

Glícia M. Azevedo de M. Tinoco





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

**PROJETOS DE LETRAMENTO:**

ação e formação de professores de língua materna.

**GLÍCIA M. AZEVEDO DE M. TINOCO**

CAMPINAS/SP

2008

**GLÍCIA M. AZEVEDO DE M. TINOCO**

**PROJETOS DE LETRAMENTO:**

ação e formação de professores de língua materna.

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela B. Kleiman

CAMPINAS/SP

2008

T591p Tinoco, Glícia M. Azevedo de M.

Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna / Glícia M. Azevedo de M Tinoco. – Campinas, SP: [s.n.], 2008.

254f.:il.

Orientadora: Profa Dra Angela B. Kleiman

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Lingüística Aplicada. 2. Letramento - projetos. 3. Língua materna - ensino e aprendizagem. 4. Formação de professores. I. Angela B. Kleiman. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 81(043.2)

Literacy projects: action and formation of mother tongue teachers.

Key-words: applied linguistics, literacy, literacy-projects, teacher formation, mother tongue teaching and learning, writing teaching.

Área de concentração: ensino de língua materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela B. Kleiman, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilda C. Cavalcante, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro Oliveira, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Sílvia Cintra Martins, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Lemos Vóvio.

Data de defesa: 29 de setembro de 2008.

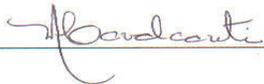


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

A Comissão Julgadora dos trabalhos de defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 29 de setembro de 2008, considerou a candidata Glícia M. Azevedo de M. Tinoco aprovada.

**BANCA EXAMINADORA:**

Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman	
Marilda do Couto Cavalcanti	
Maria do Socorro Oliveira	
Maria Sílvia Cintra Martins	
Cláudia Lemos Vóvio	
Eveline Mattos Tápias Oliveira	
Terezinha de Jesus Machado Maher	
Ana Lúcia Guedes Pinto	

IEL/UNICAMP

2008

Dedico este trabalho acadêmico aos professores e professoras do curso de Letras do PROBÁSICA, em Nova Cruz/RN, com os quais compartilhei saberes, muito aprendi e também ensinei SEMPRE em comunhão; à Prof<sup>a</sup> Ismênia de Sant'Anna, que, em uma escola estadual de São Paulo, na década de 70, me inseriu oficialmente no mundo da escrita; à Prof<sup>a</sup> Ednalva Paulo, da rede pública de Natal/RN, com quem comecei a vislumbrar os projetos de letramento como um modelo fecundo para trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais.

## AGRADECIMENTOS

Eu poderia dizer que dediquei quatro anos e mais um pouco da minha vida para alcançar o fim de uma empreitada de fôlego: o doutoramento. Nesse processo, a produção da tese representa a culminância de um período de trabalho acadêmico árduo. Mas eu estaria cometendo um grande equívoco se dissesse isso. A empreitada de hoje não começou em 2004 nem termina em 2008.

Ela teve início quando, no fim da década de 60, uma família de retirantes saiu do Rio Grande do Norte em busca de melhores condições de vida em São Paulo. Catorze filhos e mãe. O pai já havia feito sua passagem para outras terras cultiváveis; porém, não sem antes deixar, em cada filho e na esposa, a coragem de lutar por dias melhores.

Sem escolaridade, a família Azevedo foi-se estabelecendo em São Paulo, procurando, nas brechas, formas de ação. Cada um trazia de suas vivências no sertão nordestino – da escola rural, da festa de padroeira, do dia da feira, da leitura de cordel no alpendre da casa, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cruzeta/RN, do Grupo Comunitário Juventude Unida – táticas para enfrentar as novas situações de comunicação que São Paulo lhes proporcionava.

Moviam-nos o desejo de uma vida melhor, a fé em Deus, na força de trabalho de cada um e na efervescência de São Paulo. Trabalho pesado, inicialmente. Mas estudar fez a diferença. A escola foi, para a família Azevedo, uma agência de letramento importante. Ampliou horizontes, profissionalizou, inseriu no mercado de trabalho especializado, redirecionou a existência.

Nasci em meio a essa combinação de fé, trabalho, racionalidade, perseverança. Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. Brasiliense de origem nordestina e com fé em São Paulo, onde fui alfabetizada e, como em um rito de retorno, volto para o doutoramento. Na mala, coragem, razão e fé. Na história de vida, um movimento que parece caracterizar a existência dos Azevedo: em direção a São Paulo e em retorno ao RN.

Definitivamente, razão e fé não ocupam espaços opostos. Na ciência, há muita fé. A ciência nos motiva a sempre duvidar de algo, que tornamos um ‘objeto de pesquisa’ com perguntas, objetivos, metodologia e análise de dados. A fé nos move a acreditar nas possibilidades de recondução de fenômenos que hoje são problemas, mas podem deixar de ser se analisados com critério.

Essa fé, compartilhada, gera comunidades discursivas importantes, tais como o Grupo de Pesquisa Letramento do Professor, do qual tive o prazer de participar durante os últimos anos. Nele, compartilhamos conceitos fundantes, que podem até causar dúvida para alguém que não compartilha de nossa fé e da racionalidade com a qual temos investido anos de estudo para quanti-qualitativamente acrescentarmos dados às teorias com as quais trabalhamos. Para nós, esses conceitos são princípios dos quais não nos afastamos.

De fato, é isso que move a humanidade: crer em sua possibilidade de ação diante de um mundo em que muitas variáveis não são favoráveis. Certamente foi isso que moveu os homens pré-históricos em toda a ‘evolução’ realizada pela espécie e é isso que nos faz, em pleno século XXI, acordar cedo e dormir tarde trabalhando em um escritório que se transforma em um templo de meditação, cujos acessórios nos são fundamentais: computador, dados, livros, teses, CDs, DVDs, fitas cassete e de vídeo... Enquanto a vida lá fora nos convida a cumprir outros tantos papéis sociais, negligenciados em função da pesquisa, das qualificações e da tese, a qual, em não sendo a meta, é a chave que proporciona o fechamento desse ciclo.

Em todo esse processo, muitas pessoas colaboraram. Nomearei algumas apenas. Inicialmente, quero expressar meus profundos agradecimentos à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Angela B. Kleiman, que, ao me orientar em uma área em que ela é uma das maiores referências, também me ofereceu parâmetros para compreender os múltiplos procedimentos vinculados à função social de pesquisadora que se preocupa em contribuir para equacionar graves problemas sociais. Para mim, a Prof<sup>ª</sup> Angela é um exemplo de profissional que crê e age rigorosa e competentemente a partir do princípio de que a ciência deve servir para aliviar a miséria da existência humana (B. BRECHT).

Agradeço à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marilda Cavalcanti, cujas disciplinas tive o prazer de cursar, e com quem fiz uma qualificação, e à Profa Maria Sílvia, grande colaboradora intelectual. A elas agradeço as pertinentes observações realizadas por ocasião da qualificação desta tese. Meus agradecimentos à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria do Socorro Oliveira, minha orientadora de mestrado e interlocutora na qualificação do projeto desta tese. Sempre aberta a novas oportunidades, ela leva adiante seus orientandos e divide com eles os louros das vitórias alcançadas. Um especial agradecimento a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cláudia Vóvio, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eveline Tápias-Oliveira e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Lúcia Guedes-Pinto, com as quais muito aprendi nos últimos anos. Agradeço também à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Raquel Fiad, com quem fiz a primeira disciplina no doutorado, ao Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, com o qual fiz uma qualificação em Pragmática, à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Terezinha Maher, cujos artigos me fazem acreditar no valor da pesquisa que focaliza as ‘minorias’.

Pela agradável e construtiva convivência na Unicamp, agradeço a amigos muito especiais: Milene Bazarim, Aline Manfrim, Clécio Bunzen, Ana Lúcia Silva e Sousa, Simone Bueno, Gislainy Farinha, Rosana da Cunha, Júlia Maués, Rogéria de Paula, Ana Carolina Dias, Marília Curaldo, Paula Grande, Luanda Sito, Daniel da Silva, Edvania Gomes, Wagner Silva, Adriane Sartori, Márcio Moraes (*in memoriam*), Cosme dos Santos, Eliana de Moraes, Francisco Filho. Pelo auxílio nas questões administrativas e de recursos da Pós-Graduação no IEL, agradeço a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silvana Serrani, Cláudio Platero, Emerson Gianni, Carlos Nérís e Rose Marcelino.

No âmbito da minha universidade de origem, agradeço ao Reitor da UFRN, Prof. Dr. José Ivonildo do Rêgo, e à Profa Célia Ribeiro, Chefe de Gabinete, pelo apoio ao meu afastamento para estudos. Com um carinho especial, agradeço também a meus companheiros de trabalho: Lourdes Lins, Justino Lima, José Maria de Oliveira, Rosemary Cavalcante, Maria do Socorro Guimarães, Rosângela Andrade, Gutembergue de Souza.

Na esfera familiar, muito devo a Jorge Tinoco, companheiro de todas as horas, sempre atento a colaborar; a Jorge Enrique, filho que abençoa a minha vida; a Guiomar Tinoco e Lucimar Calixto, sogra e cunhada-anjos da guarda; a Marinete Azevedo e Manoel Justino de Medeiros (*in memorian*), que me deram o dom da vida e me fizeram andar pelo mundo destemidamente; a meus irmãos, Glácia e Filipe, que estão sempre ao meu lado, incondicionalmente; a Rogério e a Thaís, meu cunhados queridos; aos meus 22 tios e 57 primos, com destaque a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tia Dalva Azevedo, interlocutora muito querida.

Agradeço ainda a Ivoneide dos Santos, professora que trabalha de forma exemplar com projetos de letramento; a Ediane Carvalho, competente bibliotecária que normatizou esta tese; a Peterson Michel, que traduz em multimodalidade o que, só com palavras, não consigo expressar; a Elisa e Luís Godói, amigos conquistados em Campinas; a Ronald Acioli, amigo que compartilha livros e também acredita numa educação brasileira de qualidade.

Ao Santo Cristo Pessoal de cada um dos mencionados e ao dos que não mencionei, embora os tenha fortemente na lembrança, meu muito obrigada.

“Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente, vivemos, experimentamos e aprendemos.”

Anísio Teixeira (1978)

## RESUMO

Pesquisa-ação de vertente etnográfica que se insere no campo da Linguística Aplicada e, especificamente, na área de formação de professores de língua materna. Tem por objeto os projetos de letramento, entendidos como um modelo didático articulador dos estudos do letramento, da pedagogia de projetos e do aporte metodológico da pedagogia crítica. Seu objetivo geral é depreender princípios de ressignificação do ensino de escrita. Dada a perspectiva situada de ação e formação que, nesta pesquisa, se assume, os objetivos específicos são: a) delinear as práticas de letramento dos graduandos de Letras (PROBÁSICA/UFRN), da cidade de Nova Cruz, em suas diferentes esferas de atividade; b) mapear os acervos a que eles têm acesso; c) analisar os projetos de letramento como um modelo didático; d) compreender como o desenvolvimento de projetos de letramento contribui para a formação de professores e para a ressignificação do ensino da modalidade escrita de língua materna. Para acompanhar o processo dialético entre ação e formação docente, foi usada a estratégia de correlacionar os objetivos de uma disciplina acadêmica (Estágio Supervisionado I) a um concurso que focaliza ações entre professores, estudantes e membros da comunidade do entorno para o reconhecimento e a valorização de patrimônios da cultura local (Concurso Nacional Tesouros do Brasil). A análise dos dispositivos didáticos que parametrizam os eventos de cada projeto permitiu a verificação de um princípio estruturante – a prática social – e quatro categorias constituintes desse princípio: a interatividade e a dialogicidade; a situação social e suas pluralidades; a agência social; a pluralidade cultural. Sustentados nesses vértices, os projetos de letramento se apresentam como um modelo interessante para a formação do professor que visa à ampliação dos letramentos. A indicação desse modelo requer, entretanto, um maior investimento no diálogo entre a ação efetivada nas escolas de educação básica, os interesses de estudantes e professores e a reflexão acadêmica, a fim de que juntos possam sobrepujar os desafios que surgem no complexo processo de ensinar e aprender língua materna.

**Palavras-chave:** projetos de letramento, formação de professores, ensino de língua materna, ensino de escrita.

## **ABSTRACT**

This is an action research of ethnographic base which is inserted in the field of Applied Linguistics and, specifically, in the area of formation of mother tongue teachers. It focuses on the literacy projects, understood as a didactical model which articulates the studies of literacy, pedagogy projects and critic pedagogy methodological approach. Its general aim is to infer resignification principles from the writing teaching. Considering the situated action and formation perspective assumed in this research, the specific objectives are: a) to delineate the literacy practices of the students graduating in Letras (PROBÁSICA/UFRN), from Nova Cruz city, in their different spheres of activity; b) to map the database to which they have access; c) to analyze the literacy projects as didactic model; to comprehend how literacy projects development contribute to the formation of the teacher and to the resignification of the mother tongue writing modality teaching. To follow the dialectical process between action and teaching formation, it was used the strategy of correlating the objectives of an academic subject (Estágio Supervisionado I) to a contest which focuses actions among teachers, students and members of the community around the school to the recognition and valorization of the local culture patrimony (Concursos Nacional Tesouros do Brasil). The analysis of the didactical devices which parameterizes the events of each project allows the verification a structural principle – the social practice – and four categories which constitute that principle: the interactivity and the dialogicity; the social situation and its pluralities; the social agency; the cultural plurality. Based on those vertices, the literacy projects are presented as an interesting model to the formation of the teacher who aims at the extending the literacy processes. The indication of that model requires, however, a higher investment in dialogue between the action accomplished in schools of basic education, the students and teachers interest and the academic reflection, so that all together can overcome the challenges which arise during the complex mother tongue teaching and learning process.

Key-words: literacy projects, teachers formation, mother tongue teaching, writing teaching.

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ADOTADAS

...: pausa pequena.

(+): pausa longa.

‘ ’: leitura em voz alta.

MAIÚSCULAS: alteração de voz com efeito de ênfase.

(xxx): fala incompreensível.

[...]: supressão de trecho da transcrição original.

(( )): comentário do analista ou complementação feita por ele.

Foram também utilizados sinais convencionais de pontuação gráfica, bem como as convenções ortográficas da Língua Portuguesa.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Alguns usos públicos da escrita em Nova Cruz/RN.....	72
Ilustração 2 – Fachada de uma casa em Nova Cruz/RN.....	73
Ilustração 3 – Mural (em desenvolvimento) da sala de aula do PROBÁSICA.....	79
Ilustração 4 – Imagem capturada do site <a href="http://www.tesourosdobrasil.com.br">www.tesourosdobrasil.com.br</a> (set/2005).....	91
Ilustração 5 – Compra através do caderno de fiados. Dezembro de 2006.....	118
Ilustração 6 – Entrevista do coordenador do Parque Pedra da Boca (28/07/05).....	196

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Práticas de letramento na esfera do lar.....	117
Gráfico 2 – Práticas de letramento na esfera da formação.....	122
Gráfico 3 – Práticas de letramento na esfera do trabalho.....	124
Gráfico 4 – Práticas de letramento na esfera da religião.....	127
Gráfico 5 – Acervo na esfera do lar.....	139
Gráfico 6 – Acervo na esfera do trabalho.....	143
Gráfico 7 – Acervo na esfera da religião.....	147
Gráfico 8 – Acervo em diferentes espaços da esfera da comunidade.....	148
Gráfico 9 – Gêneros escritos em sala de aula.....	151
Gráfico 10 – Gêneros orais em sala de aula.....	158

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Geração de dados e uso dos instrumentos de pesquisa no decorrer de 2005.....	46
Quadro 2 – Participantes de atuação mais efetiva nos projetos de letramento.....	66
Quadro 3 – Saberes e tarefas iniciais, desenvolvidos no Estágio Supervisionado I.....	85
Quadro 4 – Atividades e tarefas comuns aos grupos.....	89
Quadro 5 – Plano de aula de 01 de junho de 2005 (Joseneide da Silva).....	183
Quadro 6 – Interações propiciadas pelo plano de aula de 01/06/2005.....	185
Quadro 7 – Plano de aula de 06 de junho de 2005 (Alva dos Santos).....	189
Quadro 8 – Plano geral de atividades do projeto ‘A vida no Rio Calabouço’.....	193
Quadro 9 – Plano de aula de 14 e 21 de julho de 2005 (Joseneide da Silva).....	198
Quadro 10 – Plano de aula de 14 e 21 de julho de 2005.....	199
Quadro 11 – Plano geral de atividades do projeto ‘Estação ferroviária...’.....	202
Quadro 12 – Texto-fonte e produção discente 1.....	206
Quadro 13 – Produção discente 2.....	208
Quadro 14 – Categorias de análise dos projetos de letramento.....	218

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	27
2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	39
2.1	Inserção no campo da Linguística Aplicada.....	39
2.2	Pesquisa qualitativa de vertente etnográfica: pesquisa-ação .....	42
2.2.1	Os instrumentos de pesquisa.....	44
2.3	Caracterização do ambiente de pesquisa .....	51
2.3.1	O Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) .....	52
2.3.1.1	O curso de Letras do PROBÁSICA .....	52
2.3.1.1.1	O Estágio Supervisionado I.....	58
2.4	Nova Cruz: a ‘Rainha do Agreste’ ou a ‘Cidade do já teve’ .....	59
2.5	Os participantes de pesquisa.....	62
3	O CONTEXTO DA AÇÃO.....	69
3.1	O Estágio Supervisionado I.....	70
4	LETRAMENTO DO PROFESSOR.....	97
4.1	Concepções de língua(gem) e de aprendizagem.....	97
4.2	Estudos de letramento.....	102
4.2.1	Letramento ou letramentos? .....	110
4.3	Letramentos de professores em formação no agreste norte-rio-grandense .....	116
4.3.1	Práticas de letramento.....	117
4.3.1.1	– Síntese parcial.....	132
4.3.2	Acervos.....	138
4.3.2.1	Síntese parcial.....	149
4.3.3	Gêneros discursivos em sala de aula .....	150
4.3.3.1	Síntese geral.....	158
5	PROJETOS DE LETRAMENTO .....	163
5.1	Construção sócio-histórica dos projetos .....	167
5.2	Projetos de letramento: especificidades.....	175
5.3	Projetos de letramento: categorias constitutivas da prática social.....	178
5.3.1	Da interatividade e do dialogismo .....	181
5.3.2	Da situação social e suas pluralidades .....	192
5.3.3	Da agência social .....	203
5.3.4	Da pluralidade cultural .....	210
5.3.5	Síntese.....	216
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	219
	REFERÊNCIAS .....	225
	ANEXOS .....	239

# 1 INTRODUÇÃO

Professora, fiz uma seleção de textos dos meus alunos para apresentar-lhe e quero que a senhora faça as devidas observações e orientações de como eu devo proceder, pois é muito difícil realizar essa atividade de produção de textos com êxito, tendo em vista o número de aluno em cada turma (em torno de 40) e o número de turmas (eu tenho 5 turmas de ensino médio).

Joseneide da Silva<sup>1</sup>, professora em formação, 39 anos de idade e 19 anos de experiência em sala de aula de ensino fundamental e médio em escola pública estadual de Passa e Fica/RN.

Bilhete à professora-formadora. Anexo a ele estavam um plano de aula e uma coletânea de textos escritos por alunos do 2º ano do ensino médio de uma turma noturna.

A ressignificação do ensino de língua escrita nas escolas brasileiras é um tema para o qual se voltam, desde a década de 80, muitos pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento: Educação, Lingüística, Lingüística Aplicada, Psicologia, Sociologia, entre outras. Esse já acirrado, porém atual e necessário, debate tem chegado aos cursos de formação e às salas de aula de educação básica por diferentes vias. Logo, o bilhete de Joseneide da Silva nos parece indicativo do desejo também compartilhado entre professores de alterar sua prática, notadamente no ensino de escrita. Nesse contexto, tendo como propósito a descrição e a análise de possibilidades de ação didática que visem ao ensino de escrita como prática social, algumas questões de pesquisa têm-nos motivado nos últimos anos.

Nossas primeiras investidas nessa área (TINOCO, 2002, 2003 e 2006a) tiveram como objeto de estudo as estratégias docentes que podem levar ao desenvolvimento da escrita como instrumento de legitimação de cidadania. À época, analisamos os modos como adolescentes em situação de risco, atendidas por uma organização não-governamental (Casa Renascer) de Natal/RN, eram orientadas pela professora para, coletivamente, produzirem textos escritos (em diferentes gêneros) para agir sobre o mundo: reivindicando seus direitos junto à Câmara Municipal, solicitando apoio a empresas da cidade para a

---

<sup>1</sup> Para preservar os participantes desta pesquisa, optamos pelo uso de pseudônimos.

realização de aulas de campo, trocando experiências com adolescentes de outros países por meio da produção de um jornal da instituição.

Esse estudo apontou para a necessidade de investirmos mais na educação lingüística dos professores de língua materna e, especificamente, de propiciarmos a reflexão sobre os princípios que regem suas ações em sala de aula ao ensinarem a modalidade escrita da língua. Apontou também para a importância do trabalho com projetos no desenvolvimento de ações de linguagem significativas para alunos e professores, entendidos como cidadãos que desenvolvem múltiplos papéis sociais nas diferentes esferas de atividades<sup>2</sup> (BAKHTIN, 2000<sup>3</sup>) das quais participam cotidianamente.

A partir desses dois indicadores, ainda dentro da temática ‘ensino de escrita como prática social’, interessa-nos agora discutir a formação do professor de língua materna, a partir de alguns princípios de ressignificação do ensino de escrita em língua materna, resultantes do desenvolvimento de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000). Tais projetos foram orientados em um curso de Letras para professores em exercício na educação básica, mas sem diplomação específica, e realizados por esses professores e seus estudantes de educação básica no agreste norte-rio-grandense.

Assim, tendo os projetos de letramento como elemento integrador, focalizaremos as ações didáticas no contexto de formação profissional e as que se desenvolveram pela

---

<sup>2</sup> Estamos compreendendo ‘esferas de atividade humana’ no sentido bakhtiniano: contextos sociais em que os usos de linguagem se processam. Nessa perspectiva, o tema, o estilo e a estrutura composicional de cada gênero refletem as condições específicas, as finalidades, as práticas, as formas de organização, os papéis sociais, a ideologia e os rituais que se desenvolvem na esfera de atividade a que ele se vincula. Logo, as especificidades dos gêneros que circulam no lar são diferentes dos que estão presentes na escola, os quais, por sua vez, diferem dos desenvolvidos na igreja, na rua, em estabelecimentos comerciais, em instituições públicas, entre outros. Por outro lado, pode haver interseções interessantes: a ‘aula de catecismo’, por exemplo, guarda semelhanças com a aula da escola em termos de estilo e construção composicional. De qualquer forma, para Bakhtin (2000), é imprescindível considerar as particularidades de cada esfera de atividade humana na produção e recepção dos gêneros discursivos que de cada uma delas emana. É esse tipo de análise que pode assegurar o vínculo entre a língua e a vida e evitar as abstrações de uma análise formal.

<sup>3</sup> Em obediência à ABNT, referenciamos livros escritos no início do século XX por Bakhtin, Vygotsky, Dewey, entre outros, indicando o ano da edição a que tivemos acesso. Todavia, nas referências finais, explicitamos as datas dos originais para que o leitor perceba, pela cronologia, o vigor do pensamento desses pesquisadores.

prática docente e discente nos projetos por nós acompanhados com vistas a contribuir para ressignificar<sup>4</sup> o ensino de língua materna.

Esse processo de ressignificação se constrói, continuamente, por meio de uma complexa rede de forças centrípetas e centrífugas<sup>5</sup> (BAKHTIN, 1993), a qual age sobre o trabalho docente, nos diversos níveis de ensino. Tal rede é constituída por prescrições<sup>6</sup> que, advindas de instituições nacionais e internacionais, influenciam a educação brasileira. Compreendemos que os projetos de letramento representam mais um componente desse forte ‘tecido’, a cujos fios daremos aqui alguma ênfase com vistas a salientar os que vêm provocando, com diferentes impactos, uma profícua reflexão sobre o ensino de língua materna.

a) Pesquisas acadêmicas: diversas pesquisas na área da linguagem foram transformadas em publicações que, por diferentes vias, chegaram às mãos de professores em formação e/ou em serviço em todo o país. Dessas publicações, ressaltamos uma que discute o papel social da escola brasileira na educação das camadas populares, focalizando nesse processo a linguagem (SOARES, 1980); as que se voltam para o ensino da produção textual (OSAKABE, 1979; GERALDI, 1984; KATO, 1986), para o ensino da leitura (KLEIMAN, 1989a, 1989b, 1993) e para o ensino da gramática (FRANCHI, 1988, 1991;

---

<sup>4</sup> Alguns pesquisadores preferem os termos ‘inovar’ ou ‘inovação’ no ensino de língua, conforme Aparício (2006) e Signorini (2007); há ainda os que se referem ao ‘discurso da mudança’ (SILVA, 1994; PIETRI, 2003) e à ‘transgressão’ (SANTO, 1996; HERNÁNDEZ, 1998) do ensino tradicional. Optamos por ‘ressignificar’ e por ‘ressignificação’. Entendemos que o trabalho docente, mesmo ao se propor ‘novo’, ‘diferente’ ou ‘transgressor’, ancora-se nas práticas já estabilizadas pela experiência e na adesão a saberes (conceituais e metodológicos, vindos da universidade ou da troca de experiência com colegas) que se interseccionam e produzem algo que nem é o prescrito nem o sempre feito. Trata-se de uma prática situada e ressignificada, sempre em diálogo com diferentes campos de saber.

<sup>5</sup> A exemplo do que Bakhtin (1993) afirma em relação ao plurilingüismo constitutivo da língua ‘viva’, que se forma por forças de unificação (centrípetas) e forças de descentralização (centrífugas), também na formação/ação de professores agem forças de direções opostas, que ora apontam para modelos e práticas em que os professores, em conjunto, deveriam investir, ora evidenciam a necessidade de deslocamento, de mudança, de afastamento do antes considerado ‘eixo’ da ação.

<sup>6</sup> Compreendemos como ‘prescrições ao trabalho docente’ as normas, recomendações e sugestões a que o professor está submetido no exercício de sua atividade. Essas prescrições vêm tanto das instituições reguladoras (a escola em que esse professor trabalha, a secretaria de educação a que sua escola está vinculada, o Ministério da Educação) quanto das formadoras (universidades públicas e privadas), mas também das famílias dos alunos atendidos e da comunidade em geral. Para ler mais sobre o papel das prescrições no trabalho docente, ver Amigues (2004).

POSSENTI, 1996; FRANCHI, NEGRÃO, MÜLLER, 1998, 1999<sup>7</sup>); as pesquisas na área da Lingüística Textual (MARCUSCHI, 1983; KOCH e TRAVAGLIA, 1990), bem como as sobre letramento (TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998; SOARES, 1998). Esse conjunto de pesquisas tem suscitado, nos professores, a necessidade de repensar a ênfase do ensino SOBRE a linguagem, e algumas tentativas de priorizar o texto como unidade mínima de ensino (não a palavra, a frase ou o período) podem ser observadas em atividades propostas por livros didáticos ou produzidas por professores de norte a sul do Brasil.

b) Acervos bibliográficos: desde 1988, o Ministério da Educação tem enviado remessas de livros a professores e alunos por meio do Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL/1988), do Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP/1994), do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/1997-2008), do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL/2006). Esses programas agregam projetos, atividades e eventos, cuja meta é o desenvolvimento da capacidade leitora do brasileiro.

c) Livros didáticos: significativas mudanças teórico-metodológicas<sup>8</sup> foram desencadeadas nos livros didáticos utilizados em escolas públicas e particulares do Brasil desde a instituição do Programa Nacional Livro Didático (PNLD), em 1995.

d) Legislação: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) regulamenta a formação em nível superior para docentes que atuam na educação básica<sup>9</sup>, estabelecendo o ano de 2006 para o cumprimento dessa exigência<sup>10</sup>. Isso desencadeou, em todo o país, um

---

<sup>7</sup> Há uma publicação que reúne os quatro artigos de Franchi citados: FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** Carlos Franchi [com] Esmeralda V. Negrão; Ana Lúcia Muller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Coleção *Na ponta da língua*; 15.

<sup>8</sup> Bunzen (2007) salienta que as mudanças que, ao longo dos anos, foram-se desenvolvendo nos livros didáticos não se restringem à inclusão de objetos de ensino e/ou à ênfase de determinados objetos em detrimento de outros, uma vez que também é perceptível uma crescente opção por uma forma de didatizar os objetos mais próxima de uma perspectiva construtivista, ou seja, de cunho indutivo. Ele também afirma serem tais mudanças decorrentes de pressões acadêmicas, políticas, editoriais e pessoais.

<sup>9</sup> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

<sup>10</sup> A Lei nº 10.172/2001 alterou esse prazo, estabelecendo que, até 2011, 70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental devem possuir formação específica de nível superior e que, até 2006, todos os professores sem titulação tenham, pelo menos, formação em nível médio, na modalidade Normal.

amplo projeto de formação de professores em atividade, mas sem formação específica. A LDB também determina um mínimo de 300 horas de prática de ensino na formação docente, o que obrigou à reflexão sobre as matérias pedagógicas, em geral cursadas nas faculdades de Educação sem contemplar as especificidades de cada licenciatura. A seguir, instituem-se as Diretrizes para os cursos de licenciatura e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica<sup>11</sup>. Essa legislação implicou a reestruturação das licenciaturas no sentido de favorecer a aproximação entre os referenciais teóricos do currículo e as atividades profissionais em sala de aula, conforme demonstram Assis *et al* (2001) e Paiva (2005).

e) Referenciais curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ratificam o enfoque da língua como um “sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1997, p. 22) e o da aprendizagem da língua como um processo abrangente de uso e de análise de seus significados socioculturais, a partir dos quais as pessoas entendem e representam a realidade e a si mesmas. Sob a esteira dos PCN, surgem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (1998), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), o Referencial para a Formação de Professores (1999), os Parâmetros em Ação (1999 e 2000), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002).

f) Formação de professores: alicerçada principalmente nas exigências da legislação em vigor, a formação docente no Brasil está sendo reconfigurada. Os cursos normais (nível médio) estão sendo extintos em todo o País<sup>12</sup>; aumentam-se as ofertas de curso superior (licenciaturas) em universidades públicas e privadas; ampliam-se os cursos de formação continuada. Esta, inicialmente vinculada aos sistemas estaduais e municipais, começa a ser oferecida também pelo Governo Federal: caso da Rede Nacional de Formação Continuada

---

<sup>11</sup> No caso da licenciatura em Letras, as diretrizes datam de 03 de abril de 2001; as relativas à formação de professores de educação básica são de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>12</sup> Segundo Melo e Luz (2005), em 1996, havia 5.550 cursos de magistério, ou Normal (nível médio), em todo o País; em 2002, esses cursos já estavam reduzidos em mais de 50%: eram 2.641.

de Professores de Educação Básica (2004) e, mais recentemente, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Lei nº 11.502/2007.

g) Modelos didáticos: a legislação em vigor, os referenciais curriculares e a formação continuada vêm fortalecendo a proposta de implementar um modelo de educação que se contraponha ao ensino conteudístico e desvinculado do mundo social. Isso impulsiona os debates em torno da Pedagogia de Projetos, que retoma as concepções da educação da Escola Nova (DEWEY, 1956; 1978) e rompe com alguns paradigmas da pedagogia tradicional. De forma pioneira, a Escola Plural, desde 1995, desenvolve o trabalho com projetos em Belo Horizonte/MG, modelo didático aderido também pela Escola Cidadã (1996), em Porto Alegre/RS; pela Escola Cabana (1997), em Belém/PA; pela Escola Candanga (1997), em Brasília/DF. Nesse contexto sócio-histórico, desenvolver projetos passou a ser uma prática comum na esfera escolar.

h) Exames nacionais de avaliação do desempenho do alunado – SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, criado em 1988), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, 1998) – e Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA, 2000): a instituição de exames que avaliam diferentes competências de leitura, escrita, ciências e conhecimentos específicos de alunos dos vários níveis de ensino vem alterando currículos escolares e, ao mesmo tempo, criando mecanismos de avaliação cujo controle fica a cargo do Ministério da Educação e/ou de outras instâncias da União ou dos Estados. Ancorados num modelo homogeneizador de ensino-aprendizagem, tais exames não permitem qualquer ingerência das escolas no sentido de opinar acerca da legitimidade de seus resultados para ‘mensurar’ a competência do trabalho desenvolvido.

i) Exame Nacional de Desempenho do Estudante Universitário<sup>13</sup>: integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004 para

---

<sup>13</sup> Os itens ‘h’ e ‘i’ correspondem à avaliação dos sistemas escolares nos três níveis de ensino. Essa avaliação responde às exigências da LDB 9.394/96, que, em seu artigo 9º, inciso VI, estabelece que a União deve “[...] assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, com a cooperação dos sistemas, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Nesta tese, a separação desses itens tem o propósito de evidenciar dois tipos de forças avaliadoras que atuam sobre a prática docente: seja voltada para o desempenho dos alunos seja para o próprio conhecimento construído durante o curso de graduação. Ambas provocam, de diferentes formas, alterações em sala de aula: acréscimos de objetos de ensino, mudanças metodológicas, entre outras.

substituir o PROVÃO (que avaliou os cursos de graduação no período de 1996 a 2003), o ENADE tem o objetivo de aferir o rendimento dos graduandos em relação a conteúdos programáticos, habilidades e competências. Também ancorado em uma perspectiva homogeneizadora, esse exame é realizado por amostragem e a participação nele consta no histórico escolar do graduando.

Todas essas prescrições objetivam transformar a educação brasileira, principalmente no tocante ao ensino-aprendizagem das capacidades de leitura e escrita e de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático do alunado brasileiro. Todavia, nem sempre às exigências de transformação acompanham-se condições materiais para o exercício da docência, tais como uma política salarial digna, um satisfatório plano de carreira, equipamentos e outros insumos necessários ao ambiente escolar.

Assim, ao mencionar tais prescrições, queremos ressaltar a importância da complexa rede discursiva que se vem construindo sobre a (e na) prática pedagógica, nos diversos níveis de ensino, das décadas de 80 e 90 até hoje. É possível compreender que à medida que avançam as discussões em torno de o que significa ensinar língua materna, diferentes paradigmas entram em ferrenha disputa (alguns são substituídos parcial ou totalmente, outros se fortalecem), metodologias de trabalho são repensadas, o que estava cristalizado passa a ser redimensionado, uma vez que não mais responde a determinadas demandas, e um novo quebra-cabeça teórico-metodológico se configura (KUHN, 2003).

Nesse quebra-cabeça, o conjunto de forças a que os professores estão sujeitos também sofre alterações. Os professores agem sobre a confluência das forças entre a ciência, a formação acadêmica, as leis, as iniciativas governamentais e a sala de aula, resignificando suas ações, embora não possamos pensar em um movimento de transposição linear nem concomitante.

O dialogismo<sup>14</sup>, concepção de linguagem adotada nesta pesquisa, nos faz perceber

---

<sup>14</sup> “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no

uma bricolagem<sup>15</sup> na ação e na formação docente, nas quais o ‘novo’ e o ‘velho’ coexistem. Realmente, os professores têm lançado suas ‘contrapalavras’ às prescrições, seja na inclusão de determinados objetos de ensino seja na recondução metodológica de algumas práticas, conforme veremos na análise dos dados.

Porém, a coexistência entre o que se quer alterar e o já incorporado pela prática nos faz entender como possível (e não como incoerente) o fato de, apesar dos avanços alcançados, pesquisas continuarem a ressaltar o predomínio do viés gramatical no trabalho com língua materna, conforme demonstram Ilari e Possenti (1987), Possenti (1996), Batista (1997), Kleiman (1999, 2005), Aparício (1999), Simka (2000), Rafael (2001), Neves (2002), Freitas e Costa (2002), Tinoco (2003), Santos (2004), Guedes (2006).

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que toda atividade humana é performativa<sup>16</sup> (e, portanto, assim o são os trabalhos no âmbito científico, legislativo, executivo, docente, entre outros), nesta pesquisa, ressaltaremos uma peça do poderoso jogo discursivo que busca a ressignificação da prática escolar: os projetos de letramento.

Através deles, buscaremos entender a formação e ação docente como faces de um mesmo (e complexo) processo, no qual a aprendizagem é entendida como contínua e resultante da ação e da reflexão sobre a ação. Essa perspectiva pragmática do ‘learning by doing’ (DEWEY, 1956) é assumida tanto no curso de formação quanto nas salas de aula de

---

diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 132).

<sup>15</sup> Estamos recontextualizando a metáfora de bricolagem (colagem, construção, arranjo feito com materiais diversos) relacionada a fatos culturais, que foi desenvolvida pelo antropólogo Lévi-Strauss, para pensar as ressignificações operacionalizadas pelos professores em formação a partir das diferentes prescrições com que eles se deparam no exercício profissional. Ao referir-se à metáfora da bricolagem, Cucho (1999, p. 153) afirma tratar-se de uma maneira criativa de examinar “[...] os arranjos possíveis a partir de um estoque limitado de matérias desiguais das mais diversas origens (heranças, empréstimos...). A criação consiste em uma nova disposição de elementos preestabelecidos cuja natureza não pode ser modificada. Esses elementos são resíduos, fragmentos, restos que, pela bricolagem, vão constituir um conjunto estruturado original. A inserção desses materiais nesse novo conjunto, ainda que não transforme a sua natureza, fará que eles digam algo diferente do que eles diziam antes: uma nova significação nasce dessa disposição compósita final”.

<sup>16</sup> Com isso queremos dizer que o trabalho científico e o docente não têm uma função puramente descritiva ou constativa, conforme terminologia de Austin (1990). Na verdade, toda e qualquer atividade humana é decorrente de construções humanas não neutras que implicam respostas a problemas compartilhados por um grupo em um momento histórico definido, vistos sob um ângulo também compartilhado que visa atingir a metas bem definidas (embora, para alguns, não explícitas). Tudo isso acaba por determinar uma forma de agir sobre o mundo e, obviamente, sobre as pessoas.

educação básica focalizadas, conforme nossos dados demonstrarão.

A relevância desta pesquisa está, portanto, na descrição e na análise dos projetos de letramento e, especificamente, dos aspectos deles constituintes para a ressignificação das práticas escolares. Nosso recorte contemplará eventos nos quais a escrita tem um papel central. Transformados em unidades de análise, esses eventos podem revelar elementos importantes para o trabalho com a linguagem nas escolas de educação básica e nos programas de formação de professores com foco em letramentos múltiplos (STREET, 1995).

De fato, pretendemos oferecer nossa contribuição para a formação de professores de língua materna em um programa que se pretende reflexivo, crítico e de ação social. Nesse sentido, os elos entre a esfera de formação e a esfera de ação nos permitem ressignificar saberes e fazeres de professores em formação, de estudantes de educação básica e também de professores-formadores: todos aprendentes e ensinantes<sup>17</sup>. Esse modelo de ensino-aprendizagem sinaliza, portanto, a relevância de o formador perceber os limites e os alcances da sua prática formadora, a qual também se vê ressignificada em função das realidades que se nos apresentam.

Dentro desse panorama, nosso objetivo geral é depreender princípios de ressignificação do ensino de escrita, viabilizados por um modelo didático ancorado na pedagogia de projetos e nos estudos de letramento.

Por entendermos a importância da perspectiva situada na formação de professores e na compreensão dos modos de ensino-aprendizagem que eles expressam, temos como objetivos específicos: a) delinear as práticas de letramento dos graduandos de Letras (PROBÁSICA/UFRN), da cidade de Nova Cruz, em suas diferentes esferas de atividade; b) mapear os acervos a que esses professorandos<sup>18</sup> declaram ter acesso. Com base nesse exercício de etnografia da escrita, visamos ainda: c) analisar os projetos de letramento

---

<sup>17</sup> Para oferecer uma idéia processual entre o sujeito que, ocupando a posição de quem ensina, também aprende e aquele que, aprendendo, também ensina, adotamos as terminologias ‘ensinante’ e ‘aprendente’, em conformidade com Freire (1981 e 1993).

<sup>18</sup> Nesta pesquisa, por termos interesse especial nas experiências profissionais do grupo, optamos por usar indistintamente ‘professores em formação’ e ‘professorandos’, conforme o próprio curso no qual se inserem os designa. Raramente os referenciamos como ‘graduandos’.

como um modelo didático correlacionador dos estudos de letramento e da pedagogia de projetos; d) compreender como o desenvolvimento de projetos de letramento contribui para a formação de professores e para a ressignificação do ensino da modalidade escrita de língua materna.

Em função dos objetivos expostos, as questões de pesquisa a que nos propomos responder são: de que práticas de letramento participam os professores em formação do agreste norte-rio-grandense? Quais os acervos a que eles têm acesso? Quais são as concepções dos professores em formação a respeito da língua escrita? Quais os efeitos dos projetos na ampliação do letramento dos professores em formação? Que princípios dos projetos de letramento ressignificam o ensino de escrita?

Perseguindo a construção de um olhar situado, focalizamos as vozes dos professorandos de diferentes formas. Uma delas é por meio de epígrafes em função das quais cada capítulo se inicia. As epígrafes representam, nesta tese, tanto uma forma de trazer ao leitor mais dados para construir as faces de nossos participantes quanto a opção de teorizar em função dos dados, o que nos levou a uma aproximação paulatina entre o aporte teórico que nos dá sustentação e o foco de cada capítulo. Isso explica a ausência de um capítulo de apresentação de teorias nesta tese. A teorização vai-se delineando em cada capítulo.

Para melhor organizar este trabalho acadêmico, nós o dividimos em seis capítulos: nesta introdução, dedicamo-nos a explicitar o tema, o objeto e a relevância desta pesquisa, bem como seus objetivos e perguntas norteadoras. Procuramos também situar o leitor em relação a algumas prescrições que atingem direta e indiretamente o trabalho docente, em específico o de língua materna.

O segundo capítulo é dedicado ao contexto da pesquisa, razão por que, inicialmente, evidenciaremos sua inserção na área da Lingüística Aplicada e no campo da pesquisa qualitativo-interpretativista cujos componentes metodológicos são a pesquisa-ação e a vertente etnográfica. Dentro desse modo de fazer pesquisa, optamos por determinados instrumentos, que também serão caracterizados nessa etapa; na seqüência, faremos o detalhamento da geração de dados, a partir da caracterização do ambiente em que esta

pesquisa se desenvolveu e de seus participantes.

O terceiro capítulo se destina à descrição do contexto de ação, especificamente o Estágio Supervisionado I do curso de Letras, vinculado ao Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica e desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nele, enfatizaremos algumas ações realizadas entre o ambiente de formação e o de ação dos professorandos.

No quarto capítulo, traçaremos uma caracterização do letramento do professor em formação no agreste norte-rio-grandense, respaldando-nos na concepção dialógica da linguagem (perspectiva bakhtiniana), nos estudos de letramento e no aporte metodológico advindo da pedagogia crítica. Tal caracterização, elaborada a partir dos saberes e dos fazeres desses sujeitos, responde às duas primeiras questões desta pesquisa e, ao mesmo tempo, oferece parâmetros para compreendermos as ações realizadas no desenvolvimento dos projetos, foco do capítulo seguinte. Logo, o capítulo 4 fornece o lastro de compreensão para o que, de fato, se configura como objeto desta tese: os projetos de letramento.

O quinto capítulo, intitulado ‘Projetos de letramento’, dedica-se à descrição e análise das ressignificações indiciadas no tocante à formação profissional e ao ensino de língua escrita no desenvolvimento dos projetos. Esse capítulo encontra suporte teórico-metodológico também na pedagogia de projetos, a cuja construção sócio-histórica daremos ênfase. Na seqüência, analisaremos algumas ações, atividades, tarefas e eventos importantes para a constituição de um quadro-síntese dos princípios de ressignificação do ensino de escrita em língua materna. Tendo por princípio basilar a prática social, desse quadro ressaltam-se as categorias da interatividade e dialogismo; da situação social e suas pluralidades; da agência social; da pluralidade cultural.

No capítulo 6, teceremos as considerações finais retomando alguns pontos sinalizadores dos desafios superados e dos que ainda obstaculizam a tão esperada ressignificação do ensino de língua escrita.

## 2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nasci e vivi durante 20 anos na fazenda [...] filha de mãe alfabetizada e de pai analfabeto letrado. [...] os folhetos de Literatura de Cordel eram usados com frequência na comunidade como forma de diversão. Enquanto mamãe fazia as leituras dos folhetos, eu ouvia atentamente e viajava com as estórias. Para entender a escrita, foi outro desafio: meu pai estava trabalhando no Rio de Janeiro e se correspondia com mamãe através de carta. Um dia eu tive a curiosidade de escrever uma carta para ele e escrevi. Foi o meu primeiro texto escrito e com ele ganhei um presente, que foi o meu primeiro relógio. Um presentão do meu pai!

Maria Nilda Lima, professora em formação, 40 anos de idade e 22 anos de experiência em sala de aula de ensino fundamental em escola pública estadual de Santo Antônio/RN.

Fragmento de texto autobiográfico, intitulado 'Memórias de leitura e escrita'.

### 2.1 Inserção no campo da Lingüística Aplicada

Múltiplas questões relacionadas à leitura e à escrita atraem a atenção de pesquisadores de diferentes áreas, cada qual focalizando determinados fenômenos segundo as lentes que a especificidade de sua formação lhes proporciona. Dessa forma, o supracitado trecho do relato escrito por Maria Nilda Lima nos parece trazer a lume variáveis interessantes a diferentes campos: trata-se de uma pessoa de origem agrária, que aprendeu a ler através da literatura de cordel e a escrever para se corresponder com o pai, o qual, sendo analfabeto 'letrado', conforme ela própria salienta, comunicava-se com a esposa por meio de cartas (provavelmente através do auxílio de um escriba) e valorizava a linguagem escrita fosse estimulando a realização de serões<sup>19</sup> em sua casa fosse presenteando a filha que a ele destinou seu primeiro texto escrito.

Todavia, estar ciente de que Maria Nilda é uma nordestina de 40 anos, professora em formação no curso de Letras do PROBÁSICA/UFRN, que há 22 anos leciona em escola pública estadual do Município de Santo Antônio do Salto da Onça/RN faz a diferença para a análise de um lingüista aplicado. Esse profissional buscará relacionar o dizer dessa

---

<sup>19</sup> Serões são espécies de 'saraus' nordestinos, ou seja, reuniões noturnas em que várias pessoas se reúnem no alpendre (varanda coberta) de uma casa para a leitura coletiva e em voz alta de folhetos de cordel. Trata-se de um típico evento de diversão das famílias nordestinas, especialmente as que vivem em zona rural.

professoranda às peculiaridades socioculturais que a singularizam, para compreender, por exemplo, como se processaram, na vida dela, a leitura e a escrita como práticas sociais e que implicações essa vivência pode ocasionar no ensino de língua materna por ela desenvolvido na educação básica do agreste norte-rio-grandense.

É por acreditarmos nesse tipo de relação entre o microlingüístico e o macrosocial que esta pesquisa, de base qualitativa e de vertente etnográfica, se insere no campo de investigação da Lingüística Aplicada, que, nos últimos trinta anos, muitas contribuições tem oferecido, principalmente, para as áreas de ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e de tradução. A partir da década de 90, a Lingüística Aplicada também vem investindo na área de educação bi e multilíngüe e na de formação de professores, linha de pesquisa que, até então, era quase exclusiva da Educação<sup>20</sup>.

Embora mais recentes, as investigações na Lingüística Aplicada que tematizam a formação docente contribuem sobremaneira para a reflexão sobre o ensino de línguas, os objetos de ensino e as metodologias adequadas aos cursos de formação, os quais devem oferecer uma consistente educação lingüística ao professor, visando à devida mobilização dos saberes de referência (acadêmicos) para a construção de saberes significativos nas salas de aula de educação básica.

Ressaltamos por pertinente que o fato de compartilhar interesses de pesquisa com outras áreas de conhecimento (Educação e Psicologia, por exemplo) não faz a Lingüística Aplicada perder sua especificidade, uma vez que, ao focalizar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, busca compreender os fenômenos em análise por meio das práticas lingüístico-discursivas que nos ambientes de aprendizagem se instauram.

---

<sup>20</sup> Em uma busca realizada no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (versão *online*), em agosto de 2007, vimos que a área de Educação é ainda responsável pela maioria dos 617 projetos registrados na linha de pesquisa ‘formação de professores’: são 469 projetos ou cerca de 76% do total. Do cômputo geral de projetos, os que são desenvolvidos pela Lingüística Aplicada estão registrados genericamente como ‘Lingüística’ (haja vista o CNPq ainda não separar essas duas áreas de conhecimento) e correspondem a cerca de 5,19%, ou seja, são 32 projetos registrados, o que faz da ‘Lingüística’ a segunda área que mais investe na formação de professores. Os 18,81% restantes estão diluídos em diferentes campos: Psicologia (17 projetos); Letras (13); Matemática (13); Educação Física (11); Física (7); Química (6), entre outros. Vale salientar a existência de projetos reconhecidos como da Lingüística Aplicada, mas vinculados a programas de pós-graduação em Letras e/ou em Estudos da Linguagem, nos quais a Lingüística Aplicada aparece menos visivelmente por se tratar de área de concentração. É o caso da UFRN, UFMG, UFBA, UCPEL, UFSC, UFSM, UEL, entre outras.

Dentro desse contexto, um dos objetos da Lingüística Aplicada é “a natureza da aprendizagem da língua [...], não a natureza da linguagem”, conforme Kleiman (2001b, p. 20). Esse, poderíamos dizer, é um primeiro diferencial da Lingüística Aplicada em relação a outras áreas que também investigam o ensino-aprendizagem de línguas e investem na formação de professores.

Outro ponto de distinção a se ressaltar é de natureza metodológica: a Lingüística Aplicada analisa os processos discursivos colados a um quadro maior de referências, que contempla os determinantes da situação que a envolvem, quais sejam: os aspectos macrosociais (fatores geográficos, socioeconômicos, culturais, ideológicos) e os aspectos microsociais (relativos à interação: o contexto de aprendizagem, os interlocutores, a troca de turnos entre eles, a negociação de sentidos, as ações realizadas, as produções escritas individual e coletivamente).

Isso nos permite dizer que vertentes da Lingüística Aplicada desenvolvem um olhar sócio-histórico e identitário para seus objetos de estudo, sendo que uma preocupação constante dessa área é relativa à utilidade social das pesquisas que desenvolve. Para tanto, não se limita a descrever os objetos, mas procura problematizá-los com vistas à proposição de alternativas para os problemas que se nos apresentam, por exemplo, na linha de pesquisa em que, nesta tese, investimos, qual seja: a formação de professores.

Em sendo assim, outras características são pertinentes à Lingüística Aplicada. Entre elas, o enfoque transdisciplinar, que desenvolve a partir de diferentes áreas de conhecimento (Lingüística, Sociolingüística, Análise do Discurso, Psicologia, Educação, Antropologia, entre outras) e a triangulação dos dados<sup>21</sup> advindos de diferentes instrumentos de pesquisa, como estratégia metodológica que permite contemplar as várias facetas de um mesmo objeto e, portanto, melhor subsidia a análise e as possibilidades de intervenção.

