanto, o que mais chamou a atenção na atuação do brasileiro foi a maneira com que o lateral-direito lidou com uma manifestação racista. Aos 35 minutos do segundo tempo, torcedores jogaram uma banana dentro de campo quando o jogador ia cobrar um escanteio. Sem se abalar, Daniel pegou a fruta e comeu, como forma de protesto. [...]

[...]

Dani Alves recebeu diversas mensagens de apoio, incluindo uma publicação de [Neymar](#) dando força ao amigo de clube e de seleção brasileira.[...]

Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-espanhol/noticia/2014/04/dani-alves-desabafa-apos-ironizar-racismo-temos-que-rir-desses-retardados.html>. Acesso em: 17/06/2014

Somos todos racistas. E a banana do Daniel Alves não muda isso

A campanha publicitária anti-racista iniciada por Daniel Alves e Neymar tem lá seus méritos por disseminar uma discussão sobre o assunto. Mas será que ela ataca o ponto principal? Será que vai servir para ao menos reduzir a discriminação no futebol?

[...]

Obviamente que não. A estrutura do futebol é racista. E ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas. [...]

Olhe por exemplo para o presidente da Fifa, Joseph Blatter. Branco e suíço. Seus antecessores sempre foram brancos das elites de seus países [...]Negros só ocuparam posições laterais no poder [...]Observe agora a América do Sul, a Conmebol (Confederação Sul-Americana de Futebol). A Figura de seu núcleo de poder só mostra brancos no centro[...]

Chegamos ao Brasil, à CBF. Todos os presidentes da confederação até hoje foram brancos [...]Agora, pegue uma Figura do presidente do seu clube. Se olharmos para as imagens dos presidentes dos 12 grandes times nacionais, no máximo, você verá o moreno Roberto Dinamite. [...] [...]

Vamos aos bancos de reservas. Nos grandes times nacionais, há dois técnicos negros, [...]

E não há negros no futebol? Ora, o futebol brasileiro foi formado em cima da capacidade técnica de jogadores mulatos, pretos, índios, mestiços em geral.[...]

E nenhum deles teve capacidade de ascender a cargos importantes após o final de sua carreira? Ou o caminho estava barrado por uma estrutura arcaica e racista?

Qual o quadro então que vê um torcedor destes desprovidos de inteligência, com banana na mão? Um futebol dirigido e dominado por brancos no qual os negros e mestiços podem atuar como bem pagos artistas espetáculos. Na visão distorcida dele, aquele ali é um macaco de exibição com quem ele pode fazer o que quiser, até tacar bananas.

[...]Quando linchamos o racista no estádio, tentamos esconder o que também está em nós, ainda que escondido. Porque fomos nós que construímos essa estrutura discriminatória do futebol mundial, como reflexo do que fazemos na sociedade inteira. E, por mais que nos esforcemos por mudanças, continuaremos a ser racistas por longo tempo, de barrigas cheias de bananas ou não.

Disponível em: <https://rodrigomattos.blogosfera.uol.com.br/2014/04/29/somos-todos-racistas-e-a-banana-do-daniel-alves-nao-muda-isso/>. Acesso em: 18/06/2014

Adolescentes contra o racismo – Depoimento de Gabrielle dos Santos Oliveira

Bom dia a todos! Sou Gabrielle, tenho 15 anos, venho do município de Valente, faço parte do Comitê Estadual da Bahia e sou membro da equipe Pró Selo do meu município, juntamente com outros adolescentes, participando de discussões e buscando ações de melhorias para qualidade de vida de nossas crianças e adolescentes.

O que eu acho do racismo: Eu sou negra e já fui vítima desse preconceito. Sei como isso afeta psicologicamente as pessoas, fazendo com que elas se sintam inferiores a outras pessoas, o que não é certo e nem é verdade.

Uma das coisas que o País pode fazer para acabar com o racismo, por exemplo, é iniciar uma mudança na educação – porque ela é a base de tudo –, buscando valorizar a história do povo africano que foi um povo que influenciou muito em nossa cultura, pois na escola nós só aprendemos, na maioria das vezes, que os negros vieram ao Brasil como escravos. Não nos falam que de lá vieram muitas rainhas e que aqui elas foram transformadas em escravas.

Portanto, a mensagem que deixo a vocês aqui hoje é: Não se pode julgar uma pessoa pela cor da sua pele, afinal o que realmente importa é o que cada um traz dentro de si.

Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19597.htm Acesso em: 18/06/2014.

Quando nasci em [São Paulo](#), tinha tudo para que minha vida desse errado. Sou albino. Isso já acarreta uma série de problemas, como não poder tomar sol ou ter visão prejudicada. Tenho 10% de visão no olho direito e 15% no esquerdo. Além dessas inconveniências físicas, havia também os problemas econômicos. Minha mãe era empregada doméstica, e meu pai, feirante. Tínhamos poucos recursos. Quando nasci, eles ficaram assustados. Já tinham perdido um filho com albinismo, com sérios problemas cardíacos.

Passado o susto, minha família sempre me aceitou e deu apoio. Fora de casa, era diferente. As pessoas me apontavam na rua, debochavam. Fui chamado de vovô, rato branco, até mesmo de marciano – e olha que nem sou verde. Nunca quis me esconder em casa. Desenvolvi uma série de estratégias. À medida que as pessoas me zoavam, fui percebendo que elas me colocavam no centro das atenções. Na adolescência, decidi que ocuparia essa posição por conta própria. Fiz

teatro amador, estudei inglês e me dediquei aos estudos. Com o incentivo de professores, fiz mestrado e doutorado em dramaturgia americana na USP – e virei professor.

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Vida-util/noticia/2013/03/roberto-rillo-biscaro-venci-preconceitos-e-virei-defensor-dos-albinos.html> Acesso em: 18/06/2014

Fonte: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 8ª ed. Saraiva, 2014. P.212-213.

Anexo B- Amostragem da primeira proposta de produção textual efetivada dentro do projeto

- Texto 01, versão 01, aluno A

Vidente Dona' Brinda
A melhor vidente do Brasil!
Venha conhecer Dona' Brinda, ela pode te ajudar muito.
Usando cartas, tarô, búriis, ela pode prever seu
destino.
Por apenas 9,99 sua vida pode melhorar
De segunda a sexta
Telefone: 3521-4766 Celular: 991277129
Bahia, Bairro São Vicente, Rua Jardim Botânico
Casa número: 154

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Texto 01, versão 02, aluno A


Vidente Dona' Aninha
 A melhor vidente do Brasil
 Você conhece Dona' Aninha? Ela pode te ajudar muito.
 Usando cartas, tarô, ^{brincos} búzios e bola de cristal ela
 pode prever seu destino

Essa é uma frase de impacto. Por que não a destaca?
 Bem que?

Por apenas 9,99 sua vida pode melhorar

Quando em conversação com personagens de filme, é possível presenciar que ela cobra "por seus trabalhos"?

Paralênsis pelo uso da imagem!



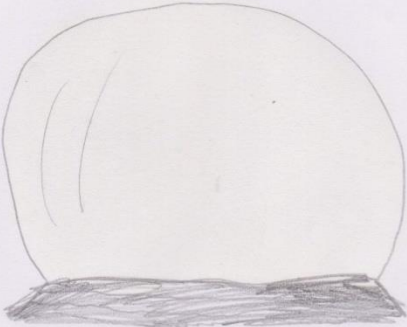
De segunda a sexta de 8:00 até 18:00
 Telefone: 3521-7766 Celular 9 91274129
 Bahia, Bairro São Vicente, rua Jardim Botânico
 Casa número: 157

É comum colocarmos um endereço nesse formato? É possível digitar sua?

certo? É comum haver letra cursiva em propagandas?
 As propagandas usam sempre o mesmo tamanho de letra?