Dentre as várias linhas de pesquisa desenvolvidas pela Lingüística Aplicada no Brasil, unimos esta investigação ao grupo das que se voltam para os letramentos do

---

<sup>21</sup> A triangulação dos dados é uma estratégia metodológico-analítica própria das pesquisas qualitativas, que busca garantir a confiabilidade dos dados.

professor em formação e em serviço, precisamente no projeto temático intitulado “A formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento”, da pós-graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Angela Kleiman. Nossa contribuição, nesse grupo, é a de demonstrar que os projetos de letramento podem ser um importante instrumento de formação docente e discente.

## **2.2 Pesquisa qualitativa de vertente etnográfica: pesquisa-ação**

Do ponto de vista metodológico, há nesta pesquisa qualitativo-interpretativista dois componentes importantes: a pesquisa-ação e a vertente etnográfica. No tocante à pesquisa-ação, entendemos tratar-se de “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 16).

Essa opção metodológica se justifica por entendermos que a pesquisa-ação oferece um instrumental importante para a formação de professores que se pretende revestir de um sentido político: focalizar um problema do grupo (ensino de escrita, no caso); compartilhar instrumentos e técnicas para tentar compreendê-lo em sua complexidade; privilegiar a ação e a reflexão sobre (e na) ação dos participantes nas diferentes etapas da pesquisa e, como decorrência disso, flexibilizar o planejamento das ações, operando ajustes, alterações, conciliações ou descartes no decorrer do processo; por fim, categorizar os achados que, no decorrer da pesquisa, foram sendo evidenciados com vistas a oferecer um retorno aos participantes (e a outros interessados na temática) e subsidiar alternativas de ressignificação da prática pedagógica, neste caso no tocante ao ensino-aprendizagem de língua escrita.

A complexidade do desenho dessa pesquisa-ação é acentuada pela opção de trabalharmos em uma vertente etnográfica que nos permita enxergar a pluralidade de movimentos que coexistem na sala de aula, um espaço de (re)criação de saberes no qual

conhecimentos, valores, atitudes de engajamento e de resistência, tarefas planejadas e ações realizadas arrematam, por meio de diferentes bordados, o dinamismo próprio da complexa relação entre ensinar e aprender.

Para empreender o tipo de trabalho que uma pesquisa-ação voltada para a análise da prática pedagógica exige, ancoramo-nos nos pressupostos da Etnografia da Educação (ERICKSON, 1987; ANDRÉ, 1997), cuja preocupação central é compreender (não apenas descrever) os sistemas de significados culturais de um grupo com vistas a levantar questionamentos e suscitar reflexões que possam subsidiar os participantes (nesse grupo incluída a pesquisadora) a ressignificar práticas (no nosso caso, práticas sociais mediadas pela escrita). Isso implica dizer que a vertente etnográfica em que nos ancoramos tem objetivos emancipatórios e fortalecedores de mão dupla: não se trata de a pesquisadora fortalecer os pesquisados, mas, juntos, a partir das reflexões realizadas, todos saírem transformados da experiência vivida.

Essa metodologia de trabalho implica entender a não neutralidade da pesquisa e das relações que se estabelecem entre seus participantes, bem como a necessidade de se lançar, aos problemas que surgem em decorrência do desenvolvimento da pesquisa, um olhar reflexivo e uma visão crítica sobre a realidade tal qual ela se apresenta e como poderia ser alterada. Conseqüentemente, nesse processo, os participantes tendem a repensar posicionamentos, crenças e valores do senso comum e a desenvolver uma postura mais fortalecida frente às questões que lhes são impostas pela vida.

Devido a esse traçado metodológico, procuramos fazer uso de técnicas e instrumentos compatíveis com um esquema de pesquisa de base antropológica: observação participante, anotações de campo, gravação de aulas do curso de formação, de sessões reflexivas e de aulas-passeio com os professorandos participantes desta pesquisa e seus alunos de educação básica, entrevistas aprofundadas e análise de documentos (fotografias, questionários, memoriais de leitura e de escrita, planos de aula, redações, entre outros). Em seguida, detalharemos um pouco mais esses instrumentos.

### 2.2.1 Os instrumentos de pesquisa

A complexidade do contexto desta pesquisa em que, por um lado, a pesquisadora também exerce o papel de professora-formadora e, por outro, os professorandos, embora em formação acadêmica inicial, apresentam larga experiência docente na educação básica, justifica tanto a sua filiação a uma vertente etnográfica quanto a necessidade de estabelecer uma triangulação dos dados que nos permita perceber os saberes e os fazeres dessa comunidade de aprendizagem (AFONSO, 2001), ou seja, desse grupo de pessoas que, compartilhando interesses, objetivos e metas, age colaborativamente para a construção do conhecimento e para a consecução dos objetivos e metas preestabelecidos por elas.

A partir desse acordo de ação colaborativa, que se vai ajustando no próprio decurso das ações, é que as etapas dessa pesquisa foram-nos impondo o uso de diferentes instrumentos, incorporados em função das contingências empíricas que se nos apresentavam. Assim, nossa geração de dados foi realizada por meio de:

- a) observação participante e notas de campo das quinze aulas do curso de formação;
- b) gravação em vídeo e transcrição de: cinco aulas (10 horas), duas sessões reflexivas (3 horas) e uma entrevista aprofundada (1 hora);
- c) gravação em vídeo de oito aulas-passeio realizadas por professores em formação e seus alunos de educação básica e por nós acompanhadas (4 horas) e de uma palestra da Profa Ms. Karla Azevedo e do Prof. Antenor Laurentino Ramos, convidados para falar sobre patrimônios da cidade de Nova Cruz (2 horas);
- d) coleta documental: questionário, memórias de leitura e escrita, planos de aula, redações de alunos de educação básica, projetos, fotografias e relatórios.

Essa multiplicidade de instrumentos é relevante tendo em vista a possibilidade de constituição de um olhar *insider*<sup>22</sup>, ou seja, um olhar de alguém que de alguma forma faz

---

<sup>22</sup> Estamos entendendo o termo “olhar *insider*” tal qual Frank (1999). Trata-se de um olhar desenvolvido a partir do mergulho do pesquisador no contexto sócio-histórico-cultural de seus participantes de pesquisa. Assim, dada a sua implicação com a pesquisa e com os participantes, o pesquisador interage com o grupo,

parte da comunidade e que, por isso, tem subsídios para analisar os eventos sob o prisma de quem os ‘olha de dentro’.

Todavia, mesmo nesse esforço de ver o mundo através dos valores do outro, o olhar do pesquisador também está informado pela teorização a qual lhe dá suporte para perceber os vieses que determinadas atividades/tarefas<sup>23</sup> instituem; logo, o pesquisador também se utiliza de seu “excedente de visão” (BAKHTIN, 2000) ou do que poderíamos denominar de um olhar *outsider*.

Esses instrumentos foram usados em duas etapas. A primeira é correspondente aos quinze encontros do primeiro semestre de 2005 e às oito aulas-passeio realizadas, entre julho e agosto, junto às turmas dos professores em formação. A segunda etapa corresponde a três encontros no mês de dezembro, dos quais participaram apenas os professorandos que voluntariamente aceitaram nosso convite.

Para melhor compreensão da ordem em que os instrumentos foram sendo utilizados ao longo da pesquisa, observemos o quadro 1. Nele, estão representados os diversos papéis sociais de professora-formadora e pesquisadora devido ao tipo de pesquisa pelo qual optamos; no entanto, no capítulo 3, ao nos referirmos especificamente ao contexto da ação, detalharemos mais as ações de formadora, algumas das quais perceptíveis nesse quadro.

---

tornando-se um componente efetivo e esforçando-se por compreender os eventos dos quais toma parte a partir da rede de significados construída pelos participantes devido a suas histórias de vida e formas de enxergar o mundo.

<sup>23</sup> As categorias ‘atividades e tarefas’ são imbricadas nas práticas sociais. No nosso caso, ao focalizar as práticas de letramento escolar, a distinção que estabelecemos entre ‘atividades e tarefas’ está em conformidade com Matencio (2001, p. 106), a qual, ao analisar a ‘aula’ como gênero, define que “[...] a atividade didática é considerada como uma operação de ensino-aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias seqüências didático-discursivas, as tarefas, que têm como objetivo justamente realizar a atividade”.

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Período</b>	<b>Observação</b>
Observação participante e notas de campo	(a) Acompanhar o desenvolvimento das atividades, complementando os dados da gravação em vídeo; (b) refletir sobre o processo de formação.	Maio a agosto de 2005	O Estágio Supervisionado I ocorreu entre 02 de maio e 19 de agosto de 2005, sendo uma aula por semana.
Coleta documental: autobiografia (memórias de leitura e de escrita)	(a) Conhecer as concepções de leitura e escrita dos professores em formação; (b) compreender a articulação que eles estabelecem entre leitura, escrita e vida.	Maio de 2005	
Coleta documental: aplicação de questionário	Mapear: (a) práticas cotidianas mediadas pela leitura e pela escrita, bem como a funções sociais que a leitura e a escrita assumem na vida dos professores em formação; (b) diferentes atitudes em relação a essas práticas; (c) acervos necessários para realizar tais práticas; (d) gêneros orais e escritos usados tanto na esfera da formação quanto na do trabalho.	Junho de 2005	
Gravação em vídeo de aulas-passeio	(a) Visitar as salas de aula dos professores em formação para observar as ações, atividades e tarefas relativas ao projeto que estavam desenvolvendo.	Julho e agosto de 2005	Essas aulas-passeio foram realizadas em horário de aula das escolas em que trabalham, portanto, no horário oposto ao do curso de formação. Uma das atividades dos grupos de Nova Cruz foi a palestra com Karla Azevedo e Antenor Ramos, em 25/julho, um domingo.
Coleta documental: planos de aula, redações, entrevistas, relatórios, etc.	(a) Acompanhar, avaliar e orientar as ações e atividades realizadas no desenvolvimento dos projetos; (b) subsidiar a produção dos relatórios para o Concurso Nacional Tesouros do Brasil.	Julho a outubro de 2005	Vários desses documentos, inclusive as fotografias, foram enviados pelos Correios para a análise da professora-formadora em Campinas antes do envio ao concurso mencionado.
Realização e gravação de sessões reflexivas e entrevista aprofundada	(a) Verticalizar nossa compreensão de alguns tópicos do questionário, das memórias de leitura e de escrita e das atividades realizadas no decorrer do curso de formação; (b) perceber o posicionamento dos professorandos em relação às possíveis implicações entre o curso de formação vivenciado, os projetos desenvolvidos e a prática deles em sala de aula.	Dezembro de 2005	Devido a estarem em período de recesso, apenas seis professores em formação se disponibilizaram a participar desses eventos, razão por que temos duas sessões e uma entrevista aprofundada.

**Quadro 1** – Geração de dados e uso dos instrumentos de pesquisa no decorrer de 2005

Isoladamente, esses instrumentos nos trazem uma série de informações importantes; todavia, entendemos que é a triangulação desses dados que poderá, concomitantemente, dar evidência à complexidade do contexto em que esta pesquisa se insere, assegurar uma constituição multiforme do corpus e viabilizar uma análise que resulta do cruzamento dos significados atribuídos às interações mediadas por cada um dos instrumentos.

#### A – Memórias de leitura e de escrita

A autobiografia foi o primeiro instrumento utilizado nesta pesquisa. Trata-se de um gênero escrito para o qual, no curso de formação, demos o nome de ‘memórias de leitura e escrita’, em decorrência do recorte que nos interessava priorizar na vida de nossos participantes.

Compreendendo a autobiografia na perspectiva de Bruner (1997), entendemos configurar-se como uma narrativa sobre si que torna possível uma investigação retrospectiva do que o escrevente<sup>24</sup> pensa que fez, em que cenário, de que modo e por que razão. Salientamos que nosso interesse se ancora nos elementos de leitura e escrita evidenciados pelos professores em formação e na articulação que eles estabelecem entre leitura, escrita e vida.

Tal instrumento gera dados complementares que nos permitem conhecer algumas práticas de letramento do professor (o que lê, onde, para que, como). Todavia, não nos interessa saber se o relato é “auto-enganador” ou “verdadeiro”, conforme ressalta Bruner (1997, p. 103), mas quais elementos são trazidos como centrais para a produção da narrativa quando esses professores em formação pensam na temática em pauta: leitura e escrita.

---

<sup>24</sup> Optamos pela palavra ‘escrevente’ com vistas ao estabelecimento da distinção entre aquele que escreve para responder às demandas do mundo grafocêntrico em que vive e aquele cujo nome próprio oferece autoridade (literária, acadêmica, jurídica...) ao texto que, em geral, destina-se à publicação, ou seja, o ‘escritor’, o ‘autor’. Em outras línguas, essa distinção também é marcada: *writer* e *author* (em inglês); *écrivains* e *auteur* (em francês), por exemplo. Para saber mais sobre as implicações históricas de ser ‘autor’, ver Chartier (1999).

Partindo desse pressuposto, lemos no curso de formação a crônica ‘Como comecei a escrever’, de Carlos Drummond de Andrade (1980). Depois de um debate acerca do texto lido, cuja ancoragem foi a importância da ação dos membros da família de Drummond na sua inserção no mundo da escrita, fizemos uma exposição oral de nossa própria experiência de leitura, que se iniciou também em casa com o incentivo de duas tias leitoras e contadoras de histórias. Por fim, solicitamos que nos trouxessem, no encontro subsequente, as memórias de leitura e escrita deles, uma autobiografia cuja extensão eles próprios decidiriam a melhor.

Embora haja uma ilusão compartilhada de que escrever sobre si próprio é sempre mais fácil, temos a convicção de que esse exercício de escrita não é simples ou espontâneo. Há a necessidade de lembrar de uma considerável multiplicidade de situações vividas (felizes ou não), selecioná-las e reavaliá-las com o suporte que se tem no presente; além disso, explicitar fatos, locais, datas é imprescindível tendo em vista o leitor (no caso, a professora-formadora), que não compartilhou os momentos na narrativa evidenciados.

De modo geral, os trinta e seis textos entregues apresentaram uma seqüência lógica com elementos auto-referenciados e extensão de 3 a 5 laudas manuscritas. Porém, independente das variadas práticas declaradas no questionário (conforme demonstrarão os gráficos no capítulo 4), as memórias de leitura e escrita evocadas pelos participantes estão inevitavelmente relacionadas à escola, “a mais importante das agências de letramento” (KLEIMAN, 1995) para esse grupo cujos membros representam, em 97% dos casos, a pessoa mais escolarizada da família.

## B – Questionários

Comumente relacionado a pesquisas quantitativas, o questionário é um instrumento útil também em pesquisas que priorizam dados qualitativos. No nosso caso, ele atende a duas funções precípuas: inicialmente, oferece um quadro socioeconômico dos participantes de pesquisa, segundo o qual fizemos a caracterização dos sujeitos, conforme veremos no item 2.5; em seguida, permite o esboço de um desenho inicial das práticas culturais das

quais participam os professores em formação do agreste norte-rio-grandense, o que nos possibilita uma compreensão mais ampla de quem são nossos participantes de pesquisa, em que contextos eles se inserem e que práticas de letramento nesses contextos desenvolvem.

Logo, quantificamos para melhor descrever e interpretar os mundos de letramento<sup>25</sup> (BARTON, 1993) de nossos participantes de pesquisa. Em outras palavras, o questionário aplicado<sup>26</sup> nos ofereceu um panorama das práticas culturais ancoradas na escrita desenvolvidas pelos professores em formação do agreste norte-rio-grandense. Através desse panorama, percebemos algumas das competências específicas de leitura e de escrita que esse grupo social desenvolve.

Trata-se de um questionário de 89 questões, sendo 80 de natureza objetiva (em algumas delas, há a solicitação de explicitações, por exemplo: citar o título de jornal e/ou revista que costuma ler em determinada esfera de atividade) e 09 subjetivas. Tais questões foram organizadas em sete blocos.

O primeiro, que corresponde a 23 questões, destina-se à caracterização socioeconômica do grupo. Do segundo ao sétimo focalizam-se as práticas de leitura e de escrita e os acervos de diferentes esferas de atividade, quais sejam: no segundo bloco (15 questões), a esfera do lar; no terceiro (16 questões), as esferas de socialização e convivência (biblioteca pública, escola, universidade, casas de amigos e familiares, casas comerciais, entre outras); no quarto (06 questões), a esfera acadêmica; o quinto bloco (15 questões) volta-se para a esfera do trabalho, ou seja, nesse caso específico, as salas de aula de educação básica do agreste potiguar; no sexto (08 questões), o âmbito da participação comunitária (clube de mães, coral da igreja, associações, ONG); no último (06 questões), a esfera da religião. Salientamos que, no quarto e no quinto blocos, há questões sobre ensino, leitura e produção de determinados gêneros orais e escritos.

---

<sup>25</sup> O conceito ‘mundos de letramento’ evidencia que todos os grupos sociais desenvolvem práticas culturais que favorecem habilidades específicas de leitura e de escrita.

<sup>26</sup> O questionário que usamos é uma adaptação simplificada do que Cláudia Vóvio preparou para o Grupo ‘Letramento do Professor’. Ela utilizou esse instrumento na geração de seus dados de pesquisa (ver VÓVIO, 2007) cuja referência de base é a pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo – INAF 2001, realizada pela ONG Ação Educativa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro (RIBEIRO, 2003).

Resultaram desse instrumento dez gráficos, que serão analisados no capítulo 4.

### C – Entrevista aprofundada e sessão reflexiva

Mesmo diante de uma profusão de dados gerados, ainda sentimos a necessidade de incluir, em uma segunda etapa de campo (especificamente em dezembro de 2005), dois instrumentos: a entrevista aprofundada e a sessão reflexiva. Com essa inclusão, objetivávamos uma maior aproximação dos sistemas de significados que os professores em formação construíram ao longo do estágio supervisionado e os que eram construídos naqueles momentos de interação, em que pudemos conversar mais largamente acerca de nossos interesses em comum, reavaliando ações/atividades desenvolvidas.

A distinção que estamos estabelecendo entre esses dois instrumentos é resultante da compreensão de que a entrevista aprofundada (ANDRÉ, 1995; PERRENOUD, 1999) é um instrumento eficaz para uma interação um pouco mais livre e vertical entre dois participantes de pesquisa. No nosso caso, a pesquisadora e Alva, uma das professoras em formação. Nesse sentido, apesar de termos em mente alguns pontos centrais para o diálogo (concepções de escola, ensino, leitura e escrita; avaliação das atividades e tarefas desenvolvidas no curso de formação e no projeto, bem como as implicações dessa vivência na prática pedagógica), conduzimos e reconduzimos a entrevista de acordo com os tópicos que, no decurso da ação, surgiam.

Quanto às sessões reflexivas, entendidas aqui como espaços colaborativos para que os professores em formação e a pesquisadora, coletivamente, analisem tópicos relativos a concepções e ações pedagógicas (ver LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003), embora os tópicos centrais fossem os mesmos da entrevista, a presença de mais participantes em cada um desses eventos<sup>27</sup> propiciou uma maior confrontação de posicionamentos diante do curso realizado, dos projetos desenvolvidos e das experiências

---

<sup>27</sup> A primeira sessão reflexiva foi realizada pela pesquisadora e três professores em formação; a segunda teve a participação da pesquisadora e duas professorandas.

de cada um no decorrer do estágio, conforme veremos ao longo desta tese e, em especial, no capítulo 4.

### **2.3 Caracterização do ambiente de pesquisa**

A geração de dados desta pesquisa foi viabilizada por um projeto interinstitucional entre a Base de Pesquisa Letramento do Professor (DLA/IEL/UNICAMP) e a Base de Pesquisa Letramento e Etnografia Crítica (PPgEL/CCHLA/UFRN). Uma das ações do referido projeto foi o desenvolvimento, no município de Nova Cruz, de um programa de letramentos múltiplos, no período de 2004 a 2006, em um curso de formação inicial de professores em atividade e sem formação específica. Esse curso (Letras) faz parte do Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (doravante PROBÁSICA), vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nesta seção, uma focalização paulatina do contexto viabilizará uma descrição mais próxima das muitas variáveis que compõem nosso ambiente de pesquisa. Para tanto, inicialmente, descreveremos o PROBÁSICA, o curso de Letras e, especificamente, a disciplina Estágio Supervisionado I; na seqüência, salientaremos alguns dados da cidade de Nova Cruz e, por fim, discorreremos acerca dos professores em formação participantes desta pesquisa.

Nossa intenção é a de que esse painel multifacetado ofereça o suporte necessário para a compreensão dos princípios que emergem dos projetos de letramento desenvolvidos. Na análise de tais princípios, são sinalizadas as ressignificações alcançadas no ensino de escrita e os limites que, no processo, foram impostos aos desejos, nem sempre concretizados, de mudanças na prática pedagógica.

### **2.3.1 O Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA)**

O PROBÁSICA se destina a professores sem formação específica, mas no efetivo exercício da docência na educação básica pública. Esse programa é resultante de convênios firmados entre a UFRN, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e as secretarias municipais de diversas localidades do RN. Trata-se de uma iniciativa de interiorização das ações universitárias, que responde às exigências da LDB 9.394/96.

Tal programa teve início em janeiro de 1996, com o curso de Pedagogia, nos pólos de Macau, Santa Cruz e Nova Cruz, mas sua criação institucional só foi realizada pela Resolução CONSEPE nº 014/99. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1999). No PROBÁSICA, são oferecidos os cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, atendendo a três grandes metas: a oferta de cursos de formação de professores para a educação básica pública; a formação de gestores para a escola pública; a inter-relação Universidade e sociedade.

Segundo dados do Relatório de Gestão da UFRN/2006 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006), cerca de uma centena de municípios são atendidos pelo convênio PROBÁSICA através de vinte e seis cursos, distribuídos em vinte e dois pólos de diferentes regiões do Rio Grande do Norte. No período entre 1996 e 2006, foram licenciados mais de três mil professores e cerca de outros mil e quinhentos professores estão em formação.

#### **2.3.1.1 O curso de Letras do PROBÁSICA**

A partir do ano de 2002, o PROBÁSICA passou a oferecer o curso de Letras em quatro pólos no Estado do Rio Grande do Norte, quais sejam: João Câmara (com quarenta alunos); São Paulo do Potengi (vinte e um alunos); Santa Cruz (trinta e nove alunos); Nova Cruz (trinta e sete alunos).

De acordo com o projeto político-pedagógico do curso de Letras do PROBÁSICA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001), esse curso de

licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira é constituído de trinta disciplinas obrigatórias (ver anexo 2), que totalizam uma carga horária de 2.840 horas (158 créditos), a ser cumprida em três anos (seis semestres letivos)<sup>28</sup>.

O curso se caracteriza por quatro princípios norteadores: a) interdisciplinaridade; b) prática como eixo de formação para o trabalho (aprender refletindo na ação e sobre a ação, o que implica que o professor em formação desse curso permanece no exercício da docência); c) flexibilidade (em vez da grade curricular rígida, opta-se por trajetórias alternativas, de acordo com as necessidades de cada grupo de professores e as possibilidades de oferta de disciplinas dos departamentos de Letras, Educação e Psicologia, principalmente); d) desenvolvimento de práticas investigativas (iniciativa que busca desenvolver a análise, a reflexão e a crítica dentro da graduação, levando a efeito a concepção de que os professores em formação não são ‘aplicadores’ de teorias, mas geradores de conhecimento).

O propósito do curso de Letras do PROBÁSICA é “[...] fornecer base teórico-metodológica que permita a esses professores fazer uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, a fim de poderem redimensioná-la à luz das contribuições de teorias desenvolvidas na área das ciências da linguagem” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001, p. 9). Para tanto, é proposta uma distribuição curricular em quatro núcleos (ver anexo 2): formação específica (disciplinas da área de Letras totalizam 1.305 horas, que correspondem a 87 créditos); formação psicopedagógica (240 horas – 16 créditos); prática docente e estágio supervisionado (825 horas – 37 créditos); formação complementar<sup>29</sup> (270 horas – 18 créditos).

---

<sup>28</sup> Não obstante essa previsão, a formatura dos alunos de Letras do PROBÁSICA, no pólo de Nova Cruz, foi em outubro de 2006, quase dois anos depois do previsto. Nesse período, foram constantes as descontinuidades dos semestres letivos em decorrência de o Governo do Estado do RN não efetuar, em tempo hábil, o pagamento das ajudas de custo aos professores em formação e do pró-labore dos professores-formadores que ministraram os cursos do referido programa.

<sup>29</sup> O núcleo de formação complementar é composto pelos seminários I, II e III, que visam ao aprofundamento de conteúdos específicos em atendimento às necessidades peculiares de cada turma de graduandos.

É perceptível a teia discursiva construída entre esse projeto político-pedagógico e dois dispositivos legais: as Diretrizes para o curso de Letras (em particular quanto à articulação entre as competências a serem desenvolvidas no curso e o desenvolvimento de atividades práticas durante seu período de integralização) e as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em cursos de nível superior, que ratificam, por exemplo, o valor do princípio metodológico da ação-reflexão-ação e da flexibilidade curricular.

Uma análise da distribuição de disciplinas por semestres (ver anexo 3) pode nos levar à compreensão de que a conexão entre a análise da prática, a teoria e a possibilidade de uma prática renovada, proposta do curso de Letras do PROBÁSICA, ocorre, desde o 1º ano. É o que demonstram as disciplinas LET 801/802 ‘Prática de leitura e produção de textos I e II’ e LET 808/811 ‘Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura’ e ‘Prática de ensino de leitura e produção de textos’, referentes ao 1º e ao 2º semestres respectivamente.

No 3º semestre, esse raciocínio se repete entre as disciplinas LET 810 ‘Sintaxe da Língua Portuguesa’ e LET 812 ‘Prática de ensino de gramática da Língua Portuguesa’. Todavia, no 4º semestre (e, portanto, ainda no segundo ano), além da correlação entre LET 815 ‘Literatura infanto-juvenil’ e LET 813 ‘Prática de ensino de literatura’, acrescenta-se um primeiro seminário (para discutir questões referentes à linguagem) e o Estágio Supervisionado I.

Essa inclusão do Estágio no segundo ano do curso pode ser entendida por dois ângulos. Trata-se de um avanço, tendo em vista que, tradicionalmente, os currículos de Letras focam conteúdos específicos da área e relegam a parte pedagógica para o fim do curso. Representa uma resposta às discussões nacionais que, há alguns anos, vêm destacando a necessidade de a prática de ensino e o estágio supervisionado se desenvolverem ao longo do curso (ver PICONEZ, 1991).

Nessa mesma direção, do quinto semestre destacam-se as disciplinas LET 827 ‘Avaliação do desempenho lingüístico-textual dos alunos em situação escolar’ e LET 829 ‘Estágio supervisionado II’. No último semestre, as disciplinas LET 824/825 ‘Seminário II

e III' visam oferecer oportunidades aos graduandos de retomar questões de linguagem não resolvidas no decorrer do curso. A elas, acrescenta-se o Estágio Supervisionado III.

Com o intuito de atender ao princípio da flexibilidade curricular, o projeto político-pedagógico dessa licenciatura prevê a disponibilização, ao graduando, de um conjunto de atividades acadêmico-científicas e culturais que complementem e/ou enriqueçam sua formação, quais sejam: iniciação à pesquisa e à extensão, participação em eventos científicos, apresentação ou publicação de trabalhos, monitoria, entre outras. Essas atividades abrangem uma carga horária mínima obrigatória de 200 horas e podem ser programadas pelos Departamentos de Letras, Filosofia, História, Educação, Artes e Psicologia da UFRN, no *campus* de Natal/RN.

Apesar de muito interessantes, essas atividades complementares se restringiram a cursos de princípios de metodologia da pesquisa, no próprio campus de Nova Cruz, devido a dois fatores determinantes: o primeiro foi a ausência de verbas destinadas ao custeio da participação dos professores em formação em eventos acadêmicos fora da cidade em que moram; o segundo foi a extensa jornada de trabalho (nas escolas e fora delas) e de formação, que impossibilitou o deslocamento deles para Natal.

No tocante à avaliação, é prevista uma sistemática que envolve a avaliação do próprio projeto político-pedagógico e da aprendizagem do graduando, bem como o processo de recuperação da aprendizagem.

A avaliação do projeto político pedagógico é realizada a partir de reuniões periódicas (bimestrais e semestrais) com todos os segmentos envolvidos no PROBÁSICA – professores, graduandos, coordenador do curso, coordenador pedagógico e coordenador geral do programa – e também por meio de visitas da coordenação (geral e do curso) aos pólos.

Nessas reuniões, discutem-se:

[...] questões relativas aos vários aspectos de funcionamento do curso, no intuito de verificar se as atividades desenvolvidas estão contribuindo para a formação do perfil profissional proposto, tendo em vista as competências e habilidades desejadas [...], mas também a sua formação prática [...] e as necessidades mais

imediatas do aluno, da escola em que atua como docente e da comunidade em que vive (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001, p. 27).

Essa avaliação do curso em seu desenvolvimento é uma iniciativa bastante louvável. Ela oportuniza aos professores-formadores e à coordenação (geral e do curso) o conhecimento das opiniões dos graduandos sobre o curso de Letras do PROBÁSICA, a partir do levantamento de expectativas, dificuldades encontradas, pontos positivos e negativos salientados pelos professores em formação. Essa avaliação processual certamente subsidia a correção de falhas, os ajustes necessários e ratifica as iniciativas exitosas semestre a semestre.

Quanto à avaliação da aprendizagem do aluno, são seguidos os critérios de 75% de frequência e nota mínima 7,0 para aprovação por disciplina, além dos seguintes indicadores:

a) capacidade de construir uma reflexão baseada no conhecimento teórico discutido, para detectar problemas práticos e propor soluções ou planejar intervenções; b) capacidade de reconhecer concepções que orientam a prática de ensino do aluno-docente, bem como de identificar as concepções teóricas subjacentes às abordagens dos livros didáticos de Língua Portuguesa, principalmente daqueles que adota em suas aulas; c) compromisso profissional e capacidade de superar, na prática de ensino do aluno-docente, a metodologia e o conteúdo já cientificamente ultrapassados, aprendidos informalmente, desatrelando-se da orientação do livro didático de qualidade científica muitas vezes também questionável (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001, p. 28).

Nos processos de recuperação da aprendizagem, é proposto que o professor-formador realize um programa de recuperação ao longo da disciplina para o aluno que apresentar dificuldades de aprendizagem; entretanto, havendo reprovação ao final do processo, há ainda a alternativa de uma avaliação final cuja nota mínima para aprovação é 5,0. Caso o graduando não consiga aprovação, ocorre seu desligamento do curso.

O desligamento de um professorando do PROBÁSICA (seja por reprovação em disciplina seja por desistência) implica a impossibilidade de retorno ao curso. Devido à seleção realizada ser exclusiva para o citado programa e para uma determinada turma de

formação, o graduando não pode ser transferido para outro curso ou outra turma do próprio programa. Todavia, o índice de desistências e reprovações, em geral, é bem pequeno. No pólo de Nova Cruz, por exemplo, apenas um professor em formação desistiu do curso, logo no primeiro ano. Em 2006, colaram grau, portanto, os trinta e seis professores em formação regularmente matriculados na turma de 2002.

A despeito dos avanços alcançados pelo projeto político-pedagógico do curso de Letras do PROBÁSICA, também para ele cabe a crítica de Cavalcanti (1999b) aos cursos de licenciatura em Letras que, em geral, ainda não incorporaram disciplinas importantes para o processo de ressignificação do ensino de línguas, quais sejam: Lingüística Aplicada, Sociolingüística Educacional, Antropologia Educacional, Interação em sala de aula, entre outras. Essas disciplinas poderiam subsidiar os professores em formação a analisar sua própria prática com um olhar reflexivo e teoricamente embasado<sup>30</sup> e, então, fortalecer esses sujeitos e suas práticas, operando mudanças necessárias em seus contextos de ação.

Assim, embora haja flexibilidade para que professores-formadores se utilizem de construtos das citadas disciplinas nos seminários I, II e III, nos estágios I, II e III e em disciplinas cujas denominações são bastante genéricas, tais como: LET 808 ‘Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura’, LET 811 ‘Prática de ensino de leitura e produção de textos’ e LET 827 ‘Avaliação do desempenho lingüístico-textual dos alunos em situação escolar’, não há no projeto político-pedagógico do curso um direcionamento oficial para essas áreas de conhecimento. Isso nos parece denotar uma limitação do referido documento.

---

<sup>30</sup> Com isso, não estamos afirmando a existência do par dicotômico: prática e teoria. Nem propomos o estabelecimento de um paralelo entre esses elementos. A nosso ver, assumir que ‘toda prática é banhada de teoria’ (FREIRE, 1993) implica compreender a necessidade de refletir sobre a prática com o necessário ‘estranhamento’ que os recursos de um olhar informado teoricamente podem nos propiciar. É esse processo que poderá dar concretude à afirmação de Cavalcanti (1999a, p. 181): “O importante disso tudo é que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja. O mesmo se aplica ao pesquisador”.

### 2.3.1.1.1 O Estágio Supervisionado I

A preparação do graduando para o exercício docente em determinada área curricular da educação básica é a meta perseguida pelo estágio supervisionado que, em geral, está vinculado à área de Didática e, portanto, ao curso de Pedagogia. Essa vinculação perdura, na maioria dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras<sup>31</sup>, embora tenha sido originada por documentos já revogados, quais sejam: a LDB 5.692/71 e o Parecer CFE 349/72.

Tal vinculação exclusiva tem recebido algumas críticas, uma vez que acaba por negligenciar a especificidade de cada licenciatura, conforme nos faz ver Paiva (2005, p. 346):

Apesar de a resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc.

Posicionando-se frente a essas discussões, o projeto político-pedagógico do curso de Letras do PROBÁSICA afirma que é de responsabilidade dos departamentos de Letras e de Educação o núcleo de prática docente e estágio supervisionado. Esse núcleo tem por meta o desenvolvimento da “[...] reflexão sobre o ensino da linguagem e os projetos de investigação da prática escolar e de intervenção nessa mesma prática” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001, p. 10-11).

Dessa forma, além de aproximar o estágio supervisionado de Letras a especialistas dos estudos da linguagem, razão por que a coordenação do curso deixou a cargo de uma lingüista aplicada<sup>32</sup> os estágios supervisionados I, II e III do pólo de Nova Cruz, tal projeto ainda reconhece a especificidade de seus graduandos: professores da rede estadual em

---

<sup>31</sup> Para saber mais a respeito, ver Piconez (1991).

<sup>32</sup> Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria do Socorro Oliveira (UFRN), a quem agradecemos a oportunidade de com ela ministrar o ‘Estágio Supervisionado I’, no 1<sup>º</sup> semestre de 2005.

efetivo exercício em escolas norte-rio-grandense, portadores de diploma de ensino médio, sem licenciatura, mas com uma considerável experiência em sala de aula.

Logo, em vez de se referir à ‘preparação para o ensino da Língua Portuguesa’, o que remeteria à idéia de ação futura (preparar para, no futuro, ensinar), o documento salienta a ‘reflexão sobre o ensino’, ‘os projetos de investigação’ e os ‘de intervenção’. Em outras palavras, o foco está na ressignificação, na validação e no exercício da prática docente em curso.

A geração dos dados desta pesquisa se deu, efetivamente, através da nossa atuação, durante o 1º semestre de 2005, na disciplina Estágio supervisionado I, a cujo detalhamento nos dedicaremos no capítulo 3.

#### **2.4 Nova Cruz: a ‘Rainha do Agreste’ ou a ‘Cidade do já teve’**

O município de Nova Cruz, pertencente à Região do Agreste<sup>33</sup> Potiguar e distante 96 km de Natal (capital do Rio Grande do Norte), limita-se ao Norte com os municípios de Várzea e Santo Antônio; ao Sul, com o Estado da Paraíba; a Leste, com os municípios de Pedro Velho, Montanhas e Espírito Santo; a Oeste, com Lagoa D’Anta e Passa e Fica (ver anexo 1).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Nova Cruz tem 278 km<sup>2</sup> de área territorial e cerca de 34.961 habitantes (ano 2007), dos quais 63,9% vivem na zona urbana. Em relação à distribuição de renda, 47,60% da população recebem até um salário mínimo; 15,62%, até dois salários mínimos; 14,03% recebem mais de dois salários mínimos; 22,75% da população não têm rendimento (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2007).

Os indicadores socioeconômicos de Nova Cruz, divulgados pelo Relatório de 2004, subscrito pela Prefeitura de Nova Cruz, pela Secretaria de Planejamento e pelo Instituto de

---

<sup>33</sup> A região do agreste se caracteriza por ser uma área de transição entre o sertão e a zona da mata. Em sendo assim, essa região apresenta tanto áreas semi-áridas com vegetação de caatinga (solos pouco espessos, grandes lajedos, rios temporários, larga estação de seca) quanto áreas úmidas (os brejos) com vegetação primitiva de mata.

Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente (IDEMA), evidenciam que 73,3% dos habitantes da cidade são considerados pobres; 53,2% das pessoas de 15 anos e mais são analfabetas; 29,9% da população economicamente ativa (PEA) têm renda familiar *per capita* de meio salário mínimo; a expectativa de vida, ao nascer, é de 63 anos (ver AZEVEDO, 2005).

Quanto à oferta de estabelecimentos de ensino, a cidade possui 59 escolas de ensino fundamental e médio, distribuídas da seguinte forma: 09 escolas municipais na zona urbana e 33 na zona rural; 07 escolas estaduais na zona urbana e 03 na zona rural; 06 escolas particulares na zona urbana e 01 na zona rural. Além dessas instituições, segundo o Censo Escolar de 2004, há 06 escolas filantrópicas, 01 centro social urbano e 01 APAE, Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (BRASIL, 2008).

É notório que o quadro socioeconômico de Nova Cruz não condiz com a perífrase com que a cidade é reconhecida: ‘Rainha do Agreste’. Trata-se, na verdade, de uma referência ao passado desse município, elevado à categoria de vila em 12 de março de 1868 e municipalizado em 03 de dezembro de 1919.

Segundo Azevedo (2005), no século XVIII, devido à sua privilegiada posição geográfica, Nova Cruz surgiu como um povoado que oferecia repouso aos boiadeiros que, vindos da Paraíba e de Pernambuco, conduziam seus rebanhos pela região agreste norte-riograndense. Em meados do século XIX, a cidade alcançou um intenso desenvolvimento econômico justificado pela criação de gado, pela produção do couro, pelo plantio de algodão, feijão e milho, pela instalação de uma estação ferroviária (em 1833).

Na primeira década do século XX, Nova Cruz já contava com uma empresa de energia elétrica, um cinema e alguns telefones; logo após, usinas de descaroçamento e de beneficiamento de algodão foram instaladas na cidade, que passou a exportar algodão para diversos países (através da *Great Western of Brazil Railway Company*, companhia ferroviária inglesa que, até 1947, administrava as linhas férreas brasileiras), uma fábrica de óleo e fábricas de calçados. Conseqüentemente, o comércio local se avolumou com rapidez. De fato, as décadas de 20 a 70 do século passado são designadas pelos novacruzenses como a ‘época da abundância’, razão por que ainda hoje é conhecida como a ‘Rainha do Agreste’.

Todavia, no fim da década de 70, uma praga de bicudo (inseto) assolou as plantações de algodão e, sem ajuda governamental, as usinas foram fechadas. Isso repercutiu muito negativamente na economia da cidade. Em 1977, o trem de passageiros parou de circular, o que arrefeceu consideravelmente a circulação de pessoas em Nova Cruz; no final dos anos 90, o trem de cargas também foi desativado. Data, portanto, do fim dos anos 70 o gradativo declínio pelo qual a cidade de Nova Cruz vem passando.

Nesse município, não há mais hotel (estabelecimento que, originalmente, simbolizou a razão de existir da cidade) nem cinema (onde havia o prédio histórico do Cinema Ferreira Chaves, hoje há um terreno baldio) nem transporte ferroviário e o comércio local está muito reduzido. Para designar esse período, outra perífrase é corrente na fala das pessoas: Nova Cruz, a ‘Cidade do já teve’.

O declínio socioeconômico de Nova Cruz trouxe sérias implicações também na área da educação. A migração de famílias inteiras para Natal, em busca de emprego, ocasionou a escassez de profissionais qualificados para as escolas da cidade e da região; conseqüentemente, a contratação de profissionais sem formação específica aumentou de forma considerável. Sem investimentos para a manutenção e o aparelhamento das escolas e para a formação de professores, os índices educacionais da região agreste do RN<sup>34</sup> se tornaram preocupantes. Nesse sentido, para atender às necessidades de melhoria da educação, a UFRN instala, em 1996, na ‘Cidade do já teve’, um pólo do Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica.

---

<sup>34</sup> Esse problema, porém, não é exclusivo da região agreste. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (acesso Portal MEC, em 19/06/2007), noventa e oito municípios do RN apresentam taxas de analfabetismo de jovens e adultos superiores a 35% - o que representa 58,6% dos 167 municípios do Estado. Por essa razão, o RN é prioridade no programa Brasil Alfabetizado, do governo federal. Dados dessa mesma época e fonte mostram que a média brasileira de analfabetismo é de 11%.

## 2.5 Os participantes de pesquisa<sup>35</sup>

Participam desta pesquisa trinta e seis professores de língua materna em atividade na educação básica, mas sem diplomação específica, centenas de estudantes de educação básica de escolas estaduais do agreste norte-rio-grandense, duas professoras-formadoras e vários colaboradores externos às esferas escolar e de formação.

Apesar desse número expressivo de participantes, optamos por destacar os professores em formação e, apenas em alguns eventos, faremos menção a outros participantes. Na maioria dos casos, os nomes apresentados serão fictícios. Exceções feitas à pesquisadora, à professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado e a dois colaboradores externos dos projetos de Nova Cruz: Prof<sup>a</sup> Karla Azevedo e Prof. Antenor Laurentino<sup>36</sup>.

Na caracterização do grupo de professores em formação, nossa primeira dificuldade é a de enquadrá-los em apenas uma categoria: são alunos em formação acadêmica inicial (Letras), mas não são simplesmente graduandos egressos do ensino médio, porque já têm uma larga experiência como professores de educação básica. Também não são apenas ‘professores-leigos’ (como por um tempo foram designados no meio acadêmico). Eles estão em formação específica e trazem de sua experiência profissional significativos saberes e fazeres a compartilhar. Todavia, antes de tudo, são homens e mulheres, cidadãos norte-rio-grandenses, que exercem diferentes papéis sociais em suas comunidades. São, assim como todos nós, seres humanos inacabados e complexos e estão, por assim dizer, entre-lugares<sup>37</sup>. Isso nos faz singulares. Todos nós.

---

<sup>35</sup> Preferimos usar o termo ‘participantes’, porque compartilhamos o entendimento de Chizzotti (2000, p. 83), segundo o qual, os pesquisados são todas as pessoas que participam da pesquisa, “reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

<sup>36</sup> Para o uso de nomes reais, fotografias, textos escritos e orais, temos a devida autorização dos participantes.

<sup>37</sup> O conceito de “entre-lugares” é desenvolvido por Bhabha (1998) para defender a idéia de que o ser humano deve ser compreendido em sua complexidade, não estaticamente em uma categoria, mas no entrelaçamento de muitas: gênero social, raça, classe social, profissão, entre outras. Nesse sentido, interessa-nos pensar os “entre-lugares” como os interstícios construídos pelos professores-participantes desta pesquisa como alunos em formação acadêmica inicial e, ao mesmo tempo, como experientes professores de educação básica, mas também como cidadãos atuantes em diferentes esferas de atividade, nas quais, com diferentes grupos de

O grupo de participantes é constituído por vinte e nove mulheres e sete homens; todos são norte-rio-grandenses; todos são professores em exercício de escolas estaduais urbanas e rurais do agreste do RN, ministrando aulas pela manhã e/ou à noite, uma vez que a graduação da qual participam é no turno vespertino. A faixa etária média do grupo é de 40 anos; trinta e um deles (86%) são casados; trinta e cinco (97%) representam a pessoa mais escolarizada da família, cuja origem é rural. Trinta (83,3%) têm, em média, 19 anos de experiência em sala de aula; a faixa salarial varia entre 1 e 2 salários mínimos<sup>38</sup>, razão por que a maioria (72,2%) exerce outra atividade profissional (agricultor, cabeleireiro, feirante, artesão, garçom, cozinheiro, pequeno comerciante) para complementar a renda.

Entre esses professorandos, vinte e três (63%) não escolheram ser professores, mas foi essa a opção de emprego que lhes apareceu. Muitos deles se deslocam para o curso de formação usando os serviços de mototáxi ou pegando carona (até em caminhões) devido à insuficiência de recursos financeiros e de serviço de transporte urbano da região.

Como podemos constatar, mais uma vez, confirmam-se em dados de pesquisa a feminização<sup>39</sup> e a proletarização no magistério (brasileiro e de outros países), conforme também o demonstraram Nóvoa (1991), Fernandes Enguita (1991), Lajolo e Zilberman (1996), Galvão (2001), Guedes-Pinto (2002), entre outros.

Outro dado que sobressai é o fato de a maioria dos participantes desta pesquisa não ter escolhido ser professor. A precária condição socioeconômica de seus municípios e a escassez de políticas públicas voltadas à capacitação profissional e à empregabilidade levaram-nos a essa profissão, conforme nos faz entender uma das participantes no excerto a seguir.

---

pessoas e diferentes objetivos, eles aprendem, ensinam, vivenciam diferentes experiências, mobilizam saberes, ressignificam olhares e fazeres.

<sup>38</sup> Estamos tomando como referência o salário mínimo de trezentos reais, em vigor na época (1º semestre de 2005) em que esses graduandos responderam ao questionário, um dos instrumentos desta pesquisa.

<sup>39</sup> Na história da educação brasileira, vários pesquisadores, como por exemplo Louro (1997), registram que a feminização da profissão docente ocorreu devido ao surgimento – a partir do século XIX – de postos de trabalho mais rentáveis, aos quais se dedicaram os homens, ficando a educação a cargo das mulheres, que, por não serem as ‘chefes da família’ podiam receber menores salários: no magistério, a lógica era ‘pagava-se menos e exigia-se menos’.

Ser professora não era o que sonhava, porém aconteceu. Em uma turma de 1ª série, com aproximadamente 30 alunos, vivi a primeira experiência. De início, não gostei. Alfabetizar crianças pareceu-me difícilimo. Sofri um pouco, mas superei. Passados alguns anos, me adaptei à sala de aula. Hoje, gosto de ser professora e me realizo com o sucesso e o crescimento intelectual do aluno [...]

Neide Rocha, 41 anos, professora em formação no curso de Letras do PROBÁSICA, há 19 anos leciona em escola pública estadual do município de Serra de São Bento/RN.

Fragmento de texto autobiográfico, intitulado 'Memórias de leitura e escrita'.

Todavia, longe de se tratar de uma realidade local, trata-se da confirmação da história do profissional docente no Brasil. Para tanto, basta considerar, conforme Galvão (2001, p. 84), a afirmação do governador da província do Paraná, em 1867: “[...] por via de regra, só quer ser professor quem não pode ser outra coisa [...]”. Como se vê, desde o século XIX, vem-se desenvolvendo um real e progressivo achatamento do salário destinado aos professores (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996) e, por conseguinte, da valorização dessa carreira profissional.

Dados desta pesquisa explicitam uma faixa salarial que iguala professores a trabalhadores braçais. Esse fato parece, no entanto, ser ignorado pela mídia brasileira, haja vista multiplicarem-se artigos que responsabilizam o professor pela má qualidade do ensino nas escolas públicas e particulares, estigmatizando-o como um profissional desqualificado.

A reprodução desse discurso que responsabiliza o indivíduo ou a categoria profissional por um grave problema social escamoteia as causas estruturais que fazem a educação brasileira estar entre os piores índices do mundo. Infelizmente, tal discurso depreciador<sup>40</sup> circula fortemente pela mídia e acaba por ser acatado por parte da população brasileira.

---

<sup>40</sup> Um exemplo é o artigo de Iochpe (VEJA, 2007, p. 96-99) que afirma existirem quatro mitos na escola brasileira. O primeiro é que “o professor brasileiro é mal remunerado”; o segundo: “a educação só vai melhorar no dia em que os professores receberem salário mais alto”; o terceiro: “o Brasil investe pouco dinheiro em educação”; o quarto: “a escola particular é excelente”. Essa argumentação alicerça a seguinte tese: “tendo em vista a má qualificação dos professores, a leve jornada de trabalho, as duas férias anuais e a aposentadoria docente, é um equívoco achar que o professor brasileiro é um injustiçado. Ele recebe o esperado para pessoas com suas qualificações e com a mesma rotina de trabalho”. Desnaturalizar essa construção e mostrar a falácia de seus argumentos são tarefas importantes para o pesquisador que investe no letramento do professor e se preocupa em contribuir, de fato, para a ressignificação da educação brasileira.

Nesta pesquisa, assumimos outra perspectiva. Não nos interessa buscar os ‘culpados’ pelas falhas do sistema educacional. Assim como Freire (1997, p. x), entendemos que “[...] Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita”.

Interessa-nos perceber que movimentos são realizados por professores em formação para que, junto a seus estudantes, possam ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Por focalizarmos a escrita, servimo-nos dos projetos de letramento para essa reflexão. Para garantir-lhes uma função social que extrapolasse as esferas escolar e acadêmica, vinculamos esses projetos a um concurso à época com inscrições abertas em todo o País: o Concurso Nacional Tesouros do Brasil (o capítulo 3 oferece maior detalhamento sobre esse concurso).

Com o propósito de melhor visualizarmos a caracterização dos vinte participantes que estiveram à frente desses projetos de letramento e, portanto, se aproximaram mais da pesquisadora e dos interesses desta pesquisa, no quadro 2, a seguir, sintetizamos aspectos importantes, alguns dos quais serão desenvolvidos ao longo desta tese. Ratificamos o uso de pseudônimos para o grupo de participantes.

Nome	Idade	Experiência (sala de aula)	Cidade	Projeto
Aluísio Farias Lucineide da Silva	37 41	15 anos 20 anos	Serrinha	A serra que deu origem a uma cidade.
<b>Alva Santos</b>	<b>37</b>	<b>20 anos</b>	<b>Nova Cruz</b>	<b>Estação Ferroviária de Nova Cruz: trilha de encontros e saudades.</b>
Amanda Marques	50	26 anos	Montanhas	A igreja do Ingá: patrimônio religioso de um distrito.
<b>Bruno de Oliveira</b>	<b>40</b>	<b>13 anos</b>	<b>Lagoa Salgada</b>	<b>Lagoa da Porta: um patrimônio natural a ser preservado.</b>
Carla Lima Teca Dias Lia de Lima	43 40 40	20 anos 21 anos 20 anos	Passagem Passagem Espírito Santo	A feira livre de Passagem: patrimônio sociocultural de um município do agreste norte-rio-grandense.
Cleci Pessoa	43	22 anos	Brejinho	Casa de farinha: patrimônio de Brejinho.
Denise Costa	48	22 anos	Boa Saúde	Casas de Farinha de Córrego de São Mateus: prós e contras.
João Pessoa Maria Nilda	45 40	20 anos 22 anos	Santo Antônio	Santo Antônio mostra seu patrimônio cultural: Xexéu, um poeta popular.
<b>Joseneide da Silva</b>	<b>39</b>	<b>19 anos</b>	<b>Passa e Fica</b>	<b>A vida no Rio Calabouço</b>
Leide Nobre Sara de Lima Sônia Damásio	40 25 38	15 anos 5 anos 12 anos	Nova Cruz	Os cinemas de Nova Cruz: patrimônio perdido?
Lúcio Alves	54	2 anos	Nova Cruz	Júlia Galdina e Ernesto Belmont: a imprescindível história de quem ama.
Naldo da Silva	45	22 anos	Lagoa de Pedras	A festa de São Francisco de Assis: patrimônio sociocultural e religioso de Lagoa de Pedras.
Neide Rocha	41	19 anos	Serra de São Bento	O Cruzeiro do Alto da União: patrimônio histórico e religioso de Serra de São Bento.
Zelma Pontes	45	20 anos	Monte das Gameleiras	Pedras que impressionam por sua rara beleza: patrimônio natural de Monte das Gameleiras.

**Quadro 2** – Participantes de atuação mais efetiva nos projetos de letramento

Somente três grupos enviaram seus projetos (acima relacionados) ao Concurso Nacional Tesouros do Brasil, a saber: Estação Ferroviária de Nova Cruz: trilha de encontros e saudades; Lagoa da Porta: um patrimônio natural a ser preservado; A vida no Rio Calabouço. Por terem passado por todas as etapas da meta compartilhada (participar do concurso), privilegiaremos os dados desses projetos no capítulo 5.

Os demais professores, embora tenham executado as etapas previstas (ver quadro 3 no próximo capítulo), não enviaram seus projetos ao concurso por várias razões. A mais forte delas parece ter sido a ausência de apoio logístico e financeiro das escolas, conforme explicitaram alguns participantes:

Nesse projeto mesmo [...] eu me estressei demais [...], precisava trabalhar fora ((da escola)) e não contei com a ajuda de diretor, de supervisor (+) Nenhum tipo de apoio... [...] Tudo, tudo foi minha responsabilidade. [...] a ESCOLA, pelo amor de Deus, um caso sério...

Alva Santos. Trecho de entrevista aprofundada, em 20 de dezembro de 2005.

[...] a questão ((foi)) de material... Porque tinha de fotografar, precisava gravar... Tudo isso a escola não tem. Geralmente, até pra dar aula, a gente compra material, porque a escola não tem... Foi tudo com dinheiro do meu bolso.

Joseneide da Silva. Trecho de sessão reflexiva, em 20 de dezembro de 2005.

A frieza dos números pode até nos fazer pensar que se trata de uma participação irrelevante, mas ao nos certificarmos do ínfimo investimento público e do máximo empreendimento pessoal que esteve presente em cada um dos projetos realizados, temos de convir que essa participação era a possibilidade do momento. E isso, por si, já é significativo. A classificação alcançada, em etapa semifinal, apenas soma relevância ao processo<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> O Concurso Nacional Tesouros do Brasil recebeu 783 relatórios de projetos desenvolvidos em todo o Brasil. Selecionou 60 para a etapa semifinal, dos quais 20% foram desenvolvidos por professores nordestinos. Nesse montante, constavam os três projetos dos professorandos norte-rio-grandenses (ver marcação no quadro 2). Além disso, das 52 produções artísticas individuais (discentes) selecionadas para a final, 30% foram de estudantes nordestinos, percentual que inclui um poema de uma aluna participante do projeto “Lagoa da Porta: um patrimônio natural a ser preservado”, coordenado pelo Prof. Bruno de Oliveira.

### 3 O CONTEXTO DA AÇÃO

A meu ver, se me é permitida uma opinião baseada na minha experiência de 20 anos enquanto professora, a partir daí [refere-se à década de 80] começou a acontecer, no âmbito educacional, uma série de tentativas de transformação às quais mal temos tempo de nos adaptar quando já outra se inicia, decorrentes de uma abertura muito positiva para um ensino menos tradicionalista, mas para o qual não estamos preparados.

Alva Santos, professora em formação, 37 anos de idade e 20 anos de exercício docente. Trabalha com uma turma de educação de jovens e adultos em uma escola pública estadual localizada no município de Nova Cruz/RN.

Fragmento de texto autobiográfico, intitulado 'Memórias de leitura e escrita'.

Uma vigorosa teia discursiva acerca de objetos e métodos de ensino que possam ressignificar a prática docente e, especificamente, o letramento escolar no Brasil está em formação há mais de vinte anos, resultante de um considerável número de pesquisas nacionais e internacionais, principalmente no âmbito das ciências da linguagem e da educação, algumas das quais citadas em capítulos anteriores.

Nessa teia, constitui-se por diferentes opções epistemológicas “uma série de tentativas de transformação”, conforme explicita Alva Santos em suas memórias, e essas tentativas não passam despercebidas aos professores devido a uma série de prescrições a que estão submetidos na prática docente, conforme já discutido na introdução desta tese. Alva salienta, porém, um dado para o qual é mais recente o investimento: para se chegar à desejável ressignificação nas práticas desenvolvidas na escola urge transformar uma outra esfera de atividade, o curso de formação.

Sem dúvida, o ajuste curricular do curso de graduação para adequar saberes referenciais atualizados que estejam em função de um projeto político-pedagógico que considere os sujeitos, seus modos de vida, suas necessidades e seus anseios é importante, mas não nos parece suficiente. É fundamental também um trabalho de parceria entre universidade e escolas de educação básica, a fim de atender às demandas da escola a partir de um olhar crítico-reflexivo, fomentado pela imbricação teoria-prática desenvolvida no

curso de formação, conforme já postulavam Dewey, na década de 20 do século passado, e Freire, nas décadas de 50 e 60.

De fato, a afirmação de Alva é sinalizadora de que, se o curso de formação de professores assume a meta de ‘preparar’ professores com vistas a “uma abertura muito positiva para um ensino menos tradicionalista”, é necessário repensar seu formato conteudístico e sua tendência a apontar ‘soluções’ teórico-metodológicas homogeneizadoras.

Repensar o curso de formação significa refletir sobre a prática pedagógica situada, ou seja, a vivência de ensino-aprendizagem dos professores em formação a partir mesmo de todas as suas contradições, angústias e incertezas. Professores em formação e professores-formadores, juntos, numa seqüência de ações reflexivas, podem chegar a um bom termo quanto a que perspectivas lhes são úteis para o contexto de ensino no qual estão inseridos.

Essa relação dialética de trabalho implica, por um lado, a reconceitualização de o que se entende por curso de formação de professores, uma vez que, geralmente, ele tem-se limitado à atualização de quadros teóricos de referência, e, por outro, a opção por um modelo didático que proporcione um trabalho coletivo e horizontal<sup>42</sup> entre ensinantes e aprendentes: professores em formação, professores-formadores, estudantes de educação básica, demais profissionais das escolas envolvidas e comunidades do entorno (a esse respeito ver TINOCO, 2006b).

### **3.1 O Estágio Supervisionado I**

A introdução dos projetos de letramento como um modelo didático permitiu-nos acompanhar o processo dialético entre ação e formação docente. Para tanto, usamos a estratégia de correlacionar os objetivos de uma disciplina acadêmica (Estágio Supervisionado I) a uma empreitada de âmbito nacional: no caso, um concurso que

---

<sup>42</sup> Entendemos por trabalho coletivo e horizontal a relação de parceria que se constitui a partir da colaboração mútua, do diálogo e da negociação de conflitos mediada pela análise do grupo, não pelas relações hierárquicas predefinidas pelos papéis sociais exercidos por professores-formadores e por professores em formação. Essa compreensão encontra esteio nos estudos do educador brasileiro Paulo Freire.

focalizava ações entre professores, estudantes e membros da comunidade do entorno para o reconhecimento e a valorização de culturas locais (Concurso Nacional Tesouros do Brasil).

Logo, entre o Estágio Supervisionado I e as salas de aula de educação básica participantes estabeleceu-se um elemento unificador, para o qual esforços coletivos eram destinados. Essa interseção de saberes acadêmicos, saberes da prática escolar e saberes de participação em um concurso público propiciou o desenvolvimento de ações reflexivas conjuntas (professora-formadora, professores em formação, estudantes de educação básica) e o ajuste da teoria – os estudos do letramento – em função da prática pedagógica.

Esse trabalho coletivo, por demandar a divisão de tarefas e responsabilidades, requer que os participantes dele sejam compreendidos como componentes de uma ‘comunidade de aprendizagem’, a qual se caracteriza, conforme Oliveira (2008) por: “[...] agência, pertencimento, coesão e diversidade. Trata-se de um lugar em que aprendentes fazem uso de uma meta-aprendizagem coletiva, fundamentados na interação, no diálogo, na reflexão conjunta e no compromisso de atingirem objetivos comuns de aprendizagem”.

Foram esses os parâmetros que definiram nossa participação no Estágio Supervisionado I. Essa disciplina contou com quinze encontros presenciais no curso de formação e oito visitas da pesquisadora a municípios diferentes para conhecer as atividades/tarefas desenvolvidas por professores em formação e seus alunos de educação básica nos projetos de letramento à época em desenvolvimento (uma visita a cada equipe, entre os meses de julho e agosto, conforme a conveniência dos professorandos).

No curso de formação, nossa atuação se concentrou, inicialmente, em debater com os graduandos acerca da leitura e da escrita do entorno: do campus universitário, da cidade de Nova Cruz, do caminho que cada um realizava até chegar à sala de aula do curso de formação e da profusão de textos escritos que nos rodeiam nesses diferentes percursos. Para tanto, realizamos, em sala, uma exposição de fotografias desses vários locais (através do uso do projetor de multimídia), a fim de sensibilizá-los a perceber a sociedade grafocêntrica em que estamos mergulhados.

O debate formado a partir dessa exposição provocou reações diferentes no grupo. Alguns professorandos se sentiram muito incomodados, por exemplo, com as inadequações ortográficas de algumas fachadas comerciais. Outros não valorizaram tanto o aspecto formal desses exemplos de escrita do entorno, porque se concentraram nas diferentes funções sociais que eles exerciam.



Foto 1: Fachada de bar e mototáxi.



Foto 2: Placa<sup>43</sup> na avenida principal de Nova Cruz.



Foto 3: Muro com propagandas de lojas



Foto 4: Citação bíblica<sup>44</sup> na entrada do refeitório de uma escola estadual.

**Ilustração 1** – Alguns usos públicos da escrita em Nova Cruz/RN.

<sup>43</sup> Foto 2: Produtos Potengi: uma questão de bom gosto. Até aqui nos ajudou o Senhor. I Samuel 7:12. cerealpotengi@uol.com.br / (84) 281 2765 Fax 281 2598

Tempero completo Potengi. Flocos de Milho Potengi. Sabão em barra Potengi (placas menores à esquerda). Milho de Munguzá Potengi. Farinha de Trigo Potengi. Milho de Pipoca Potengi (placas menores à direita).

<sup>44</sup> Foto 4: Não só de pão vive o homem, mas de toda palavra que procede da boca de Deus. Deuteronômio 8,3.

Percebendo as duas opiniões divergentes no acirrado debate e cientes de que suas implicações conceituais eram importantes para o trabalho com leitura e escrita que nos interessava encaminhar, resolvemos negociar os conflitos instaurados. Optamos, então, por rever a fotografia (em destaque a seguir) que mais intensificou a discussão entre os professores em formação, haja vista o visível desconforto por ela provocado.



**Ilustração 2** – Fachada de uma casa em Nova Cruz/RN

A foto 5 é de uma casa residencial e comercial de uma rua mais periférica de Nova Cruz em cuja fachada está escrito: EMPRÉSTIMO P/ APOSENTADOS EPENCIONISTA E SERVIDOR PÚBLICO SEM CONSULTA CERASA E SPC. Alexandre e Juliana. Fone: 94177943.

O recorte de transcrição a seguir oferece-nos um fragmento do debate realizado em torno dessa foto.

Glícia: Gente, então, olha [...] a escrita na cidade, né? Na cidade, sempre há escrita [...] Tudo isso aí são fotos da cidade de Nova Cruz em que o texto escrito aparece. É a escrita permeando a cidade. [...] Eu queria mostrar pra vocês (xxx) essa fachada [...] Olha lá, dá pra enxergar o que tá escrito?

Alunos ((lendo)): ‘Empréstimo pê...’

Glícia ((lendo)): ‘Empréstimo pê barra aposentados’... Tão vendo? [...]

Fran: A menina que trabalhava lá em casa que fez isso na casa dela.

Glícia: Foi? Pois é, você tá reconhecendo, né? ((volta a ler:)) ‘Empréstimos pê barra, aposentados’ [...] Olhe aí [...]

Fran: Olhe o nome dela lá: Juliana.

Glícia: Isso, Alexandre e Juliana. Daí eu pergunto pra vocês: há problemas de natureza formal ((nessa fachada))?  
Alunos: Há.  
Glícia: Vários. Mas EMPRESTA dinheiro?  
Gil: Não.  
Glícia: Não?  
Alunos: EMPRESTA. ((Várias vozes))  
Gil: AGRESSÃO (xxx)  
Zeza: Claro que empresta. Ela FAZ empréstimo... Ela faz um contrato (+)  
Glícia: O que eu quero saber é o seguinte: esse problema ortográfico impede que Juliana faça empréstimos?  
Alunos: Não. (xxx) [...]  
Estela: Não, é assim, a escrita aí pra o objetivo ((refere-se a emprestar dinheiro)) não atrapalha em nada... Na MINHA opinião.

(Fragmento de interação em sala de aula no dia 08 de junho de 2005)

Os dois posicionamentos frente à escrita, que deram origem ao debate inicial por ocasião da leitura das fotografias, foram mais uma vez evidenciados nesse recorte. Gil critica a ‘agressão’ à língua<sup>45</sup> representada na fachada da casa (foto 5). Ele prioriza, em sua leitura, a dimensão formal e revela uma concepção de língua-sistema. Zeza e Estela, por outro lado, parecem desde o início priorizar, na mesma foto, as funções sociais que nela a escrita exerce (anunciar um serviço e identificar seu local de prestação) e a interação com o outro que ela instaura.

A análise da interação nos permite afirmar que, ao retomar a fotografia mais criticada para perguntar se havia problemas de natureza formal naquela fachada e se, mesmo assim, aquela empresa poderia fazer empréstimo, a formadora tenta deslocar a atenção dos professorandos dos aspectos formais para os aspectos pragmático-discursivos. Percebendo essa valorização, Zeza ratifica o posicionamento antes adotado: “Claro que empresta. Ela FAZ empréstimo... Ela faz um contrato (+)”. Com isso, a maioria dos professores em formação se reposiciona, reconhecendo que os problemas formais da fachada não comprometem a realização da operação financeira caso haja interessados nela.

---

<sup>45</sup> Essa metáfora da ‘agressão’ ou do ‘assassinato’ da língua é extremamente comum entre alguns professores em formação. Ela encontra uma repercussão ainda maior entre profissionais da mídia televisiva e escrita cuja concepção de língua se restringe ao entendimento de que existem usos certos e errados. É em função da crítica a esses ‘assassinatos’ que alguns autores de livro didático e paradidático ‘vivem’. Além de alguns colunistas de jornal com vocação para ‘gramáticos’ ou alguns ‘gramáticos’ com vocação para jornalistas.

Para confirmar esse reposicionamento, Estela sintetiza: “Não, é assim, a escrita aí pra o objetivo ((refere-se a emprestar dinheiro)) não atrapalha em nada... Na MINHA opinião”.

Levando em conta que toda leitura carrega, em si, uma dimensão avaliativa, temos de considerar que vozes diferentes ancoram a “apreciação valorativa<sup>46</sup>” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992) desses professores em formação sobre um mesmo texto. Enquanto uma perspectiva se volta para a análise da língua-sistema, a outra se abre para os usos da linguagem.

Assim, prender-se ao enunciado sem considerar os elementos da situação social na qual ele está inserido significa refletir sobre o caráter formal-sistemático da língua. Ajusta-se bem a essa perspectiva, a posição de Gil, que salienta o valor simbólico da ortografia. Possivelmente de forma inconsciente, tal professorando reforça um discurso (muito difundido pela mídia) que distingue a capacidade cognitiva das pessoas pelos erros de ortografia que elas cometem (ou deixam de cometer).

A compreensão de que os problemas ortográficos da fachada em análise configuram uma “agressão” nos remete à afirmação de Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 104): “[...] uma posição conservadora e acadêmica [...]” trata “[...] a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações lingüísticas”.

Todavia, compreender a enunciação como um ato social (princípio do círculo bakhtiniano) significa considerar as pressões do uso cotidiano e, conseqüentemente, as transformações pelas quais a língua viva passa continuamente. Esse pressuposto teórico subsidia uma leitura da foto 5 que considera os elementos macrossociais que circundam o enunciado. Eles são perceptíveis, no fragmento em destaque, pela atribuição de sentidos construída na interação em sala de aula. Vejamos: a casa cuja fachada se discute pertence a uma ex-empregada doméstica (Juliana) de uma das professoras em formação (Fran); pela

---

<sup>46</sup> Estamos compreendendo o conceito de ‘apreciação valorativa’, de acordo com o círculo bakhtiniano, que assume ser a linguagem uma arena de disputas sociais. Logo, em qualquer interação, usamos ‘palavras’ que emitem ‘verdades’ ou ‘mentiras’, não importa, mas essas palavras estão sempre banhadas ideologicamente e são adequadas em função de um horizonte social: o tema, os interlocutores e os propósitos comunicativos. Esses elementos nos oferecem parâmetros para fazermos escolhas lingüísticas (lexicais, sintáticas) e, em função deles, demonstramos um ‘tom’ que varia em decorrência das diferentes situações sociais de que tomamos parte.

função que exercia e pelo valor que em geral se paga, em cidades do interior do RN, a profissionais domésticos, é bem possível que Juliana seja de uma família cujos recursos materiais sejam parcos e sua escolaridade deve ser de poucos anos (ou nenhum).

Nesse sentido, é necessário considerar a mobilização de saberes lingüísticos e experienciais que Juliana precisou realizar para fazer uso da linguagem. Para pintar a fachada de sua casa, possivelmente Juliana teve a ajuda de um profissional em “abertura de letras”, tendo em vista a organização das informações, a regularidade de tamanho das letras e a combinação de cores na fachada. O propósito comunicativo de Juliana é divulgar um serviço. O público-alvo é o da redondeza, o que se justifica pelo suporte usado. O local de prestação do serviço oferecido é a própria casa em que ela mora. São esses elementos que oferecem a devida ancoragem à leitura crítica das citadas professorandas, não circunscrita aos problemas de natureza formal contidos na fachada, conforme Estela pondera: “[...] a escrita aí pra o objetivo não atrapalha em nada...”.

A propósito da formação de leitores críticos, Kleiman (2007a) assevera a importância de o professor desenvolver com seus alunos atitudes que os encorajem a reagir à situação real de comunicação em que os textos estão escritos e não a problemas específicos que um texto (ou fragmento de texto) sem expressividade pode apresentar. Por compartilharmos esse pressuposto, no curso de formação, partimos da reflexão sobre usos cotidianos da escrita, colocamos em relevo as duas perspectivas de escrita mencionadas pelo grupo, bem como os conceitos de língua que a elas subjazem e suas implicações para o ensino-aprendizagem. Tais ações foram basilares para o investimento em um processo de ressignificação dos conceitos de escrita e de ensino de escrita, que foi se desenvolvendo ao longo do curso.

A análise desse conjunto de fotografias ofereceu subsídios para a percepção de dois elementos centrais para o curso de formação. O primeiro foi a dialogicidade constitutiva da língua(gem) e da comunicação. Assim como não se pode compreender a língua(gem) como transparente, não faz sentido imaginar que a comunicação se dá entre interlocutores que ‘transmitem’ uma informação ‘x’, pronta e assimilada como única. Numa situação social, os sentidos de ‘x’ são construídos na inter-ação dos agentes, segundo os conhecimentos (de

mundo, da língua, da situação) e as relações ideológicas, que se constroem e se reconstroem no próprio curso da interação.

O segundo elemento foi a reflexão sobre a presença da escrita em outras esferas de atividade do cotidiano. Isso abriu a possibilidade de discutirmos o papel central da escrita na nossa sociedade, seja numa cidade grande, seja numa cidade pequena, assim como a importância da exposição à escrita como recurso para investirmos no letramento de nossos alunos.

Um dos desdobramentos dessa discussão foi o grupo passar a enxergar a ‘nudez’ da sala de aula em que estávamos: paredes limpas, nas quais o único exemplar de texto escrito que havia (colado próximo à porta de entrada) tinha a função de cobrar os alunos que estavam em débito com o setor de reprografia da Universidade.

Sugerimos, então, a produção de um mural em sala de aula com textos escritos em diferentes gêneros que fizessem parte do cotidiano do grupo e para os quais os professores em formação percebessem a(s) função(ões) social(is). Acatando parcialmente a sugestão, uma professoranda propôs a realização de uma atividade lúdica, a qual denominou ‘amigo [o] culto’, proposta que representava a recontextualização de uma prática comum na época natalina: o sorteio do ‘amigo oculto’.

Para tanto, os nomes dos participantes são relacionados e, em seguida, sorteados. Para o amigo sorteado, deve ser providenciado um presente; no caso em foco, um texto escrito. Dada a natureza do presente e a potencialidade dos jogos lingüísticos, para associar leitura e cultura, a professora em formação propôs o trocadilho ‘amigo [o] culto’, ou seja, um amigo que é culto, porque lê e compartilha textos escritos. A sugestão previa ainda que essa atividade fosse desenvolvida nas escolas com a colaboração dos alunos de educação básica.

Na aula seguinte, a troca de textos (crônicas, poemas, charges, receitas, parábolas, artigos de auto-ajuda, cordel, entre outros), os comentários acerca das relações entre a escolha do texto e o perfil do ‘amigo [o] culto’ e a própria produção do mural deram visibilidade a três movimentos.

O primeiro representa a criação de uma coletividade (AMIGUES, 2004). A professora-formadora e os professores em formação, juntos, assumiram a realização da atividade, partilhando saberes e fazeres construídos na interação, e não previamente fixados por um plano de aula, por exemplo. Com efeito, a instauração de uma relação cultural com um objeto de conhecimento requer a observância de algumas dimensões organizadoras do trabalho do professor, uma das quais, segundo Amigues (2004, p. 48), é...

[...] estruturar o meio e o grupo de alunos num ambiente de trabalho singular, o meio-aula. Assim, o meio-aula desempenharia para os alunos o papel de uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre através de sua própria ação. Para o professor, gerir a classe é construir as dimensões coletivas da ação individual [...] um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação [...]

O segundo movimento que nos interessa salientar é referente a um traço de construção identitária: cada participante, assumindo-se leitor de diferentes gêneros discursivos, escolhe um texto escrito que (em sua visão) se aproxima de um tipo das leituras apreciadas por seu 'amigo, o culto', presenteia-o e comenta acerca da escolha.

O terceiro ressalta o processo de apropriação da ferramenta didática utilizada: a proposta inicial de produção coletiva do mural foi recriada pela professora em formação, que acrescentou à ação o lúdico, importante fator para o envolvimento do grupo. Ao mesmo tempo, essa produção desencadeou uma maior percepção das diferentes funções sociais dos textos escritos ali representados e a expectativa da reconstrução dessa ferramenta didática, de acordo com os interesses de ação desses professorandos e de seus grupos de alunos. Não se trata, pois, de uma 'imitação' de recursos e de ferramentas, mas de uma co-construção ativa e intencional que pode ser recontextualizada em salas de aula de educação básica.



**Ilustração 3** – Mural (em desenvolvimento) da sala de aula do PROBÁSICA

Toda essa sensibilização inicial abriu espaço para o estudo do conceito de letramento, entendido como um construto que envolve práticas sociais ancoradas na leitura e na escrita (STREET, 1993; KLEIMAN, 1995).

Na tentativa de mobilizar os graduandos a perceber a escrita nas práticas sociais de suas comunidades, inicialmente fizemos a exposição de fotografias sobre os usos públicos da escrita na comunidade de Nova Cruz. Em seguida, produzimos o mural em sala de aula. Depois, convidamos tais professores e seus alunos de ensino fundamental e médio a participarem do Concurso Nacional Tesouros do Brasil, à época com inscrições abertas.

Esse concurso se destina à valorização do patrimônio histórico, natural, artístico e afetivo brasileiro (ver anexo 5). Para participar, os professores em formação, divididos em grupos, teriam de desenvolver projetos sobre patrimônios municipais (escolhidos em acordo com seus alunos) e, como atividade de culminância, cada grupo teria de encaminhar um relatório para o citado concurso.

Aceito o convite, com esses professorandos, formamos quatorze grupos. Cada grupo pesquisou um patrimônio que caracterizasse a realidade sociocultural de sua cidade. As práticas de letramento decorrentes dessas pesquisas subsidiaram a produção dos relatórios enviados para o concurso, a fim de mostrar ao Brasil tesouros escondidos em seus municípios.

Em função do que havíamos delimitado como aporte teórico para o Estágio Supervisionado I e considerando os projetos em andamento, bem como as necessidades deles emergentes, subsidiámos os professorandos com construtos de base sócio-discursiva (ver anexo 4).

Nossa opção de trabalho teve por base o entrelaçamento dos saberes referenciais e dos saberes da prática em salas de aula de educação básica. Isso foi viabilizado pelas demandas dos projetos, trazidas pelos professorandos para o curso de formação. Tais demandas ofereciam à disciplina acadêmica uma dinâmica particular. Alçadas à categoria de objeto de reflexão sobre a ação, elas não se endereçavam ao curso de formação em si nem às salas de aula, mas ao desenvolvimento de atividades dos projetos do Concurso Nacional Tesouros do Brasil. A constituição desse destinatário externo escolar foi fundamental para dar concretude aos construtos de leitura e escrita como práticas sociais.

O acompanhamento semanal das ações, atividades e tarefas dos professores em formação e seus alunos davam, pois, as diretrizes para que pudéssemos discutir, a partir de dados concretos, as vantagens da escrita colaborativa, a análise do erro como hipótese de acerto, o valor da reescrita tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto nas situações de escrita fora do âmbito escolar.

Assim, tentamos construir um plano de trabalho paralelo ao da disciplina 'Estágio Supervisionado I' que se moldava pela e para a prática social compartilhada pelo grupo. Essa possibilidade só se concretizou devido à postura investigativa de que tal disciplina se revestiu desde o primeiro dia de aula e ao modelo didático flexível e ajustável pelo qual optamos e para o qual tivemos o apoio da professora responsável pela disciplina.

Essa perspectiva situada de formação se insere em um já denso conjunto de obras sobre ensino de língua materna e sobre formação de professores de língua. Nele, podemos perceber um complexo fluxo de modelos de ensino e de conteúdos que se vão alterando ao longo das décadas.

Nas décadas de 60 e 70, orientava-se o trabalho docente para que se concentrasse na classificação das palavras e da oração; nos anos 80, o privilégio passa a ser o uso do texto;

no final da década de 90, o trabalho preferencialmente sugerido é com os gêneros discursivos. Nossa opção como formadora foi a de eleger a prática social como princípio motivador das ações de formação que incluíram algumas ações nas salas de aula de educação básica.

Assumimos essa opção por concordarmos com Kleiman (2006), ao afirmar que a prática social deveria ser o elemento organizador do trabalho escolar, tendo em vista que isso pode favorecer a mobilização de gêneros discursivos de diversas instâncias sociais para a realização de ações variadas a partir da cooperação de diferentes participantes.

No caso desta pesquisa, a prática social é que fazia emergir os problemas para os quais buscávamos saberes de referência que poderiam oferecer o devido suporte para a reflexão e a reelaboração da prática pedagógica. Sempre tendo como horizonte os parâmetros que a participação no Concurso Tesouros do Brasil nos oferecia. Essa participação, por sua vez, também nos permitia mobilizar atividades focando os aspectos textuais e discursivos dos gêneros que emergiam de cada etapa desse concurso.

Todavia, assim como não podemos considerar a existência de uma total ruptura entre objetos de ensino e modelos didáticos dos anos 60 aos 90, haja vista o movimento de coexistência e de disputa epistemológica em um mesmo período, não poderíamos supor que a opção realizada pela formadora ocasionaria uma transposição direta do discurso acadêmico para o discurso pedagógico.

De fato, veremos, nos eventos aos quais daremos foco nos capítulos 4 e 5, movimentos de aproximação dos saberes acadêmicos compartilhados no Estágio Supervisionado I e movimentos de afastamento, que representam o ir-e-vir próprio de quem está em processo de testagem entre o novo e o já experimentado, o sabido e o 'por saber'.

Para compreender esse processo, usamos o encaminhamento teórico-metodológico oferecido por Freire (1993) e por Street (2003): conhecer os participantes e o contexto de ação deles precede a intervenção. Assim, inicialmente, buscamos registrar, descrever e analisar, junto aos professores em formação, as práticas de letramento que refletem suas práticas de linguagem, valores e interesses. Depois, procuramos contribuir na formação

desses professorandos que, sensíveis à complexidade do contexto socioeconômico e cultural em que vivem e trabalham, desejam também contribuir para a ampliação dos letramentos de seus alunos.

Esse procedimento parte do pressuposto de que ensinar a ler e a escrever é uma ação política (FREIRE, 1982), a qual envolve o esforço contínuo e reflexivo de uma vida inteira, uma vez que estamos continuamente aprendendo e ensinando a agir socialmente através da escrita nas diversas atividades que exercemos no cotidiano.

Foi nesse sentido que, em nossa ação como professora-formadora, também buscamos respaldo na epistemologia da prática à práxis, que defende a construção do conhecimento pelos professores a partir da análise crítica de seu fazer em sala de aula (GIROUX, 1997; MCLAREN, 1988 e 1997) e nas idéias da pedagogia crítica (FREIRE, 1975), a qual salienta estar a construção do conhecimento amalgamada às (inter)ações de ensinantes, que também são aprendizes, nas palavras de Freire (1993), e de aprendentes em direção aos objetos a ensinar e a aprender, ao respeito mútuo entre esses seres de conhecimento e à realidade a (re)construir diariamente em sala de aula.

No Estágio Supervisionado I, as ações dos projetos de letramento tiveram motivação inicial nas demandas específicas de leitura e de escrita para participação no concurso e mobilizaram objetivos, estratégias e recursos de todos os agentes. Vejamos alguns.

Com o objetivo de ler para conhecer as especificidades do concurso, foi realizada uma leitura compartilhada do regulamento e da ficha de inscrição (anexo 5), documentos que ofereciam os parâmetros iniciais da prática social em que os professores em formação estavam se engajando. Essa leitura desencadeou o levantamento de dúvidas gerais acerca do concurso, que foram esclarecidas por meio de um debate com ampla participação dos professorandos, no qual a estratégia mais utilizada foi a da releitura de determinados trechos dos textos mencionados. Todavia, algumas questões que extrapolavam o teor dos documentos lidos tiveram de ser encaminhadas, posteriormente, para o *site* do concurso, o que implicou uma nova demanda de leitura e de escrita, imprescindível para garantir ao grupo a compreensão de todas as regras a que teriam de se submeter. As respostas da

coordenação do concurso – via correio eletrônico – também ensejaram momentos de leitura e debate.

Ler para preencher, em grupos, as fichas de inscrição (na ocasião, já se escolhia o líder do grupo em cuja sala de aula seria desenvolvido o projeto) também foi um objetivo do grande grupo. Esse preenchimento desencadeou outro processo: ler as fichas de inscrição para repassar todos os dados a outra ficha, em versão eletrônica, no *site* do concurso e para encaminhar por meio da Internet as inscrições ao Centro de Coordenação Tesouros do Brasil. Essa ação foi realizada pela professora-formadora devido ao PROBÁSICA, à época, não dispor de computadores.

A partir do envio eletrônico das inscrições, novas demandas foram geradas: um documento de comprovação de cada inscrição e o posterior envio de um material de apoio didático do concurso Tesouros do Brasil para as escolas participantes (ver anexo 6).

O material didático (livro do professor e guia de atividades) enviado pelo Tesouros do Brasil sugere uma metodologia de trabalho: a) identificar o patrimônio a ser referenciado, sua função e seu significado na história local; b) buscar dados sobre esse patrimônio por meio de documentos oficiais (livros, jornais, revistas) e não-oficiais (cartas pessoais, fotografias particulares, relatos de pessoas idosas, entrevistas a pesquisadores e/ou a moradores de determinada localidade); c) ler e debater os dados conseguidos, analisando-os criticamente quanto à sua autenticidade e/ou suficiência; d) relacionar os achados, organizá-los, apropriar-se deles para produzir textos em diferentes gêneros, componentes dos relatórios a serem enviados ao concurso.

A função precípua desse material é a de dar parâmetros de ação aos participantes de cada projeto a partir de exemplos bem-sucedidos apresentados em edições anteriores do referido concurso.

No desenvolvimento das ações até aqui descritas, ler e escrever estavam sempre voltados para a prática social, para a cooperação e para o alcance de metas compartilhadas pelo grupo. Essas ações coletivas demandavam estratégias de aproximação e compreensão de gêneros até então pouco conhecidos dos professores em formação, tais como:

regulamento e ficha de inscrição, e outros que, embora conhecidos (gêneros instrucionais presentes no livro do professor e no guia de atividades), tematizavam algo novo para o grupo: a relação ‘patrimônio e educação’ como uma possibilidade de aprendizagem significativa.

Para melhor ilustrar esse processo, vejamos o fluxograma a seguir.



**Quadro 3** – Saberes e tarefas iniciais, desenvolvidos no Estágio Supervisionado I

No processo ilustrado pelo fluxograma do quadro 3, a mobilização de saberes acadêmicos e experienciais e o conseqüente desenvolvimento das tarefas iniciais para participação no concurso Tesouros do Brasil requereram uma atividade paralela, mas não menos importante: a reconceitualização dos termos ‘bens’, ‘tesouro’ e ‘patrimônio’. Tais palavras, comumente vinculadas a um campo semântico relacionado a objetos economicamente tangíveis, recebem outra valoração nos documentos e materiais didáticos do referido concurso.

Esse deslocamento semântico é sinalizado, inicialmente, no regulamento do concurso (ver anexo 5). Nele, há uma enumeração de elementos que podem ser entendidos como ‘bens culturais’ caso sejam consideradas as relações simbólicas, míticas, biográficas e de afeto que as pessoas constroem, ao longo de sua existência, com objetos, lugares, festejos, conforme salienta o fragmento a seguir:

Cada grupo irá identificar bens culturais que considere importantes para a identidade cultural de seu bairro, cidade ou região e escolher um deles para o seu projeto. [...] Os bens culturais podem ser: prédios históricos, paisagens, acervos de livros, museus, praças e festas folclóricas, entre outros.

(Concurso Tesouros do Brasil – regulamento 2005)

Nos materiais didáticos, essa ‘coloração’ é acentuada em diversas referências às palavras ‘tesouro’ e ‘patrimônio’. Logo na introdução do livro do professor, uma pergunta instiga um posicionamento do leitor: O que é um tesouro? Na resposta, a acepção de tangibilidade econômica é tomada como parâmetro inicial para que sejam acrescidos valores subjetivos e, portanto, intangíveis de elementos do cotidiano que o concurso também compreende como ‘tesouros’, os quais em sua coletividade compõem o ‘patrimônio’ cultural de um grupo. Vejamos dois fragmentos que ilustram essa afirmação.

**O que é um tesouro?** Tesouro é tudo aquilo que é muito valioso, muito estimado. Uma grande quantidade de objetos preciosos, de relíquias, pedras, metais e moedas. É também tudo o que, por suas qualidades imateriais, adquire excepcional valor para a sociedade. Um livro, um ensinamento, ou mesmo uma pessoa de qualidades tão raras e preciosas, que sua perda traria enorme aflição à sociedade.

(Tesouros do Brasil: valorizando nosso patrimônio, preservando nossa cultura. Livro do Professor, p. 6)

Um patrimônio é um conjunto de bens, uma reserva de valores. A valores materiais, meramente econômicos, podem ser associados significados muito mais profundos e sutis. [...] Assim, a expressão “patrimônio cultural” assume valor coletivo como conjunto do patrimônio artístico, afetivo, natural, histórico etc.

(Tesouros do Brasil: valorizando nosso patrimônio, preservando nossa cultura. Livro do Professor, p. 7 e 9)

Compreender o termo ‘patrimônio cultural’ como correspondente a um conjunto de bens materiais (obras, objetos, documentos, prédios, conjuntos urbanos, cidades, entre outros) e imateriais (saberes, formas de expressão, costumes, celebrações) foi fundamental para os professores em formação, em parceria com seus alunos de educação básica, procederem à seleção do patrimônio de cada grupo.

Desse início comum, os projetos se diversificaram para atender à caracterização do patrimônio que cada grupo havia escolhido tematizar, aos propósitos de exposição desse tesouro ao Brasil e aos recursos de que dispunham os grupos.

Dos quatorze projetos, visitamos as equipes (docente e discente) de oito, dos quais temos, além dos projetos escritos, fotografias, filmagens e relatórios, quais sejam:

- 1 – Lagoa da Porta: um patrimônio natural a ser preservado (Lagoa Salgada/RN);
- 2 – A vida no Rio Calabouço (Passa e Fica/RN);
- 3 – Pedras que impressionam por sua rara beleza: patrimônio natural de Monte das Gameleiras (Monte das Gameleiras/RN);
- 4 – O Cruzeiro do Alto da União: patrimônio histórico e religioso de Serra de São Bento (Serra de São Bento/RN);
- 5 – A serra que deu origem a uma cidade (Serrinha/RN);
- 6 – Casa de farinha: patrimônio de Brejinho (Brejinho/RN);
- 7 – Casas de Farinha de Córrego de São Mateus: prós e contras (Boa Saúde/RN);
- 8 – A feira livre de Passagem: patrimônio sociocultural de um município do agreste norte-rio-grandense (Passagem/RN).

Quanto aos projetos “Estação Ferroviária de Nova Cruz: trilha de encontros e saudades” e “Júlia Galdina e Ernesto Belmont: a imprescindível história de quem ama”, ambos da cidade de Nova Cruz/RN, embora não tenhamos tido a oportunidade de visitar as equipes que os desenvolveram, os professorandos responsáveis por esses projetos nos cederam cópias de fotografias e relatórios; além disso, participamos de um evento (do qual temos a filmagem) promovido pelos dois grupos em parceria: uma palestra com uma pesquisadora das memórias de Nova Cruz (ver AZEVEDO, 2005) e um professor de francês, neto de Júlia Galdina e Ernesto Belmont.

Além desses dez projetos, ainda foram desenvolvidos outros quatro<sup>47</sup>: Os cinemas de Nova Cruz: patrimônio perdido? (Nova Cruz/RN); A festa de São Francisco de Assis: patrimônio sociocultural e religioso de Lagoa de Pedras (Lagoa de Pedras/RN); Santo Antônio mostra seu patrimônio cultural: Xexéu, um poeta popular (Santo Antônio/RN); A igreja do Ingá: patrimônio religioso de um distrito (Montanhas/RN).

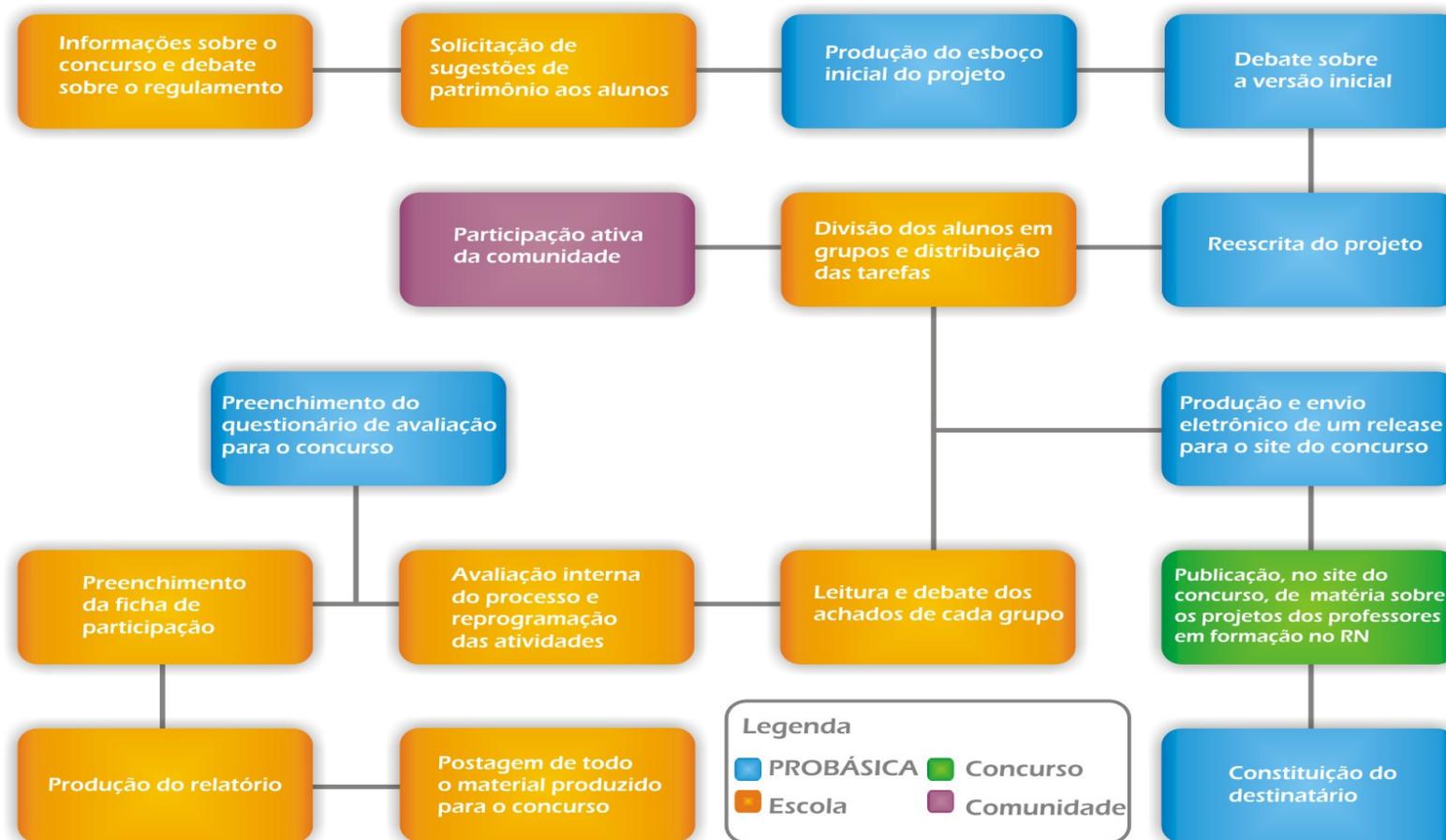
As atividades e as respectivas tarefas que delineiam cada etapa de participação do concurso envolvem a leitura e a escrita de textos em gêneros discursivos diferentes, os quais têm um papel fundamental nesse processo: além de darem os contornos dos padrões interacionais de cada atividade, ainda geram outras atividades e tarefas.

Isso significa vivenciar a leitura e a escrita como viabilizadoras de um sistema de atividades<sup>48</sup> entre o curso de formação, as salas de aula de educação básica e a coordenação do concurso, conforme veremos no fluxograma a seguir, cujo ponto de partida é a sala de aula de educação básica. Logo, o quadro 4 ilustra as atividades e tarefas dos grupos a partir do evento inicial de implementação do projeto pelos professores em formação junto a seus estudantes.

---

<sup>47</sup> Esses quatro projetos não foram visitados em função do retorno da formadora para Campinas no segundo semestre letivo (2005.2) na Unicamp. Todavia, em nosso *corpus*, há documentos acerca de cada um deles. Todos esses documentos foram cedidos pelos professores em formação.

<sup>48</sup> Estamos entendendo o conceito ‘sistema de atividades’, conforme Bazerman (2005), como uma rede constituída de seqüências e padrões temporais e espaciais, organizada em torno da língua escrita. Em função desse sistema, diferentes gêneros discursivos são demandados para responder às exigências de um fluxo comunicacional. Nessa perspectiva, o sistema de atividades relaciona e coloca em circulação um ‘sistema de gêneros’, o que implica, segundo Bazerman (2005, p. 34): “[...] focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo [...]”.



**Quadro 4** – Atividades e tarefas comuns aos grupos

O quadro 4 destaca que a prática social desencadeou as ações de leitura e de escrita dos participantes em diferentes etapas de planejamento e de execução dos projetos. Tais etapas, por sua vez, representaram oportunidades de os professores em formação desenvolverem eles próprios a escrita como prática social, constatando seu valor no processo gerador de outras ações sociais e construindo, na interação com diferentes agentes, uma posição identitária que lhes possibilitava enxergarem-se como leitores e escreventes. Pessoas que atendem satisfatoriamente a demandas do mundo social e, portanto, podem contribuir para a formação de outros leitores e escreventes.

A produção do *release* para o *site* do Concurso (no mês de agosto) é um exemplo interessante dessa interação bem sucedida. Esforços conjuntos entre professores em formação, seus alunos e a professora-formadora foram somados para vencer alguns obstáculos: a não-familiarização com esse gênero, próprio da esfera da mídia, e o receio envolvido em uma situação de exposição nacional ainda mais por meio de um suporte não plenamente dominado, a Internet.

Esse receio se justificava pela vinculação direta que os professores em formação estabeleciam entre escrita e avaliação. Porém, uma vez esclarecidos acerca da função social do *release* (um breve informativo acerca de um fato ao qual se quer dar notícia a um público maior), a produção foi realizada coletivamente e encaminhada pela formadora, por via eletrônica, ao *site*. O envio dos *releases* desencadeou outra tarefa, dessa vez desenvolvida pela equipe de profissionais do Concurso Tesouros do Brasil: uma matéria no informativo virtual.

A oportunidade de ler uma matéria, no *site* do concurso, sobre os projetos à época em pleno desenvolvimento (setembro de 2005) no agreste norte-rio-grandense proporcionou a esses professores tanto um olhar de ‘estranhamento’ sobre seus próprios trabalhos (algo que só foi possível devido à alteridade: uma jornalista que não os estava acompanhando, apenas recebera notícias do processo, é quem produz a matéria) quanto uma melhor construção do “superdestinatário” (BAKHTIN, 2000) a que se dirigiam.

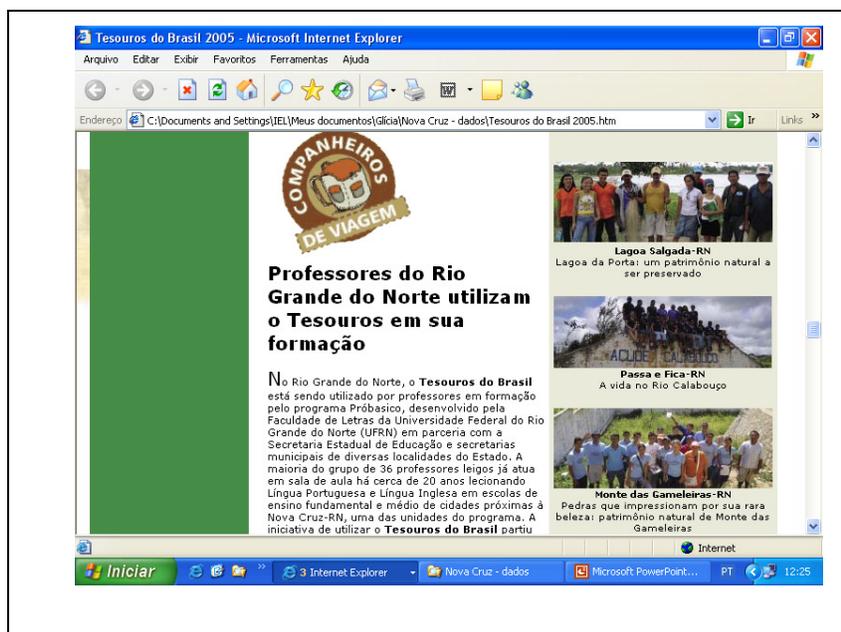


Ilustração 4 – Imagem capturada do site [www.tesourosdobrasil.com.br](http://www.tesourosdobrasil.com.br) (set/2005)

Assim, além da existência de um destinatário real (no caso, a coordenação do Concurso Tesouros do Brasil), identificado e do qual se tem o endereço, todo o processo de interação permitiu aos professorandos que construíssem para si um outro possível destinatário, do qual se espera uma compreensão responsiva que se ajuste com o máximo de adequação às expectativas dos enunciadores. Trata-se da figura do “superdestinatário”, do qual Bakhtin (2000, p. 356) salienta que:

[..] O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Esse destinatário é o segundo (mais uma vez não no sentido aritmético). Porém, afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta [...].

Esse ‘outro imaginado’ corresponde, portanto, à soma das representações de leitor e de pessoa feita pelo enunciador ao constituir a imagem de um destinatário com o qual gostaria de se identificar: no caso, um grupo de profissionais de diferentes áreas do

conhecimento, interessados em patrimônios humanos e não-humanos de grandes e pequenas cidades brasileiras, inclusive as do agreste do Rio Grande do Norte, cujos tesouros são: um cordelista, a feira livre, o cinema, a linha férrea, a festa de padroeiro, entre outros.

Parte-se do princípio de que esse superdestinatário tenha uma apreciação valorativa favorável em relação aos temas escolhidos como patrimônios pelos professores em formação. Conseqüentemente, todo o esforço empreendido na produção do relatório acerca dos projetos de letramento tem uma razão de ser: há um leitor interessado em conhecer os tesouros escondidos nos diferentes rincões do Brasil, esse país continental.

Todas as ações desenvolvidas coletivamente ao longo do processo ajudaram os professores em formação a expandir, gradativamente, suas concepções de leitura e escrita a princípio entendidas como atividades analíticas circunscritas à esfera escolar. Essas ressignificações conceituais e metodológicas podem ser percebidas por alguns dispositivos didáticos<sup>49</sup>, tais como: planos de aula, projetos, roteiros de atividade, relatórios, entre outros, conforme demonstraremos no capítulo 5.

Do ponto de vista da ação formadora, podemos afirmar que trazer, para o Estágio Supervisionado, a reflexão sobre as ações em desenvolvimento nas salas de aula de educação básica do agreste norte-rio-grandense, a partir de dados concretos trazidos pelos próprios professorandos, foi uma opção pertinente. Por um lado, porque pôde subsidiar a ressignificação de alguns fazeres em sala de aula no processo em que estavam sendo desenvolvidos. Por outro, porque possibilitou a exemplificação dos limites e das singularidades entre a produção de textos escolares e a produção de diferentes gêneros que respondem a práticas sociais diversas.

---

<sup>49</sup> Tomamos por ‘dispositivos didáticos’ os materiais produzidos por professores para a criação e a gestão de situações de ensino-aprendizagem, tais como: planos de aula, exercícios, seqüências didáticas, roteiros. Do dispositivo didático é possível depreender os princípios norteadores das atividades desenvolvidas por professores e estudantes em uma dada situação.