- Texto 01, versão 03, aluno A

VIDENTE DONA'ANINHA
 A MELHOR VIDENTE DO BRASIL
 VENHA CONHECER DONA'ANINHA,
 ELA PODE TE AJUDAR MUITO: PROBLEMAS
 FINANCEIROS, AMOROSOS, DEPRESSÃO, ETC.
 USANDO CARTAS, TARÔ, BÚZIOS e BOLA DE
 CRISTAL, ELA PODE PREVER SEU DESTINO.

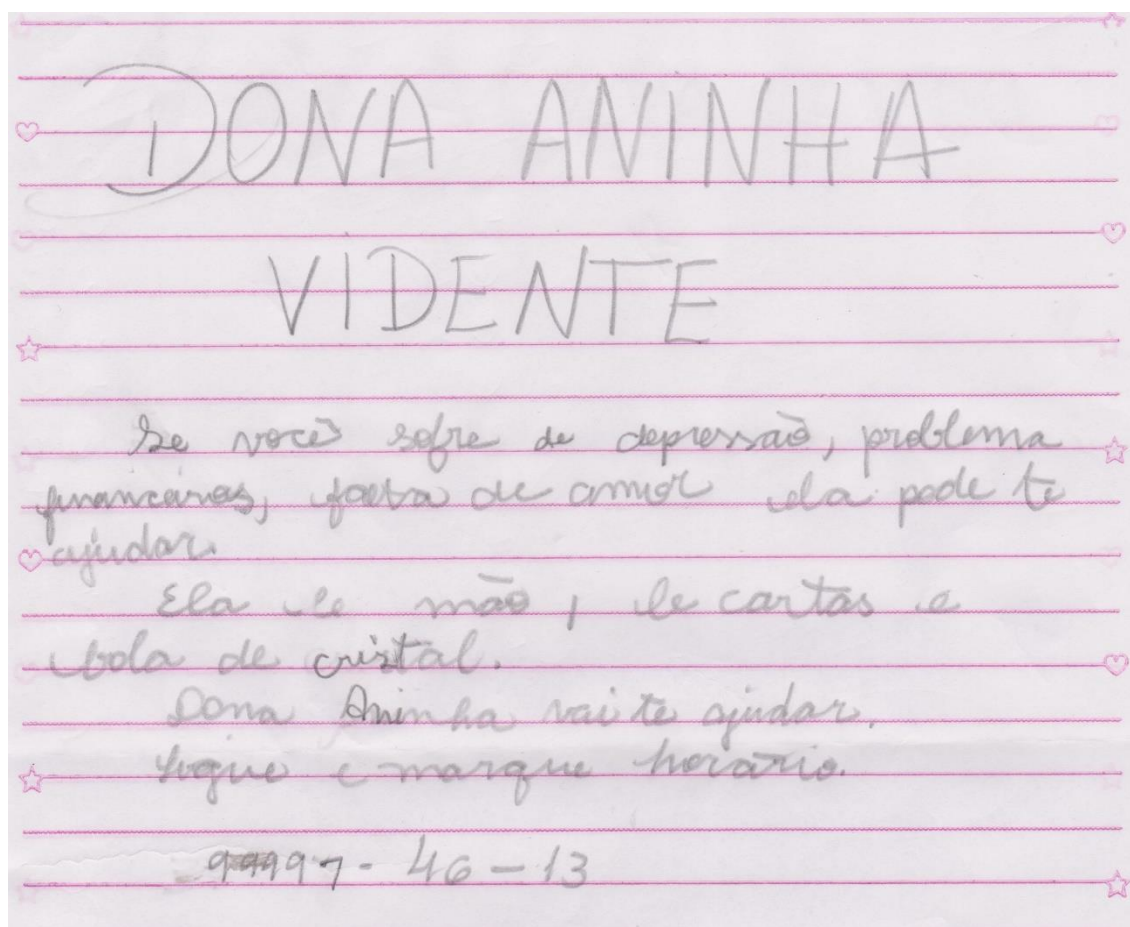


DE SEGUNDA À SEXTA DE 8:00 ^{das} ATÉ 18:00
 TELEFONE: 3521 CELULAR:
 991277129

RUA JARDIM BOTÂNICO, NÚMERO 157
 BAIRRO SÃO VICENTE, ITAPAGIBE, BAHIA

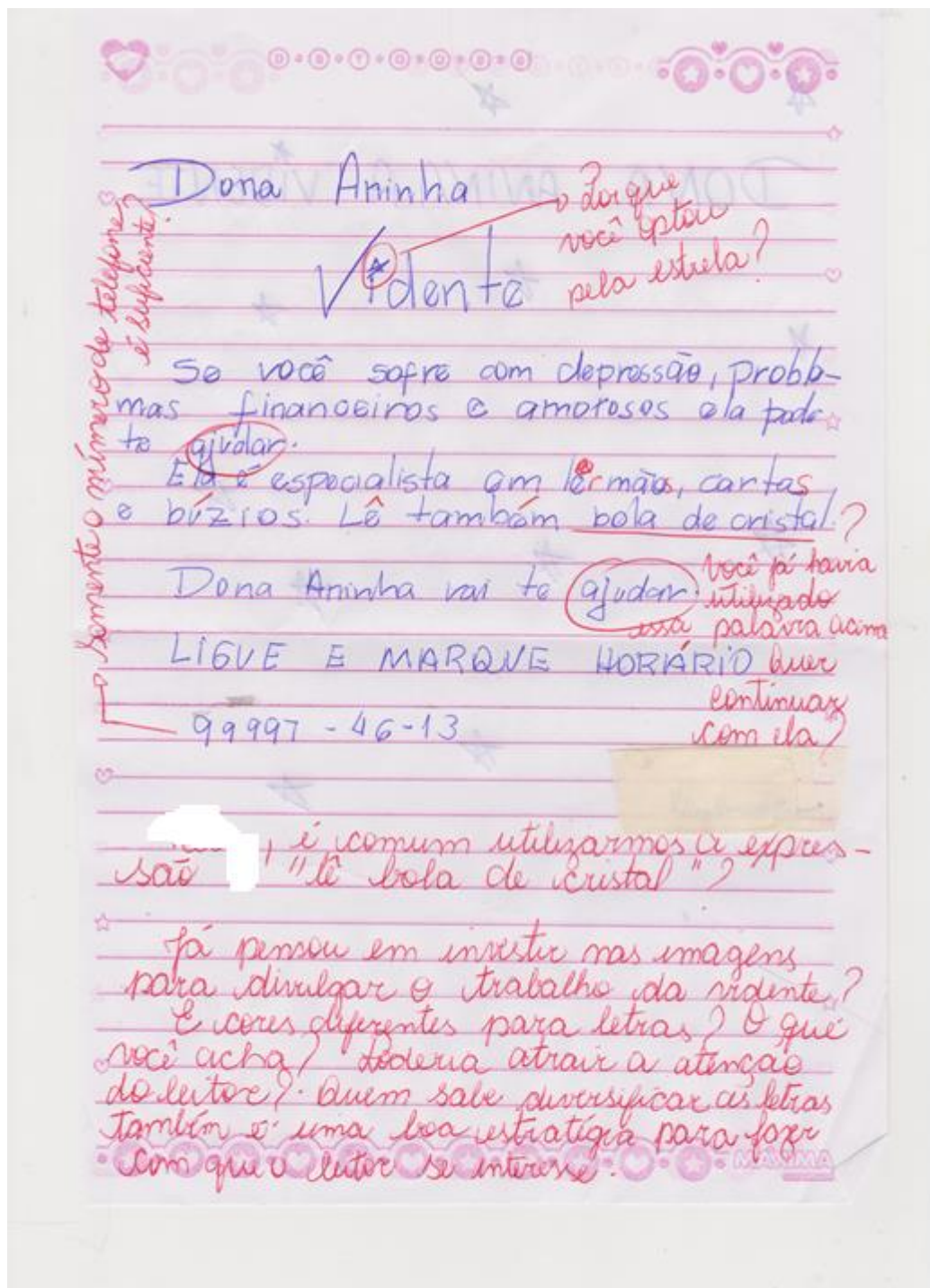
LEMBRE-SE:
 AS VERDADEIRAS VIDENTES **NUNCA**
 COBRAM!