Essa ação educativa ‘situada’ pode abrir oportunidades para a conscientização e a ação transformadora. Segundo Freire e Macedo (1990, p. 106): “[...] os alunos subalternos devem tornar-se atores<sup>50</sup> do processo de reconstrução de uma nova sociedade”. Assim, dadas as demandas de leitura e escrita cada vez mais sofisticadas que a sociedade nos impõe, para agir de forma mais eficaz e reconstruir modos de participação social mais igualitária e menos excludentes, um ensino de escrita ancorado nos pressupostos dos Estudos de Letramento e da Pedagogia Crítica parece ganhar uma particular importância.

Isso porque o conhecimento escolar é permeado por valores que refletem as visões particulares e os interesses de grupos que têm o poder de afirmar ou descartar construtos (ver GIROUX, 1997), a partir dos quais são organizadas as experiências dos estudantes em relação a todas as áreas do conhecimento, principalmente quanto ao uso da língua escrita, preocupação maior deste trabalho.

Tal raciocínio contempla, para McLaren (1997, p. 199): “[...] a premissa de que homens e mulheres são essencialmente não livres e habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio”. Admitindo essa premissa como verdadeira, o educador crítico deve compreender que as iniquidades sociais não são eventos isolados, decorrentes de indivíduos não capazes, mas são parte de um contexto interativo maior, formado entre indivíduo e sociedade, cuja compreensão requer o entendimento da relação dialética presente nessa interação.

Assim, a postura reticente dos professores em formação e de seus alunos de educação básica em relação à escrita, por exemplo, precisa ser analisada como fruto de toda uma rede discursiva em torno desse objeto de ensino. Nesse sentido, é interessante frisar as intersecções entre as pesquisas que se ocupam da escrita a partir das áreas de conhecimento já mencionadas e as pesquisas da Pedagogia Crítica que também tematizam a escrita.

---

<sup>50</sup> Estamos fazendo um paralelo entre esse conceito de ‘atores’, de Freire e Macedo (1990), e o de ‘agente de letramento’, de Kleiman (2006a), o qual nos parece mais próximo de nossos interesses de pesquisa.

Giroux (1997), ao se reportar às abordagens tradicionais da pedagogia da escrita em língua inglesa, menciona que elas não funcionam, porque a escola percebe a escrita como um produto que deve ser ensinado exclusivamente pelo professor de língua materna, em uma perspectiva técnica, divorciada de sua situação de comunicação.

Ele salienta também que essas abordagens tradicionais estão coladas ao ensino da gramática formal, que “[...] não tem qualquer efeito no aperfeiçoamento da escrita, ou então tem um efeito negativo” (GIROUX, 1997, p. 93). Na perspectiva desse pesquisador, o ensino da escrita é realizado a partir de concepções advindas fundamentalmente de três escolas que disputam epistemologicamente entre si; porém, fundem-se no trabalho docente.

A primeira delas é a escola tecnocrática, para a qual escrever é uma “[...] questão de técnica que começa pela ênfase à gramática e termina pela ênfase à coordenação e desenvolvimento de estruturas sintáticas mais amplas” (GIROUX, 1997, p. 92). A concepção de escrita decorrente dessa escola é a de um ‘produto’ que viabilizará ao professor a certeza de que seus alunos compreenderam (ou não) os conteúdos gramaticais que foram por ele trabalhados.

A escola mimética, por sua vez, sugere o ensino de escrita a partir da leitura de autores de prestígio, cujos textos são compreendidos como ‘modelos de boa escrita’. Emerge daí a concepção de ensino da escrita como um processo natural de assimilação do modelo oferecido, por isso a ênfase está na exposição do alunado a bons textos de diferentes gêneros.

Por fim, a escola romântica “[...] apóia-se na premissa de que existe um relacionamento causal entre fazer com que os estudantes ‘sintam-se bem’ e aperfeiçoar sua capacidade de escrever” (GIROUX, 1997, p. 94). Nesse caso, a supervalorização da dimensão afetiva em detrimento a todas as outras dimensões presentes nos processos de leitura e produção da escrita acaba por reduzir a escrita a uma habilidade própria daqueles que com ela se identificam, o que implica dizer que há bem pouco a se fazer em termos de ensino para os muitos que a entendem como um sacrifício, por exemplo.

Diante do exposto, para ultrapassar essas noções de escrita e de ensino de escrita, há de se buscar uma vinculação entre os usos sociais da escrita, o ensino-aprendizagem como ação política e um modelo didático cujo movimento dinâmico tenha como ponto de partida a prática social, não os conteúdos curriculares fragmentados.

A nosso ver, os projetos de letramento viabilizam a configuração desse modelo didático que se desloca de planejamentos rígidos para ações planejadas em função de metas que, sendo ou não alcançadas, implicam o replanejamento das ações no próprio processo em que se desenvolvem (TINOCO, 2007). Desloca-se também de tarefas individuais para tarefas coletivas e complementares, para a realização das quais dividem-se responsabilidades entre os componentes da comunidade de aprendizagem que se reúne em torno do desenvolvimento de determinado projeto. Em sendo assim, na base de todo o processo de ensino-aprendizagem que os projetos de letramento fazem emergir há a interação não entre díades, mas entre espessas redes que associam várias pessoas, vários conhecimentos, dizeres e discursos.

No desenvolvimento de projetos de letramento, ensinantes e aprendentes escrevem também na escola, não para a escola. Assim, produzem e legitimam formas de subjetividades, de modos de vida e de ações que podem desencadear mudanças, tendo em vista a construção e a apropriação de conhecimentos, valores e práticas. Articulados em uma ação social, professores, alunos e colaboradores atuam como agentes sociais coletivos, cidadãos críticos, reflexivos e de responsabilidade social.

Para darmos concretude a essa perspectiva de trabalho, no capítulo 4, caracterizaremos os letramentos dos professores em formação. Esse capítulo tem a meta de oferecer algumas especificidades dos participantes desta pesquisa no que tange a práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no contexto social em que eles vivem, trabalham e no qual desenvolveram seus projetos de letramento. A esse olhar situado, seguirá o quinto capítulo, no qual trataremos inicialmente da construção sócio-histórica dos projetos na área da educação e, a seguir, depreenderemos alguns princípios e aspectos constitutivos do modelo didático que os projetos de letramento fazem emergir.

## 4 LETRAMENTO DO PROFESSOR

Meu pai só estudou até a 4ª série, mas era o professor da comunidade. Quando os jovens aprendiam a assinar o nome e escrever cartas para os parentes que se encontravam no Rio de Janeiro e São Paulo, estava ótimo e ali parava. [...] Quando as aulas começavam, eu ficava no alpendre ouvindo tudo. Ele mostrava as letras na cartilha e depois dizia que com aquelas letras se escrevia o nosso nome e poderia encontrá-las nos livrinhos de Cordel. Quando meu pai saía para o roçado, eu pegava os livros e a cartilha, corria para o terreiro e escrevia na areia, com um pedaço de pau, as letras e as palavras que achava interessantes [...]

Sônia Damásio, 38 anos, professora em formação com 12 anos de experiência em turmas de ensino fundamental na cidade de Nova Cruz/RN.

### 4.1 Concepções de língua(gem) e de aprendizagem

A compreensão de que diferentes concepções de língua/linguagem (sistema – instrumento de comunicação – lugar de interação) balizam diferentes processos de ensinar e aprender nos conduz a perceber a relevância das pesquisas que têm, na figura do professor, seu principal interlocutor. De fato, muito da relevância das pesquisas na área de formação de professores se deve a ressaltar que o trabalho em sala de aula não é uma pura aplicação de teorias e métodos nem está completamente condicionado às diferentes prescrições que para ele se voltam. Nos eventos em sala de aula, há uma complexidade a ser considerada (conceitual e metodológica) proveniente de um amálgama de diferentes saberes<sup>51</sup> que parametrizam as ações pedagógicas.

Assim, considerar que toda prática é banhada de teoria, parafraseando Freire (1993), implica repensar a própria formação do professor, a qual não pode se restringir a alterações curriculares, mas deve estar voltada para os agentes, seus saberes, suas práticas, a compreensão das ações que em sala de aula eles desenvolvem e o desvelamento dos conceitos que a subsidiam. Essa nos parece ser uma alternativa para pensarmos em ressignificação de práticas; no nosso caso, de práticas de ensino de escrita.

É esse posicionamento que nos motiva a trazer, como epígrafe deste capítulo, um

---

<sup>51</sup> Referimo-nos a saberes acadêmicos ou referenciais, experienciais ou profissionais, cotidianos, integradores, que servem de base para o exercício docente, segundo Tardif (2002).

trecho das memórias de leitura e escrita de uma professora em formação, cujo pai é o primeiro ‘modelo’ de professor que ela tem. De fato, as experiências salientadas nas memórias de Sônia e cruzadas por alguns exercícios trazidos por ela para análise coletiva no curso de formação nos fizeram compreender a predominância de duas concepções de língua em sua prática pedagógica.

Antes, porém, de nos voltarmos a essas concepções, é conveniente explicitar que esses exercícios foram planejados por ela e desenvolvidos em uma turma de aceleração de aprendizagem (2º ciclo do ensino fundamental) para alunos com defasagem série/idade. O material requeria as seguintes tarefas: ler em voz alta textos curtos (no máximo uma lauda) predominantemente narrativos, preencher fichas de leitura com perguntas fechadas, em sua maioria de localização de informações factuais, e produzir redações (textos narrativos) tendo como modelo o texto lido.

Tais tarefas, típicas do letramento escolar, pressupõem uma concepção de texto e de leitura que se restringe ao que o aluno consegue ‘depreender’ do texto lido, e uma concepção de escrita como exercício resultante da assimilação de um modelo. Não se voltam, portanto, para os usos sociais da linguagem, mas ecoam saberes que parametriza(ra)m o ensino da escrita a gerações, conforme discutimos no capítulo 3 ao nos reportarmos às abordagens tradicionais da pedagogia da escrita.

Quanto às concepções da língua(gem), a primeira é enquanto sistema que possibilita a alfabetização, sendo a escrita do nome próprio a atividade mais importante desse processo de aproximação ao código escrito. Ela retira o aprendente da situação constrangedora de passar tinta no plegar para ‘marcar’ um documento, em vez de assiná-lo.

Em suas memórias, Sônia destaca, na prática pedagógica do pai-professor, a função identitária da escrita, via assinatura. O material didático para esse ensino era a cartilha; porém, é interessante frisar que, ciente do contato de seus alunos com a literatura de cordel, o professor mencionado (pai de Sônia) também tinha em sua sala de aula folhetos (referenciados por ela como “livrinhos de Cordel” e “livros”) a partir dos quais os alunos procuravam decodificar palavras e versos.

O saber, nesse caso, está centrado na aprendizagem do código escrito. A cartilha e os cordéis entram como objeto de leitura para a apreensão desse código. O sujeito aprendiz, por sua vez, desenvolve habilidades individuais de manejo desse sistema abstrato. Porém, nesse processo, vislumbramos ainda uma função pragmática da leitura: aprender a ler os folhetos de cordel significa preparar-se para ocupar uma posição de destaque nos serões e isso pode ser um estímulo importante para a dedicação do estudante cujos traços identitários são fortemente marcados por práticas de oralidade<sup>52</sup>.

A segunda concepção é a de língua como instrumento de comunicação, em especial para a produção de cartas a parentes que, devido ao êxodo do Nordeste em direção a São Paulo e Rio de Janeiro, estavam longe da família. Há nesse ensino uma perspectiva utilitária e pragmática (aprender a ler e escrever cartas para ter informações sobre a vida do parente em outra cidade e, assim, aderir – ou não – ao êxodo em busca de melhores condições de sobrevivência).

Embora essa concepção pressuponha alguns usos cotidianos da linguagem e, portanto, se aproxime de determinadas práticas sociais, como o envio e a recepção de cartas pessoais, em geral, compreender a língua como instrumento de comunicação implica tomá-la como algo transparente. Conseqüentemente, o sentido é ‘extraído’ do texto pelo interlocutor. Possivelmente por isso nos exercícios de Sônia a ênfase estava na localização das informações.

Ressignificar essa compreensão de língua/linguagem não é algo simples. É necessário oportunizar a essa professora em formação momentos de reflexão (e de estranhamento) sobre o alcance e os limites do ensino viabilizado por essas concepções, a fim de tentar deslocá-la para um novo ‘posto de observação’: a linguagem como prática social. Nesse sentido, não bastaria, no curso de formação, apresentar-lhe outra concepção de língua(gem), mas levá-la a perceber que implicações cada opção epistemológica traz para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

---

<sup>52</sup> Galvão (2002) cita dois trabalhos acadêmicos sobre o papel dos folhetos de cordel na alfabetização de brasileiros, quais sejam: MAXADO, F. *O cordel televisivo: futuro, presente e passado da literatura de cordel*. RJ: Codecri, 1984; MEYER, M. *Autores de cordel*. SP: Abril Cultural, 1980.

De acordo com nossa filiação teórica – o sociointeracionismo –, compreendemos que a língua é um lugar de interação. Nas palavras de Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 112), isso significa que:

A palavra dirige-se a um interlocutor. Ela existe em função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato [...] Na maior parte dos casos, é preciso supor um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos [...].

Essa perspectiva contempla os processos envolvidos na produção, circulação e recepção de textos, bem como o percurso colaborativo de construção da linguagem. Além disso, correlaciona-se bem à concepção de aprendizagem desenvolvida por pesquisadores socioconstrucionistas, segundo os quais, na esfera escolar, o professor deve tomar a posição de um parceiro mais experiente que oferece, aos demais participantes da sala de aula, a necessária andaimagem (*scaffolding*) para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme Bruner (1975) e Cazden (1988), ambos à luz do construto de mediação oferecido pelos estudos de Vygotsky (1991 e 1993).

É interessante frisar que o lugar de ‘condutor’ das ações também pode ser destinado a um aluno (ou a um grupo de alunos) que, no desenvolvimento de determinada atividade, porventura tenha(m) mais domínio do que o professor ou por um colaborador externo, conforme veremos em alguns projetos de letramento no capítulo 5.

Tomar a língua como práxis social é considerar, portanto, os usos da língua(gem) em relação aos interlocutores, suas posições sociais, seus interesses e metas e as condições sócio-histórico-culturais que delimitam esses usos. Assim, o foco não está no ‘sistema’ nem na ‘comunicação’, mas na ‘interação’, ou seja, na ação interindividual que se realiza através de usos variados de linguagem em funcionamento na sociedade.

Esses usos se concretizam por meio de textos verbais e/ou não-verbais ou ainda por textos multissemióticos ou multimodais que “[...] combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na interpretação”, segundo Kleiman (2005, p. 48). Seja como for, todo texto é

produzido tendo como referência um gênero do discurso<sup>53</sup> que direciona a forma de agir dentro de uma determinada esfera de atividade humana.

As implicações dessa concepção dialógica de língua para o processo de ensino-aprendizagem são muitas e a elas nos dedicaremos no capítulo 5; porém, podemos aqui sinalizar algumas:

a) professores e alunos são compreendidos como agentes que se utilizam da língua(gem) em diferentes esferas de atividade humana;

b) ao usarem a linguagem, esses agentes constroem realidades sociais e são por elas construídos;

c) os textos (verbais, não-verbais, multimodais) são compreendidos como espaços concretos de interação, que requerem a ativação de diferentes conhecimentos, não apenas a habilidade da decodificação ou de ‘captação’ da mensagem;

d) os sentidos de um texto são sempre construídos na interação e não simplesmente ‘extraídos’ do texto-produto;

e) as práticas sociais não-escolares passam a ter uma maior importância no processo de ensino-aprendizagem. Elas oferecem a necessária motivação para que alunos, coletivamente, leiam, escrevam e discutam oralmente para agir sobre o mundo e não para provar que sabem ler, escrever ou desenvolver argumentos em torno de um tema proposto pelo professor em uma simulação do que ocorre fora dos muros da escola.

Assim, o investimento na alteração do conceito de língua(gem) pode subsidiar a ressignificação das atividades e ações promovidas em sala de aula, sendo, por essa razão, diretamente relevante para o trabalho de formação e para a pesquisa focada na formação de professores. Para tanto, um procedimento que nos parece produtivo é o de contemplar uma reflexão maior sobre os participantes desta pesquisa, suas práticas de letramento, seus

---

<sup>53</sup> Para Bakhtin (2000), os gêneros discursivos se caracterizam por três elementos relativamente estáveis (plano composicional, conteúdo temático e estilo) e por estarem associados a esferas de atividade, a interlocutores, suas necessidades temáticas e intenções comunicativas. Seguindo esse posicionamento, estamos compreendendo os ‘gêneros do discurso’ como enquadres possíveis para cada ação de linguagem, ou seja, a partir dos gêneros, que contemplam a dimensão lingüística, a cognitiva e a pragmática, as pessoas interagem, oralmente ou por escrito, na vida social.

acervos e suas tentativas de mobilização dos saberes acadêmicos para a prática em sala de aula antes de fazer qualquer proposição de modelo teórico-metodológico.

É nesse processo de (re)conhecimento entre pesquisador, professor-formador e professor em formação que se tornam perceptíveis as diferentes concepções e os propósitos comunicativos (na perspectiva de SWALES, 1990) particulares a cada grupo.

Nesse sentido, para focalizar essas diferentes concepções e práticas, bem como as mobilizações de saberes entre os cursos de formação e as aulas de língua materna, estabeleceremos, neste capítulo, articulações entre os estudos de letramento e o aporte metodológico da pedagogia crítica.

Do primeiro grupo, interessam-nos os estudos que tomam o conceito de letramento no plural, apontando para as múltiplas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita em que nos envolvemos cotidianamente, tais como: Street (1995), Kleiman (1995), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), entre outros. Da pedagogia crítica, cujos representantes mais expressivos são Freire (1975, 1981, 1982, 1992, 1993, 2003), Giroux (1997) e McLaren (1988, 1997), interessa-nos a reflexão sobre a práxis docente dentro de uma conjuntura de fatores que extrapolam os sujeitos (professor e alunos) e a sala de aula.

## **4.2 Estudos de letramento**

Há um pouco mais de duas décadas, estudiosos de diferentes países vêm-se dedicando ao entendimento do que constitui o letramento e do valor que a ele é atribuído nos diversos contextos sociais. Esses estudos focalizam-no dentro de várias perspectivas: psicológica, sociológica, histórica, etnográfica, lingüístico-discursiva e pedagógica.

Dentre essas abordagens, interessam-nos as que são sustentadas pela antropologia, etnografia e pela Lingüística Aplicada. Nessa constituição, um primeiro grupo de pesquisas trata de divergentes orientações de letramento em comunidades particulares (HEATH, 1983); de processos sócio-históricos e culturais do letramento (STREET, 1993); da forma como o sucesso ou o insucesso escolar podem estar relacionados ou serem resultantes das diferentes orientações de letramento (HEATH, 1983).

A esse grupo acrescentamos as que se reportam à significação e aos propósitos das políticas de letramento instituídas na escola e em outras agências, bem como às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na educação das minorias, conforme Graff (1994), Freire (1975, 1981, 1982, 1992), McLaren (1988 e 1997), Giroux (1997)<sup>54</sup> e Kleiman (1995, 2000, 2001a).

Nessa mesma direção, há pesquisas que focalizam práticas de letramento em diferentes contextos sociais (BAYNHAM, 1995), a relação entre letramentos locais e o ensino de gêneros (OLIVEIRA, 2002 e 2003), as implicações do letramento do professor em sua prática pedagógica (KLEIMAN, 2001b), a prática pedagógica diferenciada do professor-agente de letramento (KLEIMAN, 2006a).

Quanto à significação, temos de considerar três pontos centrais que fazem do letramento um conceito ainda em construção no âmbito da pesquisa nacional e, mais ainda, no âmbito da formação e da ação de professores da educação básica brasileira.

O primeiro ponto se refere à juvenilidade do conceito. No meio acadêmico brasileiro, segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a circular a partir de Kato (1986). Partindo desse marco e na tentativa de um mapeamento de abrangência apenas nacional das décadas de 80 e 90, podemos afirmar que, no contexto editorial brasileiro, em seguida, é publicado o estudo de Tfouni (1988), lançam-se uma primeira coletânea de artigos sobre diferentes aspectos do fenômeno letramento (KLEIMAN, 1995) e um outro livro de Tfouni (1995) sobre a mesma temática; na seqüência, publicam-se uma segunda coletânea sobre as relações entre a alfabetização e o letramento (ROJO, 1998) e o primeiro número da coleção Linguagem e Educação, intitulado Letramento (SOARES, 1998).

---

<sup>54</sup> Ressaltamos que, embora nas obras de Graff, Freire, McLaren e Giroux o termo ‘letramento’ não seja usado (usa-se ‘alfabetização’), estabelecemos essa aproximação devido ao caráter social com que eles tomam a leitura e a escrita e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem de língua escrita. Segundo Freire (1982, p. 49): “Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa “dizer a palavra”: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar [...]”.

Nessa mesma época, é publicado o livro de Ribeiro (1999) no qual, embora não seja utilizado o termo letramento (a autora opta por ‘alfabetismo’), discutem-se as habilidades de leitura requeridas aos cidadãos para que ajam em diferentes contextos da sociedade complexa e pautada na escrita em que vivemos, bem como suas competências e atitudes frente a situações cotidianas de leitura, objeto de pesquisa que poderia estar recoberto pelo mesmo conjunto de trabalhos em que o conceito de referência é o letramento<sup>55</sup>.

A esse mapeamento ainda poderíamos acrescentar um considerável número de artigos acadêmicos apresentados em congressos nacionais e internacionais, que colocaram em circulação o conceito de letramento a partir dos anos 80, e publicações internacionais desse mesmo período e até anteriores a ele, tais como: Scribner e Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), Gee (1986), Cook-Gumperz (1986), Graff (1994), Goody e Watt (2006).

Entre essas obras, as que foram traduzidas até a década de 90 também sofreram certa flutuação terminológica entre *literacy*, alfabetização e cultura escrita, conforme podemos constatar, por exemplo, em Cook-Gumperz (1986), cujo título original é ‘*The social construction of literacy*’ e foi traduzido como ‘A construção social da alfabetização’; o mesmo tendo ocorrido com Graff (1994), do original ‘*The labyrinths of literacy*’ para a tradução ‘Os labirintos da alfabetização’; com Olson e Torrance (1995), de ‘*Literacy and orality*’ para ‘Cultura escrita e oralidade’. Já na recente tradução de Goody e Watt (2006), foi assumido um posicionamento diferente ao se traduzir ‘*The consequences of literacy*’ por ‘As conseqüências do letramento’.

---

<sup>55</sup> Nessa mesma situação, destacamos a tese de LIMA (1996), que descreve e analisa os usos sociais da língua escrita de moradores de um bairro periférico de Teresina, no Piauí. Publicada pela Editora da UFPI, essa pesquisa sociolinguística de perspectiva etnográfica traz dados que comprovam uma ampla utilização da escrita no cotidiano dos pesquisados. Ocorre que as formas de escrita utilizadas por eles muito diferem das ensinadas pela escola, o que implica compreender que haja uma concepção de escrita vinculada às necessidades reais da existência humana e outra estritamente escolar. A partir dessa constatação, a autora faz um cotejamento dos usos da escrita e propõe uma reflexão sobre o ensino de escrita. Interessante ressaltar que Lima (1996) não utiliza o termo ‘letramento’, à época em plena gestação no meio acadêmico, mas já sinaliza a existência de ‘letramentos’ que, assim no plural, só viriam a ser discutidos a partir de Barton (1993) e Barton, Hamilton e Ivanic (2000).

Essa variação terminológica é problemática para países em que o analfabetismo é ainda um problema social a ser resolvido, caso do Brasil. Assim, parece-nos reducionista tomar um conceito por outro como se sinônimos fossem, conforme sugeriu Soares (1995, p. 7): “A palavra *letramento* [...] é uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*; o neologismo parece desnecessário, já que a palavra vernácula *alfabetismo* [...] tem o mesmo sentido que *literacy*.”

Conquanto haja uma imbricação que, por vezes, torna difícil delimitar os contornos de cada um, assumimos, de acordo com Kleiman (2005), ser a ‘alfabetização’ uma prática de letramento cuja especificidade é marcada pela esfera de atividade. Concretiza-se, em geral, em eventos escolares e, tematicamente, organiza-se em torno do ensino sistemático das regras de funcionamento e uso do código escrito. Logo, a alfabetização está incluída no letramento, mas este conceito, por sua vez, em sendo muito mais amplo, refere-se às múltiplas práticas sociais mediadas pela escrita e delimitadas por contextos e objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Quanto a ‘alfabetismo’, compreendemos que esse conceito recobre apenas as capacidades individuais de usos da escrita, não equivalendo, pois, à complexidade contida no termo ‘letramento’. Essa opção conceitual é discutida por Ribeiro (2003) em uma coletânea de artigos sobre os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional de 2001, maior pesquisa quantitativa desenvolvida no Brasil sobre a inserção dos cidadãos no mundo da escrita. Apesar da terminologia adotada pelo INAF, Ribeiro (2003, p. 12) salienta que:

[...] restringimos aqui o uso do termo alfabetismo apenas para designar níveis de habilidade da população [...]. Para se referir a práticas de leitura e escrita, à presença de linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização, cada autor utilizou seus próprios termos, muitos deles – como era de esperar – o termo letramento, que figura também no título do livro.

Todavia, tal flutuação terminológica é justificável também pelo fato de o verbete letramento – na acepção pedagógica aqui ressaltada<sup>56</sup> – ter sido incorporado apenas muito recentemente, em Houaiss (2001)<sup>57</sup>.

O segundo ponto a ser considerado se relaciona à complexidade que o conceito em foco apresenta. No Brasil, há pelo menos duas definições, a partir de um enfoque mais individual ou mais social. A primeira associa letramento a “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 39). A segunda o associa a “[...] práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Há implicações teóricas distintas entre essas duas definições. O conceito de ‘estado ou condição’ de letramento pressupõe saberes, atitudes e comportamentos de uma pessoa (ou de um grupo) que, por ter-se apropriado da escrita, consegue oferecer determinadas respostas a certas demandas. Essa definição se adéqua bem à concepção de letramento escolar como algo que pode ser mensurado por parâmetros predefinidos para cada série, nível ou grau de escolaridade.

Já ao focalizar as ‘práticas sociais’ ou, em outras palavras, ‘o processo de letramento’, alarga-se o raio de ação do letramento em tempo e espaço. Passa-se a vislumbrá-lo como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida e nas mais diferentes esferas de atividade (não apenas na escola) com os mais diferentes propósitos e formas de inserção e de participação em eventos de todos os níveis sociais e/ou de escolaridade.

---

<sup>56</sup> Segundo Soares (1998, p. 16/17), o verbete letramento aparece na 3ª edição brasileira do *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, 1974 (a 1ª edição é de 1881), na qual “[...] lhe atribui o significado de ‘escrita’; [...] remete ainda para o verbo ‘letrar’, a que [...] atribui a acepção de ‘investigar, soletrando’ e [...] ‘letrar-se’, adquirir letras ou conhecimentos literários”. Essa acepção justifica tanto a compreensão equivocada acerca de letramento quanto a força da escrita na manutenção dessa concepção elitista, que atravessou os séculos XIX e XX e ainda chegou ao século XXI.

<sup>57</sup> “Letramento (substantivo masculino). **1.** Diacronismo: antigo. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. **2.** Rubrica: pedagogia. m.q. *alfabetização* (‘processo’). **3** (déc.1980) Rubrica: pedagogia. Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (HOUAISS, 2001, p. 1747).

O terceiro ponto corresponde à relação entre letramento, escolarização e hierarquização socioeconômica. É comum, em países com profundas desigualdades sociais, a predominância de um discurso que estabelece uma relação direta entre baixo nível socioeconômico, baixo grau de escolaridade e também ‘baixo nível’ de letramento.

Nesse sentido, ao se referirem a níveis ou graus de letramento, os estudiosos se pautam nas práticas valorizadas pela escola que coincidem com algumas das práticas de letramento das classes média e alta. Entendemos, todavia, que essa idéia de ‘níveis’ ou ‘graus’ se coaduna com o conceito de alfabetismo, cuja perspectiva psicológica visa à identificação de competências individuais de natureza cognitiva e lingüística, não com o de letramento.

O letramento (tal qual o estamos entendendo) não se circunscreve à padronização de uma classe social, exatamente porque isso homogeneiza grupos que são, em si, bastante diferentes e complexos. Questionar o valor de verdade dessa classificação implica admitir que existem práticas de letramento ‘diferentes’, nem melhores nem piores<sup>58</sup>. Mas práticas sempre situadas, em todos os grupos sociais, nas diferentes classes e inclusive dentro de uma mesma classe social.

Esse discurso hierarquizador, por já estar naturalizado, favorece o apagamento das relações de poder, ao mesmo tempo em que põe em evidência concepções totalizantes, impregnadas de preconceitos, e reafirma mitos (GRAFF, 1994) sobre a aprendizagem e o uso da língua escrita, tais como a postulação de relações diretas entre competência, capacidade de pensamento, empregabilidade, por um lado, e sucesso na escola, ou capacidade de ler e escrever, por outro (ver KLEIMAN, 1995).

Devido às expectativas de letramento construídas em torno da hierarquização social, é relevante ao pesquisador que se preocupa com a quebra de representações cristalizadas sobre minorias um conhecimento maior sobre as práticas de letramento locais. Para tanto,

---

<sup>58</sup> Respalda essa afirmação o pensamento de Paulo Freire, segundo o qual, há entre nós uma forte tendência “[...] que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa, mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças”.

como já apontado, a utilização de instrumentos variados, que propiciem um olhar *insider* é fundamental.

Uma análise superficial pode trazer à tona apenas a reprodução de um discurso depreciador sobre educação, professores e alunos e/ou a aproximação entre letramento, escolaridade e práticas letradas da elite, conforme nos faz crer a intervenção da professoranda Carla Lima, a seguir.

Letramento... Na hora que eu falo LETRAMENTO... E Estela tinha compreendido quase igual a mim... Eu pensava que letrado era a pessoa que tinha uma escolaridade, um grau de especialização maior... No caso, eu considerava vocês letradas ((refere-se às professoras-formadoras)) e eu ainda não... Então, a apostila ((refere-se a uma coletânea de artigos usados no curso de formação)) veio trazer assim um novo conhecimento [xxx] e desfez totalmente essa idéia. [...] Mas eu tinha esta visão que era de que quem estudava mais tinha letramento, e a apostila me deu outra idéia... [...] Fiquei com muita vontade de ir até Natal assistir a palestra ((refere-se à palestra da Prof<sup>a</sup> Angela Kleiman, na UFRN, em julho de 2005, sobre professor-agente de letramento)), mas já que citou que tem em livro, eu vou pegar esse livro que tem aqui ((na biblioteca do PROBÁSICA))...

Carla Lima, professora em formação, 43 anos de idade e 20 anos de experiência em sala de aula de educação infantil (alfabetização), no município de Passagem/RN.

Fragmento de interação em sala de aula, no dia 08 de agosto de 2005.

O fragmento em destaque demonstra a ressignificação conceitual que, à época, Carla Lima estava desenvolvendo: de uma perspectiva unilateral, que corresponde nível de escolaridade a nível de letramento e acaba por reforçar dicotomias (letrado e não-letrado), para uma outra que, vinculada aos aspectos socioculturais e ideológicos do letramento, reconhece esse fenômeno como plural.

Embora em sua fala Carla compartilhe apenas com Estela a compreensão de que o letramento seria uma consequência da escolaridade, o discurso de superioridade e inferioridade na hierarquização socioeconômica e no grau de escolarização baliza a concepção de letramento adotada pela maioria dos professores, dos sistemas de educação e de avaliação nacionais e internacionais.

De fato, ao se elegerem determinadas competências de leitura e escrita como critérios de avaliação de desempenho, os estudantes são enquadrados em níveis de conhecimento homogeneizadores, independentes do tempo, do espaço e das experiências dessas pessoas com a escrita.

A essa compreensão de letramento está vinculado um conjunto de concepções reducionistas sobre a língua escrita que circula socialmente em diferentes esferas, por exemplo: a escrita é um produto independente da situação de comunicação (escrita = codificação); a leitura se restringe ao reconhecimento do código alfabético (leitura = decodificação) e à subsequente localização de informações da superficialidade do texto escrito (ler para responder a um questionário); a oralidade e a escrita são modalidades opostas; a aprendizagem da escrita está unicamente correlacionada ao desenvolvimento cognitivo.

Essas concepções de escrita, leitura e oralidade pressupõem a superioridade dos grupos ‘letrados’ sobre os ‘não-letrados’. Atribuem superioridade à escrita e aos escreventes em detrimento dos que priorizam a oralidade e/ou daqueles que não demonstram desenvoltura em práticas sociais que envolvem o ler e o escrever. Configuram o mundo da escrita como um espaço inacessível ou reservado apenas aos ‘bem-preparados’<sup>59</sup>.

Em decorrência dessa perspectiva, a prática pedagógica se mantém colada ao método positivista, razão por que os eventos de letramento escolar tendem a privilegiar os conhecimentos em si e a desconsiderar os aspectos sociais, históricos e políticos que deram forma a eles. Reajustar esse foco em função da prática social e de suas pluralidades é o anseio dos que trabalham com projetos de letramento. Todavia, antes de nos dedicarmos a esse conceito fundante para nossa pesquisa, cabe tentar responder à indagação: afinal, de onde se originam as possibilidades de compreensão do conceito de letramento?

---

<sup>59</sup> Martins (2008) aproxima essa perspectiva de ver o mundo letrado como algo distante e envolto em um halo sagrado ao conceito de ‘letramento restrito’. Proposto pelo antropólogo britânico Jack Goody, esse conceito caracteriza as sociedades marcadas pela tradição oral. Essa reflexão é importante para que Martins argumente em favor da importância da dinamização dos acervos das bibliotecas escolares para a ampliação dos letramentos de estudantes, professores e comunidade do entorno.

### 4.2.1 Letramento ou letramentos?

Segundo Street (1984), há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro, há uma tendência para o desvinculamento das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita. Essa dissociação entre a escrita, a leitura e os aspectos sociopolíticos consolida falsas concepções, quais sejam: a ‘neutralidade’ do ensino, a perspectiva da leitura e da escrita como sistemas independentes e fechados em si mesmos e a importância de a escola se empenhar na celebração do conhecimento de ‘alto nível’ de letramento (a leitura dos clássicos da literatura, por exemplo) sem que as culturas locais sejam consideradas sequer como ponto de partida (a literatura de cordel, digamos). Com esse procedimento, reproduz-se a cultura dos grupos dominantes, fazendo da educação um processo de “domesticação” (MCLAREN, 1997) das classes populares e, portanto, favorecendo a manutenção do *status quo*.

No segundo modelo, denominado por Street (1984) “modelo ideológico de letramento”, a escrita e a leitura são vinculadas às práticas sociais. Assim, levam-se em conta os elementos da situação de comunicação, os valores e as representações perpassados pelos textos escritos. Esse modelo destaca os aspectos culturais e as estruturas de poder que funcionam como vieses nas práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação (para manter desigualdades de poder e grupos enfraquecidos) ou de construção da cidadania (desvelando as ‘naturalizações’ das situações de iniquidade e favorecendo o fortalecimento de grupos minoritários). Tudo depende dos interesses dos que o estiverem colocando em prática.

Conforme veremos nos dados apresentados neste capítulo, o modelo autônomo de letramento está presente nas práticas escolares que se circunscrevem, por exemplo, à demonstração da ‘prontidão’ para ler e escrever. A força desse modelo subsidia uma concepção reducionista (mas recorrente) de leitura e escrita como atividades exclusivas do âmbito escolar. Logo, na escola, em geral, não se valorizam os textos que circulam no cotidiano nem as diferenças evocadas por eles justamente por serem produtos de situações sociais que pressupõem um complexo processo de produção, circulação e recepção de diferentes textos para diferentes fins.

É interessante frisar, ainda, que esses dois modelos não se configuram como “opostos polares”, conforme assevera Street (2003). Assim, a adjetivação que os acompanha indica a orientação privilegiada por um e outro: no caso do modelo ‘autônomo’, as habilidades técnicas que envolvem o letramento (reconhecimento fonema-grafema, decodificação de palavras e de frases, produção de redações); no modelo ‘ideológico’, os valores socioculturais que circundam essas habilidades iniciais e os demais usos da escrita na sociedade.

Dessa afirmação decorre compreender que “[...] o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo [...]”, o qual, por sua vez, “[...] mostra-se profundamente ideológico [...]” (STREET, 2003, p. 8).

Nesse sentido, a denominação criada por Street (1984) parece exemplificar mais um caso de opacidade da linguagem. Conceber o modelo autônomo como a-histórico faz-nos relacioná-lo facilmente à orientação de ensino-aprendizagem descolada do contexto social, mas não o torna menos ideológico do que o ‘modelo ideológico’. São orientações ideológicas distintas, mas sempre presentes num e noutro.

Compreendendo tratar-se de um modelo sócio-histórico, o ‘modelo ideológico’ de Street (1984) favorece as pesquisas que se voltam para as relações de poder instituídas pelos usos sociais da escrita, incluindo as experiências iniciais com a escrita (alfabetização). Ele pressupõe a importância do desvelamento dos sistemas ideológicos subjacentes a toda e qualquer prática de letramento e/ou programa que se destine à inserção e/ou ampliação dos letramentos, como bem esclarece Street (1993, p.7)<sup>60</sup>:

---

<sup>60</sup> Any ethnographic account of literacy will, by implication, attest its significance for power, authority and social differentiation in terms of the author’s own interpretation of these concepts. Since all approaches to literacy in practice will involve some such bias, it is better scholarship to admit to and expose the particular ‘ideological’ framework being employed from the very beginning: it can then be opened to scrutiny, challenged and refined in ways which are more difficult when the ideology remains hidden. (STREET, 1993, p. 7).

[...] Qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua relevância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado [...]

Assim, ter como base o modelo ideológico de letramento com vistas a um trabalho pedagógico de fortalecimento de ‘minorias’ significa, em primeiro lugar, compreender que essas minorias têm conhecimentos que precisam ser considerados. Em segundo, conceber o ensino e a aprendizagem como um processo de construção de saberes, não como uma transmissão de conhecimentos. Essa perspectiva se ajusta bem à pedagogia crítica, a qual entende que professores e alunos são sujeitos atuantes e que o processo de ensinar e aprender tem uma orientação bidirecional.

Entretanto, para que esse processo seja exitoso, os objetos de ensino precisam fazer sentido para o grupo. Isso significa voltar-se para o contexto sócio-histórico, cultural e político desses sujeitos, a fim de desenvolver, com eles, uma visão crítica que os faça perceber, por exemplo, o multilingüismo que os cerca, não sob uma concepção normativa de ‘certo’ e ‘errado’, mas tomando os diferentes usos da língua presentes em seu convívio como um dado real a partir do que se pode vislumbrar, em função das diferentes situações sociais a que cada falante/escrevente se expõe em seu cotidiano, os usos de linguagem mais adequados.

Nesse sentido, o questionário aplicado em situação de formação, cujos dados serão analisados neste capítulo, assumiu uma função a princípio não prevista para esse gênero, a saber: ao dar visibilidade a práticas de letramento não-escolar, ampliou a compreensão dos participantes desta pesquisa acerca da leitura e da escrita e dos usos sociais que da escrita fazem, até então pouco considerados por eles próprios.

Com efeito, essas ações de reflexão lingüístico-discursiva podem desencadear algumas transformações pessoais e pedagógicas; todavia, a metodologia para esse tipo de trabalho não pode ser autoritária, uma vez que as ações dentro desse processo são refletidas em conjunto e negociadas. Trata-se de trazer a vida para dentro da escola, conforme propõe

McLaren (1997), o que implica negar a prática asséptica<sup>61</sup> e conteudística do modelo autônomo de letramento, tão comum em diversas escolas (e também em vários cursos de formação de professor) de norte a sul do Brasil.

Trabalhar nessa perspectiva nos conduz a pensar que uma significativa atividade para chegar à ressignificação do trabalho com a escrita é a análise das práticas sociais de que participam esses professores em formação e seus alunos. Outra é a reflexão crítica acerca das concepções que emanam de seus memoriais, questionários, sessões reflexivas e entrevistas sobre o que eles dizem das práticas sociais de que participam dentro e fora da esfera escolar.

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, as práticas sociais são perpassadas pela escrita. Sendo assim, traçar a reconstrução crítica da história, da cultura e das práticas de letramento da comunidade seria uma alternativa de colocar em ação uma aprendizagem significativa. Essa reconstrução pode permitir ao grupo chegar aos conhecimentos valorizados pelas classes dominantes sem a doutrinação decorrente das abordagens tradicionais, mas com o olhar crítico e a disposição necessária para converter o conhecimento em ação cidadã.

Essa atividade de mapeamento de práticas pressupõe uma abertura para a base social dos vários tipos de letramento – ou letramentos múltiplos – existentes em uma mesma comunidade ou em comunidades distintas. Tal é a meta de trabalhos de vertente etnográfica, fundamentados no modelo ideológico, atualmente denominado ‘*New Literacy Studies*’<sup>62</sup>, os quais vêm comprovando que “[...] a pesquisa tem uma tarefa a desenvolver ao tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento e ao desafiar os estereótipos e a miopia dominantes” (STREET, 2003, p. 4).

---

<sup>61</sup> Cavalcanti (1999b, p. 404) salienta a assepsia que fundamenta “o ensino de língua materna sempre voltado para um falante nativo ideal e para uma comunidade de fala homogênea”. Tal assepsia não condiz com a complexidade dos contextos educacionais do Brasil, este país continental.

<sup>62</sup> A respeito dessa terminologia, Kleiman e Oliveira (2008, apresentação) salientam que: “O termo ‘novos estudos de letramento’ é usado para distinguir o trabalho de pesquisadores que consideram os aspectos sociais do uso da língua escrita. Ao contrário do que aconteceu no Brasil, em que um novo termo foi cunhado, o termo, em inglês, “literacy” abrange os termos alfabetização e letramento, daí o recurso ao adjetivo “novos” para referir-se ao que aqui chamamos ‘estudos de letramento’”.

De fato, reconhecer as diferentes utilizações da escrita entre grupos sociais com específicos propósitos de comunicação e posições sociais que variam em função das situações de que participam significa compreender que os letramentos são sócio-históricos e culturalmente situados (ver BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000).

Essa perspectiva plural está contemplada no conceito de “mundos de letramento” (BARTON, 1993), que é decorrente do modelo ideológico de letramento e enfatiza que todos os grupos sociais desenvolvem práticas culturais que favorecem o uso e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita.

Nas palavras de Barton<sup>63</sup> (1993, p. X, preface), temos:

Existem mundos de letramento diferentes: em um país como a Inglaterra coexistem letramentos distintos lado a lado. As pessoas, individualmente, têm experiências diferentes e demandas diferentes dessas experiências emergem. Além disso, assim como as pessoas têm experiências distintas, também distintos são os objetivos e os propósitos para ler e escrever. Existem mundos de letramento separados: de adultos e crianças, de pessoas que usam diferentes linguagens, de homens e mulheres. Existem também vários mundos públicos de letramento, definidos por instituições sociais das quais nós participamos, tais como: escola, local de trabalho e repartições públicas.

Sob essa perspectiva, não cabe o entendimento de que uma comunidade poderia ter maior ou menor nível de letramento, mas que cada uma apresenta orientações diferentes de letramento, daí a denominação “mundos”. Vale ressaltar ainda que, em uma mesma comunidade, pode haver uma multiplicidade de fazeres dentro das mesmas práticas, o que implica perceber que a diversidade é a regra e a padronização é talvez apenas uma utopia à qual nos acostumamos a acreditar.

---

<sup>63</sup> There are different *worlds of literacy*: in a country like Britain there are distinct literacies which exist alongside each other; that individual people have different experiences and different demands made upon them; and that different people have distinct experiences of and hopes and purposes for reading and writing. There are the separate worlds of adults and children, of people speaking different languages, of men and women. There are also various public worlds of literacy, defined by the social institutions we participate in – including school, work and official bureaucracies.

O conceito de “mundos de letramento” enfatiza a natureza situada das práticas sociais de leitura e escrita, o que implica argumentar em favor da inexistência de um conjunto de práticas que possa caracterizar ‘O’ letramento, no singular. Em outras palavras, não há ‘UM’ letramento para o qual possamos fazer uma proposta globalizadora de ensino-aprendizagem, mas diferentes letramentos (a esse respeito ver TINOCO, 2008).

Todavia, essa abertura para o múltiplo não implica considerar da mesma forma (e com o mesmo valor social) os diferentes usos sociais da escrita. As práticas de letramento são atravessadas por relações de poder, por isso alguns letramentos se tornam mais visíveis que outros, o que lhes facilita a classificação de que sejam de ‘maior nível’. A desnaturalização dessa idéia requer que seja salientada a história de leitura e escrita de grupos minoritários, tais como a de professores em formação do agreste norte-riograndense, construindo com eles a percepção de que são sujeitos de linguagem, de direitos e de deveres (inclusive lingüísticos), razão por que podem fazer de sua sala de aula um cenário propício para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que tenham alguma interferência real na vida de seus alunos.

Ocorre que o ajustamento de lentes do individual para o social, da língua como código para a língua como interação, da aula de gramática normativa para a aula que focaliza usos reais de leitura e de escrita demandados por práticas sociais não é um processo de fácil alteração. Práticas pedagógicas, programas de formação e exames de avaliação atuais permanecem ancorados no modelo autônomo de letramento.

Assim, almejar a proposição de uma ampla ressignificação conceitual e de um modelo didático que considere a diversidade de usos da escrita e de modos de participação social mediados pela escrita implica (re)conhecer as práticas de letramento do grupo com que se trabalha.

Em nossa pesquisa, para darmos concretude a esse reconhecimento, valemo-nos do aporte metodológico oferecido por Freire (1993, p.15), cuja orientação é bem sintetizada no trecho a seguir:

Acontece que o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Nesse sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos.

Imbuídos desse propósito, passamos, no item a seguir, à descrição e análise das práticas de letramento dos participantes desta pesquisa.

### **4.3 Letramentos de professores em formação no agreste norte-rio-grandense**

A caracterização das práticas de letramento dos professores em formação participantes desta pesquisa, bem como dos acervos a que eles declaram ter acesso, será realizada, nesta seção, a partir da análise dos questionários aplicados e do cruzamento de alguns de seus dados com os subsídios vindos de outros instrumentos, por exemplo: as memórias de leitura e escrita, a entrevista aprofundada e as sessões reflexivas. A nosso ver, é o detalhamento mais minucioso de algumas variáveis advindas dos diferentes instrumentos usados que pode sinalizar melhor as faces do contexto com que trabalhamos.

Salientamos por pertinente que os gráficos a seguir são resultantes das respostas oferecidas pelos quatorze grupos de professores em formação, quando já haviam definido o patrimônio cultural a pesquisar e estavam em pleno desenvolvimento das primeiras ações.

Devido à extensão do questionário (20 páginas), os graduandos decidiram entregar um por grupo, por isso há exatamente quatorze questionários respondidos. Logo, nos gráficos, o número acima de cada coluna indica a quantidade de marcações de cada item.

### 4.3.1 Práticas de letramento

A – Na esfera do lar

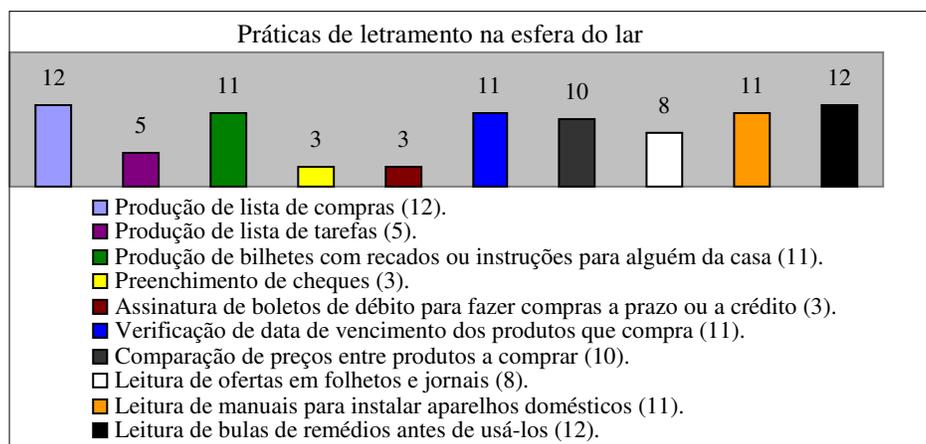


Gráfico 1 – Práticas de letramento na esfera do lar

O gráfico 1 revela uma série de práticas cotidianas de leitura e de produção de gêneros discursivos que circulam na esfera doméstica. Nele, ficam explícitas algumas funções sociais da leitura e da escrita, ou seja, as pessoas lêem e escrevem para dar conta das atribuições do cotidiano e para agir no mundo: comprar produtos, pagar por eles, dividir atribuições, avisar sobre algo ou lembrar algo, tomar um remédio, fazer funcionar um equipamento, entre outras.

Um dado interessante que esse gráfico ressalta é a pequena expressão das categorias ‘preenchimento de cheques’ e ‘assinatura de boletos de débito’, o que se justifica sob dois ângulos. Os baixos salários desses professorandos inviabilizam a manutenção de uma conta-corrente com direito a talão de cheques; além disso, nas cidades em que professores moram, as compras em geral são realizadas por meio de um ‘caderno de fiado’.

Espécie de precursor do cheque pré-datado, do boleto de débito e do cartão de crédito, o caderno de fiado não é exclusividade nordestina; ele sobrevive no comércio de comunidades mais pobres de várias regiões brasileiras, inclusive em metrópoles como o Rio de Janeiro, conforme Oliveira (2005).

O caderno de fiado é assim denominado devido ao suporte: um caderno de espiral (ver seqüência de fotos a seguir), que pode ser exclusivo para um cliente ou coletivo (caso em que cada cliente tem uma página específica). Em sua dimensão composicional, caracteriza-se por nele constar o nome do comprador, a data da compra e o valor a receber. Em geral, não há assinatura/rubrica do comprador, porque sua palavra é a maior garantia para a promessa de pagamento.



**Ilustração 5** – Compra através do caderno de fiados. Dezembro de 2006.

Interessante frisar, porém, que, apesar dessa relação comercial eminentemente oral e estabelecida pela confiança na palavra alheia, o caderno de fiado estabelece a mediação comercial em virtude do valor documental da escrita: para o comerciante, trata-se de um registro contábil importante para seu balanço diário/mensal e para as possíveis cobranças;

para o cliente, é uma forma de acesso ao crédito comercial; para ambos, seu valor de verdade dificilmente é contestado. Quanto ao volume de vendas, o caderno de fiado corresponde a cerca de 30 a 40%, segundo professorandos que também são pequenos comerciantes.

Por relevante ressaltamos que o caderno de fiado é um impresso que circula também na esfera do lar em decorrência de, na maioria das vezes, a bodega<sup>64</sup> funcionar no mesmo terreno da casa do proprietário, que, em geral, é auxiliado pelos filhos. Essa experiência, vivenciada por Carla Lima, professora em formação, parece se revestir de um valor especial, possivelmente por isso ela relata, em suas memórias, ter sido em casa que encontrou sentido para aprender a ler e a escrever:

[...] Sou filha de pais que não sabem ler nem escrever [...] Aos sete anos de idade eu não tinha contato com as letras. Pois em minha casa não existia livros. Tinha apenas um caderninho bem guardado para que eu não rasgasse. Era de levar para escola. Aos oito anos comecei a freqüentar a escola [...] Faltava as aulas e não lembro das atividades que a professora ministrava. Tenho lembrança quando ela fazia leitura em voz alta [...] Para mim, aquele momento era de angústia. [...] Aos treze anos, passei a tomar conta de um pequeno comércio organizado pelo meu pai, que antes era agricultor, daí veio a necessidade de escrever, ler e contar pela necessidade de fazer lista de compras, anotações de fiado dos clientes... Comecei a ter atenção na leitura dos nomes próprios, nomes de bebidas... Muitas vezes olhava os rótulos [...]

Carla Lima, professora em formação, 43 anos de idade e 20 anos de experiência em sala de aula de educação infantil (alfabetização), no município de Passagem/RN.

Fragmento de texto autobiográfico, intitulado 'Memórias de leitura e escrita'.

Depreende-se do fragmento lido que a família de Carla, cuja origem é rural, embora sem escolaridade e sem acesso a livros, percebia o valor da escrita e de quem escreve, razão por que os pais guardavam com zelo um instrumento importante para a filha ser inserida no 'mundo das letras': o caderno da escola. Esse mesmo trecho sinaliza algo ainda mais interessante: o engajamento a essas práticas depende de o sujeito reconhecer (ou não) o valor de que elas se revestem.

---

<sup>64</sup> Bodega é a designação que, no Nordeste, se dá a um pequeno estabelecimento comercial (mercadinho) que vende cereais, frutas, verduras, material de limpeza geral e pessoal.

Isso justifica o contraste feito pela professora em formação entre o seu desempenho como leitora e escrevente na escola e em casa ou na bodega, conforme podemos ver no trecho a seguir.

[...] Faltava as aulas e não lembro das atividades que a professora ministrava [...] Aos treze anos, passei a tomar conta de um pequeno comércio [...] daí veio a necessidade de escrever, ler e contar pela necessidade de fazer lista de compras, anotações de fiado dos clientes... Comecei a ter atenção na leitura dos nomes próprios, nomes de bebidas [...].

Na esfera escolar, a professora de Carla lia em voz alta e exigia essa competência dos alunos como prova de que sabiam ler. Tais eventos ficaram, na memória de Carla, como “momentos de angústia” e esse sentimento era gerado por uma idéia de incapacidade que acabava por responsabilizar a si mesma pela dificuldade de aprender a ler, conforme, ainda em seu texto autobiográfico, ela relata: “Sabendo que eu tinha de continuar a estudar, ficava aflita, chorava ao chegar em casa, e mamãe dizia: *Tenha paciência que você aprende. É porque você é rude. Vou comprar um remédio para ver se você desarna*”. Esse remédio, em geral, era um fortificante que, misturado com mel de rapadura, teria ação no corpo e na mente, auxiliando no processo de aprendizagem ou, conforme a mãe de Carla, “desarnando” crianças com dificuldades de aprender.

No cotidiano extra-escolar, por sua vez, Carla lia e escrevia incentivada pelos pais, que, conquanto não tivessem o domínio da tecnologia da escrita, valiam-se das competências (mesmo incipientes) da filha com o código para, juntos, controlarem o pequeno comércio e sustentar a família.

Com suas memórias, Carla demonstra que as práticas de letramento não são exclusividade de uma instância formal nem de pessoas escolarizadas. Elas se vinculam a exigências da vida cotidiana, decorrentes de diferentes esferas de atividade e desenvolvidas mesmo por pessoas analfabetas que, por meio de diferentes estratégias e competências, oferecem sua contribuição.

Ocorre que escrever, ler e contar em situações reais e com objetivos bem determinados pelo contexto (fazer lista de compras, anotar compras em caderno de fiado, ler e escrever nomes próprios, nomes de bebidas e de outros rótulos) não torna o processo

mais fácil, torna-o, porém, mais significativo. Possivelmente por essa razão, Carla atribui aos pais o incentivo para desenvolver práticas de letramento e de numeramento<sup>65</sup>, conforme se depreende do trecho a seguir.

Não sei quando aprendi a ler, sei que minha mãe era uma águia e confiava que eu iria voar mais cedo ou mais tarde. A ela devo o incentivo que me fez continuar insistindo no mundo da leitura e da escrita. Em matemática era mais fácil, pois papai, não sabendo ler, sabia somar, subtrair e multiplicar. Ele dizia que sabia fazer toda conta de cabeça. Portanto conseguia ajudar.

É perceptível que, nas memórias dessa professoranda, à prática individual realizada na escola com vistas à avaliação se sobrepõe a prática coletiva, em que os membros da família se ajudam a partir de diferentes competências que, socializadas, levam-nos a atingir a meta estabelecida: usar a leitura e a escrita para agir socialmente.

A relação entre as práticas de letramento vivenciadas na escola e no lar é presente em muitos textos autobiográficos do grupo. Interessante observar que as configurações traçadas por cada participante são singulares, mas dois elementos são especialmente ressaltados nesses textos, o incentivo dos pais e a força do aspecto afetivo sobre o cognitivo, tal qual afirma Alva:

Sempre acompanhei sem dificuldades os conteúdos das séries iniciais [...] Atribuo o fato ao grande contato com a leitura que eu e os meus irmãos tínhamos naturalmente em casa. Estávamos sempre ganhando livrinhos ilustrados, com historinhas curtas e também desenhávamos muito [...] colecionávamos gibis e, mais tarde, fotonovelas, romances seriados e letras de músicas. Meus pais tinham uma vizinha antiga que era servente de uma escola e trazia giz colorido para nós. [...] ninguém brigava se riscássemos o chão de casa e a calçada. Às vezes, ela trazia livros velhos para recorte, mas tão bem conservados que minha mãe nem sempre deixava cortar. A escola mesmo não tinha muitos livros, por isso não sei se a cartilha ilustrada que nós estudávamos era fornecida pela escola ou comprada pelos nossos pais.

Alva Santos, professora em formação, 37 anos de idade e 20 anos de exercício docente. Trabalha com uma turma de educação de jovens e adultos em uma escola pública estadual localizada no município de Nova Cruz/RN.

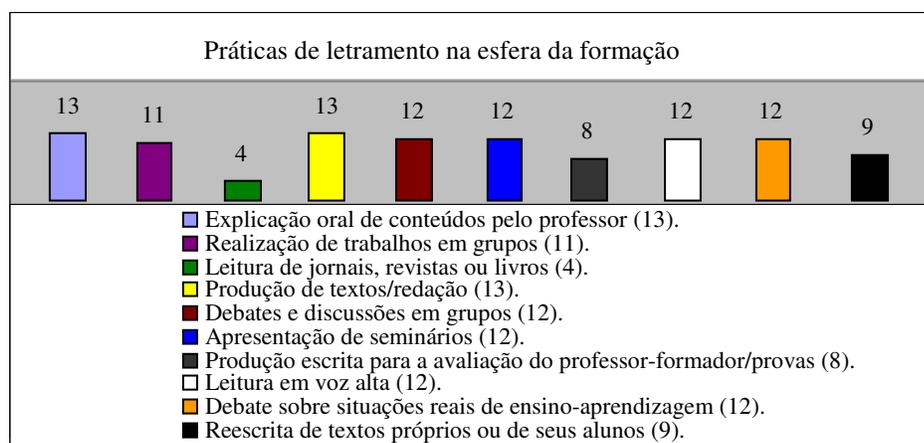
Fragmento de texto autobiográfico, intitulado 'Memórias de leitura e escrita'.

---

<sup>65</sup> Numeramento é um conceito que está ligado a práticas sociais cujo centro organizador são as operações matemáticas. As práticas de numeramento requerem a capacidade de fazer uso do sistema numérico; logo, poderíamos estabelecer uma correlação entre numeramento e matemática assim como se faz entre letramento e linguagem. Para aprofundar a compreensão desse conceito, ver Mendes (2001) e Valverde (2006).

Essa relação favorável com os conteúdos e afetiva em relação a suas professoras pode ser compreendida por ser a escola, para Alva, uma extensão de sua própria casa. Todavia, essa representação não encontra lugar nas memórias de alguns outros professores em formação, e Alva parece ter consciência disso ao escrever que: “Eu, particularmente, gostava muito da minha professora”, ou “[...] quando mudamos de professora [...] me apeguei ainda mais à outra”. Ao utilizar o modalizador ‘particularmente’, Alva sinaliza que essa apreciação à professora não era generalizada, embora reforce em diferentes trechos que essa relação de afetividade é muito importante para a aprendizagem.

## B – Na esfera da formação em Letras/PROBÁSICA



**Gráfico 2** – Práticas de letramento na esfera da formação

Do gráfico 2, podemos destacar três pontos interessantes. O primeiro é que a aula expositiva não reina absoluta no curso de formação em análise, haja vista a boa incidência de marcação nas categorias: ‘debates e discussões em grupo’; ‘apresentação de seminários’; ‘debate sobre situações reais de ensino-aprendizagem’. Temos nesse resultado um indicador de que as aulas do curso de Letras do PROBÁSICA parecem corresponder aos princípios do seu projeto político-pedagógico, que salienta a necessidade de considerar “[...] a prática como centro de formação para o trabalho” (UNIVERSIDADE FEDERAL

DO RIO GRANDE DO NORTE, 2001, p. 6). Em outras palavras, os fundamentos teórico-metodológicos devem estar em função da reflexão na e sobre a prática desse professor em formação inicial, mas com uma vasta experiência em sala de aula a compartilhar.

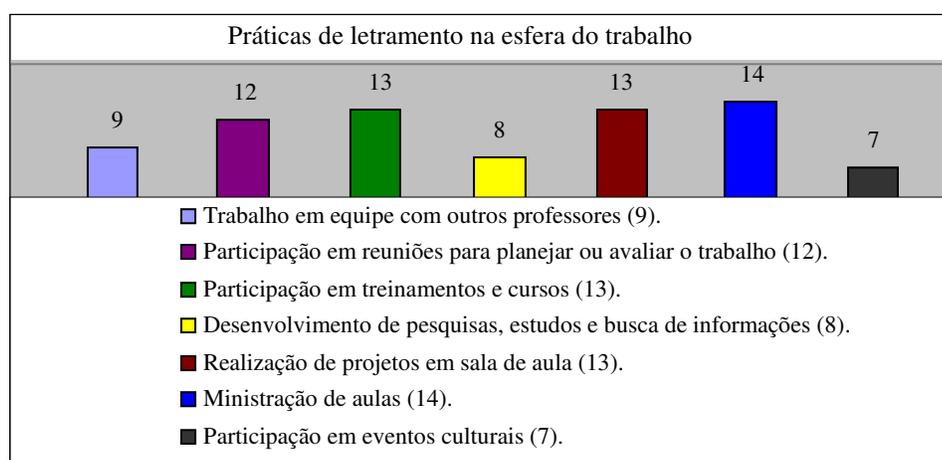
O segundo destaque é a pequena marcação da categoria ‘leitura de jornais, revistas ou livros’, embora o contexto seja de um curso de formação de professores de língua materna. Talvez esse número se justifique pela maciça presença de textos fotocopiados na sala de formação. Assim, embora esses professorandos estejam fazendo leituras diárias, principalmente de revistas e livros sugeridos em cada disciplina, eles perdem a noção do suporte por não terem acesso ao material bibliográfico em sua materialidade de origem (seja por compra, por empréstimo do acervo particular do professor-formador, por empréstimo do acervo da biblioteca, o qual, no caso do pólo de Nova Cruz, é bastante modesto) a não ser no formato ‘apostila’, por meio da fotocópia de algumas partes desse acervo.

Quanto ao terceiro ponto, é interessante verificar que as práticas de escrita mais freqüentes no curso de formação estão relacionadas às categorias ‘produção de textos/redação’; ‘reescrita de textos próprios ou de alunos’; ‘produção escrita para a avaliação do professor-formador/provas’. Essas categorias, que retratam um exercício de escrita escolar, nos fazem compreender que, no curso de formação, os graduandos continuam a escrever majoritariamente para o professor-formador, com vistas a alcançar uma nota pelos produtos que lhe apresentam. Como poderiam, então, pensar em diferentes interlocutores para as práticas de escrita desenvolvidas em suas salas de aula no ensino fundamental e médio se a formação não lhes permite testar a eficácia dessa possibilidade?

Se, por um lado, os limites do questionário aplicado não nos permitem responder a essa indagação; por outro, o gráfico produzido sugere que, no curso de formação, os gêneros orais (mais do que os escritos) conseguiram atingir certa diversificação (aulas expositivas, seminários, debates). O destinatário das produções textuais escritas, entretanto, permanece o mesmo: o professor-formador.

Para colocar à prova essa hipótese, retomamos tal indagação através de outro instrumento de pesquisa. Com efeito, foi nas sessões reflexivas que os professores em formação explicitaram que, pela primeira vez, na disciplina ‘Estágio supervisionado I’, não estavam preparando um trabalho de fim de curso para avaliação, mas um relatório que tinha por interlocutor um concurso nacional, não a professora da disciplina mencionada.

### C – Na esfera do trabalho: na escola em que esses professorandos trabalham



**Gráfico 3** – Práticas de letramento na esfera do trabalho

No gráfico 3, percebemos o delineamento das atividades docentes que, didáticas ou burocráticas, necessariamente envolvem leitura e escrita. Todos os respondentes declaram que ministram aulas; praticamente todos dizem que realizam projetos em sala de aula; participam de reuniões pedagógicas, treinamentos e cursos de atualização. Todavia, é interessante observar que um número consideravelmente menor respondeu participar de eventos culturais. Isso nos faz pensar que o conceito de cultura com que a maioria dos respondentes estava operando é o de ‘cultura de elite’ ou ‘cultura no singular’. Uma

interpretação unitária, vinculada à lei de pertencimento social e profissional que, em suma, representa, segundo Certeau (1995, p. 227): o “singular de um meio”<sup>66</sup>.

Essa visão totalitária do mundo e das coisas sob o ponto de vista do grupo dominante é decorrente da ideologia iluminista (século XVIII), que compreende ser a cultura um tesouro de ações e produtos humanos a ser transmitido de geração a geração. Dessa conceituação estão certamente excluídos os eventos de que os nordestinos comumente participam desde criança: festas de padroeira, torneios de vaquejada, cantorias de viola, concursos de repentistas, de emboladores, de cordelistas, de quadrilhas juninas, entre outros.

Além da pequena marcação, outro significativo indício no qual ancoramos essa afirmação é que os grupos que desenvolveram os projetos ‘A festa de São Francisco de Assis: patrimônio sociocultural e religioso de Lagoa de Pedras’ e ‘Santo Antônio mostra seu patrimônio cultural: Xexéu, um poeta popular’ (ver quadro 2), embora sinalizassem reconhecer os patrimônios que escolheram como ‘culturais’ (conforme demonstram os títulos), no questionário, não fizeram tal marcação.

Longe de se configurar como contradição, esse dado revela que, de fato, as pessoas se posicionam não como um ‘eu homogêneo’, cuja identidade seja coerente, mas sempre em função da situação comunicativa em que estão inseridos. Ora, para intitular um projeto cujo foco é salientar a cultura local, os professorandos e seus alunos de ensino fundamental e médio da cidade de Santo Antônio/RN compreendem a produção literária de um cordelista da cidade (Xexéu) como um patrimônio cultural. Para tanto, partem de uma concepção de cultura como uma rede de ações e significações que caracterizam um grupo social. Ou, nas palavras de Cucho (1999, p. 108): “[...] sistemas de valores, de representações e de comportamentos que permitem a cada grupo identificar-se, localizar-se e agir em um espaço social que o cerca”.

---

<sup>66</sup> A propósito da idéia de interdição que o conceito de cultura de elite opera, Certeau (1995, p. 104) menciona a definição de cultura elaborada por um operário europeu: “[...] um tesouro rodeado por uma coroa de espinhos”.

Há, nessa forma de compreender o conceito de cultura, a explicitação de um traço identitário do grupo: para vários professores em formação no agreste norte-rio-grandense, os cordéis representaram uma primeira aproximação com a leitura (ver epígrafes dos capítulos 2 e 4). Em geral, é por evocar da memória experiências exitosas com determinados elementos da cultura local que alguns deles investem em projetos que tematizam, por exemplo, a festa de padroeiro; a vida e a obra de um cordelista da região.

Todavia, quando, na posição social de graduandos, respondem a um questionário trazido por uma pesquisadora e aplicado em uma situação de formação de professores, o mesmo grupo assume outra concepção de cultura, a partir da qual a literatura de cordel possivelmente passa a ser compreendida apenas como um ‘evento popular’. Isso implicaria a não marcação da categoria ‘participação em eventos culturais’. Essa mudança de posicionamento diante do que seja ‘cultura’ é justificável, portanto, se considerarmos que a palavra é sempre dirigida à alteridade (conforme afirmam BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992).

Assim, não se trata de incoerência dos respondentes, mas de alinhamento a vozes que delimitam a situação de comunicação em evidência: ora o discurso de valorização da cultura popular ora o discurso da academia, os quais, em uma visão etnocêntrica, não se misturam. No entanto, para os estudos que buscam vislumbrar a diferença, a pluralidade e a mestiçagem que nos constrói continuamente como seres descentrados ou fragmentados (HALL, 2003) ou ainda como seres plurais (LAHIRE, 1997) essas vozes são resultantes de muitas bricolagens, ou seja, nunca são puras.

Nesse sentido, os dados desses gráficos sinalizam que, de fato, estar ‘entre-lugares’ pode suscitar respostas diferentes (não incoerentes), e o analista deve estar atento para isso.

## D – Na esfera da igreja da qual participam



**Gráfico 4** – Práticas de letramento na esfera da religião

No gráfico 4, temos práticas de letramento que se voltam para o fortalecimento da fé. Porém, mesmo considerando que a meta dessas práticas seja o estabelecimento de uma maior conexão pessoal com o divino, a leitura na esfera religiosa não significa ‘ensimesmar-se’. Não se espera dessa leitura o desenvolvimento da criticidade, mas o acatamento de uma interpretação que torne comuns os interesses de um grupo. Logo, inclusive nessa esfera, a leitura tem funções sociais que fortalecem o sentimento de identificação a um grupo.

Estudar o texto bíblico, mesmo individualmente – o leitor e sua bíblia –, significa trazer à tona, ao mesmo tempo, a singularidade do leitor e as interpretações compartilhadas na comunidade discursiva (SWALES, 1990) com que ele se identifica na esfera da religião, tendo em vista que, em outras esferas, as comunidades discursivas serão outras e o compartilhamento de ações discursivas responderá a outros propósitos. Assim, mesmo em uma leitura individual, não teríamos uma prática solitária.

O gráfico 4 salienta que os modos de participação e de engajamento dos respondentes nos diferentes eventos religiosos são restritos. Em geral, eles professam a fé católica, cujo folheto da missa dominical lêem (13), mas não desempenham diferentes ações nesses eventos.

Exceções feitas apenas a uma professoranda que também é catequista na comunidade rural em que vive e trabalha, Sara de Lima, e a um professorando que é testemunha de Jeová<sup>67</sup>, Bruno de Oliveira. Ambos ministram aulas de religião; dão palestras/testemunhos na comunidade religiosa em que atuam e/ou em outras; lêem silenciosamente ou em voz alta textos religiosos, que costumam estudar em grupo e, conquanto afirmem que suas práticas evangelizadoras sejam, em geral, realizadas oralmente, essas práticas orais são atravessadas pela escrita, uma vez que se ancoram em leituras prévias de textos bíblicos e de outros impressos compartilhados nas igrejas de que participam.

Segundo as memórias de leitura e escrita desses dois professorandos, a esfera escolar tem uma contribuição importante para a formação deles, mas a igreja e outras instituições sociais aparecem como agências de letramento que contribuem mais ainda, conforme ressalta o fragmento a seguir.

A educação escolar é apenas um fragmento da educação universal [...]. A escola contribui com uma educação intencional e sistemática, planejada e continuada. Porém, meu maior aprendizado vem de outras instituições, fora do arranjo escolar: a família, a religião, a comunidade e o mundo contribuem para a construção de conhecimentos e valores. A comunhão desses cinco elementos se transformou em pilares que fundamentam a minha formação.

Bruno de Oliveira, professor em formação, 40 anos de idade, 13 anos de experiência em salas de ensino fundamental e médio de escola pública estadual do município de Lagoa Salgada/RN.

Fragmento de texto autobiográfico, intitulado 'Memórias de leitura e escrita'.

---

<sup>67</sup> O referido professor em formação faz absoluta questão de não ser referenciado como 'evangélico'. Ele compreende ser o movimento religioso 'Testemunhas de Jeová' uma [religião](#) cristã não [trinitária](#) (não crê na Santíssima Trindade, importante dogma para as religiões cristãs), que adora exclusivamente a [Jeová](#), segue os exemplos de Cristo e crê que a sua religião é a restauração do verdadeiro [cristianismo](#).

Nesse trecho, Bruno salienta o caráter difuso e contínuo da educação, a qual extrapola a esfera escolar, sendo desenvolvida, ao longo da vida, em diferentes instituições, segundo ele: “[...] a família, a religião, a comunidade e o mundo [...]”. É essa percepção mais abrangente sobre a educação que, possivelmente, o subsidia a construir relações entre os anseios da vida extra-escolar e sua sala de aula, na qual atuam o ambientalista, o religioso, o líder comunitário, o graduando em Letras, todos facetas de um único cidadão que, na escola estadual, é reconhecido por Prof. Bruno.

No caso de Sara, é interessante observar que, de suas memórias, não são evocadas apenas as práticas correlacionadas a demandas internas da instituição religiosa, ou seja, de profissão de fé. Ela salienta também a atuação comunitária viabilizada pela igreja como uma efetiva “oportunidade de ler e escrever”. Possivelmente, essas experiências foram decisivas para que ela pudesse optar por exercer também os papéis sociais de catequista e líder comunitária na zona rural de Nova Cruz. Vejamos.

Fui uma menina que nasci e me criei numa comunidade rural e esse fato me deu a oportunidade de participar de diversos grupos: catecismo, crisma, Jojó<sup>68</sup>, grupo de jovens. Todos esses grupos me garantiram a oportunidade de ler e escrever, desde a escrita e leitura de hinos até a pauta de reuniões comunitárias.

Sara de Lima, professora em formação, 25 anos de idade e 05 anos de experiência em sala de aula de educação de jovens e adultos em escola da zona rural de Nova Cruz/RN.

Fragmento de texto autobiográfico, intitulado ‘Memórias de leitura e escrita’.

Em sendo assim, não menos interessante é o fato de, apesar de Sara ter vivenciado situações significativas de escrita na esfera religiosa que lhe deram parâmetros até para a ação comunitária que ela exerce, apenas Bruno declarou, no questionário, escrever em suas atividades religiosas. Talvez isso se justifique por ser ele o administrador de seu templo, o qual se localiza no mesmo terreno da casa em que mora. Periodicamente, ele precisa prestar contas à sua comunidade, bem como delegar tarefas, divulgar programações, reproduzir

---

<sup>68</sup> Sara nos explicou, em uma aula do curso de formação, que “Jojó” significa grupo de ‘jovens muito jovens’, ou seja, grupo de pré-adolescentes (de 10 a 13 anos) que participam da igreja católica da qual ela faz parte em sua comunidade rural.

trechos bíblicos para reflexão semanal, entre outras atividades que a ele cabe registrar no mural do templo.

Embora os dados do gráfico 4 não nos forneçam indícios de que as práticas de letramento desenvolvidas na esfera religiosa se configurem como um traço significativo da maioria dos participantes desta pesquisa, três projetos desenvolvidos se voltam para temáticas religiosas: ‘O Cruzeiro do Alto da União: patrimônio histórico e religioso de Serra de São Bento’ (Serra de São Bento/RN); ‘A festa de São Francisco de Assis: patrimônio sociocultural e religioso de Lagoa de Pedras’ (Lagoa de Pedras/RN); ‘A igreja do Ingá: patrimônio religioso de um distrito’ (Montanhas/RN).

Instiga-nos, porém, a questão de que nenhum desses projetos foi desenvolvido pelos dois professorandos que declararam uma participação religiosa mais efetiva. Sara se engajou no projeto ‘Os cinemas de Nova Cruz: patrimônio perdido?’, uma vez que se preocupa por não haver opções de lazer para os moradores da região, o que, segundo ela, “estimula a frequência em bares”. Bruno, que também desenvolve na comunidade em que mora trabalhos voltados para a preservação do meio ambiente, participou do projeto ‘Lagoa da Porta: um patrimônio natural a ser preservado’, haja vista sua grande preocupação com a qualidade da água na comunidade pobre de Lagoa Salgada, cuja sobrevivência depende, em grande parte, da lagoa em torno da qual nasceu a cidade.

Assim sendo, conquanto uma análise superficial possa imaginar incoerente o fato de os professores que desenvolveram projetos cuja temática é religiosa não se mostrarem pessoas engajadas em variadas práticas na esfera da igreja (conforme dados do gráfico 4), é necessário saber que, independentemente da atuação de cada respondente, as festas tradicionais do calendário religioso representam, em geral, os eventos sociais mais importantes das cidades do interior nordestino.

Exemplo disso é a festa de São Francisco de Assis, padroeiro de Lagoa de Pedras, comemorada todos os anos de 25 de setembro a 04 de outubro. A manutenção de um mesmo período no ano para a realização da festa é motivada pelo interesse de que todos os

munícipes<sup>69</sup> – mesmo os que moram em outras cidades ou Estados – se preparem antecipadamente para prestigiá-la. Essa festa altera por completo a rotina da cidade no período para ela destinado, mas sua organização começa vários meses antes, tendo em vista o amplo sistema de atividades que ela demanda.

Tomemos, portanto, a Festa de São Francisco de Assis como um evento sociocultural e religioso e cada reunião de planejamento, execução de atividades e avaliação como um evento de letramento. Uma festa de padroeiro requer usos específicos da língua escrita em todas as suas etapas. Tais usos estão relacionados aos objetivos que se deseja atingir, aos procedimentos que precisam ser adotados para viabilizar cada ação, aos recursos (saberes, contatos, materiais) de que cada participante dispõe.

Além dos eventos de cunho estritamente religioso (novenas, procissões, missas), a festa de padroeiro oferece eventos de participação social mais ampla: a quermesse – na praça em frente à igreja –, que se caracteriza pelas barracas ao ar livre com venda de produtos variados (pratos típicos, bebidas, artesanato, confecções), os leilões, bingos e sorteios, um palco para escolha da rainha da festa e para apresentações de artistas da terra (e também de cidades ou estados circunvizinhos). Encerra a parte social da festa um baile no clube da cidade.

Para que tudo se desenvolva a contento, muitas providências são tomadas: convite a membros da igreja para constituir a comissão de organização da festa; reuniões de planejamento geral de atividades; distribuição de tarefas em subcomissões; organização do espaço físico.

Uma vez divididos, os componentes da comissão de divulgação escrevem e reescrevem textos de convites, faixas, cartazes, chamadas para rádio e TV até chegarem a uma versão definitiva. Os da liturgia voltam-se para a produção de uma programação geral dos eventos religiosos, de novenários, hinários e outros textos importantes para a parte litúrgica da festa, todos em consonância com o missal produzido pelos clérigos. A comissão

---

<sup>69</sup> Segundo dados disponíveis no site [www.ibge.gov.br/cidades](http://www.ibge.gov.br/cidades), a população de Lagoa de Pedras é de cerca de seis mil habitantes. Acesso em 25 de setembro de 2007.

de arrecadação discute nomes de possíveis colaboradores e a produção de documentos de solicitação de patrocínio.

Entre a primeira reunião de planejamento e a reunião final de avaliação da festa de padroeiro, muitos textos serão lidos, produzidos e organizados de forma a documentar as ações de cada comissão, os problemas vivenciados, as alternativas de solução, as metas alcançadas. A produção e a circulação de textos em diferentes gêneros, em cada etapa da festa, evidenciam que a escrita desempenha um papel central nesse evento da esfera religiosa.

De fato, todo o sistema de atividades que torna viável a realização da festa de padroeiro é permeado pela língua escrita. Desde a divulgação da festa, passando pela realização de seus ritos religiosos e eventos sociais até a contabilidade final dos dividendos, registrados em favor da igreja, são acompanhados por uma comissão de integrantes da igreja. Essas pessoas se envolvem em práticas de letramento voltadas para o controle de todas as etapas da festa.

Nesse processo, que tem duração de meses, não importam a capacidade e a escolaridade de cada um. O trabalho em grupo requer formas de participação diferenciadas e, dada a cooperação mútua entre os membros na realização das tarefas, o que a determinado componente não seria possível fazer sozinho passa a ser viabilizado pela soma de competências da equipe.

#### **4.3.1.1 – Síntese parcial**

Uma síntese dos gráficos apresentados pode afirmar uma multiplicidade de práticas de letramento que, em geral, são invisibilizadas pela compreensão elitista de leitura e de escrita que ainda baliza o imaginário do senso comum e os discursos convencionais de diferentes instituições (mídia, governo, alguns cursos de formação, exames nacionais de avaliação). Porém, colocadas em destaque pelo questionário, surtiram um efeito não esperado pela pesquisadora: para responderem ao questionário de pesquisa (outra prática de

letramento), os participantes tiveram de pensar sobre as práticas de leitura e de escrita de seu cotidiano.

Por isso, na entrega dos questionários, vários professores em formação comentaram que essa reflexão os levou a perceber que, ao restringirem a concepção de leitura ao ato de ler livros literários e a concepção de escrita a uma prática escolar de produção de redações, desconsideravam práticas cotidianas que se desenvolvem em torno da escrita.

Esses comentários nos fizeram perceber que a experiência de participar dessa prática de letramento demandada pela esfera acadêmica – o preenchimento de um questionário de pesquisa – iniciou um processo de ressignificação de noções que, nos textos autobiográficos, haviam sido estabelecidas a partir de um viés marcadamente escolar, principalmente no tocante à escrita.

Esse processo de rememoração desencadeou o afloramento de diferentes apreciações valorativas sobre a leitura e a escrita em cada autobiografia. No entanto, no conjunto desses textos, é visível que a maioria desses professores em formação (97%) tem como marcantes as experiências de leitura e escrita vivenciadas na escola. Outrossim, ao salientarem essa esfera de atividade, revelaram algumas concepções de escola, ensino-aprendizagem, leitura e escrita, que são significativas para a compreensão tanto de como eles próprios se enxergam como leitores e escreventes quanto de como atuam na formação de seus alunos de educação básica.

No tocante à leitura e à escrita, especificamente, salientaram uma concepção restrita às atividades que levam ao domínio do código, conforme podemos perceber nos três fragmentos a seguir:

De minhas memórias de leitura não me lembro de muitas coisas, apesar de entrar na 1ª série já conhecendo o alfabeto ensinado por minha irmã. [...] Quanto ao escrever, nos primeiros anos eu era muito lento ao copiar, caligrafia boa, mas escrevia muito devagar, chegando a perder parte das matérias dadas.

Aluísio Farias, professor em formação, 37 anos de idade e 15 anos de experiência em sala de aula. Leciona em turmas de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Serrinha, no agreste norte-rio-grandense.

[...] perto da minha casa, na zona rural, só tinha escola para crianças a partir de 7 anos. Foi então que surgiu a idéia de um vizinho que já sabia ler e escrever me dar aulas na casa dele, pois meus pais são agricultores analfabetos, porém sempre deram oportunidades aos filhos de estudarem. O tempo passou, completei os 7 anos e fui matriculada na 1ª série, mas eu já conhecia as letras e soletrava as sílabas, graças ao meu vizinho. Lembro-me bem que um dia, na escola, fui pressionada a ler umas palavrinhas em voz alta; tremi muito, mas li e quando a professora disse: “Ela já sabe ler, parabéns” foi um dos momentos mais felizes da minha vida.

Sara de Lima, professora em formação, 25 anos de idade e 5 anos de experiência em uma turma de 2º nível de educação de jovens e adultos em uma escola pública estadual da zona rural de Nova Cruz/RN.

A primeira palavra que comecei a ler foi ‘BOLA’. Quem não fizesse a leitura direito ficava de castigo ou tomava ‘bolo’ (palmatória). Essa prática, apesar de ser vista hoje como tortura, era considerada aceitável para o contexto da época.

Leide Nobre, professora em formação, 40 anos de idade e 15 anos de exercício docente. Atualmente, trabalha com uma turma de educação de jovens e adultos em escola pública estadual do município de Nova Cruz.

Se focalizarmos a sessão reflexiva, instrumento utilizado cerca de seis meses depois de os textos autobiográficos e os questionários terem sido entregues à pesquisadora, observaremos que, mais uma vez, o papel central da escola é evidenciado quando o tópico em questão é leitura e escrita. Todavia, a compreensão da escrita em práticas sociais cotidianas já parece ser algo assimilado, conforme o fragmento a seguir sinaliza:

Neide: [...] eu acho que, pra nós, a escola é O espaço da leitura e da escrita, é isso que todo mundo... [...] É... Porque a leitura e a escrita estão presentes em qualquer lugar: na rua, na esquina, em qualquer ambiente, mas, quando perguntam pra gente sobre leitura e escrita, a primeira imagem que vem é a escola...

Glícia: É a escola, né? (xxx).

Joseneide: Eu fiz esse mesmo caminho. Fiz justamente essa busca pelas coisas da escola. (xxx) Eu nunca tinha pensado na leitura e na escrita fora da escola. Sempre dentro, né?

Neide Rocha, professora em formação, 41 anos de idade e 19 anos de experiência em sala de aula de ensino fundamental e médio em escola estadual do município de Serra de São Bento/RN.

Joseneide da Silva, professora em formação, 39 anos de idade e 19 anos de experiência em sala de aula de ensino fundamental e médio em escola estadual do município de Passa e Fica/RN.

Fragmento de sessão reflexiva de 20 de dezembro de 2005.

Aproximar dados do questionário, dos textos autobiográficos e das sessões reflexivas nos faz perceber que, em seu conjunto, os instrumentos de pesquisa utilizados sobrepujaram a função precípua deles: subsidiar a pesquisadora. Eles também ofereceram aos professores em formação oportunidades de reflexão sobre as práticas de leitura e escrita, retirando-as da categoria exclusiva de ‘hábitos eruditos’ ou de ‘práticas escolares’ para aproximá-las também de atividades do cotidiano.

Nesse sentido, enquanto uma concepção estreita de leitura sustenta a recorrente afirmação de que o Brasil não é um país de leitores e, por vezes, impede que esses professores em formação se reconheçam como leitores, a percepção de que a leitura e a escrita estão presentes em diferentes práticas cotidianas parece ser importante para a constituição e o reconhecimento dos vários papéis socioculturais exercidos por esses professores e por todos nós, comumente intermediados pelo ato de ler e de escrever na sociedade grafocêntrica em que vivemos.

Essa ampliação conceitual repercute também na reconsideração de determinadas significações atreladas ao fenômeno do letramento. Compreender letramento como um conceito que envolve ‘diferentes’ práticas sociais ancoradas na leitura e na escrita, e desenvolvidas em diferentes esferas de atividade, ratifica ser inadequada a expressão ‘níveis ou graus’ de letramento. A visão dicotômica entre ‘letrado’ e ‘não-letrado’, conforme ocorre entre ‘alfabetizado’ e ‘não-alfabetizado’, é mais uma forma de rotular, o que implica não considerar a variável desenvoltura dos cidadãos em práticas de leitura e de escrita em diferentes esferas de atividade.

Compreendido como um fenômeno contínuo, complexo e não-linear, o letramento não responderá a uma progressão predeterminada (como poderiam ser pensadas, por exemplo, as práticas voltadas para a alfabetização). Não nos parece adequado, portanto, tomar a quantidade de anos de escolaridade como um parâmetro definidor do ‘nível’ de letramento.

Classificar uma pessoa que tem de um a três anos de escolaridade no nível 1 de letramento e outra de quatro a sete anos de escolaridade no nível 2 (e assim sucessivamente) é uma categorização resultante de pesquisa quantitativa. Ela tem o mérito

de possibilitar a constituição de um perfil macrossociológico de um número expressivo de sujeitos. No entanto, nesse perfil, apagam-se as configurações singulares traçadas, por exemplo, por uma pessoa que, sem escolaridade e correspondendo à categoria ‘analfabeto’, faz usos diversificados e eficientes da língua escrita em seu cotidiano, conforme salienta Teca Dias, no fragmento a seguir:

Teca: Meu pai, ele era LETRADO, porque ele tinha MUITO conhecimento, assim, sem ter leitura... Ele tinha um conhecimento TREMENDO... Ele fazia versinho, improvisava, cantava, contava história, que nós chamamos de TRANCOSO... Na época, ele não era... Não tinha letras... Mas ele era LETRADO.

Glícia: Ele não era ALFABETIZADO?

Teca: Ele NÃO era alfabetizado, mas ele tinha um conhecimento MUITO grande e ele era um CIDADÃO. Cidadão efetivo, conhecedor de seus direitos e deveres...

Teca Dias, professora em formação, 40 anos de idade, 21 anos de experiência em sala de aula de ensino fundamental em escola pública estadual da zona rural do município de Passagem/RN.

Fragmento da sessão reflexiva de 20 de dezembro de 2005.

O estabelecimento de um paralelo entre as práticas de base oral desenvolvidas pelo pai, o amplo conhecimento dele e sua categorização como ‘letrado’, mesmo não sendo alfabetizado, nos faz perceber que Teca sinaliza para a possibilidade do “trânsito”, conforme Corrêa (2001), entre as práticas orais e as práticas letradas. Para exemplificar, ela cita várias práticas que, com desenvoltura, o pai demonstrava, referindo-se, inclusive ao conhecimento que ele detinha das histórias de Trancoso<sup>70</sup>.

Nesse sentido, conquanto não tivesse a habilidade da decodificação, o pai de Teca fazia usos diferenciados da língua escrita como um “cidadão efetivo”, que, por diferentes táticas (CERTEAU, 1994), mobiliza seus saberes para agir sobre uma sociedade na qual a garantia dos direitos e o cumprimento dos deveres são atravessados pela escrita.

---

<sup>70</sup> As histórias de Trancoso tiveram uma circulação expressiva no Nordeste desde o século XVII, conforme comprova Cascudo (2000) ao citar que a obra ‘Diálogos das grandezas do Brasil’, de Ambrósio Fernandes Brandão, datada de 1618, já fazia referência a esses contos na então província da Paraíba.

Ademais, a participação dele em rodas de leitura oralizada, contribuía, com sua memória cultural, para manter vivos, em seu meio, versos, cantorias e histórias escritas, lidas e ouvidas há séculos no Nordeste Brasileiro<sup>71</sup>, o que confirma a afirmação de Corrêa (2001, p. 139): “[...] pode-se postular na aparente fugacidade das práticas orais, a permanência no tempo e a mobilidade no espaço, a exemplo do que se costuma atribuir, muitas vezes com exclusividade, às práticas letradas”.

No entanto, assumir uma relação dialógica entre oralidade e escrita (ver KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 2001; GALVÃO, 2001 e 2002) implica repensar a dicotomização entre oral e escrito e, portanto, questionar a idéia de progressão do oral para o escrito e de hierarquização do escrito sobre o oral, em favor de uma idéia de imbricação entre essas modalidades.

O fato é que admitir as diferenças (e não a hierarquização nem a padronização) nas práticas de letramento significa construir uma percepção de “letramento no plural” (BARTON, 1993), de “cultura no plural” (CERTEAU, 1995), de descentralidade identitária (HALL, 2003) e de construções subjetivas próprias das relações entre fazeres de cada indivíduo (LAHIRE, 2006).

Essa construção teórica que se abre para o múltiplo vai de encontro às grandes narrativas, as quais constroem estereótipos a partir de caracterizações generalizadoras e acríicas. Outrossim, ela sugere ao analista uma possibilidade de tornar visível o diferente, o múltiplo e o singular, que, em geral, são apagados nas tentativas de homogeneização.

Logo, se partirmos da compreensão de que “ler é um verbo transitivo” (SOARES, 2004) e de que escrever pressupõe sempre uma situação de comunicação específica, temos de considerar três pressupostos de base.

---

<sup>71</sup> São exemplos como esse que fazem pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento se posicionarem contra a dicotomização entre língua oral e escrita (ver, por exemplo, GRAFF, 1987, e STREET, 1995), a qual foi postulada nas décadas de 60 e 70 por acadêmicos anglo-saxões, tais como Ong (1998), que separa as sociedades orais e as letradas em dois estágios diferentes: as primeiras se caracterizam por uma mentalidade pré-lógica, pelo mito e pela incapacidade de abstração; as segundas expressam a lógica, a história, o desenvolvimento da ciência, da objetividade e do pensamento crítico.

Em primeiro lugar, a existência de diferentes leituras e diferentes escritas que respondem a múltiplos contextos e funções. Em segundo, essa diferença não equivale a graus ou níveis de superioridade ou inferioridade das ações de leitura e de escrita de pessoas de determinada classe social (embora haja estigmatizações que tentem provar o contrário), mas a diferentes objetos, modos e práticas de leitura, não necessariamente agrupados numa mesma classe social. Em terceiro, as práticas de letramento de grupos específicos precisam ser reconhecidas e valorizadas em sua complexidade até para que outras a elas sejam acrescidas, sem que haja a força da ‘padronização’, proveniente da hierarquização das práticas tidas como melhores porque da ‘cultura de elite’.

Em suma, se, por um lado, as práticas de letramento explicitadas pelos gráficos 1 a 4 revelem usos diferenciados e indispensáveis da língua escrita para a participação social dos respondentes nas diferentes esferas de atividade, por outro, a própria reflexão em torno dessas práticas foi especialmente importante para que eles pudessem alargar a compreensão que tinham de leitura e escrita, desvinculando-as tão somente da ‘leitura em voz alta’, da ‘cópia’, da ‘redação’, concepções presentes na maioria dos textos autobiográficos (memórias de leitura e escrita) produzidos por eles. Todavia, tais atividades, típicas do contexto escolar, muitas vezes, não têm uma função social específica, a não ser a de silenciar os alunos.

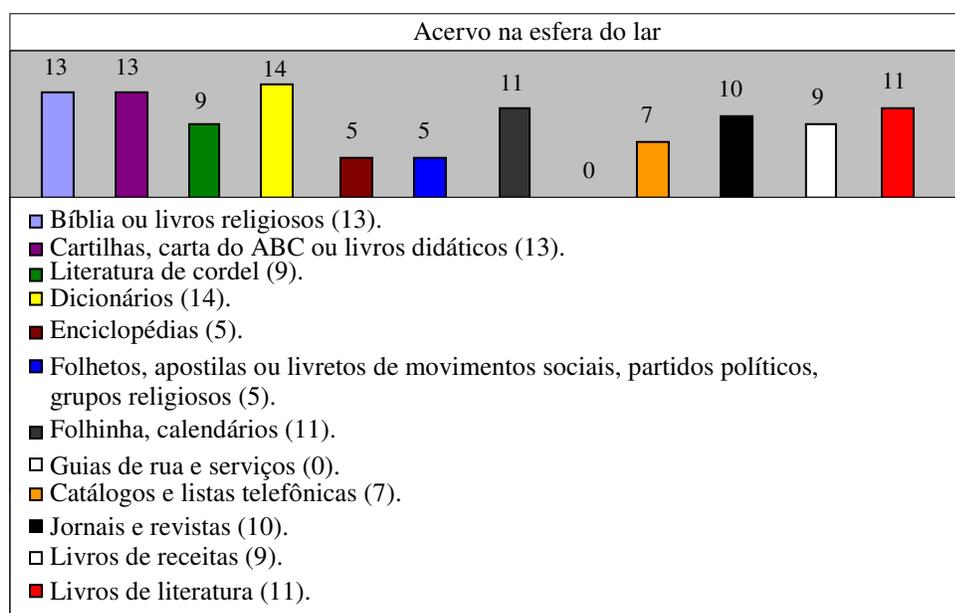
#### **4.3.2 Acervos**

É comum ouvir a indagação: ‘Os professores lêem?’. Ou ainda: ‘Professores não são leitores. Como querem que seus alunos leiam?’. Todavia, essas proposições, além de criarem uma imagem negativa do profissional docente, também desvelam uma visão essencialista de o que significa ler. O verbo ‘ler’, nessa acepção intransitiva, pressupõe a leitura dos clássicos, da literatura legitimada. Entretanto, para contemplar a heterogeneidade constitutiva do mundo em que vivemos, o verbo ler precisa de complemento: os professores lêem **o quê**? A que acervos eles têm acesso? Quais são os modos de ler que se configuram a partir dos acervos declarados?

As respostas a essas perguntas são diferentes por serem diferentes os acervos que chegam aos professores das várias regiões por intermédio de várias fontes, inclusive através de programas do MEC<sup>72</sup> que, desde 1988, vêm distribuindo livros por todas as regiões brasileiras.

Interessa-nos, nesta pesquisa, mapear os acervos dos professores em formação do agreste norte-rio-grandense a partir dos resultados do questionário a que responderam, tabulados em quatro gráficos de acordo com as mesmas esferas de atividade presentes nos gráficos de 1 a 4, analisados no item 3.3.1.

#### A – Na esfera do lar



**Gráfico 5 – Acervo na esfera do lar**

No gráfico 5, há uma marcação maciça em ‘dicionários’ (14) e ‘cartilhas, carta do ABC ou livros didáticos’ (13), acervo em geral recebido gratuitamente. Essa marcação se

<sup>72</sup> Referimo-nos aos seguintes programas: PNSL/1988, PNBPN/1994, PNLD (de 1995 até os dias atuais), PNBE (de 1998 a 2007) e ao PNLL, plano que se iniciou em 2006. A esse conjunto de iniciativas governamentais fizemos referência na introdução desta tese.

justifica por se tratar de ‘casa de professor’, categoria profissional que precisa ter instrumentos de trabalho também em casa, para onde leva demandas de suas aulas.

É significativa também a marcação em ‘Bíblia ou livros religiosos’ (13), embora as respostas sobre as práticas de letramento na esfera da religião (gráfico 4) tenham demonstrado que a maioria dos respondentes não é envolvida com os diversos eventos da igreja, a não ser a missa dominical. Apesar disso, a Bíblia Sagrada é um livro presente na casa de praticamente todos, ocupando um lugar de destaque, em geral, na sala (segundo podemos constatar em algumas visitas).

Ademais, a boa marcação da categoria ‘livros de literatura’ (11) suscitou-nos o interesse de instá-los a exemplificar que livros havia no acervo doméstico deles. As respostas não variaram muito e poderiam ser divididas em dois grupos: a) autores de literatura nacional: Machado de Assis, José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, José Lins do Rego, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Fernando Sabino e Paulo Coelho; b) autores nacionais mais voltados para o público infanto-juvenil: José Paulo Paes, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Monteiro Lobato, Lygia Bojunga e Ana Maria Machado.

Interessante perceber que, excetuando-se Paulo Coelho, os escritores do grupo ‘a’ constam da listagem de autores obrigatórios em conteúdos curriculares do ensino médio e em cursos pré-vestibulares, o que implica a constituição de um traço marcadamente ‘escolar’<sup>73</sup> no feixe de relações que constroem nossos professores como leitores.

De fato, tais autores representam o forte papel da escola na formação desses leitores que, advindos em sua maioria de famílias pobres de origem rural, no lar, contavam com uma pequena circulação e variedade de acervos e, no trabalho, têm acesso a determinados acervos e não a outros, porque estão condicionados a seleções institucionais e a programas de fomento à leitura.

---

<sup>73</sup> Esse traço também caracteriza as professoras-alfabetizadoras e os professores do ensino médio de escolas públicas do interior do estado de São Paulo, que foram participantes de pesquisa de Guedes-Pinto (2002) e Almeida (2005), respectivamente.

Em geral, não se trata, pois, de livre preferência literária, a não ser a que foge do cânone (Paulo Coelho), embora por isso possam ser criticados como leitores ‘precários’ por alguns pesquisadores centrados na hierarquização das culturas.

Quanto aos escritores do grupo ‘b’, além da listagem já mencionada, tivemos em dois questionários a seguinte resposta: “autores da coleção literatura em minha casa”, o que nos remete a um programa do MEC de distribuição de acervo literário. Realmente, obras dos autores listados constam em acervos do PNSL e em diferentes versões do PNBE, o que também caracteriza uma aproximação da literatura pelo viés dos especialistas que selecionam acervos para as bibliotecas escolares.

A marcação da categoria ‘literatura de cordel’ (9), por sua vez, revela outro tipo de aproximação com a literatura, especificamente a literatura popular nordestina, que faz parte do cotidiano desses professores em formação, seja em casa, nas feiras livres semanais e nas festas religiosas (ou não) das cidades da região. Por ocasião das feiras livres, por exemplo, é comum a existência de pelo menos uma barraca com folhetos de cordel pendurados em cordões enfileirados, na qual geralmente o próprio escritor vende seus folhetos. Também presenças quase certas são a de um violeiro e a de um cordelista que, divertindo os transeuntes, ganham o sustento do dia.

Conforme já discutido anteriormente, os folhetos de cordel representaram, para muitos desses professores em formação, uma primeira aproximação com a escrita. Vários dos respondentes afirmaram que começaram a tomar consciência das letras, em casa, através de folhetos de cordel que os pais ou os irmãos mais velhos traziam da feira. Embora nesses casos o foco estivesse na leitura-fruição, alguns relatos salientam o uso dos folhetos de cordel como um instrumento importante para o processo de alfabetização.

Ainda de acordo com as respostas ao gráfico 5, ‘jornais e revistas’ (10) também fazem parte do acervo doméstico da maioria, embora, no gráfico 2, apenas quatro declarem fazer leitura de jornais, revistas ou livros e, em geral, afirmem que não são assinantes de periódicos, a não ser o professor evangélico, que assina uma revista de sua comunidade religiosa. Apesar de esse dado sugerir uma possível contradição, temos nele a constatação de que ter acesso não significa necessariamente fazer uso do acervo. E isso por uma série

de razões. Resgatando alguns dizeres desses professorandos no curso de formação, ouvimos que não tinham tempo disponível para outras leituras devido à sobrecarga de leituras das diferentes disciplinas do curso e de sua própria ação docente.

Seria de se estranhar, então, o fato de esses mesmos professorandos participarem ativamente de uma espécie de ‘círculo do livro’ que instituímos em nossas aulas no curso de formação. Todas as semanas, alguns livros eram levados para a sala de aula (ver listagem no anexo 8). Expúnhamos, para a turma, a temática, a autoria e a ilustração de cada livro. No fim do encontro, os livros eram emprestados aos que se interessassem e uma única obrigação era imposta: o leitor teria de tecer um breve comentário, no fim da aula da semana seguinte, sobre o livro. Na maioria das vezes, a esses comentários seguiam-se relatos sobre interessantes aulas de leitura ministradas a partir desse acervo. A nosso ver, temos nessas iniciativas mais uma demonstração do interesse dos professores pela promoção da leitura.