- Texto 02, versão 01, aluno B



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

• Texto 02, versão 02, aluno B



- Texto 02, versão 03, aluno B

**Dona Aninha
Vidente**

Se você está deprimido, tem problemas financeiros e amorosos venha conhecer a melhor vidente da Bahia.

Ela é especialista em ler mãos, cartas e búzios. Vê seu futuro pela bola de cristal.

**DONA ANINHA
PODE TE AJUDAR!**

Ligue e marque um horário.

99999-46-13

Rua do Céu número 142,
bairro Itapagibe, Salvador, Bahia.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Anexo C - Roteiros do programa “Conexão Jovem”

Roteiro 01

Programa Conexão Jovem

LOCUTOR 1: Boa tarde caros ouvintes da rádio Cidade FM. Está entrando no ar o programa Conexão Jovem, que é uma parceria da sua rádio Cidade FM com a Escola Estadual Coronel Robertinho.

LOCUTOR 2: Durante 30 minutos você irá acompanhar uma programação inteligente e com muito entretenimento, feita pelos alunos da escola para informar e divertir Bom Despacho e região.

LOCUTOR 1: É isso mesmo pessoal, o programa Conexão Jovem que antes era apresentado somente no âmbito escolar ganhou espaço e voz para chegar até sua casa e tudo isso com o apoio do nosso grande amigo Maurício Reis.

LOCUTOR 2 = E para animar essa manhã de quarta-feira convidamos a todos vocês, nossos ouvintes, a participarem de uma super promoção que o 9º da Escola Estadual Coronel Robertinho preparou com muito carinho.

LOCUTOR 1 = E isso mesmo, e só ligar para o 3522-41-98 e você estará concorrendo a uma deliciosa cesta de bombons Sonho de Valsa que deixará sua sobremesa ainda mais gostosa

LOCUTOR 2: Enquanto isso, fique agora com uma aluna do 9º ano 01 que é só sucesso “Milena França” cantando ao vivo a música *A MÃO DA LIMPEZA* de Chico Buarque e Gilberto Gil.

(Música 1)

LOCUTOR 2 = E aí, já ligou para participar de nosso programa, não perca tempo, ligue já para o 3522-4198

LOCUTOR 1: E dando continuidade ao nosso programa temos o prazer de receber para uma entrevista o atual secretário de cultura de Bom Despacho, Roberto Ângelo.

LOCUTOR 2: Roberto Ângelo é formado em História, Psicanálise e Pós-Graduado em Arte. Seja bem-vindo Roberto, é um prazer tê-lo conosco!

LOCUTOR 1: Como você avalia a qualidade dos projetos étnicos raciais patrocinados pelos diversos mecanismos de incentivo cultural em nosso país?

LOCUTOR 2: E sobre o funcionamento desses mecanismos, o que deve ser melhorado?

LOCUTOR 1: Como você vê os novos tempos de difusão de produtos culturais, que envolvem direito autoral, pirataria e novas tecnologias?

LOCUTOR 2: Para finalizar Roberto, sabendo que hoje comemora-se o dia internacional contra a discriminação racial nós gostaríamos de que você falasse um pouco sobre as políticas culturais de valorização à cultura afrodescendente que estão no seu plano de gestão e quais os principais desafios em executá-las.

LOCUTOR 1: Muito obrigado, gostaríamos de agradecer sua participação em nosso programa e dizer que foi muito bom conhecer um pouco mais sobre seus planos para nossa cidade!

LOCUTOR 2 : Fiquem agora com a música Regime Fechado, de Simone e Simária e não deixem de participar do nosso programa para concorrer a uma deliciosa cesta de chocolates.

(Música 2)

LOCUTOR 1: E para você que gosta de estar sempre em dia com os eventos de nossa cidade fique com a nossa AGENDA.

- Acontecerá no dia 24 de março o 4º Trilhão Padre Libério, com saída de frente ao poliesportivo do Ipê às 9:30.
- Para as crianças o espetáculo A Galinha Pintadinha chega a Bom Despacho no próximo dia 30 de março, a partir das 18 horas no parque de exposições.
- E nos dias 29 e 30 de março também no parque de exposições acontece o evento ALELUIA VIP.

LOCUTOR 2: E para trazer um pouco de emoção para nossa manhã de quarta-feira ouçam o sucesso de Karol Conka, Bate a Poeira.

Música (3)

LOCUTOR 1: Segundo reportagem noticiada no Jornal de Negócios, o secretário de saúde Sérgio Cabral anunciou que os casos de dengue começaram a cair na última semana, em resultado do multirão da dengue realizado em fevereiro. Contudo pessoal, é sempre bom estar atento aos locais que podem acumular água parada, pois a dengue é uma doença muito séria.

LOCUTOR 2: E alegrando ainda mais nossa manhã Nego do Borel com a música Você partiu meu coração.

MÚSICA (4)

LOCUTOR 1= E como estamos chegando ao final de nossa programação. Vamos realizar o sorteio dos bombons.

(Tambores)

LOCUTOR 1 = O/A ganhador/ganhadora é (_____) do bairro (_____) com o telefone (352__ final ____).

LOCUTOR 2= O/A sortudo (a) pode passar aqui na Rádio Cidade para pegar o prêmio.

LOCUTOR 1: Bom, infelizmente nossa programação vai ficando por aqui e gostaríamos de dizer que foi muito bom estar com vocês nossos ouvintes, não se esqueçam que nosso programa é feito com muito carinho e dedicação para vocês, por isso contamos sempre com sua audiência, uma boa manhã e até mais!

LOCUTOR 2: Nós nos despedimos ao som da música Paradinha, de Anitta.

Roteiro 2

Roteiro da Rádio.

[REDACTED]

Bom dia ouvintes da Rádio Cidade FM, está entrando no ar o programa CONEXÃO! Uma grande parceria entre a Escola Estadual Coronel Roberto e a Rádio Cidade! Hoje estaremos compartilhando com vocês um conteúdo premiado e atual e quem comanda o programa de hoje sou eu, [REDACTED]

E eu [REDACTED], mas lembramos que todo conteúdo do nosso programa foi feito com muito carinho para, nossos ouvintes pelos valores de R\$ [REDACTED]. Valeu pessoal!

E para iniciarmos nesse programa incendiando a audiência, começamos com uma ~~mensagem~~ mega sentida: [REDACTED]! Com o patrocínio das lojas EYG, Mundo das Utilidades e Loja Global estaremos sorteados para nossos ouvintes 01 carteira feminina, 01 conjunto de potes de plástico com 07 unidades e 01 par de meias para aquecer e inserir bendespachense.

E como faço para concorrer os prêmios [REDACTED]? É só ligar para o 35224198 ou mandar um zap para o 99981-9898 e deixar seu nome que ao final do programa sortearmos o ganhador.

E enquanto vocês não ligarem, fiquem com a música (Estrada da vida)

Música 01 - [REDACTED] já de volta com nosso programa temos o orgulho de noticiar que ^{em julho} ~~o dia~~ ~~de~~ ~~nosso~~ ~~patrocínio~~ nessa escola comemoramos 50 anos de dedicação e competência na formação educacional dos cidadãos bendespachenses!

[REDACTED]: Paralelos, [REDACTED] Escola do meu coração! É muito bom fazer parte da história da nossa escola.

[REDACTED]: E você? Já participou da nossa premiação? Não

querer participar e concorrer a três grandes brindes!
 uma camiseta feminina, um conjunto de pês de pás-
 (01) par de meias.

Não dupe de participar! Ligue para o 35224198
 ou mande um zap para o 99981-9898.

Hêrick: Inávida, enquanto o pessoal vai participando,
 vamos receber em nosso programa a professora de
 História que é muito querida pelos alunos de

tem dia professora.