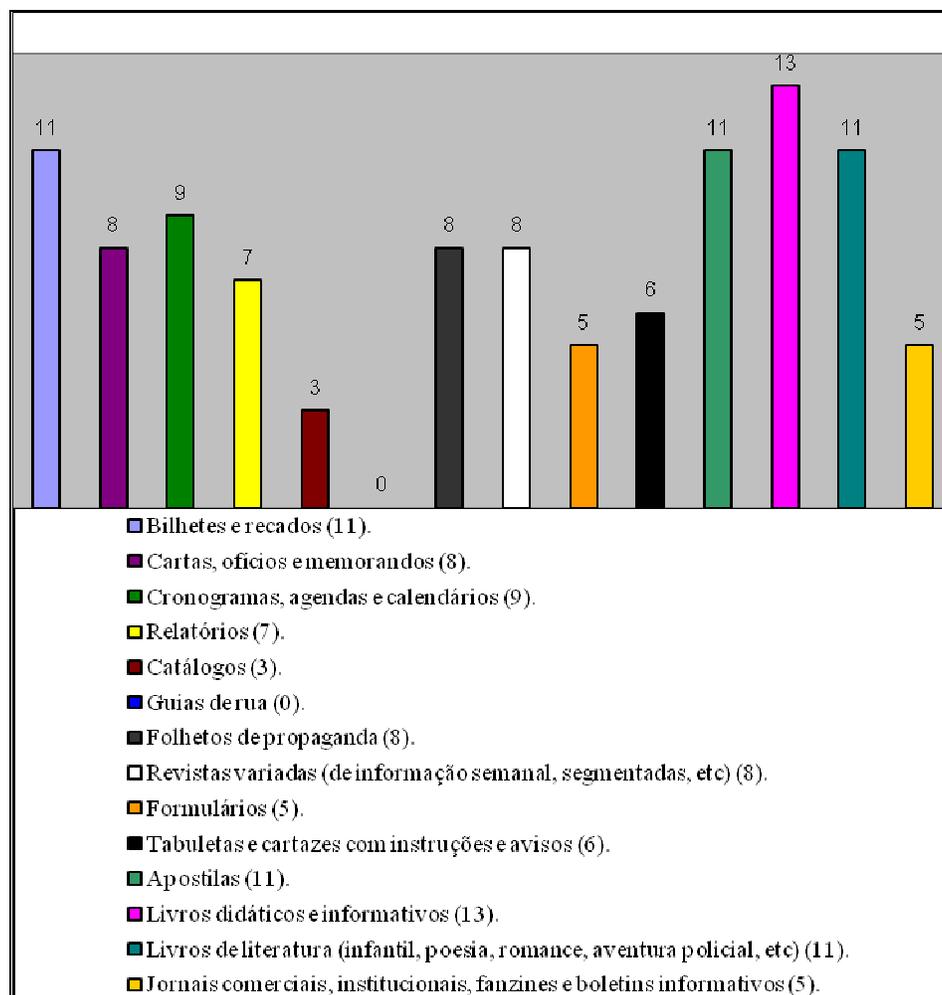
Também no gráfico 5, é interessante ressaltar que a categoria ‘catálogos e listas telefônicas’ recebeu apenas 7 marcações e a categoria ‘guias de rua e serviços’ não apresentou uma marcação sequer. Isso nos leva a crer que, por um lado, em decorrência do nível socioeconômico do grupo, não há um acesso generalizado à telefonia fixa, razão por que não há listas telefônicas em todas as casas.

Por outro lado, a própria dimensão das cidades em que moram e o grau de proximidade das pessoas que nelas residem levam-nos a se referir a ruas e a serviços em função dos próprios moradores e prestadores de serviço. Em outras palavras, teríamos: “a rua de dona Zefa do finado Tico fica duas ruas pra cima da rua de dona Maria de seu Chico do Café Icla<sup>74</sup>”. Quem precisa dessas informações e não as tem busca com o vizinho, oralmente. Nesse sentido, as listas telefônicas e/ou os guias de rua e de serviços (com sua organização ‘impessoal’ por nome de rua) são de fato prescindíveis para esse grupo.

---

<sup>74</sup> É interessante observar que, em geral, ao se referirem a mulheres, há a necessidade de explicitar também o nome do marido ou do filho, mas a referência a homens está mais vinculada à relação de trabalho, por exemplo: “seu Chico do Café Icla”, quase nunca se ouve “seu Chico de d. Maria”. Obviamente, há nessas designações uma forte relação de poder entre os gêneros feminino e masculino.

B – Na esfera da escola em que esses professorandos trabalham



**Gráfico 6 – Acervo na esfera do trabalho**

O gráfico 6 representa o acervo na esfera do trabalho, ou seja, na(s) escola(s) em que atuam os professores respondentes. A predominância de ‘livros didáticos e informativos’ (13) e de ‘literatura’ (11) constitui, mais uma vez, um indicador da ação dos programas do MEC junto às escolas de ensino fundamental e médio: PNSL, PNBP, PNLD, PNBE.

Há ainda o uso de ‘apostilas’ (11), produzidas pelos próprios professores como estratégia de reforço de aprendizagem de seus alunos, o que contradiz a afirmação de alguns críticos do trabalho docente ao asseverarem que o professor segue linearmente o livro didático, o qual seria o verdadeiro ‘autor’ das aulas. À medida que o professor seleciona conteúdos e produz uma apostila, ele está direcionando suas aulas a partir das prioridades que entende serem necessárias e das lacunas que ele avalia terem sido deixadas pelo livro didático adotado (a esse respeito ver BUNZEN, 2006).

O gráfico 6 revela também uma significativa circulação de ‘bilhetes e recados’ (11), ‘cartas, ofícios e memorandos’ (8) entre os componentes da equipe escolar e ainda entre a equipe e os pais ou responsáveis dos alunos. Essa marcação explícita como a rotina escolar é viabilizada por meio da leitura e da escrita, conquanto a comunidade escolar em geral não se dê conta de que essas atividades, cujas funções ultrapassam o mero exercício analítico e atingem a dimensão social e discursiva, sejam formas de agir no mundo grafocêntrico.

Devemos ainda salientar que, diferentemente do que ocorre na esfera do lar, mesmo os gêneros ‘bilhete’, ‘recado’ e ‘carta’, no gráfico em análise, não podem ser compreendidos dentro da concepção de efemeridade, comum no caso da comunicação privada. Esses gêneros epistolares produzidos na escola se revestem de um viés institucional: um bilhete, um recado ou uma carta do professor ao pai do aluno é um documento que, na maioria das vezes, volta às mãos do professor com a assinatura (a ciência) do responsável pelo discente.

Assim como no gráfico 5, também no acervo da escola praticamente não constam ‘catálogos’ (3) nem ‘guias de rua’ (0) e, a despeito da importância que vários participantes desta pesquisa atribuem ao cordel como material de leitura na esfera do cotidiano (lar, comunidade), os folhetos também não são citados como material disponível nesse item. Essa suposta ausência dos cordéis no acervo escolar parece denotar a separação que esses professorandos delimitam entre o que corresponde a impressos institucionais (escola e igreja, por exemplo) e os que exercem o papel social de ‘divertir’ tão-somente.

Todavia, já estão em andamento algumas iniciativas de aproximação entre a literatura de cordel e o letramento escolar representadas, por exemplo, em âmbito local, pelas ‘feiras de arte popular’ que as escolas do Rio Grande do Norte costumam realizar no mês de agosto (por ocasião do folclore). Em âmbito regional, já existem alguns projetos temáticos<sup>75</sup>. Nacionalmente, há programas do governo federal, especificamente o PNLD e o PNBE, que distribuíram, em seus kits, exemplares da literatura de cordel<sup>76</sup>.

Pouco expressiva também é a marcação na categoria ‘jornais comerciais, institucionais, fanzines e boletins informativos (5)’. Todavia, em uma sessão reflexiva, as professorandas da cidade de Passagem/RN que, no questionário, marcaram não haver jornais no acervo da escola, afirmaram que essa ausência não as impediu de, no segundo semestre de 2005, fazer um trabalho com jornais. Motivadas por um campeonato esportivo que estava acontecendo na cidade de Passagem, cujo time conseguiu sair vitorioso, elas usaram o jornal para desenvolver a leitura de seus estudantes. Vejamos como esse trabalho foi possível através de um recorte da transcrição:

Lia: [...] Como Passagem é uma cidade um pouco distante, né, da capital... E há pouca circulação de jornal, né? Então, levou-se vários exemplares, né? De jornais... Então [...] Centrou-se mais no Diário...

Glícia: Diário de Natal, não é?

Lia: É. De maior circulação. Depois de explorar o jornal, mostrar todos os cadernos, né? E todos os gêneros que contém no jornal... Ele é um suporte, né, muito rico de textos... Então [...] escolheu-se trabalhar (...) o artigo. [...] Duas pessoas na cidade assinam... Então, é mais acessível. [...] Duas pessoas na cidade de Passagem, que é a prefeitura, né, e uma outra pessoa que tem outra assinatura. [...] Então, é o MAIS acessível, mas levou-se uma diversidade de jornais... [...] Levou-se jornaizinhos das igrejas católicas, evangélicas, enfim, jornaizinhos diversos... Da universidade... Então, fez-se, assim, uma coletânea de jornais.

Teca: Foi feito um mural.

---

<sup>75</sup> Um exemplo é o “Acorda Cordel na Sala de Aula”, de autoria do poeta popular Arievaldo Viana (do Ceará), que, devido a esse projeto, recebeu o Prêmio Darci Ribeiro, em 2002, concedido pela Comissão de Educação da Câmara Federal. O kit-educação desse projeto é composto por um manual do professor e doze folhetos, que tratam de preservação do meio ambiente, combate ao preconceito, entre outros temas, e têm como objetivo ser uma ferramenta didática na alfabetização de crianças, jovens e adultos.

<sup>76</sup> Conforme ocorreu com o cordel em quadrinhos “Lampião era o Cavalo do Tempo atrás da Besta da Vida”, distribuído no PNLD 2001 e no PNBE 2006 e 2007. Autor: Klévisson Viana, cordelista de Fortaleza/CE.

Lia: E apresentou-se o jornal... Todos os componentes do jornal.

Lia de Lima, professora em formação, 40 anos de idade e 20 anos de experiência em sala de aula de ensino fundamental em escola pública estadual do município de Espírito Santo/RN.

Teca Dias, professora em formação, 40 anos de idade, 21 anos de experiência em sala de aula de ensino fundamental em escola pública estadual da zona rural do município de Passagem/RN.

Fragmento da sessão reflexiva de 20 de dezembro de 2005.

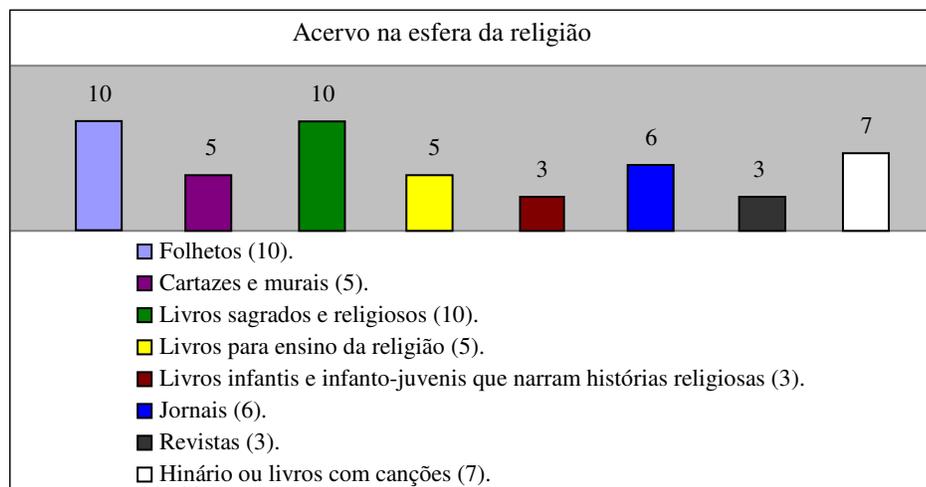
Assim, se a disponibilidade e o acesso (KALMAN, 2004)<sup>77</sup>, por si, não garantem o uso de determinado acervo em sala de aula, a ausência dele também não impediu que esse grupo de professorandas encontrasse alternativas. Partindo do interesse dos alunos por uma prática social na qual toda a cidade estava envolvida (o evento esportivo), elas estimularam a leitura de jornais (doados pelos dois únicos assinantes da cidade), analisaram os vários cadernos e o caderno esportivo em particular, a fim de chegarem à produção de artigos esportivos, expostos no mural da escola.

As ações de tomar uma prática social em evidência como propulsora da aula e de correlacionar essa prática à leitura do jornal (o Diário de Natal) favoreceram o desenvolvimento de eventos de letramento significativos em sala de aula. Estabeleceu-se, então, um diálogo entre a escola e a vida social mais abrangente por meio da língua escrita.

---

<sup>77</sup> Segundo Kalman (2004), a compreensão das modalidades de apropriação da língua escrita requer o estabelecimento da diferença conceitual entre os termos 'disponibilidade' e 'acesso' que, no senso comum, são tomados como sinônimos. Para essa pesquisadora, 'disponibilidade' denota a presença física dos materiais impressos e a infraestrutura para sua distribuição (bibliotecas, livrarias, revistarias). Já 'acesso' se refere a oportunidades de participação em eventos de letramento, ou seja, em situações nas quais o sujeito se posiciona diante de leitores e escreventes e tem oportunidades para aprender a ler e a escrever.

## C – Na esfera da igreja da qual participam



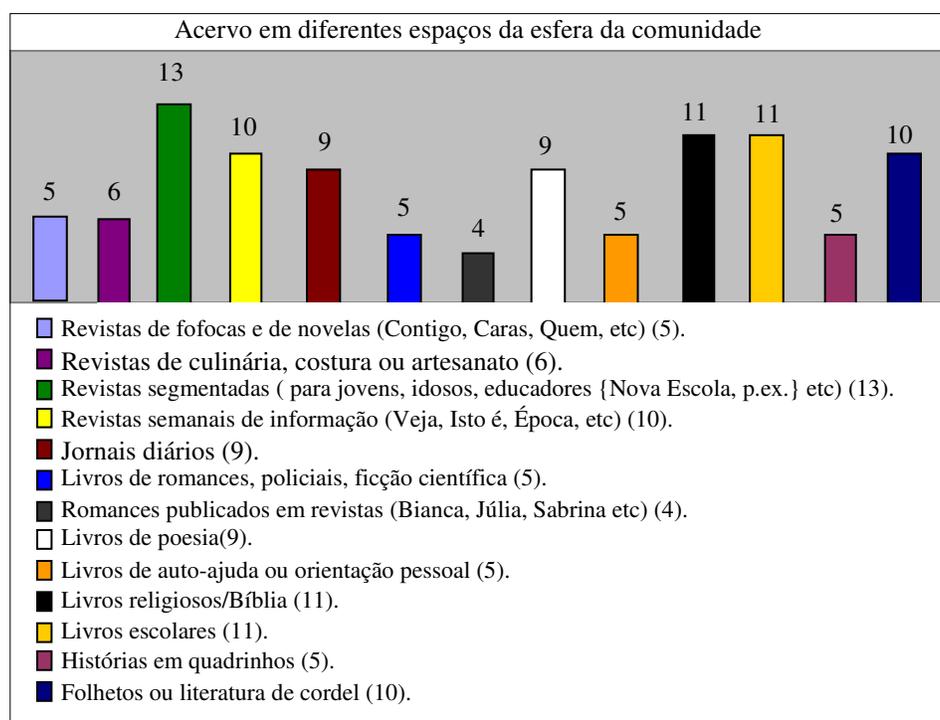
**Gráfico 7 – Acervo na esfera da religião**

A configuração do gráfico 7 apresenta um restrito número de categorias, a despeito da diversidade de gêneros discursivos que circulam normalmente na esfera religiosa: biografias de santos e santas, orações, novenas, ladainhas, rosários, hinos, convites de festas do padroeiro, cartazes (de campanhas religiosas, de avisos da igreja, entre outros), carnês de dízimo, proclames de casamento, lembranças (de batismo, Primeira Comunhão, Crisma, missa de falecimento), material didático para catecismo, para preparação de noivos, entre tantos outros. Isso possivelmente se dá em função da pequena participação desses professorandos nos eventos religiosos, dado já sinalizado no gráfico 4.

Embora a maioria dos respondentes seja católica e, possivelmente, mantenha a prática de enviar suas crianças (filhos e/ou netos) ao catecismo, as marcações referentes ao acervo para ensino da religião foram reduzidas: ‘livros infantis e infanto-juvenis que narram histórias religiosas’ (3) e ‘livros para ensino da religião’ (5). As marcações do gráfico 7 revelam que os professores se restringem a ‘folhetos’ (10) de acompanhamento da missa, ‘livros sagrados e religiosos’ (10), ‘hinários ou livros com canções’ (7).

Além disso, os ‘cartazes e murais’ (5) também parecem não chamar a atenção da maioria, apesar de haver em qualquer igreja católica, por exemplo, ao menos uma campanha nacional de grande repercussão que demanda uma série de cartazes e outros tantos materiais escritos: a campanha da fraternidade, que a cada ano trata de uma temática diferente.

#### D – Em diferentes espaços de socialização na comunidade da qual fazem parte



**Gráfico 8** – Acervo em diferentes espaços da esfera da comunidade

O gráfico 8 se refere ao acervo a que os professores têm acesso em diferentes espaços da comunidade, por exemplo: casas de vizinhos, amigos e familiares, lojas, associações, bibliotecas. Nesses espaços, conforme as marcações dos questionários, há a predominância de revistas segmentadas, com destaque à revista ‘Nova Escola’ (13), ‘livros religiosos/Bíblia’ (11), ‘livros escolares’ (11), ‘folhetos ou literatura de cordel’ (10),

‘revistas semanais de informação, destaque dado à revista *Veja*’ (10), ‘livros de poesia’ (9), ‘jornais diários’ (9).

É interessante salientar que esses dados não confirmam a preferência desses professores em formação por romances tidos como de ‘menor’ qualidade: Bianca, Júlia, Sabrina. Isso nos oferece um ponto de afastamento em relação aos dados de Moura (1994), por exemplo, os quais se referem ao gosto literário de professoras piauienses a partir de uma perspectiva elitista de leitura, que lhe dá sustentação para classificar suas participantes de pesquisa como ‘não-leitoras ou leitoras esporádicas’.

Em Nova Cruz, há uma biblioteca pública municipal, uma biblioteca na universidade e pequenas bibliotecas escolares, formadas a partir dos acervos enviados pelo governo federal nos últimos anos. Não há livrarias. Logo, a disponibilidade de acervos não é favorável, mas, apesar de em geral os professores não comprarem livros e outros impressos (principalmente devido à limitação financeira a que estão submetidos), há circulação de acervos por diferentes vias: empréstimo, doação, permuta.

#### **4.3.2.1 Síntese parcial**

Os gráficos 5 a 8 revelam que, ao contrário do que costumamos ouvir em torno da escassez de materiais escritos que chegam às mãos dos professores de escolas públicas, em especial das escolas públicas do Nordeste, há certa multiplicidade de suportes e gêneros a que os professores declaram ter acesso em diferentes esferas das atividades cotidianas das quais fazem parte. Esses diferentes acervos requerem modos específicos de ler e de se relacionar com a língua escrita e com as culturas que os envolvem.

De fato, os gráficos apresentados comprovam que ler e escrever são ações inerentes aos diferentes papéis sociais desenvolvidos pelos professores em geral e pelos professores em formação do PROBÁSICA, em particular. É interessante, porém, observar que, na maioria das situações de leitura e escrita desenvolvidas em esferas de atividade não-escolar, a lógica de compartimentalização e de ação individual, que caracteriza as práticas de letramento escolar, desaparece. Talvez por isso tenha havido alguma dificuldade, entre os

professorandos desta pesquisa, de reconhecerem determinados gêneros que compõem o entorno de espaços institucionais (casa, escola, rua, igreja, comércio) como desencadeadores de processos de leitura cujas funções são determinadas pelo contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, compreendemos que o questionário provocou, inicialmente, um confronto de posições ideológicas. De um lado, o interesse da pesquisadora em mapear a disponibilidade e o acesso de professores em formação do agreste norte-rio-grandense a variados acervos, partindo do pressuposto de que ler e escrever fazem parte da vida social em diferentes esferas de atividade. De outro, a compreensão dos professorandos de que a leitura é restrita a determinados acervos (livros de literatura, por exemplo). Todavia, mais uma vez a interação do grupo foi a responsável pela negociação de sentidos e pela ampliação conceitual, já discutida no item 4.3.1.1.

Ademais, esses gráficos nos fazem entender que, embora várias relações sociais das pequenas (e pobres) cidades do agreste norte-rio-grandense sejam ainda fortemente ancoradas na oralidade, não se pode dizer que a escrita nelas não ocupe uma posição de destaque. A cidade de Nova Cruz, apesar do considerável percentual de população analfabeta com 15 anos ou mais (53,2%)<sup>78</sup>, organiza-se em torno da escrita, conforme também o exemplo da aula de leitura das fotos da cidade, no capítulo 3, nos fez entender.

### **4.3.3 Gêneros discursivos em sala de aula**

A despeito da variedade de práticas de letramento que desenvolvem e de acervos a que declaram ter acesso, conforme gráficos anteriores, no tocante ao ensino, os gráficos 9 e 10 demonstram que nossos participantes de pesquisa colocam em circulação um restrito número de gêneros escritos e orais em sala de aula. A nosso ver, também esse dado pode

---

<sup>78</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2006, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 10,2% da população com 15 anos ou mais. Dado disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9964](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9964)>. Acesso em: 27 fev 2008.

indiciar a cisão existente entre os saberes e os fazeres da sala de aula e os das outras esferas de atividade.

A – Gêneros escritos em sala de aula

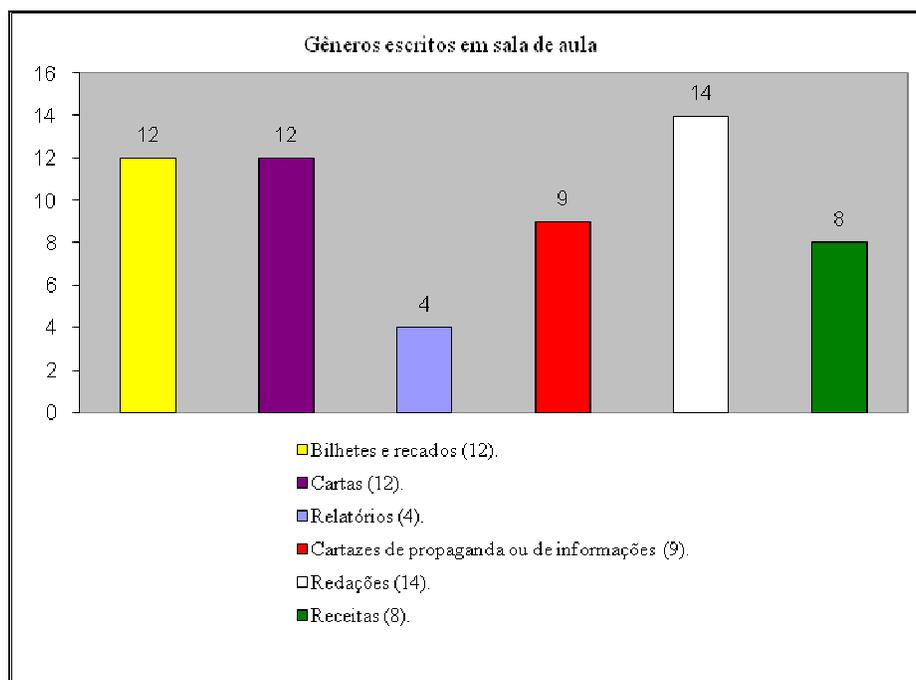


Gráfico 9 – Gêneros escritos em sala de aula

A predominância da ‘redação’ (100% das respostas) na esfera escolar é um reflexo da ainda persistente desvinculação do ensino da linguagem escrita a diferentes situações de comunicação.

De fato, a redação permanece como o gênero canônico da escola<sup>79</sup> e é caracterizada por um exercício individual de escrita, que responde a um tema proposto pelo professor. Metodologicamente, a aula de redação segue certa regularidade: a leitura de textos escritos

<sup>79</sup> Há uma discussão acadêmica em vigor acerca da inexistência de uma regularidade no que tange a temas, estrutura composicional e estilo, que possa categorizar a redação como um gênero. Todavia, ao nos referirmos à redação como um gênero canônico da escola, revozeamos pesquisas cujo objeto de estudo é a produção de textos escolares (ver, por exemplo, Ruiz, 2001; Santos, 2004). Em nossa pesquisa, interessa-nos mais observar a redação como uma prática de letramento própria da esfera escolar, porque nosso foco se volta para os usos da língua escrita que a redação articula, não para os temas, as seqüências textuais ou outras regularidades que ela, porventura, possa apresentar.

e/ou a formação de um debate sobre a temática em destaque. Essas tarefas são motivadoras para a escrita, cuja função é revelar ao interlocutor (no caso, o professor-avaliador) as informações que o aluno consegue organizar acerca do tema em destaque no tempo de aula destinado a esse exercício e seu domínio das regras ortográficas e morfosintáticas da língua.

Em geral, ao exercício do aluno se segue outro exercício, agora do professor, que é a análise da dimensão formal – no âmbito da frase (ortografia, concordâncias verbal e nominal, pontuação) e/ou no âmbito do texto (coesão, coerência, progressão textual) – de cada redação entregue. Marcados os deslizos, o professor estipula um conceito (ou uma nota) ao texto-produto e o devolve ao aluno.

Na maioria dos casos, não são realizadas aulas de reescrita, embora haja um número considerável de pesquisas que realçam o valor da intervenção dos professores nos textos de seus alunos para a necessária etapa da reescritura, na qual os alunos reelaboram seu projeto de dizer, aprimorando seu desempenho na produção de textos escritos na escola (a esse respeito ver RUIZ, 2001).

Os textos autobiográficos dos professores em formação também mencionam a redação como um exercício de escrita tipicamente escolar, que, em geral, dissemina uma auto-imagem negativa no tocante ao uso da escrita: as marcas em vermelho nas redações corrigidas permanecem vivas na memória da maioria desse grupo como sinal de incompetência<sup>80</sup>.

Em meio a esses relatos, o texto de Alva nos pareceu interessante por salientiar alguns elementos ignorados pela maioria. Vejamos.

---

<sup>80</sup> Em nossa experiência como professora em escolas especializadas para concursos públicos, constatamos que mesmo os candidatos mais bem preparados que disputam vagas em concursos de nível superior sentem um grande desconforto em relação ao fato de precisarem escrever uma redação. Isso é uma consequência, a nosso ver, da não-sistematização do ensino de escrita nas escolas públicas e particulares.

Nas séries seguintes, sem exceção – hoje não se usa mais – a prioridade era o desenvolvimento das habilidades textuais. Havia o dia da composição, que agora se chama redação. O tema era quase sempre indicado pela professora, principalmente quando se tratava da ocorrência de uma data comemorativa, porque essas ocasiões eram solenemente comemoradas. O Dia das Mães, por exemplo, reunia muitos pais para as apresentações [...] todas essas apresentações eram ensaiadas junto à professora e observadas às vezes pelo diretor (...). Nos dias do Soldado e da Independência [...]

Alva Santos, professora em formação, 37 anos de idade e 20 anos de exercício docente. Trabalha com uma turma de educação de jovens e adultos em uma escola pública estadual localizada no município de Nova Cruz/RN.

Fragmento de texto autobiográfico, intitulado ‘Memórias de leitura e escrita’.

A vinculação estabelecida por Alva entre a escrita e a esfera escolar ocorre pela lembrança do “dia da composição”, prática relacionada principalmente a datas comemorativas. Nessas atividades, os textos escritos pelas crianças tinham um público-alvo além da professora e dos colegas de sala de aula: eles eram lidos por seus autores no decorrer das comemorações que reuniam pais, professores e o diretor, figura marcante inclusive nos ensaios.

Logo, eram os temas e a audiência que imprimiam a esse exercício de escrita uma função social. Através deles, os alunos faziam a exposição do posicionamento da escola na formação dos valores morais de seus alunos, mesmo que isso significasse reproduzir modelos preestabelecidos. Assim, das memórias de Alva, podemos trazer um exemplo de exercício de escrita escolar no centro do qual há práticas situadas que se alteram segundo a ordem discursiva do dia e que constroem uma relação positiva entre escrita, professores, alunos e pais.

Todavia, Alva não menciona qualquer aspecto metodológico que pudesse evidenciar a sistematização do ensino desse exercício de escrita. Ela também ressalta ser ‘redação’ uma denominação atual para a antiga ‘composição’: “Havia o dia da composição, que agora se chama redação”. Entretanto, assim como há condições sócio-históricas e aportes teóricos diferentes entre a composição, a redação e a produção de textos, há uma considerável distância entre o exercício ‘mandatário’ da escrita e a sistematização do ensino da escrita, conforme já

abordado por alguns pesquisadores, entre os quais Costa Val (1998), Rojo e Cordeiro (2004) e Bunzen (2006).

De acordo com Bunzen (2006), o ensino sistematizado de escrita é bastante recente, embora desde o século XVIII até meados do século XX houvesse a solicitação, por exemplo, de ‘composições’, exercícios em que os alunos escreviam a partir de textos considerados modelos de bem escrever.

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, sob a influência da Teoria da Comunicação, da LDB 5.692/71 e de alguns livros didáticos que incluíram a escrita como objeto de ensino, houve um estímulo ao desenvolvimento da criatividade do aluno a partir de leituras que serviam como ‘detonadoras’ desse processo. Decorre daí um reenquadramento desse exercício de escrita, que passou a ser denominado ‘redação escolar’ e, em termos de códigos comunicacionais, as ações do escrevente e do leitor passam a ser percebidas como as de codificador e decodificador de mensagens (produtos). Tais ações se pretendiam monológicas.

Nas décadas de 80 e 90, alguns pesquisadores (GERALDI, 1984; EVANGELISTA et al, 1998, por exemplo) propuseram a terminologia ‘produção de textos’. Com ela, visavam salientar a perspectiva de processo da escrita, bem como a ação do escrevente e a interação estabelecida entre quem escreve, quem lê e o texto que lê dentro de situações de comunicação definidas como fundamentais tanto para o processo de produção de textos (em diferentes gêneros) quanto para o de recepção.

É inegável a importância dessa historicidade da escrita como objeto de ensino para o estudioso que se volta para o processo de ensino-aprendizagem de língua e para a formação do professor. Todavia, do ponto de vista destacado pelas memórias dessa professoranda, parece não ter havido mudanças significativas em sala de aula entre “o dia da composição”, no passado, e a “redação”, na atualidade, o que ratifica o hiato existente entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais de uma considerável parcela dos professores de educação básica, principalmente no tocante ao ensino de escrita.

Outra questão que sobressai (ainda no trecho em destaque das memórias de Alva) é a afirmação de que o desenvolvimento das habilidades textuais não é “hoje” uma prioridade do ensino, o que confirma a constatação já feita em diversas pesquisas (por exemplo, APARÍCIO, 1999; NEVES, 2002; TINOCO, 2003) de que o foco das aulas de língua materna ainda é o ensino dos conceitos gramaticais isolados.

Com efeito, Alva reforça essa compreensão ao afirmar que, entre a escola em que foi aluna e a escola na qual trabalha: “Os pontos comuns com a prática educacional de agora resumem-se mais aos procedimentos metodológicos da escola, que, apesar das propostas de mudança, ainda privilegia a assimilação mecânica dos conteúdos do livro didático e avalia de acordo com os requisitos direcionados por ele”.

Isso nos mostra que, embora haja múltiplos esforços de diferentes origens (publicações acadêmicas, cursos de formação de professores, legislação, livros didáticos, referenciais para o ensino, entre outros) para “reencantar o ensino de língua materna” (ZACCUR, 1999), parece ainda não ter havido a construção de um caminho alternativo para essa intenção se tornar ação nas salas de aula.

Retomando os dados do gráfico 9, vemos que, ao lado da redação, outros cinco gêneros são mencionados, quais sejam: ‘cartas’ (12), ‘bilhetes e recados’ (12), ‘cartazes de propaganda ou de informações’ (9), ‘receitas’ (8) e ‘relatórios’ (4). Embora consideremos que a presença desses gêneros nas respostas dos questionários já represente uma diversificação salutar nas concepções dos professores sobre a língua escrita (e seu ensino), achamos por bem buscar dados que explicitassem a metodologia envolvida no enfoque desses objetos de ensino.

Assim, dadas as limitações do questionário, recorreremos a outros instrumentos de pesquisa: solicitamos aos professorandos que nos trouxessem planos de aula e produções de alunos que exemplificassem o trabalho deles com esses outros gêneros.

A análise desse material, trazido para o curso de formação, nos fez compreender que uma série de ações foi planejada pelos professores em formação em suas salas de aula. A partir das orientações em torno da observância da situação de comunicação de cada

gênero, de suas funções sociais e da importância de realizar uma interação efetiva entre escreventes e interlocutores diversos por meio da escrita, explicita-se uma bricolagem entre a prática tradicional e a prática que se quer renovada.

Tomemos como exemplo três planos de aula de três professorandos de escolas e cidades diferentes, em que a tarefa de culminância é a produção de cartas, segunda categoria mais marcada no gráfico 9. No primeiro, o interlocutor é o prefeito da cidade. No segundo, um colega de classe. No terceiro, um apresentador de televisão. Antecedendo essa produção, nos três planos, havia um debate motivador de uma situação de comunicação específica: reivindicar um direito ao prefeito, dar notícias a um colega (presente em sala), participar de um programa de TV. A partir desse debate, cada aluno deveria escrever sua carta e entregá-la ao professor.

As cartas produzidas pelos alunos de educação básica revelaram uma boa compreensão da estrutura composicional do gênero em evidência. Todavia, a despeito de a inclusão do debate ser um avanço, tendo em vista as estratégias de uso da oralidade como um auxílio a mais para a escrita e para a constituição de um interlocutor para o texto, que não o professor, a maioria dos textos entregues instaura, em seu processo discursivo, um diálogo com o professor, interlocutor privilegiado nos exercícios escolares. Outrossim, o propósito comunicativo dessas produções se circunscreve a uma síntese do debate realizado.

Uma das marcas desse movimento em direção ao professor e da percepção da escrita como uma atividade de compreensão da tarefa realizada em sala de aula é a grande quantidade de implícitos nesses textos. De fato, muitos elementos são compreendidos apenas por aqueles que compartilharam as informações e os posicionamentos explicitados na oralidade, ou seja, o professor e os estudantes.

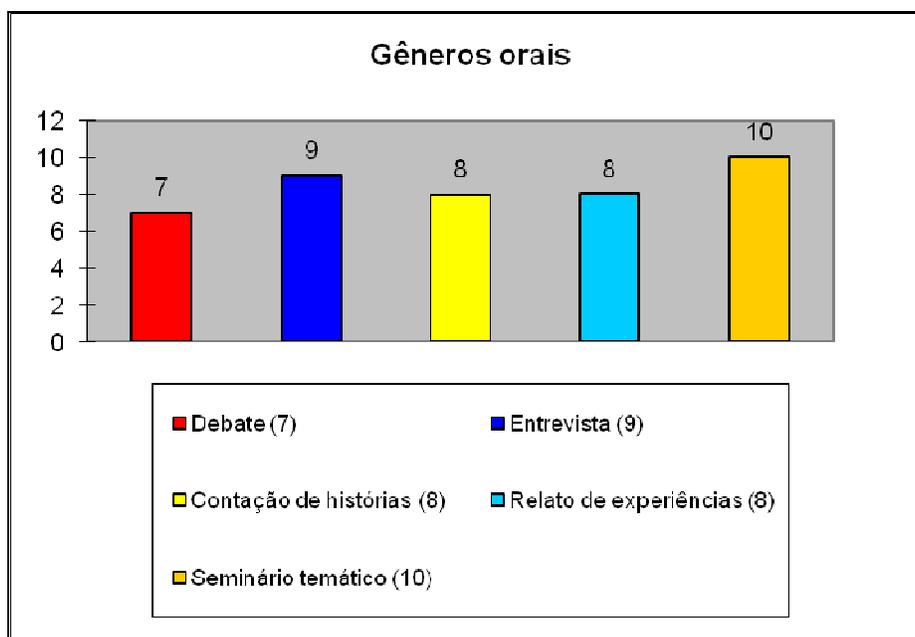
Do ponto de vista das ações planejadas pelo professor, algumas indagações nos parecem relevantes: seria natural a pessoas que compartilham o mesmo espaço (sala de aula) e tempo a troca de 'cartas' com o objetivo de dar notícias um ao outro? Sendo a reivindicação ao prefeito um ato de vontade coletiva, porque as cartas são escritas individualmente? A carta ao apresentador de TV pressupõe uma interação em diáde

(remetente e destinatário) e a explicitação de elementos que justifiquem a participação do remetente no programa de televisão; para tanto, que elementos podem ser usados como recursos argumentativos para garantir a escolha de determinado remetente e não a de outros tantos que para ele escrevem?

No processo de didatização realizado, a carta se transforma em um gênero escolar. Ela perde suas funções sociais de origem e o propósito de comunicação inicialmente instaurado para assumir a função de oferecer, ao aluno, um exercício individual de escrita e, ao professor, um objeto empírico que se presta à avaliação das regularidades de organização do gênero, da adequação nas escolhas lexicais e sintáticas e da obediência às regras da norma culta.

Ainda nos reportando ao gráfico 9, quanto à presença da categoria “relatórios”, embora pouco expressiva, possivelmente foi salientada em decorrência da participação dos professores em formação e de seus alunos nos projetos sobre os patrimônios da comunidade, à época em desenvolvimento, cuja atividade de culminância era o envio de relatórios ao Concurso Tesouros do Brasil.

#### B – Gêneros orais em sala de aula



### Gráfico 10 – Gêneros orais em sala de aula

No caso do ensino de gêneros orais, há uma variedade ainda menor em sala de aula, havendo a predominância da categoria ‘seminário temático’ (10), que se refere à exposição oral feita pelos alunos acerca de temas em geral escolhidos pelo professor para cumprimento do currículo escolar. Na seqüência, surge a categoria ‘entrevista’ (9), um dos gêneros mais utilizados na geração de informações no decorrer dos diferentes projetos de letramento, conforme veremos no capítulo 5. Em seguida, apareceram ‘relato de experiências’ (8) e ‘contação de histórias’ (8) e, por fim, ‘debate’ (7).

Os gráficos 9 e 10 demonstram haver uma tímida iniciativa de trabalho com gêneros escritos e orais em sala de aula, que mereceria ser mais bem focalizada e aperfeiçoada pelo curso de formação de professores.

#### 4.3.3.1 Síntese geral

Ao procedermos à análise dos dados quantitativos decorrentes dos dez gráficos apresentados e cruzarmos com os dados qualitativos dos instrumentos que foram sendo acrescentados à investigação, buscamos atender a dois objetivos específicos, explicitados no capítulo 1: o de delinear as práticas de letramento dos participantes desta pesquisa e o de mapear os acervos a que eles declaram ter acesso.

O cruzamento desses dados ofereceu-nos uma percepção mais ampla dos usos sociais da escrita entre os professores em formação do agreste norte-rio-grandense. Essa percepção está atrelada a posicionamentos de base teórica que nos permitem compreender a pluralidade em que letramento e cultura se entrelaçam, bem como a descentralidade em que se encontra o sujeito pós-moderno, o qual ao longo de sua existência adere a alguns grupos sociais (por natureza heterogêneos e híbridos, segundo GARCIA CANCLINI, 1997) de diferentes esferas da atividade, com os quais se identifica. Nessa fragmentação identitária, cada sujeito vai construindo suas concepções e se construindo por meio delas em um processo constante e dialético.

De fato, os dados aqui analisados nos permitem responder a três das questões de pesquisa desta tese: de que práticas de letramento participam os professores em formação do agreste norte-rio-grandense? Quais os acervos a que eles têm acesso? Quais são as concepções dos professores em formação a respeito da língua escrita?

Conforme explicitam os dez gráficos deste capítulo, os professores em formação no agreste-norte-rio-grandense desenvolvem múltiplas práticas de letramento e têm acesso a certa variedade de acervos no exercício de diferentes papéis sociais, cujas atividades são viabilizadas pela escrita, embora participem de uma tradição de forte base oral que, por vezes, estigmatiza algumas de suas formas de ler e de escrever. Essa estigmatização que, com frequência, é reproduzida pelos próprios participantes, revela uma concepção restrita de língua/linguagem: não reconhece os usos cotidianos da escrita como práticas de letramento, mas como atividades do lar, da igreja, do clube de mães. Isso evidencia que os significados atribuídos a essas práticas são ancorados nas ações demandadas pelo ambiente físico-institucional, não pelo meio viabilizador dessas ações: a escrita, a qual parecia inicialmente ser exclusiva do domínio escolar. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, essa concepção foi sendo ressignificada, conforme demonstrado neste capítulo.

A perspectiva reducionista de língua(gem), que marca o início desse processo, é reprodutora de um discurso de desqualificação do trabalho docente e de responsabilização do professor pelos baixos índices de capacidade de leitura alcançados pelo alunado brasileiro em exames nacionais e internacionais. Esse discurso depreciador, veiculado principalmente pela mídia<sup>81</sup>, também está presente (explicitamente ou de forma velada) em alguns livros didáticos<sup>82</sup>, em alguns documentos produzidos por editoras de livros

---

<sup>81</sup> A Seção Ponto de Vista, de Claudio de Moura Castro, e outros artigos da Revista Veja (por exemplo, IOSCHPE, 2007) muito recorrentemente reforçam essa imagem. Também em artigos de Gilberto Dimenstein, na Folha de S. Paulo, esse discurso depreciador costuma encontrar espaço.

<sup>82</sup> Soares (2001) constrói um panorama das alterações da concepção de professor-leitor, depreensíveis dos livros didáticos ao longo dos anos, com o intuito de compreender como foi possível chegar à concepção de que os professores brasileiros são “não-leitores”. A autora procura desvelar, por meio da análise da Antologia Nacional (de Barreto e Laet), utilizada do fim do século XIX até os anos 60 do século XX, e do Estudo Dirigido de Português (de Mathias Ferreira), livro didático dos anos 70, algumas importantes facetas do movimento histórico em que o professor foi “sendo considerado [...] cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente [...]”. À guisa de conclusão, a autora assevera que não se pode compreender que o professor não seja leitor, imputando-lhe a responsabilidade pelo fracasso escolar, imprescindível é

didáticos<sup>83</sup>, em determinados trabalhos acadêmicos<sup>84</sup>, em trabalhos de divulgação científica e afins<sup>85</sup>.

Paralelamente a essa construção ideológica desfavorável, muitas pesquisas acadêmicas têm-se voltado para o trabalho do professor, delineando suas práticas culturais, evidenciando a complexidade do processo de ensinar e aprender dentro e fora de sala de aula e construindo outras imagens do profissional docente. A partir de diferentes objetos de estudo, mas compartilhando quadros teórico-metodológicos, poderíamos citar Kleiman e Signorini (2000), Kleiman (2001b), Guedes-Pinto (2002), Kleiman e Matencio (2005), Almeida (2005), Gomes (2006), Matencio (2006), Tápias-Oliveira (2006), Vóvio (2007) e Oliveira (2008).

Perfilados a esse grupo, os dados quanti-qualitativos analisados neste capítulo não salientam o delineamento do perfil de nossos participantes de pesquisa, posto que não buscamos a constituição de um ‘eu homogêneo’ (o que, a nosso ver, seria uma utopia). Mas

---

compreender que razões sociais, econômicas e políticas não proporcionam condições necessárias para o exercício pleno da profissão docente. Contribuir para a alteração desse estado de coisas é o que pode fazer a diferença.

<sup>83</sup> Nesse grupo, Batista (1998) cita Oliveira *et al* (1984) que, ao tratarem da política do livro didático ‘descartável’, mencionam que a Câmara Brasileira do Livro argumenta ser a falta de condições do professor (“mal treinado para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas”) a principal causa de transformação do livro didático como orientador do professor no exercício de sua atividade.

<sup>84</sup> Guedes-Pinto (2002) argumenta serem leitores os professores e, para comprovar a dissonância discursiva em torno dessa concepção, cita Moura (1994), que coletou depoimentos orais de professoras de Teresina, Piauí, sobre suas histórias de leitura e estabeleceu um parâmetro com as práticas de leitura de alguns intelectuais da área das ciências humanas (Proust, Manuel Bandeira, Paulo Freire, Ezequiel Theodoro da Silva, entre outros). Em detrimento das muitas diferenças entre esses dois grupos, na pesquisa de Moura, os critérios canônicos que balizam a ‘boa’ literatura foram o traço predominante na análise empreendida pela pesquisadora para desqualificar as leituras das professoras piauienses, considerando-as “não-leitoras ou leitoras esporádicas”.

<sup>85</sup> Em SILVA (1992), há crônicas escritas a partir da prática diária de profissionais da educação – desde os que trabalham em áreas administrativas até os professores de diferentes níveis de ensino. Em geral, elas evidenciam o despreparo desses profissionais, razão por que o autor afirma que “a escola está de cabeça para baixo”, e denunciam o descaso governamental (o autor opta por denominar a “sacanagem dos governos”) para com a educação brasileira. A esse descompromisso o autor imputa “a razão primeira da mediocrização que vem ocorrendo no âmbito do magistério brasileiro”.

o desenho de um mosaico em caleidoscópio<sup>86</sup> do qual professores em formação se aproximaram, no decorrer desta pesquisa, por serem homens e mulheres, nordestinos, professores de educação básica, primeira geração a cursar nível superior na família, líderes comunitários (ou não), religiosos (ou não), indivíduos com posturas singulares que, desenvolvendo projetos de letramento com seus estudantes de educação básica, estavam sendo acompanhados no curso de formação.

É esse mosaico, em constante movimento, que nos ajudará a compreender a dinâmica das atividades e tarefas desenvolvidas por esses sujeitos nos projetos de letramento, conforme veremos no capítulo 5.

---

<sup>86</sup> Devemos essa metáfora de “mosaico em caleidoscópio” à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilda Cavalcanti que, em uma de suas aulas na disciplina Seminário de Pesquisa sobre Educação Bilíngüe, em 2006, nos mostrou a fixidez que ainda limitava nosso olhar ao pensarmos os mundos de letramento de professores em formação como componentes de um mosaico. Com efeito, compreender os letramentos como múltiplos e desencadeadores de traços identitários, que vão sendo construídos ao longo da vida, implica buscar a dinamicidade desse processo. Daí porque pensar em “mosaico em caleidoscópio”. Para ler sobre “o conceito de língua como caleidoscópio”, ver César e Cavalcanti (2007). Nessa publicação, as autoras salientam: “Nossa metáfora do caleidoscópio inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que se possam ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, pág. 45).



Estação Ferroviária de Nova Cruz: trilha de encontros e saudades.



Lagoa da Porta: um patrimônio natural a ser preservado.



A serra que deu origem a uma cidade.



Casa de farinha: patrimônio de Brejinho.



A feira livre de Passagem: patrimônio sociocultural de um município do agreste norte-rio-grandense.



Santo Antônio mostra seu patrimônio cultural: Xexéu um poeta popular.



A vida no Rio Calabouço



Pedras que impressionam por sua rara beleza: patrimônio natural de Monte das Gameleiras.



Cinemas de Nova Cruz: patrimônio perdido?



Júlia Galdina e Ernesto Belmont: a imprescindível história de quem ama.



O Cruzeiro do Alto da União: patrimônio histórico e religioso de Serra de São Bento.

## Projetos de letramento no agreste norte-rio-grandense

## 5 PROJETOS DE LETRAMENTO

No ano de 1992, Passagem já fazia muito tempo que era uma bela cidade [...], mas o lixo era jogado dentro do rio. [...] Então, eu estava ensinando na alfabetização, como sempre ensinei, e aí pedi pra diretora pra aceitar o meu projeto, que era pra tirar o lixo do rio... E a diretora aceitou... E nós, juntas, planejamos... Na escola, mesmo com muita dificuldade, na mesma semana, nós lançamos o projeto... Com muitos cartazes na rua, bandinha de música... As crianças... A escola todinha na rua... Nós pedimos que tirassem o lixo de lá do rio. Mandamos ofício para a prefeitura, e o prefeito não nos recebeu, mas deixou uma pessoa e ela nos recebeu... E, EM 92, o lixo foi tirado de lá. HOJE, a cidade não coloca lixo lá. A prefeitura, né? Os moradores mal educados sim, mas a prefeitura não. Tem um local pra colocar o lixo, bem distante do rio [...].

Carla Lima, professora em formação, 43 anos de idade e 20 anos de experiência em sala de aula de educação infantil (alfabetização), no município de Passagem/RN.

Fragmento de interação em sala de aula, em 30 de maio de 2005.

No Brasil, a publicação dos PCN na segunda metade da década de noventa propiciou um amplo debate sobre a proposta de implementação de um modelo de ‘educação para a vida’, organizado por eixos temáticos importantes para a compreensão do mundo social. Esses eixos teriam de, em sua complexidade, aproximar diferentes áreas de conhecimento e considerar, como ponto de partida, os interesses e os referenciais dos estudantes. Em meio a propostas de ressignificação do letramento escolar, a temática ‘projeto’ passou a ocupar um significativo espaço nas escolas e nas universidades. Porém, conforme salienta Carla Lima na epígrafe deste capítulo, iniciativas de relacionar educação e projetos são anteriores aos PCN, inclusive em escolas do agreste norte-rio-grandense. A experiência dela demonstra isso. Vejamos por quê.

A assunção de um problema da comunidade (jogar lixo no rio) como objeto de estudo, a crença no potencial transformador da ação humana para reconduzir uma situação adversa e a disponibilidade para contribuir na resolução desse problema evidenciam o sentido de educação como ato político, adotado por Carla Lima. Para tanto, a parceria com a direção da escola, o planejamento em conjunto, as atividades em sala de aula (sensibilização para o tema, produção de cartazes, organização da bandinha de música), a produção escrita pelos profissionais da escola à prefeitura (ofício) e a ação social pública

(mobilização nas ruas da cidade de Passagem) deram a esse trabalho educativo um formato que viria a ser legitimado em documentos oficiais anos mais tarde com a LDB/96, os PCN/97 e os referenciais para educação de crianças, jovens, adultos e indígenas.

Nessa articulação entre um problema real e os saberes escolares, propiciada pela relação temática (meio ambiente) e pelas atividades realizadas (leitura e produção de textos, por exemplo), as habilidades requeridas por cada atividade foram atendidas pela soma das capacidades dos componentes do grupo.

Nesse sentido, as limitações de algumas crianças com o código escrito eram resolvidas pelo trabalho em parceria, no qual o papel de escriba era compartilhado pela professora e por alguns alunos com maior desenvoltura no manejo com a escrita. Por conseguinte, a despeito das diferentes formas de participação, todos estavam envolvidos com a escrita como prática social, conforme afirma Carla:

Sim, porque cada aluno escrevia... Dizia... Se expressava: 'não queria lixo no rio não'... Quando faziam batucada, em cada rua da cidade... E os cartazes iam confeccionados pelos que sabiam escrever. Tinha texto. Tinha, tinha texto... E era para a conscientização.

Fragmento de interação em sala de aula, em 30 de maio de 2005.