(Resposta)

É um prazer tê-la conosco para conversarmos
 um pouco sobre uma situação que não pode ser ignorada
 pela comunidade bandedpachense, que é o atraso e o
 parcelamento do salário dos professores da rede estadual
 de ensino de Minas Gerais.

O que tem ocasionado esses atrasos e parala-
 mentos?

(Resposta)

É o que você pode nos falar sobre a utiliza-
 ção das paralisações como ferramenta para ~~o~~ fazer
 com que o governo estadual efetive os pagamentos?

(Resposta)

Amarilda, disse pra gente uma mensagem
 de homenagem aos professores, esses profissionais tão im-
 portantes na formação de cada um de nós.

(Resposta)

Muito obrigada,

Am, fiquem agora com um recado de nossos
 patrocinadores.

Para adquirir uma peça de roupa na loja
 5/9, aqui você encontra uma grande variedade de
 roupas em dois endereços, rua Doutor Miguel Gontijo
 nº 189, Centro e Avenida Governador Balduino nº 310,
 no São Bento.

[redacted] segue agora com a música (Mundo de Ilusão)
 (Música 2)

[redacted] retornando com vocês caros ouvintes, e hora da
 diversão com a piada do dia!

[redacted] Seu delegado, meu marido saiu de casa ontem à
 noite para comprar arroz e até agora não voltou. O que
 eu faço, doutor?

[redacted]: Sei lá, faz macarrão!!
 (Risadas)

[redacted]: E aí, já participou da promoção do dia? Ligue
 para o 3522-4198 ou mande seu zap para o 9992198-
 98. Enquanto vocês participam o [redacted] ^{supera} decide ^{de} patrocinadora.

[redacted] Ei, você aí, (tá querendo economizar) tá
 esperando o que, então? Livre logo para "O mundo
 das utilidades", lá você encontra o que precisa por
 um preço muito baixo!

[redacted]: ~~É~~ E então caros ouvintes, ^{consideramos} ~~é~~ vocês que
 estão conosco nessa linda manhã de quinta-feira para
 conferir a transformação que a professora Neve e os
 alunos do 1º Rubertinho fizeram no nosso jardim. Nosso
 jardim ficou lindo com a ajuda de todos!

[redacted]: E depois, se tiver um tempinho dá uma
 passadinha no loja Global para conferir os estoques
 de roupas para toda família por um preço bem legal!

[redacted] ^{apoi pessoal marcamos de ligar e os zap e}
 Continuamos ao Sim de (Gustavo Neto) com a
 música (~~pop dance~~) impulsionando os campos.

(Música 3)

[redacted] Bem, estamos chegando ao fim da nossa
 programação e agradecemos aos nossos ouvintes por
 terem estado conosco. E agora vamos anunciar o
 ganhador da promoção do dia! Quem é o sortudo
 ou sortuda [redacted]?

[redacted] [redacted], o sortudo de hoje foi () com
 o final do telefone ().

() pode passar aqui na ^{Rádio} Cidade e pegar
seus brindes!!!
Nos despedimos de todos com um grande
abraço, tchau, tchau!!! E fiquem com a música
"Largado às traças" de Zé Neto e Cristiano!!
Música (4)

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

Anexo D – Informações para leitura, coletadas no site do CVV, sobre valorização à vida e prevenção ao suicídio-

- Folheto voltado para jovens e adolescentes elaborado pelo CVV



MOMENTO DE DERRUBAR TABUS

As razões podem ser bem diferentes, porém muito mais gente do que se imagina já teve uma intenção em comum. Segundo estudo realizado pela Unicamp, 17% dos brasileiros, em algum momento, pensaram seriamente em dar um fim à própria vida e, desses, 4,8% chegaram a elaborar um plano para isso. Na maioria das vezes, no entanto, é possível evitar que esses pensamentos suicidas virem realidade.

A primeira medida preventiva é a educação: é preciso deixar de ter medo de falar sobre o assunto, derrubar tabus e compartilhar informações ligadas ao tema. Como já aconteceu no passado, por exemplo, com doenças sexualmente transmissíveis ou câncer, a prevenção tornou-se realmente bem-sucedida quando as pessoas passaram a conhecer melhor esses problemas. Saber quais as principais causas e as formas de ajudar pode ser o primeiro passo para reduzir as taxas de suicídio no Brasil, onde hoje 32 pessoas por dia tiram a própria vida. Por isso, é essencial deixar os preconceitos de lado e conferir alguns dados básicos sobre o assunto.

32
BRASILEIROS
MORREM POR
DIA VÍTIMAS DE
SUICÍDIO

EM UMA SALA COM 30 PESSOAS, 5 DELAS JÁ PENSARAM EM SUICÍDIO

PENSAR EM SUICÍDIO FAZ PARTE DA NATUREZA HUMANA

1. COMO PODEMOS DEFINIR O SUICÍDIO?

Suicídio é um gesto de autodestruição, realização do desejo de morrer ou de dar fim à própria vida. É uma escolha ou ação que tem graves implicações sociais. Pessoas de todas as idades e classes sociais cometem suicídio. A cada 40 segundos uma pessoa se mata no mundo, totalizando quase um milhão de pessoas todos os anos. Estima-se que de 10 a 20 milhões de pessoas tentam o suicídio a cada ano. De cada suicídio, de seis a dez outras pessoas são diretamente impactadas, sofrendo sérias consequências difíceis de serem reparadas.

2. O QUE LEVA UMA PESSOA A SE MATAR?

Vários motivos podem levar alguém ao suicídio. Normalmente não é um motivo único, e sim um conjunto de situações e a pessoa tem necessidade de aliviar pressões externas como cobranças sociais, culpa, remorso, depressão, ansiedade, medo, fracasso, humilhação etc.

3. COMO SE SENTE QUEM QUER SE MATAR?

No momento em que tem ideias suicidas, a pessoa combina dois ou mais sentimentos ou ideias conflitantes. É um estado interior chamado de ambivalência. Ela busca atenção por se sentir esquecida ou ignorada e tem a sensação de estar só – uma solidão sentida como um isolamento insuportável. Muita gente tem um desejo de revide ou imposição do mesmo sentimento negativo aos outros, querendo que sintam o mesmo que ela. Outras pessoas sentem vontade de desaparecer, fugir ou de ir para um lugar ou situação melhor. Quase sempre, sentem uma necessidade de alcançar paz, descanso ou um final imediato aos tormentos que não terminam, resumindo quer parar de sofrer.

4. O SENTIMENTO E O IMPULSO SUICIDAS SÃO NORMAIS?

Pensar em suicídio é uma coisa que faz parte da natureza humana, e é estimulada pela possibilidade de escolha. O impulso também é uma reação natural, porém é mais comum nas pessoas que estão exaustas por dentro e emocionalmente fragilizadas diante de situações que despertam possibilidade de suicídio.

5. QUEM SE MATA MAIS: HOMENS OU MULHERES?

Os homens normalmente se matam mais, embora as mulheres tenham mais vezes. Outro dado relevante é que homossexuais, bissexuais e transexuais têm índices maiores de suicídio. Essas tendências estão ligadas a causas culturais e preconceitos sociais.

1
SUICÍDIO
A CADA 40
SEGUNDOS

6. O SUICÍDIO ESTÁ VINCULADO A ALGUMA DOENÇA MENTAL?

Quem tenta suicídio, pede ajuda. O suicídio resulta de uma crise de duração maior ou menor, que varia de pessoa para pessoa.

Especialistas em saúde mental podem identificar sintomas de transtorno mental na maioria das pessoas que optaram pelo suicídio ou fizeram tentativas, sendo que os sintomas podem ser leves, moderados ou severos.

Os principais transtornos são:

- 1) depressão, na forma simples ou na forma bipolar, que é a depressão alternada com períodos de mania (euforia);
- 2) dependência química - álcool e drogas;
- 3) esquizofrenia.