Com maior ou menor autonomia na escrita, cada aluno se posicionava em relação a esse tema, significativo para sua vida, com os recursos de que dispunha e também com os da coletividade. Nesse processo educativo, em que a ação individual e a coletiva se complementam, não apenas os saberes de referência ganham destaque, mas também os atitudinais (respeito à natureza) e os procedimentais (como fazer uma manifestação pública, como conseguir a adesão da comunidade e pressionar os órgãos públicos a cumprirem seu papel).

O fato de a mobilização ter sido planejada por escrito, mediada pela escrita e encerrada com uma reunião, cujo cerne girava em torno das solicitações de um ofício, confirma o papel central ocupado pela língua escrita na interseção de interesses coletivos e valores individuais desse projeto, que analisamos como projeto de letramento.

Nele, o ponto de partida foi o interesse em mudar uma situação adversa para a comunidade, o desenvolvimento se deu como uma prática de ação social, e o ponto de chegada adquiriu dupla significação. Um ganho para a cidade, tendo em vista que, ainda em 1992, a prefeitura providenciou um local adequado para o aterro sanitário. Um ganho para o processo de ensino-aprendizagem, porque a leitura e a escrita foram vivenciadas como instrumentos poderosos para agir sobre o mundo. Desse processo resulta a imagem de “unidade orgânica” (TEIXEIRA, 1978, p. 28) entre escola e sociedade. Uma reconstruindo a outra, mutuamente.

O exemplo de Carla também evoca três outros pontos importantes. O primeiro é que a prática de projetos no âmbito educacional não requer temas específicos nem procedimentos ou recursos sofisticados, mas um problema para o qual o grupo deseje obter alternativas de solução. O segundo é que os projetos não representam uma ‘inovação’ dos PCN. Estudos nacionais e internacionais vêm-se desenvolvendo há cerca de um século a respeito (conforme veremos na seção seguinte) e várias iniciativas (institucionais e/ou de professores isolados) na esfera escolar, tais como a brevemente descrita, são anteriores à publicação do referido documento. Por fim, não se trata de uma metodologia que pretenda resolver os problemas da educação brasileira, mas de um modelo didático cujos princípios centrais apontam para um processo de ensino-aprendizagem como ação partilhada, democrática e significativa para a vida.

Todavia, apesar de o termo ‘projeto’ já fazer parte do discurso escolar há anos, é comum perceber que o trabalho pedagógico com projetos ainda suscita muitas dúvidas, uma das quais se refere à própria terminologia que os designa. Nesse sentido, traçar o percurso sócio-histórico da pedagogia de projetos pode-nos ajudar a compreender as distintas posições assumidas por estudiosos que, embora estejam unidos por interesses de pesquisa em educação, referem-se a projetos a partir de diferentes adjetivações. Projeto de ação social (THIOLLENT, 1985), projeto didático (JOLIBERT, 1994), projeto de trabalho (HERNANDEZ, 1998), projeto de conhecimento (FOUCAMBERT, 1998; PERRENOUD, 2000), projetos interdisciplinares (KLEIMAN; MORAES, 1999), projeto de letramento (KLEIMAN, 2000), projeto temático (NOGUEIRA, 2001), projeto educativo ou

educacional (GIACAGLIA; ABUD, 2003), projeto pedagógico (MACEDO, 2005), projeto de classe (ROMANO, 2007), projeto escolar, projeto de ensino, entre outras.

Essas adjetivações podem ocasionar uma deriva semântica que sugeriria o uso de um termo por outro, indistintamente. Todavia, elas guardam diferenças importantes que precisam ser demarcadas. Uma delas é a área de conhecimento que dá sustentação teórica a determinado projeto (Psicologia, Educação, Sociologia, Lingüística Aplicada). Outra é a esfera<sup>87</sup> a partir da qual cada projeto se desenvolve (comunidade, igreja, sindicato, escola, sala de aula, disciplina). Uma terceira é o objetivo que se pretende alcançar com seu desenvolvimento (agir sobre determinada situação adversa, desenvolver uma metodologia de ensino, ensinar e aprender algo, ler e escrever para se posicionar socialmente). Uma quarta diferença é o contexto sócio-histórico a partir do qual cada uma dessas designações foi adotada.

O critério da esfera de atividade pode aproximar, por exemplo, as seguintes designações: projeto pedagógico, escolar, didático, temático, bem como projeto de classe, de ensino, de letramento. Contudo, mesmo aqui a diferença na qualificação leva a peculiaridades importantes, tais como o nível de abrangência e/ou o objetivo do projeto. Para inserir nossos interesses de pesquisa nesse contexto, focalizar tão somente as características distintivas dos projetos de letramento não nos parece suficiente. É necessário também compreender que a Pedagogia de Projetos não representa um grande guarda-chuva epistemológico que comporta trabalhos semelhantes com nomes diferentes.

Dessa compreensão decorre que os ‘projetos de trabalho’, desenvolvidos a partir da década de 80 pelo educador espanhol Fernando Hernández, não representam uma nova terminologia para os ‘*home projects*’, pensados nos anos 20 do século passado pelo filósofo norte-americano John Dewey, nem para o ‘sistema de projetos’, segundo o pedagogo norte-americano William Kilpatrick, contemporâneo e seguidor de Dewey, nem ainda para o

---

<sup>87</sup> Boutinet (2002) ressalta, por exemplo, a diferença entre projeto educacional e projeto pedagógico, comumente tomados como sinônimos. Dada a amplitude da educação, esse pesquisador afirma que um projeto educacional pode ser desenvolvido em diferentes esferas de atividade humana. Todavia, um projeto pedagógico é próprio da esfera escolar, de seus objetivos e das exigências que parametrizam sua atuação.

‘método de projetos’, nas décadas de 30 a 60, conforme os educadores brasileiros Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Há entre eles semelhanças e diferenças que foram sendo gestadas em um percurso histórico que, hoje, representa quase um século de estudos. Nesse período, as próprias representações de escola, aluno, professor e ensino-aprendizagem foram-se alterando continuamente.

Sendo assim, através de uma perspectiva sócio-histórica da Pedagogia de Projetos, traçaremos um breve panorama dos principais elementos que oferecem esteio a esse fazer pedagógico. Na seqüência, delinearemos como os projetos de letramento se inserem nesse contexto, tendo em vista a proposição de um trabalho de formação e de ação docente em língua materna.

### **5.1 Construção sócio-histórica dos projetos**

Ainda na primeira década do século XX, John Dewey, representante do pragmatismo norte-americano e grande fomentador dos princípios da Escola Nova, dedicava-se a compreender o significado da experiência humana para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, buscava fundamentação no empirismo dos filósofos modernos (Bacon, Hobbes, Locke e Berkeley), a fim de relacionar a aprendizagem às idéias de motivação, sentido e significado, que, por sua vez, estavam associadas a conhecimento prévio. Na perspectiva dele, essa poderia ser uma saída para minimizar o hiato existente entre a educação e a realidade social do estudante.

Posicionando-se contra a educação pautada pela ênfase na memorização de informações, pela passividade dos estudantes e pelo autoritarismo docente, que impõem a submissão, desencorajam a argumentação e estimulam o pensamento acrítico, Dewey começa a investir em uma metodologia cujos pressupostos são: o conhecimento dirigido para a experiência e a educação como ação coletiva.

Nesse sentido, pensamento e ação são entendidos como elementos indivisíveis (conforme DEWEY, 1956) e, em consequência disso, a observação e o registro escrito passam a exercer um papel fundante no planejamento das atividades, na previsão de estratégias e de recursos, sempre com vistas a tornar o ensino e a aprendizagem mais produtivos. Surge dessa necessidade real o diário reflexivo, que pressupõe um profissional que reflete<sup>88</sup> nas (e sobre as) ações e, a partir disso, redireciona seu trabalho.

Para esse filósofo da educação, na busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais ou coletivos, as pessoas fazem escolhas, lançam-se ao mundo e estabelecem com ele uma relação dialética de transformação. Assim, os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada por meio da realização de ações planejadas.

Em 1919, William Kilpatrick, pedagogo norte-americano, levou à sala de aula algumas dessas contribuições e, com isso, sistematizou o ‘método de projetos’. Seu objeto de pesquisa era complementar ao de Dewey, uma vez que focalizava o ‘como se pode fazer’ em educação. Nesse sentido, Kilpatrick<sup>89</sup> caracterizou o método de projetos como decorrente de problemas reais, vindos do cotidiano dos estudantes.

Na década de 20, os resultados de pesquisa de Dewey e de Kilpatrick desafiavam estudiosos de diferentes países a repensar a escola e sua sistemática de ensino, tendo por base a idéia de restituição da aprendizagem ao caráter natural<sup>90</sup> que ela tem na vida: ‘learning by doing’. Essa expressão, que salienta estar o desenvolvimento cognitivo

---

<sup>88</sup> O conceito de professor reflexivo, desenvolvido por muitos pesquisadores na segunda metade do século XX, teve como precursor John Dewey em publicação de 1910. Ver, nas referências desta tese, Dewey (1959).

<sup>89</sup> Kilpatrick (1918) classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção, cuja meta final era se produzir algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) de resolução de um problema e d) de aperfeiçoamento de uma técnica. Além disso, quatro características concorriam para um bom projeto didático: a) uma atividade motivada por meio de uma conseqüente intenção; b) um plano de trabalho, de preferência manual; c) uma diversidade globalizada de ensino; d) um ambiente natural.

<sup>90</sup> A idéia de caráter ‘natural’ da aprendizagem é derivada da filosofia adotada por Dewey, a qual recebeu dele mesmo a denominação de ‘naturalismo empírico’ ou ‘empirismo naturalista’ ou ainda ‘humanismo naturalista’. Essa filosofia tem por base a dinamicidade da vida e é influenciada pela ciência moderna e, especialmente, por Darwin (ver KILPATRICK, 1953, p. 78). No caráter natural da aprendizagem, a experiência é um elemento de suma importância.

atrelado ao papel ativo do aprendente e ao valor da experimentação, reorientou a perspectiva de pesquisadores de vários países: educar é um processo inerente à vida e não uma preparação para ela<sup>91</sup>.

Dessa forma, para que a educação se realize plenamente, é preciso que a escola ensine em situações favoráveis à interação e ao diálogo, à cooperação entre professores e estudantes para atingirem propósitos comuns e que estabeleça relações com colaboradores de outras instituições sociais (públicas ou privadas), políticas, econômicas, religiosas, familiares.

Na década de 30, devido à sistematização realizada por Kilpatrick, a compreensão que se tinha sobre o uso de projetos em sala de aula implicava entendê-lo como um método, cujo princípio basilar era o da democracia. No Brasil, tal método ganha força devido ao movimento de expansão da educação pública, gratuita e laica para as classes sociais menos favorecidas.

Esse movimento, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, entre outros, tem como documento maior o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), no qual as influências dos pressupostos de Dewey são nítidas: a concepção de educação natural e integral do indivíduo, o princípio democrático da igualdade de oportunidades, a descentralização administrativa, a formação de professores de todos os graus e modalidades de ensino, a remuneração condigna (ver LEMME, 1984).

No cerne de tal movimento, visava-se a uma meta: a aprendizagem significativa, a que oferece parâmetros para a ação e possível transformação do mundo social. Ainda na busca de tal meta, é nesse sentido que, especificamente no final do século XX, a palavra 'projeto' voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional brasileiro, precisamente em um período no qual estava em curso a incorporação de pressupostos do modelo de ensino espanhol, conforme a LDB/96 e os PCN/97 o demonstram.

---

<sup>91</sup> Para Dewey (1978), o objetivo da educação não é a vida em si, mas a vida progressiva, isto é, a que se dá em um processo ininterrupto de ampliação e ascensão. Por isso, vida e educação não podem se desagregar. A educação é uma contínua reconstrução de experiências, e os seus fins se voltam sempre para uma melhor capacidade de compreender, projetar, experimentar e conferir resultados.

Nesse processo de reestruturação das referências curriculares no Brasil, o pesquisador espanhol César Coll teve uma significativa influência. Ele desenvolveu uma proposta curricular baseada na interação entre a Pedagogia e a Psicologia (COLL, 1996) com forte influência de Piaget, Vygotsky e Bruner. De suas idéias incorporadas aos nossos PCN, as mais importantes parecem ser as seguintes: a relação entre o ensino de conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais, bem como a inclusão de temas transversais que permitem a integração de diferentes disciplinas.

Apesar de terem contribuído para fortalecer o discurso de ressignificação do letramento escolar, os PCN representam mais uma prescrição de especialistas ao trabalho dos professores. Os parâmetros não foram elaborados a partir de um processo de paulatina mobilização e apropriação de saberes junto aos docentes, mas entregues como um conjunto de documentos importantes para a operacionalização da prática escolar.

Nos PCN, o discurso de ressignificação da prática escolar encontra um primeiro limite na manutenção da estrutura curricular centrada em disciplinas fragmentadas. Assim, embora haja a defesa de que “[...] Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêm confrontados no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p. 65), a complexidade requerida pelas demandas sociais não é compatível com o recorte analítico próprio da tradição disciplinar.

A inter-relação ensino-aprendizagem e vida, que parece ser um princípio nos PCN, respalda, no documento destinado à Língua Portuguesa, a assertiva de que cabe à educação comprometida com o exercício da cidadania o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendentes (BRASIL, 1998). Para tanto, orienta-se a substituição do foco gramatical pela assunção do texto como unidade de ensino. O texto, por sua vez, articula os eixos de uso da língua oral e escrita e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Na seqüência, propõe-se a organização dos conteúdos curriculares em função de gêneros orais e escritos.

Entendemos, porém, que o princípio de inter-relação “ensino-aprendizagem e vida” e a meta de “educação cidadã” encontram lugar na concepção de escrita como prática social. Essa concepção não se estrutura a partir do texto, mas o considera tomando como

ponto de partida a situação de comunicação específica em que o texto é engendrado. Isso implica compreender que são os aspectos macrosociais da situação que contribuem para a construção de sentido(s) do texto. Ensinar língua materna a partir dessa perspectiva significa assumir que os usos sociais do conhecimento movem as ações didáticas, não a progressão de conteúdos pontuais.

Nos PCN, surpreende que, apesar de ser recorrente o princípio escolanovista da articulação ‘vida e educação’, não há um encaminhamento para a organização curricular a partir de projetos. Em oposição ao que seria esperado, a sugestão de trabalho com projetos entra apenas na seção ‘organizações didáticas especiais’, equiparada a módulos didáticos, sem que haja qualquer desenvolvimento de seu valor para o trabalho educativo que se almeja. Logo, da forma como estão propostos, os PCN não direcionam uma prática pedagógica situada nem correspondem ao trabalho de ação e reflexão do professor em (e sobre) seu trabalho, conforme Dewey há décadas propôs.

Contemporaneamente aos PCN, ganham destaque no Brasil os estudos de outros educadores espanhóis, Fernando Hernández e Montserrat Ventura, sobre ‘projetos de trabalho’, e os da educadora francesa que trabalha no Chile, Josette Jolibert, com a pedagogia por projetos em sala de aula. Esses estudiosos compartilham alguns princípios de origem escolanovista, quais sejam: a) o trabalho com projetos possibilita uma aprendizagem significativa por manter uma correlação estreita com a vida; b) a flexibilidade em relação ao tempo e aos espaços destinados a cada projeto deve ser considerada; c) os modos de participação de professores e estudantes são variados, democráticos, cooperadores. No entanto, há distinções importantes entre o trabalho de um grupo e de outro. Vejamos algumas.

Hernández e Ventura (1996) compreendem os projetos de trabalho como uma concepção político-educativa que implica o estabelecimento de um currículo integrado, a partir de temas e problemas emergentes que estimulem a ação de alunos e professores na construção de saberes e valorizem a função política da instituição escolar. Trata-se de uma proposta transgressora (HERNANDEZ, 1998), que se opõe à visão disciplinar e conteudística da escola tradicional, à perspectiva de escola como preparadora do futuro

(não contribuindo para o estabelecimento de sentidos no presente), ao enfoque construtivista da aprendizagem que reduz a complexidade do processo de ensinar e aprender à noção de ‘descobertas’ individuais, à perda de autonomia do professor e à desvalorização de seus conhecimentos.

A pedagogia de projetos em sala de aula, defendida por Jolibert (1994a, 1994b, 2006), por sua vez, focaliza uma didática de ensino de língua materna cujo quadro teórico de referência comporta: a concepção construtivista, comunicativa e textual da aprendizagem da leitura e da produção de textos. Seus estudos se voltam para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental: crianças entre 5 e 9 anos.

Nos estudos de Jolibert, são visíveis alguns princípios da pedagogia da Escola Moderna<sup>92</sup>. A proposição de ‘canteiros de aprendizagem’ (‘centros de interesse’ ou ‘complexos de interesse’, segundo Freinet), voltados para a leitura de gêneros discursivos diferentes (cartas, cartazes, fichas prescritivas, relatórios, narrativas de vida, novelas, poemas) e para as competências necessárias à produção de textos em cada um desses gêneros é um exemplo. Nessa produção, são observados: superestrutura ou composição esquemática de cada gênero; mecanismos de textualidade; reescrita a partir de atividades de sistematização lingüística; produção final, que pressupõe o cumprimento da função social do texto escrito: envio da carta, exposição do cartaz etc.; finalmente, a avaliação do grupo sobre o trabalho realizado.

Do exposto se depreende que os projetos didáticos ou projetos de aula desenvolvidos por Jolibert e sua equipe tendem a uma homogeneização metodológica: têm dinâmica circunscrita a uma disciplina; assumem o texto como objeto de ensino; estabelecem uma pré-seleção de gêneros discursivos; entendem o professor como um especialista que sistematiza as descobertas de cada estudante e as do grupo.

A partir desses pilares, constroem-se módulos de aprendizagem, aplicáveis a diferentes gêneros e em diferentes turmas. Esses módulos estimulam o estudante a desenvolver atividades de leitura e escrita vinculadas a situações reais (escrever um cartaz para que todos da escola mantenham o pátio limpo, registrar as decisões da assembléia

---

<sup>92</sup> O maior representante da Escola Moderna é o educador francês Célestin Freinet.

escolar, ler poemas em um sarau, entre outras). Essas atividades são geralmente circunscritas à esfera escolar. Em suma, a meta a ser alcançada é ensinar a produzir determinados textos, observando as regularidades dos gêneros previamente selecionados.

Hernández, por outro lado, não se propõe a oferecer um tratamento didático a questões de linguagem. Sua compreensão dos projetos de trabalho salienta alguns pontos centrais dos estudos de Dewey, Kilpatrick e Bruner, quais sejam: a complexidade do conhecimento (e, portanto, a sua não-fragmentação); a conexão entre escola e vida; a ação coletiva e cooperativa entre professores e alunos, unidos em torno de problemas que o grupo pretende ver resolvidos; o trabalho pedagógico que visa atingir objetivos específicos, responder a questionamentos iniciais e aos que forem aparecendo no decurso das ações, bem como alcançar as metas desejadas; a contínua reflexão do professor sobre (e em) cada etapa do projeto; o currículo integrado, flexível e em espiral.

Para chegar a essa compreensão, Hernández deu maior importância ao contexto de aprendizagem, enfatizando a aprendizagem situada e postulando que a situação na qual se aprende tem um importante papel no que se aprende. Nesse sentido, a interação entre os participantes é essencial à efetiva aprendizagem. Essa concepção pressupõe que as circunstâncias sociais, culturais e históricas geram tanto representações da realidade quanto respostas aos problemas de cada contexto e que as práticas educativas devem responder às mudanças sociais e às experimentadas pelos sujeitos em formação.

Os reflexos do trabalho de Dewey e Kilpatrick na proposta de Hernández não apagam, porém, suas diferenças. As duas primeiras são: o contexto sócio-histórico que os separa (e, portanto, os faz responder de forma diferente a conjunturas sociopolíticas e culturais distintas) e a forma de compreender os projetos, marcada pela designação usada por cada um.

Enquanto Dewey e Kilpatrick viam no projeto um modo de reestruturar a educação, Hernández ultrapassa o viés metodológico ao compreender os projetos como uma concepção político-educativa. A escolha de Hernández por ‘projetos de trabalho’ representa uma reação ao sentido espontaneísta de aprendizagem de algumas versões da Escola Nova,

que difundiam ser fácil, prazeroso e criativo trabalhar com projetos, conforme afirma Kilpatrick (1918).

Hernández (1998) também se opõe à compreensão de que o desenvolvimento de projetos se dá por meio de ‘descobertas’ pessoais, concepção assumida por Jolibert (1994a, 1994b, 2006). Para Hernández (1998, p. 22), todo projeto precisa ser encarado como um ‘trabalho’ que pressupõe “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro”.

Essa postura implica compreender que o trabalho com projetos é potencializador de diferentes aprendizagens e, nesse sentido, cada projeto é único. Seu desenvolvimento não ocorre a partir de uma série de passos lineares e previsíveis, ao contrário do que parece sugerir Jolibert (1994a e 1994b). Na perspectiva de Hernández (1996), a imprevisibilidade e o replanejamento das ações em seu decurso marcam os projetos de trabalho. Em sendo assim, um projeto não pode ser repetido em outra situação sem que sejam esperados resultados diferentes. A ação dos sujeitos envolvidos, seus interesses, os recursos disponíveis e as metas a serem alcançadas marcam as singularidades do processo.

Além disso, tomar a complexidade do conhecimento como um fato significa não admitir como produtiva a idéia de gradação, ou seja, partir de elementos mais simples de um objeto de ensino para os mais difíceis. Um projeto não será necessariamente mais simples se começar pelo estudo da moradia, do bairro, das festas comunitárias para chegar aos planetas e às galáxias. As perguntas que movem os interesses de professores e estudantes sobre determinado tema, o envolvimento de cada participante nas atividades e a análise de todo o percurso realizado permitirão constatar as aprendizagens realizadas e os pontos que o grupo terá de retomar, não por sua complexidade em si, mas pelas conjecturas do projeto.

Nesse caso, o planejamento de novas atividades inclui relações da temática estudada com outras áreas de conhecimento até então não exploradas e, conseqüentemente, a leitura e a produção de uma diversidade de textos em diferentes gêneros e suportes para atender a fins específicos e previamente compartilhados pelo grupo.

O fato é que, do início do século XX até hoje, apesar das diferenças que marcam o trabalho de cada pesquisador citado, a convergência dos estudos com projetos no âmbito educacional é a recriação da escola. Não se trata, pois, de uma ‘inovação’, mas de uma prática recontextualizada pelas demandas de diferentes épocas.

Entendidos como prática que pode recriar o trabalho na escola, os projetos requerem dos que nele desejam se engajar uma reflexão importante. Na vida, nossas ações se destinam a vários fins, em diferentes espaços e momentos, a partir da ação de variados agentes sociais, em decorrência de determinadas motivações e na busca de metas predefinidas. Em sala de aula, ao contrário, as atividades e tarefas desenvolvidas representam ações individuais que, em geral, têm início e fim nelas próprias.

Logo, para aproximar ‘escola e vida’, as mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais são profundas. Por esse motivo, o trabalho com projetos na escola não pode ser uma imposição, mas uma escolha refletida e consciente de cada professor, em particular, e dos componentes da comunidade de aprendizagem, em geral.

## **5.2 Projetos de letramento: especificidades**

Independente dos posicionamentos político-sociais e teórico-metodológicos mencionados na seção anterior, o que – a nosso ver – sobressai no trabalho com projetos é o papel central da linguagem. Todavia, nem sempre ela ocupa uma posição de destaque. Com efeito, Hernández (1998, p. 83) chega a afirmar que “[...] os projetos de trabalho são uma inovação que pode ser aplicada em todas as áreas de conhecimento, mas basicamente foram colocados em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais [...]”. Nesse sentido, entendemos que os ‘projetos de letramento’ vêm cumprir essa lacuna.

Eles se aproximam dos princípios gerais defendidos por Hernández, mas apresentam uma particularidade: focalizam a leitura e a escrita a partir de uma ancoragem que permite vislumbrar os usos sociais da escrita na escola e fora dela, bem como o papel sociopolítico da esfera escolar junto a outras instituições sociais. Logo, ultrapassam o enfoque textual dos projetos didáticos desenvolvidos por Jolibert (1994a, 1994b), por exemplo.

É nesse sentido que defendemos serem os projetos de letramento um modelo didático promissor para o almejado processo de ressignificação do ensino de escrita. Vinculados a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente, eles favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do conseqüente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes.

Por definição, compreendemos, segundo Kleiman (2000, p. 238), que um projeto de letramento representa...

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

Outrossim, salientamos que, na formação de professores de língua materna, os projetos de letramento também têm uma ação considerável. Inicialmente, porque se configuram como uma importante prática de letramento, conceito que estamos compreendendo, de acordo com Baynham (1995), como forma culturalmente aceita de se usar a leitura e a escrita, a qual envolve não apenas o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita, mas também o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias subjacentes a essas ações<sup>93</sup>. Depois, por viabilizarem a reflexão na ação e sobre a ação no próprio decurso em que as etapas do projeto se realizam, dada a necessidade de planejar e de replanejar atividades e tarefas em função das metas que, paulatinamente, são atingidas (ou reelaboradas).

---

<sup>93</sup> Nas palavras do autor (BAYNHAM, 1995, p. 39), temos: *Investigating literacy practices is investigating literacy as 'concrete human activity', involving not just what people do with literacy, but also what they make of what they do, how they construct its value, the ideologies that surround it. The practice construct implies both doing and knowing.*

Do exposto decorre que os projetos de letramento são aqui tomados como uma prática que estabelece a contento a relação entre o curso de formação e as salas de aula de educação básica, propiciando a formadores e a professores em formação “pensar a teoria com base na prática”, conforme sugere Kleiman (2001b, p. 8).

Do ponto de vista didático-pedagógico, os projetos de letramento estão de acordo com os dispositivos legais em vigor, em especial com os PCN (BRASIL, 1997), uma vez que possibilitam tanto a elaboração de um currículo articulador de diferentes áreas de conhecimento quanto a vinculação de saberes (referenciais, procedimentais e atitudinais) a problemas de interesse da comunidade escolar e do entorno. Tal vinculação, que requer a participação de agentes da família e de outras esferas de atividade no desenvolvimento dos projetos, é central para os anseios de educação cidadã, recorrentemente mencionada pela LDB/96 e pelos referenciais construídos posteriormente.

Isso posto, é possível compreender que a abordagem dialógica dos projetos, ao valorizar os aspectos sócio-históricos, os saberes locais, os recursos disponíveis, ocasiona importantes alterações no processo de construção dos saberes, entre as quais o reposicionamento identitário de professores e estudantes, elemento fundamental para o trabalho reflexivo do professor e a tomada de decisões para o percurso educativo proporcionado pelos projetos de letramento. Nessa direção, Oliveira (2008) salienta que:

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

Assim concebidos, os projetos de letramento proporcionam um modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino, incluindo as de seqüência didática<sup>94</sup> por agrupamentos de gêneros. Tal modelo possibilita a concretização de uma educação

---

<sup>94</sup> Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma ‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A proposta de trabalho desses pesquisadores suíços é de ensino de língua materna por meio de uma progressão curricular construída a partir de gêneros orais e escritos.

significativa para a vida, porque visa ao desenvolvimento das competências lingüístico-enunciativo-discursivas do estudante a partir dos usos sociais da escrita em diferentes esferas de atividade.

Os projetos de letramento requerem, conforme Kleiman (2007b, p. 6), um movimento pedagógico que parta “[...] da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário [...]”. Esse posicionamento implica fazer da prática social o elemento estruturante do currículo, e não uma relação de conteúdos ou um grupo de gêneros a se ensinar. Esses projetos possibilitam tal movimento, porque têm a prática social como princípio (KLEIMAN, 2006b). Da complexidade desse princípio decorrem as categorias das quais nos ocuparemos na seção a seguir.

### **5.3 Projetos de letramento: categorias constitutivas da prática social**

Tem momentos que a gente acha que não vai conseguir ((refere-se a ressignificar o ensino de escrita tendo em vista as orientações do curso de formação)). É claro que a gente também tem que ter o pé no chão e ter a idéia... A idéia que eu mesmo não vou, por enquanto, saber fazer tudo com perfeição... Por enquanto, eu vou sair... Eu vou pensando... Vou tentando fazer assim... Pra melhorar... E a questão dos projetos... Sim... Aí, no caso do projeto, eu mudei... Eu fiquei trabalhando a igreja do Ingá ((Igreja de Santa Luzia, no distrito de Ingá, em Montanhas/RN)), que tem história, tem 200 anos... A origem, que foi com os padres holandeses e os italianos e os padres que vieram de Pernambuco... Essa coisa toda... E os alunos estão participando, vão para as entrevistas, se apresentam... Se a pessoa vai dar entrevista, eles vão lá e parecem até uns repórteres de verdade... Então, eu estou sentindo que eles estão entusiasmados, quer dizer, pouco a pouco, não é, vai melhorando...

Amanda Marques, professora em formação, 50 anos de idade e 26 anos de experiência docente no ensino fundamental do município de Montanhas/RN. Fragmento de interação em sala de aula (08 de agosto de 2005).

No decorrer da trajetória do profissional da educação, seja exercendo o papel de aluno, seja o de professor, seja ainda articulando esses dois papéis sociais no curso de formação, um modelo didático vai sendo construído por cada um. Esse modelo parametriza as ações docentes e, embora tenha a característica de ir-se reelaborando continuamente em

decorrência das experiências vividas, ele revela uma rede conceitual de base na qual são ancorados os procedimentos adotados em sala de aula.

Conhecer os parâmetros gerais que regem o modelo didático dos participantes desta pesquisa nos traz subsídios importantes, haja vista nos fazer refletir acerca das possibilidades de resistência e as ressignificações que foram sendo desenvolvidas no percurso da formação que nos serviu de contexto. Nesse sentido, a proposição de um modelo didático via projetos de letramento não pode ser viabilizada por simples substituição ou adaptação, posto que alterações conceituais significativas precisam ser feitas e, para tanto, os professores em formação têm de, gradualmente, aderir ao modelo se nele confiarem, não por imposição do curso.

É necessário, conforme nos faz entender a professora Amanda, na epígrafe desta seção, um período de ‘testagem’ e uma gradativa incorporação das orientações do curso de formação, segundo as possibilidades de cada professor e as condições do seu contexto de atuação: “[...] eu mesmo não vou, por enquanto, saber fazer tudo com perfeição... Por enquanto, eu vou sair... Eu vou pensando... Vou tentando fazer assim... Pra melhorar [...]”. Todavia, na seqüência desse mesmo fragmento, a abertura demonstrada para uma prática diferente da tradicional sinaliza o interesse em ressignificá-la: “[...] Aí, no caso do projeto, eu mudei...”.

Mudar a prática pedagógica parece ser um movimento fundante entre os professores que passam a trabalhar com projetos, porque a organização desse processo educativo está ancorada em princípios diferentes dos que compõem o modelo tradicional de ensino. Nesse sentido, é significativo o fato de a professora em formação afirmar: “[...] no caso do projeto, eu mudei... Eu fiquei trabalhando a igreja do Ingá [...]”. Interessante perceber que as relações lógico-semânticas desencadeadas pelo verbo (mudei) tanto salientam o agente da ação (eu) quanto sua complementação, ou seja, aquilo que foi mudado, no caso, o objeto de ensino.

Mas esse processo de mudança não se encerra aí. Os estudantes também podem ser agentes de mudança: “[...] E os alunos estão participando, vão para as entrevistas, se

apresentam... Se a pessoa vai dar entrevista, eles vão lá e parecem até uns repórteres de verdade...”.

Essa perspectiva sugere um reposicionamento identitário-profissional: o docente se reconhecer e trabalhar como um agente de letramento, o que o aproximaria de um agente social, conforme Kleiman (2006a, p. 82 e 83):

Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Ocorre que essa representação do trabalho docente traz como implicação o reconhecimento de que também os alunos são sujeitos de conhecimento e, por isso, suas ações efetivas no processo de aprendizagem podem fazer a diferença. Portanto, o reposicionamento identitário do estudante é concomitante ao do professor.

Certamente a efetivação de toda essa mudança está atrelada a outras ressignificações de natureza conceitual e metodológica, entre as quais por ora salientaremos duas. A primeira se refere à compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem requer a construção de saberes que se concretizam por meio de ações coletivas entre professores, alunos e outros colaboradores. A segunda demonstra a possibilidade de as práticas de letramento escolar se aproximarem das demandas de outras esferas de atividade. De fato, para agirem como “repórteres de verdade”, os estudantes buscam na memória do grupo maneiras de dizer, estilos de falar, atitudes e procedimentos de profissionais do jornalismo (preparação das perguntas e das formas de abordar o entrevistado, condução da entrevista, gravação, transcrição).

Configura-se, nesse processo, a inserção de práticas de letramento não-escolar em uma situação de uso social de leitura e escrita que se origina na escola, desenvolve-se na comunidade do entorno com os recursos de que os participantes dispõem e se destina a outra instância, no caso, um concurso nacional.

Possivelmente, é esse outro modo de organizar e planificar as ações didáticas, no qual se evidencia o protagonismo dos discentes na produção, circulação e recepção de textos, que os vem ‘entusiasmando’, conforme afirma a professoranda. Logo, não é especificamente o tema (a igreja do Ingá) que mobiliza essa comunidade de aprendizagem, mas a oportunidade de construir uma versão da história local a partir da memória de seus moradores e de, com essa versão, transformar a igreja do Ingá em um patrimônio brasileiro, via Concurso Tesouros do Brasil.

Com efeito, no caso dos projetos de letramento, o tema é apenas uma das variáveis a serem consideradas dentro de um sistema de atividades articulado em torno de usos sociais da escrita, os quais são empreendidos pelo grupo dentro e fora da escola e destinados a agentes pré-definidos (escolares ou não), no caso em tela, especialistas reunidos pelo concurso.

Nos projetos de letramento, um princípio basilar é, de fato, a prática social (conforme KLEIMAN, 2006b; 2007b). Assim, independente da motivação inicial dos participantes do projeto, do tema, das atividades e dos gêneros trabalhados em seu desenvolvimento, é da prática social que decorrem as categorias da interatividade e do dialogismo, da situação, da agência e da pluralidade cultural. Essas categorias delimitam a distinção, por um lado, entre os projetos de letramento e os projetos temáticos, pedagógicos, didáticos, de ação social, entre outros; por outro lado, entre esse modelo didático ressignificador do ensino de língua e o modelo tradicional.

Ilustraremos as citadas categorias constitutivas dos projetos de letramento através da análise de alguns dispositivos didáticos produzidos por professores em formação e analisados no Estágio Supervisionado I, atendendo ao interesse de tomar a ação docente como esteio da formação.

### **5.3.1 Da interatividade e do dialogismo**

O pressuposto de que a interação é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992) nos permite compreender que toda prática de

letramento é interativa e, como tal, precisa ser analisada em função do compartilhamento de saberes propiciado entre os agentes que dela participam.

Essa compreensão se coaduna bem com a noção de dialogismo, segundo a qual a palavra, “[...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 99), precisa ser compreendida dentro dos limites de seus usos, ou seja, imersa em sua situação concreta de enunciação. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as palavras são sempre alheias, resultantes de interações vivenciadas por cada sujeito, é a singularidade das experiências e das relações sociais vivenciadas por cada um que oferece uma ‘coloração’ nova a esse processo *ad infinitum* que é a interação humana.

Esses dois conceitos, inter-relacionados, serão úteis para analisarmos os primeiros dispositivos didáticos entregues pelos professores em formação: os planos de aula. Nessa subseção, tomaremos dois planos de aula (ver quadro 5 e 7) como objeto de reflexão.

O plano de aula reproduzido no quadro 5 corresponde a um primeiro contato de um grupo de estudantes do ensino médio com o tema que a professora em formação pretendia transformar em objeto do projeto de letramento a ser desenvolvido por eles.

Esse dispositivo apresenta uma configuração cujas bases advêm de formas específicas do fazer docente que se aproximam majoritariamente de um modelo didático tradicional. A lógica de compartimentalização temporal (uma aula de 90 minutos) e espacial (sala de aula), a restrição de participantes (estudantes e professora) e a assunção do tema (preservação da água) como ponto de partida das ações didáticas comprovam esse tradicionalismo.

Sua seqüência didática, composta por quatro atividades (leitura, acompanhamento da música, interpretação e escrita), tem por objetivo a produção de textos escritos (redações), que respondam a uma das questões de interpretação. No entanto, apesar de esse plano de aula estar centrado nos interesses e objetivos da professora, há nele sinalizações de uma prática que começa a se abrir para uma perspectiva mais dialógica. Vejamos como isso é possível.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Moro em Passa e Fica desde 2001. Voltei à terra natal para contribuir com os meus conhecimentos na educação desta nova geração que não viveu e nem conheceu o problema da falta de água que existia nesta cidade. Esta história pretendo resgatá-la através de entrevistas com os moradores antigos. Este assunto será o tema do nosso projeto no Concurso “Tesouros do Brasil”, pois quero enfatizar a questão da preservação deste produto de alto preço.

Observando as pessoas por onde passo e vendo a forma como tratam a água, resolvi levar à sala de aula do 2º ano do Ensino Médio um texto sobre o tema em questão. [...]

Profª Joseneide da Silva.

## AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Escola Estadual de 1º e 2º graus Djair Maranhão

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 45 alunos do 2º ano do ensino médio (noturno)

Faixa etária: 15 a 35 anos

1 – Objetivo: produção de textos escritos.

2 – Distribuição da letra da música “Planeta Água”, de Guilherme Arantes.

3 – Leitura do texto (poema).

4 – Acompanhamento da música (gravador).

5 – Interpretação de texto

a) Você já conhecia a música “Planeta Água”?

b) O texto (poema) conseguiu comovê-lo em relação ao tema apresentado?

c) O que você sabe sobre a importância da água para todos os seres vivos?

d) Que atitudes cada indivíduo pode tomar para evitar o desperdício e a poluição da água?

6 – Escolha uma das perguntas de interpretação e desenvolva uma redação sobre ela.

**Quadro 5** – Plano de aula de 01 de junho de 2005 (Joseneide da Silva)

É interessante ressaltar que o plano de aula em foco traz alguns elementos que, em princípio, não fariam parte da estrutura composicional desse gênero. O primeiro é a contextualização sócio-histórica que fundamenta a intencionalidade da professora em formação em trabalhar o tema ‘preservação da água’ (“Esta história pretendo resgatá-la[...]”/ “quero enfatizar [...]”), avaliado como um assunto de interesse da comunidade. O segundo é a caracterização um pouco mais detalhada da turma (quantidade de alunos, faixa etária, turno). O terceiro elemento é a construção de uma imagem favorável de si: alguém que voltou à “terra natal para contribuir” por ter conhecimentos referenciais e experienciais, uma vez que viveu o problema da falta de água que existia na cidade de Passa e Fica. O quarto é a ratificação do interesse de participar do concurso divulgado no curso de

formação (“Este assunto será o tema do nosso projeto no Concurso Tesouros do Brasil”). Por fim, a sinalização de uso de um gênero discursivo específico no desenvolvimento do projeto (“[...] pretendo resgatá-la através de entrevistas com os moradores antigos”).

A necessidade de a professora em formação explicitar esses pontos é justificável em função de esse plano de aula ter assumido uma função além da de organizar a ação didática a ser planejada, a saber: encaminhar, para a análise da professora-formadora, o planejamento e os resultados da aula ministrada para introduzir a idéia de desenvolver um projeto de letramento com seus alunos de educação básica. Logo, para dois agentes (a professora em formação e a professora-formadora), o plano de aula em destaque se configura, de certa forma, como um ‘dispositivo de controle e de avaliação’ – recontextualizando uma terminologia de Foucault (1984) – das ações didáticas planejadas.

Entre as atividades desenvolvidas nesse evento (o qual denominaremos ‘evento 1’) e sua atividade de culminância (a produção de texto) alguns encaminhamentos da professora nos parecem cruciais. Para melhor compreendê-los, reconstruímos o plano de aula do quadro 5 a partir de uma perspectiva mais interativa.

Assim, elaboramos o quadro a seguir de acordo com o plano de aula entregue e as informações complementares oferecidas pela professoranda em uma aula no curso de formação. Nesse quadro, utilizamos categorias que nos serão importantes para a posterior análise do modelo didático que parametriza o evento 1 e os outros eventos a serem destacados no decorrer desta seção.

Evento 1	Atividades	Tarefa/Agentes	Gênero	Resultado	Meta
Aula de 01/junho/2005, 90 minutos.	1 – Leitura da letra da música de Guilherme Arantes (Planeta Água).	1.1 – Todos lêem silenciosamente. 1.2 – Alguns alunos declaram conhecer a música.	Letra de música	Envolvimento do grupo na atividade sugerida (criação de uma coletividade).	Produção de texto escrito
	2 – Acompanhamento da música (auxílio do gravador).	2.1 – Todos cantam a música.			
	3 – Interpretação de texto.	3.1 – Oralmente, alunos respondem a cada pergunta feita pela professora. 3.2 – As respostas às questões “c” e “d” suscitam um debate acirrado.	Debate oral	Debate oral sobre a importância da água e algumas formas de preservação desse recurso esgotável.	
	4 – Produção de texto.	4.1 – A partir da seleção de uma das questões da interpretação de texto, cada aluno produz uma redação silenciosamente.	Redação	45 redações	

Quadro 6 – Interações propiciadas pelo plano de aula de 01/06/2005

A leitura do quadro 6 ratifica que a forma encontrada pela professoranda para viabilizar uma primeira aproximação de seus alunos com o projeto de letramento que pretendia desenvolver com eles foi a inserção do tema. Essa opção, viável no caso dos projetos, é ancorada em um saber-fazer já sedimentado pela prática docente.

Isso nos parece de fundamental importância: a professora em formação buscou ancorar, em sua experiência, uma prática que lhe parecia diferente. Assim, devido ao caráter difuso dos saberes e, conseqüentemente, da aprendizagem, essa hibridização entre o modelo tradicional e o modelo que se quer ressignificado parece ser sinalizadora da abertura necessária para uma prática diferenciada.

Outro indício dessa busca por fazer diferente é a seleção de uma música como texto central da aula, em vez de uma aula expositiva e monológica. O uso da música representa uma interessante estratégia de envolvimento do grupo na temática-alvo e de criação de uma coletividade (AMIGUES, 2004), elementos necessários para o tipo de interação desenvolvida em projetos de letramento.

O quadro também demonstra outros dois pontos importantes. O primeiro é a correlação estabelecida entre o tema e as atividades típicas das práticas de letramento escolar, em que todos os agentes executam as mesmas tarefas (no caso, ler, cantar, debater

e escrever), compartilhando o tempo-espaço, os objetivos e os gêneros definidos previamente pela professora.

O segundo ponto é uma abordagem um tanto tangencial na atividade 3 (de interpretação textual), tendo em vista que as duas primeiras questões motivadoras do debate são factuais (Você já conhecia a música “Planeta Água”? O texto (poema) conseguiu comovê-lo em relação ao tema apresentado?) e, portanto, não propiciam uma discussão, e as duas últimas (O que você sabe sobre a importância da água para todos os seres vivos? Que atitudes cada indivíduo pode tomar para evitar o desperdício e a poluição da água?) focalizam a importância da água e as atitudes de preservação desse bem natural sem que seja estabelecida qualquer relação com a leitura da música de Guilherme Arantes. Logo, o debate poderia ter acontecido sem a intermediação do texto escolhido.

No entanto, mesmo que a atividade 3 seja passível de crítica por não estabelecer vínculos com o texto lido, é importante lembrar que, para a professora em formação, naquele momento, importava o estabelecimento de um elo para o debate sobre o tema do projeto. Nesse caso, observamos um movimento importante para o trabalho com projetos: a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

O estímulo ao compartilhamento de saberes referenciais (importância da água) e procedimentais (o que cada cidadão pode fazer para evitar o desperdício e a poluição da água) sinaliza o interesse da professoranda na multiplicidade de vozes e na vinculação entre o tema e as situações vivenciais que, posteriormente, seriam abordadas: os problemas de abastecimento de água da cidade, a necessidade de desenvolvimento de ações sociais que visem à preservação do Rio Calabouço e a um uso racional da água (conforme o plano geral de atividades, no quadro 8).

A atividade de culminância do evento 1 é a produção de texto escrito, conforme nos faz ver o título em letras maiúsculas que abre a segunda parte do plano de aula entregue. A solicitação desse exercício de escrita, explicitada no item 6 (“Escolha uma das perguntas de interpretação e desenvolva uma redação sobre ela”), não é acompanhada por qualquer sistematização de ensino do tipo: o que se está entendendo, naquela situação específica, por redação (um texto dissertativo-argumentativo, um artigo de opinião, um breve comentário

opinativo?) também não há a constituição do interlocutor nem do propósito comunicativo do texto.

Nesse exemplo de prática de letramento escolar, a escrita é uma atividade que se destina à comprovação do entendimento da temática e da capacidade analítica dos estudantes de escrever algo sobre o tema. Essas funções sociais da escrita são entendidas como viáveis em qualquer situação escolar e também em situações de concurso público, conforme já mencionamos no capítulo anterior por ocasião da análise do gráfico 9 (gêneros escritos em sala de aula), mas em nenhuma outra esfera de atividade a redação<sup>95</sup> ocupa espaço privilegiado, dada a restrita interação que ela proporciona.

No tocante às categorias interatividade e dialogismo, a dinâmica dos projetos de letramento impulsiona um movimento de gradativa ampliação à medida que vão sendo desenvolvidos. Para oferecermos concretude a essa afirmação, observemos o projeto do grupo de Alva dos Santos, também professora em formação do curso de Letras do Probásica, lecionando em uma turma de educação de jovens e adultos na cidade de Nova Cruz.

O primeiro plano de aula entregue por ela (ver quadro 7) demonstra que a opção para introduzir a prática de projetos em sala de aula foi a de recontextualizar a teorização empreendida no curso de formação: a escrita como prática social. A expectativa dessa professoranda era a de conseguir o engajamento de seus alunos no projeto de letramento, mas percebia que, para isso, eles precisavam construir de si próprios a imagem de escreventes. Seu primeiro embate foi, então, a rejeição deles em relação à escrita. Logo, o ponto de partida difere do projeto anteriormente analisado, mas há convergências entre eles. Vejamos.

Aliando traços identitários de leitora de jornal e de profissional ávida por textos interessantes para suas aulas, Alva seleciona uma matéria à época recente do ‘Gazeta do Agreste’, jornal de maior circulação da cidade de Nova Cruz. Nessa matéria, estudantes de

---

<sup>95</sup> Outro dado que esse plano de aula nos revela é que, possivelmente, por não ter ciência das peculiaridades sócio-históricas que caracterizam o trabalho de ‘produção de texto’ e o de ‘redação’, a professoranda usa essas duas terminologias como sinônimas (ver itens 1 e 6 do quadro 5).

escola pública são protagonistas de uma ação social que se mostra contrária ao posicionamento de um professor (ver item 1 do plano).

O uso de determinadas estratégias de leitura (leitura do título e levantamento de expectativas, conforme itens 1 e 2) denota o interesse da professora em formação no conhecimento prévio de seus alunos. Depois de ouvi-los, ela entrega um exemplar do jornal para cada grupo (item 3), e não apenas a matéria xerocada e separada de seu suporte, como em geral acontece na didatização de gêneros. Em seguida, encaminha um debate, que se efetiva em virtude de uma escolha lexical equivocada do produtor da matéria selecionada (“pronúncia”, ver quadro 8).

A atividade de culminância (item 6) é a produção de texto a partir de um recorte da matéria lida e para o qual a professora solicita o posicionamento de cada estudante (o negrito dado a esse trecho da proposta é da professora em formação), sem que haja delimitação do gênero discursivo. Quanto à observação incluída no final do plano, trata-se do estabelecimento de um diálogo com a professora-formadora, que solicitara tal dispositivo.

Escola Estadual Joana Arruda – Professora Alva

Turma: 20 alunos de educação de jovens e adultos, com faixa etária entre 20 e 45 anos.

Nova Cruz/RN, 06 de junho de 2005.

1 – Leitura em voz alta do título da matéria “Alunos criticam pronúncia de um professor”, extraída do jornal local “Gazeta do Agreste”, seção Educação, de maio de 2005.

2 – Levantamento das expectativas dos alunos acerca do texto a ser lido.

3 – Entrega de um exemplar do jornal para cada grupo.

4 – Leitura compartilhada em pequenos grupos.

5 – Debate em grande grupo.

6 – Produção de texto

**Mediante matéria jornalística extraída da seção “Educação” do jornal Gazeta do Agreste, de maio/2005, trazendo no contexto a afirmação: “A obrigação da escola é preparar para a vida e não para o vestibular”, escreva, diante dessa afirmação, o que você espera da escola.**

Obs.:

A matéria foi selecionada em vista de o fato ter ocorrido na cidade de Nova Cruz e estar vinculado ao interesse direto do aluno que frequenta o ensino médio visando um preparo à efetivação de um vestibular. A atividade transcorreu de forma bastante satisfatória, tendo em vista a participação da grande maioria da turma e ainda o desempenho coletivo quanto à execução da atividade. Os alunos apresentaram uma maior disponibilidade em escrever decorrente talvez da familiaridade com o tema trabalhado.

**Quadro 7** – Plano de aula de 06 de junho de 2005 (Alva dos Santos)

A entrega de um exemplar de jornal a cada grupo demonstra o esforço dessa professoranda em viabilizar, em sala de aula, uma prática de letramento específica: a leitura do jornal<sup>96</sup>. A seleção da matéria ‘Alunos criticam pronúncia de um professor’ foi condicionada, segundo o plano de aula, aos seguintes critérios: a) fato ocorrido na cidade dos estudantes; b) temática do interesse do grupo. A esses elementos é atribuído o sucesso da aula, conforme consta na observação inserida no plano.

Entendemos, porém, que dois outros elementos fizeram a diferença nesse evento. O primeiro foi a vinculação da atividade de leitura a objetivos bem definidos (conferir as

---

<sup>96</sup> Em conversa após a entrega do plano de aula, soubemos que, para conseguir exemplares de jornal, Alva contou com o auxílio de uma pessoa conhecida do editor do Gazeta do Agreste, que os cedeu gratuitamente.

hipóteses inferíveis a partir do título, posicionar-se em relação ao pronunciamento do professor mencionado na matéria e analisar as opções realizadas pelo jornalista).

O segundo foi tomar a leitura como um processo que leva ao engajamento temático e à produção escrita. Vejamos a matéria usada.

#### **Educação**

#### **Alunos criticam pronúncia de um professor**

Segundo alunos da Escola Estadual Joana Arruda, um professor, em sala de aula, criticou o cursinho que está sendo realizado para alunos vestibulandos da EEJA. De acordo com os alunos, o professor afirmou que o cursinho não servirá pra nada, e que a obrigação da Escola é preparar o aluno para vida, e não para o vestibular. Os alunos não concordaram com a opinião dele e disseram que a Escola tem a obrigação de preparar o aluno para o vestibular.

Um curso pré-vestibular é uma forma de estender mais os conhecimentos de um aluno, para tornar mais fácil o acesso à universidade. O professor que criticou o curso também se recusou a participar do mesmo, foi o que disseram alguns alunos.

Aproveitando o ensejo, os estudantes da Escola pública agradeceram a direção que incentivou bastante a realização do cursinho pré-vestibular.