Seja qual for o transtorno e a sua gravidade sempre haverá um momento crítico que pode ser superado e, o principal, as pessoas correm menos risco de se matar quando aceitam ajuda.



TEM ALGO QUE EU POSSO FAZER PARA TE AJUDAR?

7. PESSOAS QUE AMEAÇAM SE MATAR PODEM DESISTIR DA IDEIA?

Sim, podem. Ao receber ajuda preventiva ou oferta de socorro diante de uma crise, elas podem reverter a situação ao colocar para fora seus sentimentos, ideias e valores, alterando, assim, seu estado interior. Essa ajuda pode vir de pessoas comuns ou ligadas a organizações voluntárias como o CVV, que se dedicam à prevenção do suicídio – são voluntários que têm um papel importante ao conversar com quem estiver passando por um momento de desespero. O apoio pode vir também de profissionais, contribuição muitas vezes indispensável, especialmente nos casos de descontrole e transtornos emocionais. Essas duas possibilidades de ajuda são reconhecidas no mundo inteiro, pois apresentam bons resultados.

8. AS PESSOAS QUE TENTAM SUICÍDIO PEDEM SOCORRO?

Sim, é normal pedir ajuda em momentos críticos, quando o suicídio parece uma saída. A vontade de viver aparece sempre, resistindo ao desejo de se autodestruir. De forma inesperada, as pessoas se veem diante de sentimentos opostos, o que faz com que considerem a possibilidade de lutar para continuar vivendo. Encontrar alguém que tenha disponibilidade para ouvir e compreender os sentimentos e pensamentos suicidas fortalece as intenções de viver.

QUEM TENTA SUICÍDIO, PEDE AJUDA



9. QUEM ESTÁ POR PERTO PODE AJUDAR? COMO?

Sim, pode. É preciso perder o medo de se aproximar das pessoas e oferecer ajuda. A pessoa que está numa crise suicida se percebe sozinha e isolada. Se um amigo se aproximar e perguntar "tem algo que eu possa fazer para te ajudar?", a pessoa pode sen-

Ativar o
Acesse Cor

tir abertura para desabafar. Nessa hora, ter alguém para conversar pode fazer toda a diferença. E qualquer um pode ser esse "ombro amigo", que ouve sem fazer críticas ou dar conselhos. Quem decide ajudar não deve se preocupar com o que vai falar. O importante é estar preparado para ouvir respeitando o momento e a forma de pensar desta pessoa.

10. COMO O SUICÍDIO É VISTO PELA SOCIEDADE?

O suicídio foi e continua sendo um tabu entre a maioria das pessoas. É um assunto proibido e que agride várias crenças religiosas. O tabu também se sustenta porque muitos veem o suicida como um fracassado. Por outro lado, os homens, por natureza, não se sentem confortáveis para falar da morte, pois isso expõe seus limites e suas fraquezas. Esse tabu piora a situação de muitos. Muitas vezes, mesmo aqueles que seguem religiões que condenam o suicídio não conseguem respeitar suas crenças e acabam dando fim à própria vida.

11. O MUNDO ATUAL TEM INFLUÊNCIA NO NÚMERO DE SUICÍDIOS?

As estatísticas mostram que o suicídio cresce não somente por questões demográficas e populacionais, mas também por problemas sociais que prejudicam o bem-estar de cada um e que estimulam a autodestruição. Nossa sociedade vive com diversas situações de agressão, competição e insensibilidade. Campo fértil para que transtornos emocionais se desenvolvam. O principal antídoto para combater essa situação é o sentimento humanitário.

12. QUAIS AS ESTATÍSTICAS SOBRE SUICÍDIO NO BRASIL?

A média brasileira é de 6 a 7 mortes por 100 mil habitantes, bem abaixo da média mundial – entre 13 e 14 mortes por 100 mil pessoas. Mas o que preocupa é que, enquanto a média mundial permanece estável, esse número tem crescido no Brasil. E o maior aumento de suicídios é registrado entre jovens de 15 a 25 anos.

13. O SUICÍDIO PODE SER PREVENIDO?

Sim. Segundo a OMS – Organização Mundial de Saúde, 90% dos casos de suicídio podem ser prevenidos, desde que existam condições mínimas para oferta de ajuda voluntária ou profissional. No Brasil, o CVV – rede voluntária de prevenção – atua nesse sentido há mais de 50 anos. Recentemente, foi retomado um movimento de políticas públicas para traçar planos integrados de prevenção.

14. QUEM OFERECE AJUDA PARA PESSOAS COM INTENÇÃO DE SE MATAR?

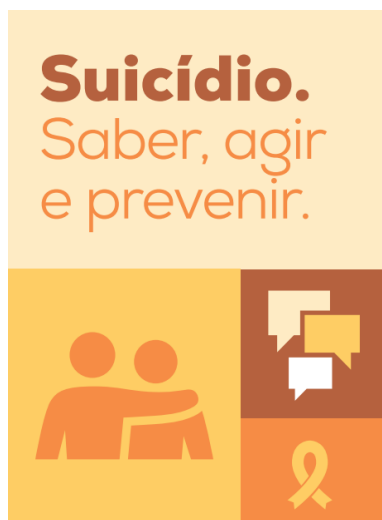
As pessoas que precisam de ajuda podem recorrer ao CVV, grupo de voluntários que oferecem apoio emocional gratuito. E já existem programas de saúde pública que oferecem esse serviço em algumas regiões do país. O CVV atende por telefone, chat, Skype, e-mail e pessoalmente, além de realizar atendimentos especiais em casos de eventos e catástrofes. É um grupo de 2.000 voluntários preparados para conversar e compreender pessoas que estão abaladas emocionalmente e que correm sério risco de morte.

90% DOS SUICÍDIOS PODEM SER PREVENIDOS

WWW.CVV.ORG.BR

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA
PROGRAMA DE PREVENÇÃO DO SUICÍDIO E APOIO EMOCIONAL

- **Manual de prevenção ao suicídio, dirigido ao público em geral, elaborado pelo Ministério da Saúde**



ENTENDENDO O SUICÍDIO	PEDINDO AJUDA	VERDADES E MITOS SOBRE O SUICÍDIO	
		VERDADES	MITOS
<p>O suicídio é um fenômeno complexo que pode afetar indivíduos de diferentes origens, classes sociais, idades, orientações sexuais e identidades de gênero. Mas o suicídio pode ser prevenido. Saber reconhecer os sinais de alerta em si mesmo ou em alguém próximo a você pode ser o primeiro e mais importante passo.</p> <p>Se você está pensando em tirar sua própria vida ou conhece alguém que esteja tendo tais pensamentos, saiba que você não está sozinho. Muitas pessoas já passaram por isso e encontraram uma forma de superar esse sofrimento.</p>	<p>Pensamentos e sentimentos de querer acabar com a própria vida podem ser insuportáveis e pode ser muito difícil saber o que fazer e como superar esses sentimentos, mas existe ajuda disponível. É muito importante conversar com alguém e que você confie. Não hesite em pedir ajuda, você pode precisar de alguém que te acompanhe e te auxilie a entrar em contato com os serviços de suporte.</p> <p>Quando você pede ajuda, você tem o direito de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser respeitado e levado a sério; • Ter o seu sofrimento levado em consideração; • Falar em privacidade com as pessoas sobre você mesmo e sua situação; • Ser escutado; • Ser encorajado a se recuperar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em geral, os suicídios são premeditados, e as pessoas dão sinais de suas intenções. • Reconhecer os sinais de alerta e oferecer apoio ajudam a prevenir o suicídio. • A expressão do desejo suicida nunca deve ser interpretada como simples ameaça ou chantagem emocional. • Perguntar sobre a intenção de suicídio não aumenta nas pessoas o desejo de cometer o suicídio. • Nem todos os suicídios estão associados a outros casos de suicídio na família. 	<ul style="list-style-type: none"> • A pessoa que tem a intenção de tirar a própria vida não avisa. • O suicídio não pode ser prevenido. • Pessoas que falam sobre suicídio só querem chamar a atenção. • A pessoa que supera uma crise de suicídio ou sobrevive a uma tentativa está fora de perigo. • Falar sobre suicídio pode estimular sua realização. • O suicídio é hereditário.

Ativar o Win
Acesse Configura

ALGUNS SINAIS DE ALERTA

Um dos falsos mitos sociais em torno do suicídio é que a pessoa que tem intenção de tirar a própria vida não avisa, não fala sobre isso.

Entretanto, sabemos que isso não é verdade e que devemos considerar seriamente todos os sinais de alerta que podem indicar que a pessoa está pensando em suicídio.

ATENÇÃO:

• Os sinais de alerta descritos abaixo não devem ser considerados isoladamente.

Não há uma "receita" para detectar seguramente uma crise suicida em uma pessoa próxima. Entretanto, um indivíduo em sofrimento pode dar certos sinais que devem chamar a atenção de seus familiares e amigos

próximos, sobretudo se muitos desses sinais se manifestam ao mesmo tempo.

• O aparecimento ou agravamento de problemas de conduta ou de manifestações verbais durante pelo menos duas semanas também devem ser levados em consideração.

• Esses indicadores não devem ser interpretados como ameaças nem como chantagens emocionais, mas sim como avisos de alerta para um risco real. Por isso, é muito importante ser compreensivo, além de estar disposto a conversar e escutar a pessoa sobre o porquê de tal comportamento, criando um ambiente tranquilo, sem julgar a pessoa afetada.

• Conversar abertamente com a pessoa sobre seus pensamentos suicidas não a influenciará a completá-los. Ao falar sobre esse assunto com ela, você pode descobrir como ajudá-la a suportar sentimentos, muitas vezes angustiantes, que ela está

experimentando e incentivá-la a procurar apoio profissional

Preocupação com sua própria morte ou falta de esperança.

• As pessoas sob risco de suicídio costumam falar sobre morte e suicídio mais do que o comum, confessam se sentir sem esperanças, culpadas, com falta de autoestima e têm visão negativa de sua vida e futuro. Essas ideias podem estar expressas de forma escrita, verbalmente ou por meio de desenhos. Alguns indivíduos começam a formular um testamento ou fazer seguro de vida.

Expressão de ideias ou de intenções suicidas.

• Fiquem atentos para os comentários abaixo. Pode parecer óbvio, mas muitas vezes são ignorados.

- "Vou desaparecer".
- "Vou deixar vocês em paz".
- "Eu queria poder dormir e nunca mais acordar".
- "É inútil tentar fazer algo para mudar, eu só quero me matar".

Se isolam ainda mais.

• As pessoas com pensamentos suicidas podem se isolar, não atendendo a telefonemas, interagindo menos nas redes sociais, ficando em casa ou fechadas em seus quartos, reduzindo ou cancelando todas as atividades sociais, principalmente aquelas que costumavam e gostavam de fazer.

Outros fatores.

Sabe-se que outros fatores, como a exposição ao agrotóxico, perda de emprego, crises políticas e econômicas, discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, agressões psicológicas e/ou físicas, sofrimento no trabalho, diminuição ou ausência de autocuidado, podem ser fatores que vulnerabilizam, ainda que não possam ser considerados como determinantes para o suicídio. Sendo assim, devem ser levados em consideração se o indivíduo apresenta outros sinais de alerta para o suicídio.

DIANTE DE UMA PESSOA SOB RISCO DE SUICÍDIO, O QUE SE DEVE FAZER:

• Encontre um momento apropriado e um lugar calmo para falar sobre suicídio com essa pessoa. Deixe-a saber que você está lá para ouvir, ouça-a com a mente aberta e ofereça seu apoio.

• Incentive a pessoa a procurar ajuda de um profissional, como um médico, profissional de saúde mental, conselheiro ou assistente social. Ofereça-se para acompanhá-la a uma consulta.

• Se você acha que essa pessoa está em perigo imediato, não a deixe sozinha. Procure ajuda de profissionais de serviços de emergência, um serviço telefônico de atendimentos a crises, um profissional de saúde, ou consulte algum familiar dessa pessoa.

• Se a pessoa que com quem você está preocupado (a) vive com você, assegure-se de que ele (a) não tenha acesso a meios para provocar a própria morte (por exemplo, pesticidas, armas de fogo ou medicamentos) em casa.

• Fique em contato para acompanhar como a pessoa está passando e o que está fazendo.

DIANTE DE UMA PESSOA SOB RISCO DE SUICÍDIO, O QUE NÃO SE DEVE FAZER:

Condenar/ julgar:

"Isso é covardia".
"É loucura".
"É fraqueza".

Banalizar:

"É por isso que quer morrer?"
"Já passei por coisas bem piores e não me matei".

Opinar:

"Você quer chamar a atenção".
"Te falta Deus".
"Isso é falta de vergonha na cara".

Dar sermão:

"Tantas pessoas com problemas mais sérios que o seu, siga em frente".

Frases de incentivo:

"Levanta a cabeça, deixa disso".
"Pense positivo".
"A vida é boa".

Onde
buscar
ajuda.



Serviços de saúde

CAPS e Unidades Básicas de Saúde
(Saúde da família, Postos e Centros
de Saúde).

Centro de Valorização da Vida – CVV

Telefone: 141 (ligação paga)
ou www.cvv.org.br para *chat*,
Skype, *e-mail* e mais informações
sobre ligação gratuita.





Emergência

SAMU 192, UPA,
Pronto Socorro e Hospitais.



MINISTÉRIO DA
SAÚDE



    /minsaude

Disponível em:
06/08/2018

em: <https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/09/folheto-popula-o.pdf>

Acesso em:

Anexo E – Primeira versão da carta convite enviada ao professor do Centro Universitário Bom Despacho

Bom Despacho, 20 de agosto de 2018

Prezado professor [REDACTED]

Somos alunos do 9º ano da Escola Estadual Coronel Robertinho e estamos fazendo um trabalho sobre a prevenção da vida e prevenção ao suicídio. Em nossa escola, estão acontecendo casos de automutilação e nós, ali nessa idade, temos nos preocupado muito com essa situação. Estamos fazendo algumas ações, com o auxílio da professora Roberta Mendes, para tentar ajudar os alunos que estão realizando essas agressões contra seus corpos.

Nós já procuramos saber um pouco sobre o tema, com o qual estamos trabalhando, e gostaríamos de convidar o senhor para nos ajudar a conhecer mais sobre o assunto. Além disso, gostaríamos de sua disponibilidade, sem a importância para nós se pudesse vir até nossa escola e fazer uma palestra para todos os alunos, sobre prevenção ao suicídio.

Ansiosos por uma resposta positiva,

nos despedimos com gratidão;

Alunos do 9º ano 4 da Escola Estadual Coronel Robertinho.

Anexo F – Sugestão de revisão para carta convite enviada ao professor do Centro Universitário de Bom Despacho.

Bom Despacho, 20 de agosto de 2018

Prezado professor [redacted]?

Vocês sabem mais sobre o que?

Seus alunos do 9º ano da Escola Estadual Coronel Robertinho e estamos fazendo um trabalho sobre a valoração da vida e prevenção ao suicídio. Em nossa escola, está acontecendo casos de automutilação e nós, de nossa sala, temos nos preocupado muito com essa situação. Estamos fazendo algumas ações, com o auxílio da professora Roberta Prado, para tentar ajudar os alunos que estão realizando essas ações, contra seus corpos. Como pesquisaram?

Nós já pesquisamos sobre um pouco sobre o tema com o qual estamos trabalhando, e gostaríamos de convidar vocês também para nos ajudar a combatermos esse assunto. Além disso, dentro de sua disponibilidade, seria importante para nós se pudesse vir até nossa escola e fazer uma palestra para todos os alunos, sobre prevenção ao suicídio. É a valorização da vida? Onde fica?

Atenciosamente por uma resposta posterior

Existiria alguma forma mais formal para se despedirmos com gratidão?

pediram.

Alunos do 9º ano 4 da Escola Estadual Coronel Robertinho.

Anexo G – Versão final da carta convite enviada ao professor do Centro Universitário de Bom Despacho

Bom Despacho, 22 de agosto de 2018

Prezado Professor [REDACTED] coordenador do Estágio Supervisionado de Psicologia do Centro Universitário [REDACTED] de Bom Despacho;

Somos alunos do 9º ano da Escola Estadual Coronel Robertinho e estamos realizando um trabalho sobre a valorização da vida e prevenção ao suicídio.

Em nossa escola estão acontecendo alguns casos de automutilação e nós, de nossa turma, temos nos preocupado muito com essa situação. Com o auxílio da professora Roberta Azevedo, estamos fazendo algumas ações para tentar ajudar os nossos colegas que estão realizando essas agressões contra seus corpos.

Já pesquisamos sobre o tema que estamos trabalhando e gostaríamos solicitar ao senhor que nos ajudasse a conhecer um pouco mais sobre o assunto. Além disso, dentro de sua disponibilidade, seria muito importante para se pudesse vir até nossa escola e fizesse uma palestra para todos alunos, sobre a prevenção ao suicídio e sobre a importância de valorizarmos a vida.

Ansiosos por uma resposta positiva, agradecemos desde já;

Alunos do 9º ano 4 da Escola Estadual Coronel Robertinho.

Anexo H - Carta de agradecimento

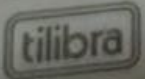
Roberto, eu não sei bem
 como começar isso, mas acho que
 o meu foco aqui é te mostrar
 quanto incrível você é, quanto
 mudou o meu ano na escola e
 me fez aprender coisas na qual
 nunca liam além do conteúdo de
 português.

Eu entrei no novo ano
 tão desanimada até que sua
 primeira aula que falava de
 diversidade me animou imensamente,
 me fez encontrar um espaço
 que eu nunca tive lá na
 escola, me fez querer matricular o
 meu eu dentro e fora da escola.

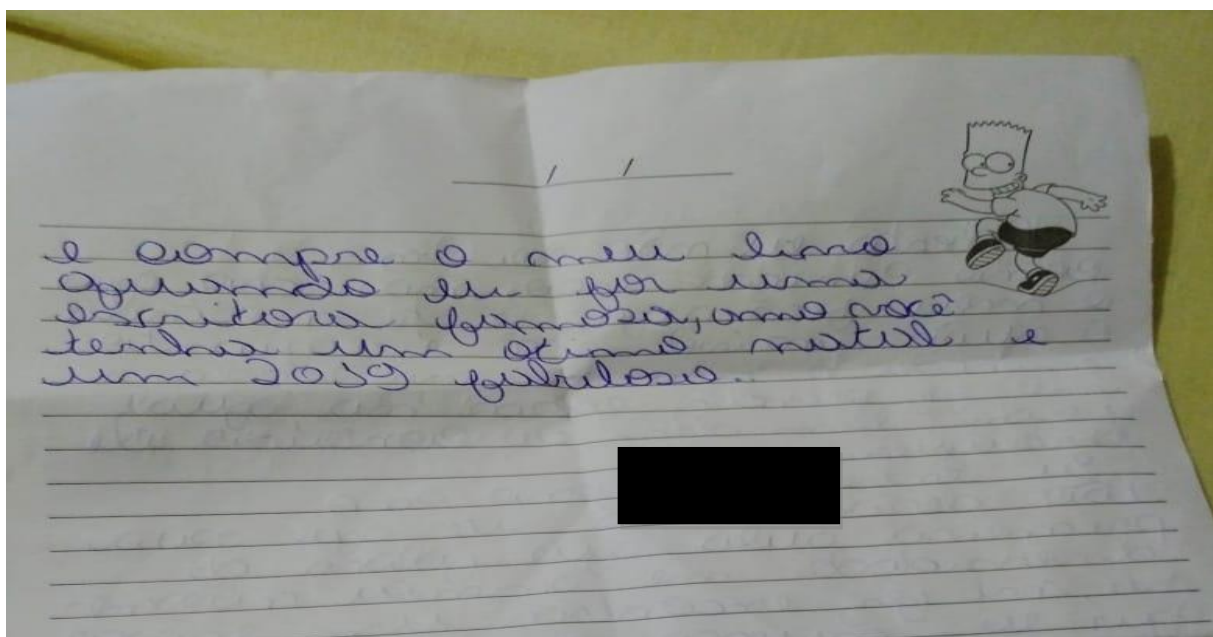
Você me apoiou como eu
 nunca fui apoiada, me mostrou
 que eu consigo, todas as vezes que
 eu estava com vergonha de ler
 minhas poesias você me fazia ter
 coragem e até me incentivava a
 não parar de escrever.

Roberto, mais mais vezes
 agradecer por tudo que você
 fez neste ano por mim, mas
 não por toda a escola, acho que
 nunca vai encontrar e
 gostar tanto de uma
 professora quanto gostei
 de você, espero que não
 se esqueça de mim.

The Simpsons TM & © 2017 Fox



MATT GROENING



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018

APÊNDICES

Apêndice A – Atividade de leitura e produção textual a partir do conto “Negrinha”

ESCOLA ESTADUAL CORONEL ROBEETINHO

Disciplina: Língua Portuguesa 9º ano

Professora: Roberta Azevedo

- Abordagem do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, para o 9º ano do Ensino Fundamental

Para antes da leitura... (motivação)

Audição da música de Karol Conka “Bate a Poeira” e apresentação de imagens de negros (via projetor) em ordem cronológica, conforme a história.

Bate a Poeira



Karol Conka

Os perturbados se prevalecem
 Enquanto atingidos adoecem
 Palavras soltas que aborrecem
 Esperança depois de uma prece
 Um povo com crise de abstinência
 Procura explicação pra existência
 Num mundo onde dão mais valor pra aparência
 Tem sua consequência

Negro, branco, rico, pobre
 O sangue é da mesma cor
 Somos todos iguais
 Sentimos calor, alegria e dor
 Krishna, Buda, Jesus, Allah
 Speed Black profetizou
 Nosso Deus é um só
 Vários nomes pro mesmo criador
 Pouco me importa sua etnia
 Religião, crença, filosofia
 Absorvendo sabedoria
 Desenvolvendo meu dia-a-dia

Nesse mundo poucas coisas são certas
 Amor, sorte, morte, a vida que se leva
 Do sul para o norte, da Ásia à América
 Se errar é humano o erro te liberta
 Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser
 Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira

Seja o que quiser ser
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira
Seja o que tiver que

O preconceito velado
Tem o mesmo efeito, mesmo estrago
Raciocínio afetado
Falar uma coisa e ficar do outro lado
Se o tempo é rei vamos esperar a lei
Tudo que já passei nunca me intimidei
Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei
Tentaram me sufocar mas eu respirei
Há tanta gente infeliz
Com vergonha da beleza natural
É só mais um aprendiz
Que se esconde atrás de uma vida virtual
Gorda, preta, loira o que tiver que ser
Magra, santa, doída somos a força e o poder
Basta, chega, bora, levanta a cabeça e vê
Vem cá, viva, sinta, o que quiser você pode ser

Nesse mundo poucas coisas são certas
Amor, sorte, morte, a vida que se leva
Do sul para o norte, da Ásia à América
Se errar é humano, o erro te liberta

Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira
Seja o que quiser ser
Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira
Seja o que tiver que ser

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/karol-conka/bate-a-poeira/> Acesso em: 29/12/2018

- **Imagens que foram apresentadas no projetor**







Apresentação do autor e da obra

- Você sabe quem foi Monteiro Lobato?
- Extraordinária figura intelectual e homem de ação (escritor + editor + empresário + fazendeiro), polemista de mão cheia, Monteiro Lobato é um dos grandes nomes da Literatura Brasileira do início do século XX.
- Lobato foi grande ativista na questão da exploração do petróleo. Para o escritor era inconcebível que um país tão grande como o Brasil não procurasse explorar a fonte de energia que tomava o lugar do carvão nas primeiras décadas do século XX.
- **Conto Negrinha (levantamento de hipóteses e pressuposições a partir do título)**

Durante a leitura....

- 1) Entrega e leitura silenciosa do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato.
Objetivo: Interação entre texto e leitor, a fim de promover um primeiro horizonte de leitura
- 2) Leitura oral do conto, feita por alunos que se oferecerem espontaneamente e pelo professor.
Objetivo: Conceber o ato de ler, como os demais usos da linguagem, como uma ação conjunta e interativa, no sentido de que até mesmo os leitores maduros, já viram outros lendo, comentando sobre a leitura e interagindo no mundo por meio das leituras que realizaram.

Depois da leitura...

- 1) Debate oral
Objetivos:
 - Promover o compartilhamento de informações, contraste de opiniões, construção de sentidos para aquilo que se leu, bem como autonomia. Dessa forma, o momento de leitura deve ser percebido, não como um momento individual e isolado, mas como um espaço de interação, um “local” em que podem ser tecidos comentários, ressaltadas informações, ampliados e questionados entendimentos.
 - Estimular a aprendizagem do ponto de vista ético, estético, social, político e linguístico, propondo a valorização da experiência individual no contato com o texto literário.
- 2) **Atividade de aplicação de conhecimentos produzidos via leitura literária**
 - a) A tirinha abaixo traz implícita uma crítica a qual comportamento social, bastante em voga na atualidade? O que ela tem em comum com o conto “Negrinha”?



- b) Como a forma de nomeação das personagens acaba representando no texto a oposição entre oprimida e oprimida que perpassa todo o conto?
- c) O narrador também faz veicular em sua enunciação uma crítica à hipocrisia atribuída à elite rural paulista. Explique de que maneira se dá esse ataque.
- d) É possível estabelecer um comparativo entre a história narrada no conto de Lobato e a música de Conka? Explique.
- e) Em grupo produza um **painel** que divulgue a importância da valorização da diversidade étnico-cultural e do respeito às diferenças.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Apêndice B - Atividade de leitura e interpretação de música da comunidade local

ESCOLA ESTADUAL CORONEL ROBERTINHO

Disciplina: Língua Portuguesa 9º ano

Professora: Roberta Azevedo

ATIVANDO OS CONHECIMENTO PRÉVIOS E TRABALHANDO A ORALIDADE

-O que é a língua da Tabatinga?

-Você sabe falar na língua da Tabatinga? Conhece alguém que saiba?

-Em que local de nossa cidade costuma-se falar a língua da Tabatinga com mais frequência?

- Você sabe como é formada a estrutura da língua da Tabatinga?

- É mais frequente o uso da língua da Tabatinga na modalidade oral ou escrita?

1) Leia a letra e ouça a música a seguir.

O Cafuvirá quer injirá (O negro quer casar)

(Letra e música: Toninho Saudade)

Vou injirá lá na cumbara

E no conjolo do Granjão quero caxar

Vou correr lá na cidade

E na casa de Deus quero rezar

Vou caxar pro cuente inganga

Que o cafuvira quer injirá

Vou falar pro padre que o negro quer se libertar

O cafuvira quer cassucará com a ocaia cor do omenha

Mas o ingura atiapo nem o assango dá pra caxar

O negro quer se casar com a moça de pele branca

Mas o dinheiro pouco tá, nem o arroz dá pra comprar

Eu vou caxar matuaba no tué

Vou beber cachaça até não parar em pé

Vou rastá o longado no conjolinho de sapé

E depois vou dançar lá casinha de sapé
Vou caxá meu ibanjecó
E no conjolo da ocaia vou injirá
Vou pegar meu berimbau
E na casa da mulher vou chegar
Vou ficar com os tipara arriba
Pro cavingueiro não tipurar
Vou ficar de olhos abertos
Pro sinhozinho não desconfiar
Vou curimbar lá no sengue do cavingueiro
Vou trabalhar lá na roça do sinhozinho
O cureio é catita
Só caxa assango e tipoqueiro
A comida é ruim
Só tem um arroz com feijãozinho.

2) Após ouvira música e fazer a leitura da letra, responda:

- a) A música é um gênero discursivo que se realiza na sociedade, geralmente, através da modalidade oral da língua. Tente identificar na letra de música acima características comuns ao gênero discursivo música.
- b) Observe a estrutura sintática das frases escritas na língua da Tabatinga. Ela se assemelha à estrutura sintática da língua Portuguesa brasileira? Por quê?
- c) Alguns elementos presentes na música nos remetem a um período da história do Brasil. Qual é esse período? Como você estabeleceu a relação entre elementos textuais X período histórico.
- d) Observe as frases escritas da língua portuguesa brasileira. Elas foram escritas fazendo uso do português formal ou informal? Essa modalidade de uso da língua é adequada ao gênero discursivo letra música e ao tema tratado na música? Por quê?
- e) Observe o verbo “caxar” e suas ocorrências ao longo da letra da música. Ele apresenta diferentes significados. Quais são eles?
- f) Tente identificar na língua portuguesa brasileira verbos que tenham um comportamento semelhante ao verbo “caxar” na letra da música.

- g) Considerando o período histórico no qual se passa a história narrada na música, o verso “O negro quer se casar com a moça de pele branca” apresenta um desejo fácil de se concretizar? Por quê?

E se a música retratasse a realidade atual, o momento presente em que vivemos. Você acredita que o desejo presente no verso “O negro quer se casar com a moça de pele branca”, seria difícil de se concretizar? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Apêndice C- Autorização para divulgação de imagens, áudios e textos.**ESCOLA ESTADUAL CORONEL ROBERTINHO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____
identidade nº _____ responsável pelo (a) aluno (a)
_____, autorizo a
divulgação de textos, imagens, áudios e quaisquer outros materiais produzidos nas aulas de
Língua Portuguesa, ministradas pela professora Roberta Adalgisa Gê- Acaiaba de Azevedo,
portadora do RG _____ para fins de divulgação acadêmico-científica.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Apêndice D – Enquete aplicada aos alunos para o início do projeto de letramento

ESCOLA ESTADUAL CORONEL ROBERTINHO Disciplina: Língua Portuguesa 9º Ano- Professora Roberta Azevedo

ENQUETE

- 1) Dentre os temas a seguir, qual deles você mais gostaria de estudar nas aulas de Português
- a) Diversidade de gênero
 - b) Preconceito racial
 - c) Desigualdade social
 - d) Tecnologias
 - e) Outro tema (cite)
-
- 2) Quanto à leitura responda:
- a) Você se considera um bom leitor? Por quê?
- Sim Não Às vezes Não sei
-
- b) O que é para você ser um bom leitor?
-
- c) Você lê:
- por prazer por obrigação outro motivo
- (especifique)
-
- d) Ler é importante?
- Sim Não Às vezes Não sei
- e) Você costuma frequentar ambientes de leitura?
- Sim Não Às vezes
- Se sim, quais são esses ambientes?
-
- f) Quem mais o influencia a ler?
- Pais Familiares em geral (avós, tios, etc.)
- Professores Ninguém
- 3) Sobre a escrita, responda:
- a) Para que serve a escrita?
-
- b) Em que situações/momentos você a utiliza?
-
- 4) Sobre o texto responda:
- a) O que é um texto?

b) Que textos você costuma ler?

- poemas
- contos
- gibis
- notícias
- propagandas
- romances
- Outros

(especifique)_____

c) Para que servem os textos em nossa sociedade?

d) Pense no dia de hoje. Com quais textos você já estabeleceu contato até o momento?

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.