(Fonte: Gazeta do Agreste. Maio de 2005. Especial II anos, p. 04)

Segundo a professora em formação, o debate extrapolou a relação temática (escola – vida – vestibular) e a polêmica gerada em torno disso, uma vez que os estudantes, ao se posicionarem sobre o tema, também salientaram que a escrita pode não significar ‘a’ expressão da verdade, mas o destaque de um ponto de vista. Resignificar essa imagem do texto escrito, muito recorrente entre leitores iniciantes e talvez explicável pela tradição bíblica, é um dado importante.

Um aspecto salientado por Alva no debate foi a vinculação entre as atividades de escrever e reescrever, a fim de que se aprimore o projeto de dizer. A ausência desse movimento de escrita, leitura crítica e reescrita por parte do jornalista foi perceptível para os estudantes devido às estratégias usadas na aula, as quais desencadearam a análise das escolhas lingüísticas, da focalização e dos efeitos discursivos da matéria de jornal lida.

Como podemos constatar, os avanços desse processo são significativos: a concepção de leitura como construção de sentidos ao texto; a desmistificação da escrita; o desenvolvimento da criticidade em torno da temática, da articulação textual, do posicionamento do professor e dos alunos mencionados na matéria. Também a proposta de produção se vincula a um dizer sobre a vida real e aos interesses desses escreventes. Não se trata de imitar um modelo de escrita, mas de emitir uma opinião sobre um assunto que lhes diz respeito. Isso significa valorizar a contrapalavra de cada estudante acerca do tema em questão.

A culminância dessa aula foi a produção de vinte textos de diferentes tamanhos (de um só período a vários parágrafos), em diferentes gêneros (bilhete direcionado à professora, redação, artigo de opinião) e com propósitos comunicativos distintos (alguns aderem à proposta e oferecem sua opinião, outros apenas criticam a escola e nada escrevem sobre o tema em pauta, outros criticam o professor mencionado na matéria, mas não se posicionam quanto ao que esperam da escola). Embora a seqüência natural dessa aula fosse a produção de uma carta coletiva ao jornal “Gazeta do Agreste” sobre a matéria lida e discutida, a força da tradição impele a um exercício de escrita escolar, direcionado à professora e, conseqüentemente, à avaliação.

É nítido o movimento das professorandas Joseneide e Alva entre uma prática já consolidada pelos anos de experiência em sala de aula e um desejo de ressignificar a ação docente. Isso se dá, possivelmente, por estarem motivadas pelo conjunto de disciplinas cursadas na formação, nas quais o discurso de ‘redimensionamento da prática pedagógica’ é constante ou por um conjunto de prescrições ao trabalho docente, às quais nos referimos no capítulo 1. Importa que, mesmo considerando a interatividade incipiente dos exercícios de escrita (item 6 nos planos de aula de ambas), deslocamentos em direção a uma prática mais significativa já são, nesse momento inicial, esboçados.

Conforme veremos nos dispositivos didáticos que parametrizam o desenrolar dos projetos de letramento, a abertura da prática escolar a formas de agir em outras esferas de atividade (e, portanto, o estabelecimento da interseção escola e vida) desencadeia o

adensamento de atividades mais interativas. Atribuímos a isso também o fato de o evento de formação posterior à entrega dos planos de aula ter envolvido a análise dessas produções, bem como a solicitação do plano geral de atividades para uma análise (também coletiva) do desenvolvimento dos projetos.

Esses dispositivos didáticos demonstram ser, no processo empírico, que as professoras constroem alternativas de ação didática mediante a complexidade das variáveis que caracterizam suas salas de aula. Ao expor esse processo no curso de formação, a reflexão proposta viabilizou a reconstrução de seus saberes e, em alguns casos, a recondução da prática. Daremos destaque a esse tópico a partir da análise de outros dispositivos dos dois projetos até aqui especificados e, a essa época, já intitulados “A vida no Rio Calabouço” e “Estação ferroviária de Nova Cruz: trilha de encontros e saudades”.

### **5.3.2 Da situação social e suas pluralidades**

Os planos gerais de atividades (dispositivo didático 2) dos projetos supracitados foram entregues cerca de um mês depois dos planos de aula (dispositivo didático 1). Eles apresentam uma organização de ações concatenadas em função dos projetos de letramento à época em pleno desenvolvimento e inscritos em um concurso nacional, unidade maior que norteia o conjunto.

No plano de Joseneide (A vida no Rio Calabouço), há a marcação de atividades realizadas (uso do símbolo √), atividades em curso e atividades planejadas. No de Alva, não há explicitação do já feito e do apenas planejado.

Em ambos, porém, a organização das atividades demonstra a ampliação dos tempos e dos espaços de aprendizagem, a diversidade das formas de participação de cada agente, a multiplicidade dos gêneros orais e escritos demandados por cada evento e a autenticidade dos textos<sup>97</sup> trazidos para a análise dos grupos. Tais elementos, por sua vez, salientam a

---

<sup>97</sup> Ao nos referirmos à ‘autenticidade’ dos textos, estamos salientando o fato de os projetos de letramento trazerem, para o processo de ensino-aprendizagem, oportunidades de leitura de textos cuja circulação social se dá fora da esfera escolar. Logo, não se trata de textos produzidos com fins didáticos. Nesse sentido, há uma

natureza situada dos usos da escrita, o movimento complementar entre leitura, escrita e oralidade, a vinculação dessas atividades a práticas sociais e, portanto, à agência social nas diferentes esferas de atividade humana, não apenas na escola. Vejamos, inicialmente, o projeto do Rio Calabouço, de Passa e Fica.

#### PLANO GERAL DE ATIVIDADES

##### Projeto de Passa e Fica/RN – **A VIDA NO RIO CALABOUÇO**

##### **JULHO DE 2005**

Profa Joseneide da Silva

- 1 – Inscrição no Concurso Tesouros do Brasil. ✓
- 2 – Sugestão do patrimônio (Rio Calabouço): exposição de motivos aos alunos. ✓
- 3 – Produção do anteprojeto. ✓
- 4 – Conversa com a professora-formadora sobre a viabilidade do projeto, tendo em vista as exigências do concurso. ✓
- 5 – Busca de dados sobre o rio (livros, revistas e moradores): período de cheias e de secas; percurso da nascente do Rio Calabouço até onde ele flui; origem do nome “Rio Calabouço”; importância do rio como divisor dos Estados do RN e da PB, como acesso ao Parque Ecológico Pedra da Boca e como recurso hídrico dos moradores de Passa e Fica. ✓
- 6 – Organização da turma para realização da 1ª aula-passeio (data, horário, autorização da diretoria, objetivos da aula-passeio, divisão de tarefas):
  - 6.1 – aula-passeio ao Rio Calabouço (a pé, alunos do 2º ano do Ensino Médio e professora); ✓
  - 6.2 – registro por escrito e por meio de fotografias: lixo e podas de árvores jogados à margem do rio; amarram-se e lavam-se animais no rio; no açude (onde parte da água do rio fica represada), as pessoas pescam, tomam banho e se divertem. ✓
- 7 – Debate em sala de aula sobre a importância de uma campanha de preservação do rio ✓:
  - 7.1 – sugestões de ação coletiva: produção de placas de advertência sobre a preservação do rio, de folhetos informativos sobre a localidade e de panfletos sobre a necessidade de preservar o rio; caminhada para tentar a adesão da comunidade à causa.
- 8 – Novas leituras em sala de aula sobre o Rio Calabouço, o Parque Ecológico Pedra da Boca e suas formações rochosas.
- 9 – Organização do cronograma escolar para marcação da visita da professora-formadora à cidade.
- 10 - Permissão para alunos e professora se ausentarem da escola no dia da excursão ao Rio Calabouço.
- 11 – Solicitação de um ônibus à Prefeitura de Passa e Fica para a excursão.
- 12 – Produção de um roteiro da aula-passeio, na qual os alunos assumirão o papel de agentes de turismo.
- 13 – Avaliação da aula-passeio.
- 14 – Produção coletiva de um relatório da visita ao Rio Calabouço e ao Parque da Pedra da Boca.
- 15 – Produção da versão final do relatório, coletânea de todo o acervo reunido e produzido durante os meses de julho a outubro de 2005 e envio ao Concurso Nacional Tesouros do Brasil.

**Quadro 8** – Plano geral de atividades do projeto ‘A vida no Rio Calabouço’

---

aproximação entre o trabalho dos participantes de um projeto e o desenvolvido por historiadores, por exemplo, que buscam, em documentos de diferentes gêneros, suas fontes de informação.

Esse plano geral de atividades é constituído por uma complexa rede que converge para a produção de uma história do Rio Calabouço, realçando seu valor como patrimônio natural da cidade de Passa e Fica, bem como a necessidade de preservação de suas águas e a busca por sugestões viáveis para a mobilização da comunidade em torno dessa ação social. A construção dessa rede de atividades e a explicitação da meta final das ações didáticas – a participação no Concurso Nacional Tesouros do Brasil – são os primeiros diferenciais do dispositivo 2 em relação ao 1.

De fato, ao tornar o projeto “A vida no Rio Calabouço” o eixo articulador das atividades, vários elementos foram incorporados ao processo de ensino-aprendizagem. Por ora, ressaltaremos alguns relacionados à categoria da situação social.

Um primeiro elemento a se observar é a ampliação dos espaços e dos tempos de aprendizagem. Para desenvolver esse projeto de letramento, um espaço de aprendizagem importante foi o curso de formação, no qual as atividades 1 (inscrição no concurso), 3 (produção do anteprojeto) e 4 (análise da viabilidade do projeto) tiveram lugar. A escola concentrou o maior número de atividades: em sala de aula, foram desenvolvidas as de número 2, 6, 7, 7.1, 8, 10, 11, 12, 13, 14 e 15; na diretoria, as atividades 9, 10 e 11. Todavia, o grupo também precisou se dirigir ao Rio Calabouço, onde foi realizada uma aula-passeio (item 6.1) e foram feitos os primeiros registros por escrito e por meio de fotografias a respeito do rio (6.2); ao Parque Ecológico Pedra da Boca, onde houve a oportunidade de se obter uma série de informações sobre o rio e de saber sua importância para o Parque (item 5); à comunidade do entorno (família, biblioteca, prefeitura), onde também se desenvolveram os itens 5 e 7.1.

Cada um desses espaços apresenta uma institucionalização temporal que não necessariamente se aproxima da escolar. Logo, foi preciso que o grupo compatibilizasse seu tempo de aprendizagem aos tempos que regem as formas de organização social próprias de cada esfera a esse projeto articulada. Adequar-se a essa ampliação temporal era uma condição para conseguir as colaborações necessárias às atividades do plano geral, advindas dos agentes externos à esfera escolar.

A diversidade de formas de participação dos agentes envolvidos em cada atividade elencada também denota uma ressignificação importante: compartilhando objetivos e metas a atingir, mas a partir de diferentes recursos, instrumentos e esferas de atuação, alunos de educação básica, professora em formação, profissionais da escola, pessoas da comunidade do entorno e professora-formadora colaboram para que etapas sejam vencidas.

Nesse aspecto, o planejamento das atividades é fundamental para organizar as participações, mas a abertura para mudanças no percurso, a flexibilidade das etapas de trabalho e o aproveitamento de oportunidades são características também muito importantes para essa prática, marcada por incertezas, soluções provisórias e variáveis, conteúdos definidos no decorrer do processo.

Um exemplo disso foi o ocorrido com a segunda aula-passeio ao Parque Ecológico Pedra da Boca, para a qual o plano de atividades previa determinado gênero (item 12: produção de um roteiro da aula-passeio, na qual os alunos assumirão o papel de agentes de turismo) em sala de aula. Todavia, a presença do coordenador do Parque no momento da aula-passeio motivou alguns estudantes a incluir, no processo, o gênero entrevista.

Essa tarefa acabou por se configurar como uma das mais significativas para a aprendizagem do grupo, dada a disposição do coordenador para responder às perguntas a ele dirigidas e a elas acrescentar outras questões relacionadas à importância do rio como recurso hídrico para o Parque Ecológico, a cidade de Passa e Fica, o Estado do Rio Grande do Norte, a Região Nordeste. Em outras palavras, esse profissional mostrou o valor global que a ação local de preservação do Rio Calabouço poderia desencadear.



**Ilustração 6** – Entrevista do coordenador do Parque Pedra da Boca (28/07/05)

Um terceiro elemento a se destacar, nesse plano geral de atividades, é que o mundo social determina modos específicos de ler, escrever e falar em função das ações que os agentes querem realizar. Não se trata, pois, de atividades que se baseiam em uma simulação ou em um exercício de preparação para a vida, mas de uma efetiva articulação entre a vida dentro e fora da escola. Em outras palavras, de uma efetiva conexão entre os interesses da escola e as situações vivenciais do cotidiano, bem como de uma perspectiva situada de construção de conhecimento que implica o ‘aprender a fazer fazendo’, conforme sugeria Dewey (1956).

Assim, os participantes de um projeto de letramento lêem e escrevem com fins que extrapolam a comprovação de suas competências individuais para a leitura e a escrita. Lendo e escrevendo, eles se voltam para ações de impacto social. Vejamos alguns exemplos disso.

A inscrição no concurso foi condicionada ao preenchimento de uma ficha de inscrição e a seu envio via Internet (item 1 do quadro 8); a produção do anteprojeto requereu a leitura do regulamento e do manual do professor (item 3); a busca de dados sobre o Rio Calabouço demandou a leitura de textos em diferentes gêneros e suportes (item 5); a solicitação de um ônibus para a aula-passeio instaurou a necessidade de produzir um

ofício para a prefeitura e assim por diante. Não havia uma pré-seleção de gêneros a produzir, mas um plano geral de atividades que, ao longo do processo, foi sendo ajustado em função do que os componentes do grupo queriam alcançar e das exigências institucionais que precisavam ser cumpridas para tanto.

Temos, então, nas atividades desse plano uma concretização possível do conceito de letramentos múltiplos (OLIVEIRA e KLEIMAN, 2008), segundo o qual os usos de leitura e escrita são variáveis por estarem associados a práticas sociais de contextos específicos. Essa compreensão, além de dar uma dimensão plural ao conceito de letramento, sugere tratar-se de um fenômeno sempre em desenvolvimento.

A professora em formação, par mais experiente na atividade de produção de ofício (item 11 do quadro 8), por exemplo, no desenvolvimento do projeto, aprendeu a preencher o formulário de inscrição do concurso Tesouros do Brasil e a enviá-lo pela Internet. Logo, aprende-se e ensina-se continuamente através da ação coletiva, a qual, por sua vez, reposiciona estudantes e professora em formação como componentes de uma mesma comunidade de aprendizagem.

Essa organização didática salienta uma forma situada de construção de conhecimentos que une interesses locais a uma ação nacional. No caso em destaque, focaliza-se um patrimônio que se quer preservar, professora em formação e estudantes agem colaborativamente por meio de diferentes gêneros orais e escritos em função de múltiplas demandas comunicativas (logo, aprendem a agir agindo) e têm como meta final a resolução de um problema assumido desde o início do processo: participar de um concurso, mostrando ao Brasil um patrimônio da cidade de Passa e Fica.

Para tanto, atividades, tempos, espaços e agentes reconfiguram o processo de ensino-aprendizagem, ampliando-o e dando a ele uma dinamicidade que o distancia das atividades tipicamente escolares, conforme demonstradas no plano de aula (dispositivo didático 1) do quadro 5.

Para dar maior visibilidade às ressignificações operadas pelo modelo didático via projeto de letramento, solicitamos à mesma professora em formação (Joseneide) mais um plano de aula. Ela nos entregou um plano referente a dois encontros de 90 minutos cada, que antecederam a aula-passeio ao Rio Calabouço, no dia 28 de julho de 2005.

#### **PLANO DE AULA**

Escola Estadual de 1º e 2º graus Djair Maranhão

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 2º ano do ensino médio (noturno)

Profª Joseneide da Silva

Datas: 14 e 21 de julho de 2005 (90 minutos cada aula)

1 – Leitura de textos sobre o Rio Calabouço (livros, revistas, matérias de jornal, mapa, documento com dados geográficos sobre o rio).

2 – Apresentação (alunos) de informações sobre o Rio Calabouço e o Parque Ecológico Pedra da Boca (origem do nome do rio e lendas sobre as formações rochosas do parque).

3 – Organização da aula passeio: divisão dos grupos (tarefas).

3.1 – Data, horário e local de encontro.

3.2 – Objetivos da aula-passeio.

**Quadro 9** – Plano de aula de 14 e 21 de julho de 2005 (Joseneide da Silva)

Novamente com o auxílio de informações complementares da professoranda, elaboramos o quadro 10, o qual (a despeito de apresentar as mesmas categorias do quadro 6) aponta diferenças marcantes na organização e na construção do processo de conhecimento. Vejamos.

<b>Etapa 1 da aula-passeio (02 aulas)</b>					
<b>1ª etapa</b>	<b>Atividade</b>	<b>Tarefa/agentes</b>	<b>Gênero</b>	<b>Resultado</b>	<b>Meta</b>
<b>Planejamento</b>	1 - Leitura de textos em diferentes gêneros discursivos e suportes (livros, revistas) sobre o Rio Calabouço.	Alunos e professora compartilham os textos por eles selecionados.	1 - Matérias de jornal. 2 - Mapa. 3 - Documento com dados geográficos sobre o rio.	Organização de um acervo inicial sobre o Rio Calabouço.	Busca de informações iniciais a partir das quais todas as outras ações relacionadas ao projeto poderiam ser desenvolvidas.
	2 - Exposição oral de informações sobre o Rio Calabouço e sobre as formações rochosas do Parque Ecológico Pedra da Boca.	Alunos compartilham informações obtidas a partir de conversas com moradores da cidade.	1 - Relato sobre a origem do nome do rio. 2 - Lendas sobre as formações rochosas do Parque Ecológico Pedra da Boca.	Enriquecimento do acervo inicial a partir dos relatos orais da comunidade do entorno. Participação ativa da comunidade.	
	3 - Divisão dos alunos em grupos para organização da aula-passeio ao Rio Calabouço. 3.1 - Estabelecimento de data, horário e local de encontro. 3.2 - Estabelecimento dos objetivos da aula-passeio.	Professora e alunos tomam decisões coletivamente.	1 - Roteiro de tarefas para cada grupo. 2 - Lista de objetivos para a aula-passeio. 3 - Solicitação de apoio à direção para a aula-passeio (oral)	Cada grupo com suas ações a cumprir; produção coletiva de textos escritos: interlocutores definidos, gênero compatível com a ação social e com o propósito comunicativo.	Viabilização da aula-passeio. Apoio da direção da escola.

**Quadro 10** – Plano de aula de 14 e 21 de julho de 2005

O trabalho em parceria e a autenticidade dos textos trazidos para a sala de aula são aspectos centrais das atividades descritas no quadro 10. Metodologicamente, o que justifica a reunião de textos de diferentes gêneros e circulação social em uma mesma coletânea é o objetivo compartilhado pelo grupo: organizar um acervo inicial sobre o Rio Calabouço.

De acordo com suas possibilidades, a professora em formação e seus alunos recorreram a fontes de leitura acessíveis dentro e fora da escola. Logo, não foi atribuição exclusiva da professora a seleção de textos, o acervo não foi construído por meio de um viés didático, a origem desses textos não se restringiu à esfera escolar. Multiplicaram-se as fontes de leitura e os gêneros. Conseqüentemente, diferentes estratégias de leitura tiveram

de ser acionadas, uma vez que não se lê um mapa com os mesmos recursos ativados na leitura de um artigo de jornal, por exemplo.

Quanto à segunda atividade, é perceptível o estabelecimento de uma relação horizontal (não hierárquica) entre oralidade e escrita. Essa postura também desencadeia a ampliação do acervo, posto que possibilita a inserção do saber e da cultura local em sala de aula. Assim, ao acervo inicial (matérias de jornal, mapa e documento), derivado de práticas letradas, somou-se o conhecimento da comunidade do entorno: relatos sobre a origem do nome do rio e lendas sobre as formações rochosas às margens do rio, as quais formam o Parque Ecológico Pedra da Boca, exatamente na divisão entre Rio Grande do Norte e Paraíba.

Esses saberes de base oral provocaram uma demanda de escrita não prevista no plano de aula em análise, mas inserida em um momento posterior devido à decisão do grupo de produzir um roteiro para a aula-passeio, dividido em paradas correspondentes a cada formação rochosa (ver item 12 do quadro 8). Assim, em pequenos grupos, produziram-se textos curtos que, memorizados, foram apresentados oralmente no decorrer da visita ao parque, no dia 28 de julho de 2005.

Essa experimentação na produção de textos em gêneros variados é fundamental para o modelo didático via projetos de letramento. Ela possibilita a produção coletiva de textos escritos conforme situações específicas de comunicação. Uma vez escritos, esses textos foram oralizados com um nível de linguagem apropriado para uma situação pública de fala, que corresponderia, por exemplo, a de guias de turismo, profissionais de cuja prática social os alunos se aproximaram no dia da aula-passeio.

Decorrem dessas atividades a experimentação, a criação e os usos da linguagem segundo a situação local: numa cultura em que a oralidade tem grande força, a declamação é muito importante; com isso, constituem-se elos com a cultura local, em vez de rupturas por imposição de modelos autônomos.

Também a viabilização da meta da terceira atividade descrita no quadro 10 (viabilização da aula-passeio) requereu produções textuais orais e escritas da professora em

formação e de seus alunos. Nesse trabalho colaborativo, cada grupo teve de cumprir um roteiro de tarefas e, nesse sentido, o poder mnemônico da escrita auxiliou a gestão das responsabilidades. Além disso, o fato de a meta não ser um passeio, mas uma aula-passeio implicou a produção escrita de uma listagem de objetivos que, nesse modelo didático, são negociados no grupo.

Dada a aproximação entre alunos, professora e direção, o grupo não viu necessidade de escrever para a direção solicitando apoio para a atividade. Convidada oralmente, a diretora veio à sala de aula, participou de algumas etapas de planejamento e também foi à aula-passeio. Avaliar a necessidade efetiva de escrever (ou não) para alguém também pode ser compreendido como um procedimento importante para a assunção da escrita como prática social. Implica construir uma postura crítica em torno de algumas atividades escolares que solicitam a produção de cartas, esvaziando a função social desse gênero, conforme discutimos na análise do gráfico 9 do capítulo anterior.

A dinâmica viabilizada pelo projeto de letramento “A vida no Rio Calabouço” é muito aproximada da que se percebe no plano geral de atividades do segundo projeto em discussão: “Estação ferroviária de Nova Cruz” (ver quadro 11, a seguir). O recorte temporal desse plano não se restringe a uma aula, mas se desdobra em muitas no período de junho a outubro de 2005 (ver linha 3 do plano) e a concatenação das atividades aponta para fins que ultrapassam a avaliação do professor, por exemplo: levantamento bibliográfico (item 2), organização de um acervo fotográfico (item 3), produção e realização de entrevistas (item 4).

Para a realização dessas atividades, a professora em formação e seus alunos dividiram responsabilidades e contaram com a ajuda da comunidade do entorno para o empréstimo de materiais. Assim, o acervo do grupo incluía matérias de diferentes épocas, extraídas de três jornais de circulação no Estado do RN (Tribuna do Norte, Diário de Natal, Gazeta do Agreste), livros que tematizam a estação ferroviária de Nova Cruz e fotografias.

A partir da leitura desse acervo, que aproximou o trabalho em sala de aula a textos produzidos em diferentes esferas de atividade, o grupo começou a preparação das perguntas

a serem feitas nas entrevistas com as pessoas que se dispuseram a rememorar os anos de funcionamento da estação ferroviária.

Nesse aspecto, pesa o tom afetivo expresso no subtítulo do projeto “trilha de encontros e saudades”. Ele nos remete a um trabalho de cunho mais intimista que documental, o que se coaduna bem com a orientação da atividade 1: “Busca de depoimentos de pessoas que vivenciaram a época em que o trem estava em funcionamento”.

Tais depoimentos podem colaborar na produção de uma versão da história da Estação Ferroviária de Nova Cruz; entretanto, nesse caso, importa o que as pessoas têm a dizer sobre a estação ferroviária, não a fidedignidade dos dados sobre esse patrimônio.

Escola Estadual Joana Arruda – Professora Alva

Turma: 20 alunos de educação de jovens e adultos, com faixa etária entre 20 e 45 anos.

Nível 4

Nova Cruz/RN, junho – outubro de 2005.

Projeto “Estação ferroviária de Nova Cruz: trilha de encontros e saudades”.

- 1 – Busca de depoimentos de pessoas que vivenciaram a época em que o trem estava em funcionamento, ou que, de alguma forma, tiveram acesso a relatos nem sempre documentados, mas testemunhados por pessoas próximas.
- 2 – Levantamento bibliográfico sobre a estação ferroviária de Nova Cruz.
- 3 – Coleta de fotografias antigas e recentes da estação junto à comunidade.
- 4 – Produção e realização de entrevistas.
- 5 – Organização de todo o material coletado.
- 6 – Apresentação dos dados para as outras salas da escola.
- 7 – Produção de um artigo coletivo sobre o projeto, a ser publicado no jornal Gazeta do Agreste.
- 8 – Produção do relatório para o Concurso Nacional Tesouros do Brasil.
- 9 – Envio do relatório.

**Quadro 11** – Plano geral de atividades do projeto ‘Estação ferroviária...’

A multiplicidade de textos verbais e não-verbais compilados no desenvolvimento do projeto oferece dinamicidade aos momentos de leitura e escrita e renova o interesse dos estudantes. Ademais, trata-se de uma temática que os envolve e de um processo de ensino-

aprendizagem que oferece a esse grupo a condição de perceber as funções da linguagem humana fora da esfera escolar, na vida real.

A realização das entrevistas, por sua vez, desencadeou o registro de histórias carregadas de emoção em torno dos significados do trem e da linha férrea na vida de cidadãos nova-cruzenses que, em geral, não têm voz nos documentos oficiais (donas de casa, ex-maquinistas, moradores da circunvizinhança da estação). Além disso, essa atividade ocasionou a inclusão de outra até então não-planejada: uma palestra com uma pesquisadora<sup>98</sup> à época em etapa final de atividades de campo sobre a memória da cidade de Nova Cruz. Nesse sentido, as situações de aprendizagem se multiplicam e se adensam. Para aproveitá-las, é necessário ter um planejamento flexível e metas definidas.

O conjunto das categorias até aqui expostas revela que o modelo didático via projetos de letramento oferece as bases para o desenvolvimento de uma gestão democrática para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse tipo de gestão, os reflexos na ação docente e discente são consideráveis. Para termos uma noção mais aproximada dessa afirmação, a categoria a que faremos referência a seguir é a da agência social.

### **5.3.3 Da agência social**

No trabalho com projetos, a categoria de agência social (ARCHER, 2000) é constitutiva. Agir socialmente<sup>99</sup> pressupõe a ação refletida e estratégica de sujeitos que, em função de um objetivo real e vinculado a uma situação social definida, trabalham coletivamente em busca de uma meta que desejam atingir.

---

<sup>98</sup> Trata-se da Prof<sup>a</sup> Ms. Karla Azevedo, que desenvolveu uma pesquisa de Mestrado em Ciências Sociais/UFRN sobre a memória da cidade de Nova Cruz (AZEVEDO, 2005). Ela aceitou o convite para proferir uma palestra no PROBÁSICA. A gravação dessa palestra foi cedida para exibição aos alunos de educação básica envolvidos nos três projetos de Nova Cruz.

<sup>99</sup> O conceito de agência social está ligado ao de agência proposto por Bazerman (2006). Entretanto, agência social nos parece mais próximo da idéia de ação do sujeito com vistas à intervenção e a possíveis mudanças sociais. Em outras palavras, somos todos agentes (humanos), mas nem todos são agentes sociais. Devemos à Prof<sup>a</sup> Angela Kleiman essa interpretação de agência e de agente, que é o pressuposto da noção de professor-agente de letramento (KLEIMAN, 2006a).

Especificamente em projetos de letramento, o papel central ocupado pela língua escrita permite-nos a constatação de que “a escrita é imbuída de agência”, conforme afirma Bazerman (2006, p. 11). Por conseguinte, a postura e os encaminhamentos do professor influenciarão sobremaneira as respostas dos estudantes.

Nesse sentido, posicionar-se como um agente de letramento (KLEIMAN, 2006a) implica desenvolver uma gestão de ensino-aprendizagem que reconheça os estudantes também como agentes capazes de responder favoravelmente aos desafios impostos pela vida e possivelmente administráveis pela escrita.

Para tanto, é necessário o compartilhamento de elementos importantes para a atividade de escrever: os aspectos macrosociais de compreensão da situação comunicativa (o problema em destaque, o lugar social do escrevente e seu propósito de comunicação, a audiência e sua compreensão do problema, as relações entre o escrevente e seu destinatário, as questões ideológicas envolvidas, a finalidade dessa escrita, o gênero discursivo apropriado etc) e os microlingüísticos (os aspectos formais do texto, a obediência às regras da norma culta, a linguagem adequada, entre outros).

Visando à compreensão de como a agência social se concretiza em projetos de letramento, analisaremos, inicialmente, duas produções escritas por um mesmo estudante, resultantes de situações didáticas diferentes. O primeiro texto foi produzido como atividade final da aula de 01 de junho (quadro 5) e o segundo fez parte das atividades realizadas no decorrer do projeto ‘A vida no Rio Calabouço’ e, portanto, foi produzido cerca de dois meses depois. Em seguida, analisaremos as atividades 7 (“Produção de um artigo coletivo sobre o projeto, a ser publicado no jornal Gazeta do Agreste”) e 8 (“Produção do relatório para o Concurso Nacional Tesouros do Brasil”) do plano geral de atividades do Projeto “Estação Ferroviária” (quadro 11).

Conforme nos faz ver o primeiro plano de aula de Joseneide da Silva (quadro 5), o resultado do evento 1 foi a entrega de 45 textos. Em geral, esses textos tratam de diferentes aspectos do tema em destaque (preservação da água), a julgar pelos títulos: “Água, um bem precioso”; “Importância da água”; “Desperdício e poluição da água”; “Planeta Água”, entre outros. Em termos de estrutura composicional e estilo, há uma variação que recobre desde

textos aproximados a artigos de opinião, música, bilhete para a professora até respostas isoladas a cada uma das questões motivadoras do debate, no caso, tomadas como um questionário.

Tal diversidade nos parece demonstrar dois elementos importantes para reflexão. Inicialmente, a visão fluida desses estudantes em relação ao gênero solicitado (redação). Depois, a compreensão de que aquele exercício de escrita se constituía como uma resposta à professora, a qual havia assumido a posição de moderadora do debate e, portanto, tinha ciência dos detalhes que envolviam a produção realizada. Abria-se, então, o leque de possibilidades de produção para os alunos: optar pelo gênero questionário, pelo gênero bilhete ou por qualquer outro seria indiferente já que o fim era o mesmo: demonstrar compreensão sobre o tema em pauta.

Dessa coletânea, escolhemos para análise o texto escrito por José de Lima: 16 anos, filho de agricultores da cidade de Passa e Fica/RN, estudante não-repetente do 2º ano do ensino médio noturno, em escola pública estadual. O título do texto escolhido sugere um campo semântico diferente do estabelecido pela maioria dos textos entregues nessa mesma aula: “Como é a vida”.

Nele, o escrevente não estabelece qualquer relação com o tema, mas recupera a rima em ‘ão’ do texto usado em sala de aula, a música ‘Planeta Água’, de Guilherme Arantes, inclusive com o uso de elementos lexicais do texto-fonte: “população” (linha 6 do original e linha 12 do texto do aluno) e “nuvens de algodão” (linha 11 do original e 14 do texto do aluno)<sup>100</sup>. Além disso, o texto do aluno apresenta os pares opositivos luz-escuridão (linha 10) e dor-alegria (linha 13), que remontam ao texto-fonte. Vejamos.

---

<sup>100</sup> Embora na linha 14 do texto do aluno haja a grafia ‘nove de algodão’, a referência é perceptível.

<p><b>PLANETA ÁGUA –</b> Guilherme Arantes</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Água que nasce na fonte serena do mundo</li> <li>2. E que abre o profundo grotão/</li> <li>3. Água que faz inocente riacho e deságua</li> <li>4. Na corrente do ribeirão</li> <li>5. Águas escuras dos rios/ Que levam a fertilidade ao sertão</li> <li>6. Águas que banham aldeias/ E matam a sede da população</li> <li>7. Águas que caem das pedras/ No véu das cascatas, ronco de trovão</li> <li>8. E depois dormem tranqüilas/ No leito dos lagos, no leito dos lagos.</li> <li>9. Água dos igarapés onde Iara mãe d'água/ É misteriosa canção</li> <li>10. Água que o sol evapora/ pro céu vai embora</li> <li>11. Virar nuvens de algodão</li> <li>12. Gotas de água da chuva/ Alegre arco-íris sobre a plantação</li> <li>13. Gotas de água da chuva/ Tão tristes são lágrimas na inundação</li> <li>14. Águas que movem moinhos/ São as mesmas águas</li> <li>15. Que encharcam o chão/ E sempre voltam humildes</li> <li>16. Pro fundo da terra, pro fundo da terra. Terra, planeta água.../ Terra, planeta água...</li> </ol>	<p><b>PRODUÇÃO DISCENTE 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escola Estadual Djair Maranhão</li> <li>2. Disciplina: Português</li> <li>3. Aluno: José de Lima</li> <li>4. Profa Joseneide</li> <li>5. Turma: 2º ano “A” – noturno</li> <li>6. <b>Como é a vida</b></li> <li>7. Fiquei comovido e emocionado</li> <li>8. Ao ler e ouvir a letra dessa canção</li> <li>9. Que tanto mostra</li> <li>10. A luz e a escuridão</li> <li>11. Na tela de uma televisão</li> <li>12. Na terra onde convivemos com uma população.</li> <li>13. A dor e a alegria</li> <li>14. Atroz de uma nove de algodão.</li> </ol>
--	--

**Quadro 12** – Texto-fonte e produção discente 1

Os elementos pré-textuais da produção 1 evidenciam tratar-se de uma tarefa tipicamente escolar. Manuscrita em uma folha de caderno, um cabeçalho-padrão introduz o texto do aluno. Nesse aspecto, esse texto se assemelha a todos os outros entregues no fim do evento 1. Há, no entanto, nele, peculiaridades que merecem destaque. Vejamos duas delas.

A despeito de, em uma primeira leitura, esse texto parecer sem sentido, é interessante observar que um movimento de aproximação do cumprimento da tarefa é o estabelecimento de uma relação intertextual com a música de Guilherme Arantes, especificamente no uso do elemento coesivo “dessa” seguido da palavra “canção”, na linha

8. O não-cumprimento da exigência de explicitude da língua escrita, nesse caso, poderia ser explicado pelo fato de o estudante estar escrevendo para a professora com quem compartilha as informações da situação que ensejou a produção do texto. Possivelmente por isso, o escrevente não considerou que a ausência do referente traria problemas de interpretação.

Outro elemento é exposto nas linhas 7 e 8, nas quais o autor responde à segunda questão proposta pela professora: “O texto (poema) conseguiu comovê-lo em relação ao tema apresentado?”. No texto do aluno, temos: “Fiquei comovido e emocionado ao ler e ouvir a letra dessa canção[...]”. Isso implica considerar que o escrevente, de certa forma, atende à proposta de redação, posto que obedece ao item 6 do plano de aula 1: “Escolha uma das perguntas de interpretação e desenvolva uma redação sobre ela”.

Dessa forma, entendemos que a ausência de sistematização do exercício de escrita desencadeou, no estudante, a compreensão de que esse texto responderia bem à solicitação da aula, embora – do ponto de vista da professora – ele não tenha correspondido à expectativa de respostas, conforme ela mesma salientou em conversa com a formadora.

Esse descompasso entre a adequação e a inadequação à proposta de escrita se justifica por estar a produção discente 1 assentada na tradição oral, conforme demonstram a rima e a estrutura do texto. Para o autor, essa vinculação é possível. Para a professora, por sua vez, mostrou-se inadequada, tendo em vista a expectativa de construção de um gênero escolar, a redação.

A fim de observarmos os indícios de reposicionamento desse estudante em relação à escrita, analisaremos outro texto dele, elaborado após a realização da aula-passeio ao Rio Calabouço no dia 28 de julho de 2005.

Conforme o plano geral de atividades (quadro 8) demonstra, as atividades de compilação de um material significativo de leitura sobre o rio e de produção coletiva de textos em diferentes gêneros para agir socialmente desencadearam a mobilização de conhecimentos prévios dos estudantes e a valorização dos saberes da comunidade não-escolar. Esse processo marcou o percurso entre o texto 1 e o 2.

Possivelmente motivado por isso, José de Lima tomou a iniciativa de escrever (sem que houvesse solicitação prévia da professora) o texto intitulado ‘O Rio Calabouço’ o qual, em termos de estrutura e estilo, se aproxima da literatura de cordel, tradicional manifestação da cultura nordestina, apesar de sua apresentação ter sido feita em uma folha de caderno com letra manuscrita.

Dirigindo-se a um interlocutor que não compartilha informações sobre o Rio Calabouço e é referenciado vagamente pelo pronome “você”, o eu lírico do texto 2 introduz sua temática (a cidade de Passa e Fica, estrofe 1); avisa ao leitor que tratará de um elemento importante da cidade (estrofe 2); situa espacialmente o rio (estrofe 3); revela o nome do rio e estabelece a relação entre ele e a cidade mencionada na primeira estrofe (estrofe 4). Em seguida, salienta a importância do rio para os moradores da cidade: pesca, venda dos peixes, aumento da renda familiar, diversão para todas as idades (estrofes 5 e 6). Finaliza estendendo a possibilidade de diversão no rio também ao interlocutor (estrofe 7) e marcando a autoria do texto, conforme veremos a seguir.

<u>O Rio Calabouço</u>	
Agora irei falar da minha cidade natal, é a cidade de Passa e Fica, onde nasci e cresci.	Quando o rio transborda muita gente vai pescar para vender os peixes para a renda de casa aumentar.
Nesta bela cidade que algo agora irei descrever, algo muito importante que vou contar pra você.	Lá as pessoas se divertem crianças, adultos e velhos quando o rio dá enchente Só vivem banho lá a tomar.
Irei agora falar de uma divisa sensacional, um rio entre dois Estados, isto é muito legal.	Para ver que eu não falei mentira pode vir aqui conferir você vai conhecer o rio E também se divertir.
É o Rio Calabouço a nascente não sei onde está, só sei que em Passa e Fica este rio passa lá.	(José de Lima – 2º ano “A”)

**Quadro 13** – Produção discente 2

É interessante observar que o texto 2 não apresenta elementos pré-textuais que lembrem um exercício escolar nem estabelece um diálogo com a professora, e esses elementos iniciais já o tornam diferente do texto 1. A interação, no texto ora em análise, é estabelecida com um leitor que não conhece a cidade de Passa e Fica tampouco o Rio Calabouço, mas, tomado por uma pessoa incrédula, é convidado a conferir a veracidade das palavras do autor (ver última estrofe), visitando a cidade e, especificamente, o rio.

Trata-se de um texto expressivo, cuja significação está atrelada à vida cotidiana de seu autor e ao valor que ele atribui ao cordel. Em sendo assim, mesmo se considerarmos que esse texto parte de um padrão composicional e rítmico sem grandes variações, o fato de o estudante ter feito a opção por um modelo e ter produzido, espontaneamente, esse texto para compor o acervo sobre o Rio Calabouço já salienta a agência assumida.

Respalda essa produção o fato de os projetos de letramento estabelecerem uma relação mais horizontal com as tradições orais. Neles, desenvolvem-se situações de aprendizagem em que a cultura escolar não é vista como oponente da cultura local. Logo, a presença de um cordel em um projeto sobre um rio que faz divisa com dois estados nordestinos marca a singularidade da cultura de seus participantes, e esse estudante parece perceber isso.

Quanto ao projeto “Estação ferroviária de Nova Cruz...”, a agência social se configura em diferentes etapas. Reportando-nos a seu plano geral de atividades (quadro 10), vemos que a atividade 7 (“Produção de um artigo coletivo sobre o projeto, a ser publicado no jornal Gazeta do Agreste”) tem como meta a divulgação local da história da linha férrea de Nova Cruz, sob a ótica da comunidade. A atividade 8 (“Produção do relatório para o Concurso Nacional Tesouros do Brasil”), por sua vez, pretende a divulgação nacional desse patrimônio histórico-afetivo. Esse processo de escrita requereu a ação coletiva de estudantes e professora na produção de textos escritos em gêneros pré-definidos: artigo de jornal e relatório.

Para esses textos, o grupo havia construído imagens de interlocutor: leitores do Gazeta do Agreste e especialistas de diferentes áreas de conhecimento que tinham interesse em conhecer patrimônios de cidades brasileiras. A meta, compartilhada desde o início do

projeto, se dividia em três etapas: divulgação da história da estação ferroviária às outras turmas da escola, via exposições orais e em mural; à comunidade em geral, via jornal; ao país, via concurso. Para a realização de tudo isso, a construção coletiva entre a professora e seus alunos deslocou-os da posição de professora-ensinante e aluno-aprendente para a de agentes de letramento.

Esse deslocamento não ocorre, porém, subitamente. Ele requer vontade pessoal, formação continuada, posicionamento profissional, recursos (didáticos e financeiros). No processo, é comum a existência de ações de abertura para um novo saber e fazer ao lado de um apego ao já sabido e à metodologia sempre utilizada.

Contudo, nesse movimento de ir-e-vir muitas alterações (em diferentes níveis) são sinalizadas. Professores em formação começam a se entender como agentes articuladores de ações coletivas, não como os detentores do saber. Estudantes assumem uma postura mais ativa na construção dos saberes. O acúmulo de experiências humanas da comunidade do entorno é considerado como fonte de informação e, conseqüentemente, as diferentes formas de enxergar o mundo, de construí-lo e de nele se construir, continuamente, são levadas em consideração. Os tempos e os espaços de aprendizagem são ampliados, assim como os agentes que na aprendizagem passam a colaborar.

Na base desse processo, constrói-se uma reconfiguração do conceito de cultura, em geral, e de cultura escolar, especificamente. A esse ponto daremos destaque a seguir.

#### **5.3.4 Da pluralidade cultural**

Reconhecer a pluralidade cultural como um traço da vida em sociedade implica acatar a idéia de que todo e qualquer indivíduo, independente de sua nacionalidade, classe social e escolaridade, nasce em um grupo cujos complexos sistemas simbólicos são reconhecidos como portadores de singularidades. Todavia, longe de serem estáticos ou homogêneos, esses sistemas estão em constante processo de (re)elaboração. Logo, podemos afirmar, apoiando-nos em Hall (1997), que somos seres de “culturas”.

Esse princípio, por um lado, desestabiliza as bases epistemológicas subjacentes à prática homogeneizadora que, há séculos, caracteriza o processo de ensinar e aprender na escola como sendo o de ‘transmitir’ o legado cultural dos grandes homens. Por outro, favorece um movimento de (re)construção e o compartilhamento de saberes e fazeres de culturas locais e globais, interseccionados pelos diferentes papéis sociais exercidos por cada sujeito em diferentes esferas de atividade humana e pelas relações de poder que desses papéis sociais emanam.

Com efeito, dadas as especificidades dos projetos de letramento, a categoria da ‘pluralidade cultural’ pode ser percebida por alguns ângulos. Dois deles atingem o cerne das questões relacionadas à cultura escolar e à necessidade de “reinventar a escola”, para usar as palavras de Candau (2005).

O primeiro é referente ao currículo. A inclusão de temas que não compõem o cânone curricular, mas que apresentam relevância para os sujeitos do processo, traz como implicação a oportunidade de entender o currículo como uma construção social, não como uma imposição a ser cumprida.

Sem dúvida, o fato de cada grupo ter escolhido o patrimônio de sua cidade para o projeto ocasionou uma transformação substantiva na configuração do processo de ensino-aprendizagem. Em vez da fragmentação e ‘petrificação’ de um currículo anos a fio repetido, instaura-se a liberdade de estudar acerca de temas que dialogam com os traços culturais daquela comunidade em específico.

Evidentemente que, nos projetos de letramento, tomar a cultura local como objeto de estudo não significa montar uma nova grade de conteúdos, dessa vez situados. Significa abrir-se para a compreensão de que a aprendizagem significativa é resultante da construção de uma rede de conhecimentos<sup>101</sup>, que se vai tecendo por meio da ação de vários agentes, em múltiplos contextos, a partir de diferentes saberes, objetos, símbolos e apreciações valorativas. Para a constituição dessa rede dois elementos são centrais: a

---

<sup>101</sup> Estamos entendendo o conceito de “rede de conhecimentos” segundo Machado (2004). Para o autor, essa metáfora ilustra bem a idéia de que conhecer significa estabelecer conexões entre saberes. Essas conexões estão em permanente atualização e são, por natureza, heterogêneas, ou seja, situam-se em diferentes áreas de conhecimento.

interdisciplinaridade e a transversalidade. Vejamos por que a partir de um exemplo de projeto desenvolvido nesta pesquisa.

Eleger a lagoa que deu origem à cidade como objeto de estudo trouxe ao grupo do município de Lagoa Salgada<sup>102</sup> a necessidade de ler a respeito de recursos hídricos, preservação ambiental, urbanização de lagoas. Mas construir uma perspectiva situada desse tema requereu a busca de informações na prefeitura, onde o grupo teve acesso à planta arquitetônica referente à urbanização.

Partindo do interesse dos estudantes e professores, técnicos da prefeitura ensinaram-nos a ler a representação urbanizada da Lagoa da Porta, deram-lhes uma visão geral dos recursos financeiros necessários para aquele investimento e estimularam-nos a abraçar essa causa social.

Dada a complexidade de saberes inter-relacionados e transversalizados nesse evento, atribuímos ao engajamento de todos os participantes a oportunidade de, no processo, expor suas compreensões, corrigir as leituras equivocadas e construir as interpretações possíveis. Dessa interação subjaz um conceito de cultura que reconhece a experiência do outro: estudantes e professores conheciam a lagoa, e ali aprendiam a ler uma representação da lagoa. A partir da exposição de suas leituras sobre aquele projeto de urbanização, ofereciam novos elementos de análise aos técnicos que, de tanto trabalharem no projeto, corriam o risco de esquecer a lagoa e os munícipes. Estabelece-se, aí, a riqueza da aprendizagem viva e em comunhão, da qual Paulo Freire é um dos maiores partidários.

Outro evento envolveu a produção de entrevistas com moradores das casas que margeiam a lagoa. Elas evidenciaram a importância desse recurso natural para a sobrevivência dos cidadãos salgadenses. Também foram fundamentais para o planejamento de duas outras produções do grupo: uma coletânea de lendas sobre a Lagoa da Porta e o delineamento de uma campanha educativa, destinada aos moradores da cidade, sobre a poluição da lagoa e algumas medidas de preservação desse patrimônio natural.

---

<sup>102</sup> Lagoa da Porta: um patrimônio natural a ser preservado (Lagoa Salgada/RN).

Muitas outras atividades foram realizadas pelo grupo de Lagoa da Porta. A descrição acima tem o propósito de ilustrar como a rede de conhecimentos se construiu num processo interativo e interdisciplinar. Não há como abranger a complexidade evocada pelo objeto em estudo por meio de uma única área de conhecimento. A leitura de textos informativos e de uma planta arquitetônica, a produção de entrevistas, o registro de lendas e o planejamento de uma campanha de preservação ambiental entrelaçam saberes, competências e estratégias específicas.

É interessante frisar, porém, que nenhuma dessas atividades se justifica como um fim em si mesmo. Há uma transversalidade que as une em função do desenvolvimento de valores e atitudes em prol do meio ambiente, do reconhecimento da cultura local, das ações colaborativas e reflexivas, que no processo vão construindo nesse grupo um outro olhar sobre a lagoa e sobre a ação de cada um e de todos juntos na preservação desse patrimônio natural. Tem-se, nesse processo, um exemplo de como se configura a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Em suma, a construção do currículo por meio de uma rede de conhecimentos (sempre plurais e situados) proporciona uma reconfiguração importante que altera a cultura escolar. Vejamos, agora, o segundo ângulo: a metodologia.

Ao vincular o conhecimento à experiência humana, constrói-se uma relação identitária e metodológica ressignificada entre os participantes de cada comunidade de aprendizagem e o processo de ensinar e aprender. Nele, as pessoas da comunidade do entorno, professores e estudantes passam a ser vistos como sujeitos produtores de história. Metodologicamente, a valorização dos depoimentos e das entrevistas, além dos saberes divulgados por livros, revistas, jornais, constroem oportunidades de legitimação dos saberes locais, de promoção da auto-estima e de respeito ao outro, independente de sua escolaridade.

Instaura-se, como decorrência desse processo, uma visão importante: a história ‘oficial’ (institucional) dos patrimônios escolhidos caracteriza-se por ser una, linear e homogeneizadora. As versões da comunidade são fragmentadas, fluidas e heterogêneas. Não comprometidas com ‘a’ verdade dos fatos, essas versões salientam elementos

significativos dos patrimônios sob a ótica de cada relator no contexto sócio-histórico e cultural em que ele se encontra. Na coletânea de depoimentos, evidencia-se o aspecto fundante da cisão entre as versões: toda verdade é provisória e, por assim dizer, líquida (BAUMAN, 2005)<sup>103</sup>.

Ilustremos essa liquidez a partir de um projeto de letramento cujo patrimônio tende a ser visto de forma muito rígida, posto advir da esfera religiosa: a festa do padroeiro. No desenvolvimento das atividades do projeto intitulado ‘A festa de São Francisco de Assis: patrimônio sociocultural e religioso de Lagoa de Pedras’, os componentes desse grupo puderam registrar a dissonância existente entre as perspectivas de pessoas nascidas (ou não) em Lagoa de Pedras, moradores (ou não) dessa cidade, católicos (ou não) acerca dessa festa.

A despeito das muitas diferenças que as separam, a fragmentação identitária<sup>104</sup> (de que todos somos constituídos) permite a essas pessoas que se unam, em uma época do ano, por diferentes motivos, para participar da festa de São Francisco de Assis. Mesmo que não compartilhem do ponto de vista institucional, ou seja, da Igreja Católica, a respeito desse evento.

Para a Igreja, a festa de padroeiro representa uma celebração cultural que simboliza a reunião dos ‘filhos’ da cidade, ocasionada pelo ‘retorno’ dos que moram fora, motivados pela homenagem ao pai, no caso São Francisco de Assis. Desconsiderando as motivações pessoais e coletivas, trivializando as diferenças culturais e os deslocamentos que, ano a ano, os participantes vão imprimindo à festa de padroeiro, a Igreja Católica busca salientar a essência de uma cultura cristã, que reúne os participantes em torno da ‘mesa do pai’. Seu

---

<sup>103</sup> Na perspectiva desse sociólogo, é a instabilidade e a transitoriedade que caracterizam a “nossa líquida era moderna” (BAUMAN, 2005, pág. 68). Ratificando essa posição, Hall (2003) nos faz entender que a solidez da verdade, da identidade ou das ‘raízes’ culturais é apenas uma ‘fantasia’ confortável em que nós nos acostumamos a acreditar.

<sup>104</sup> Segundo Moita Lopes (2002, pág. 15), “[...] a diferença de que somos feitos e as desigualdades e contradições sociais sob as quais vivemos [...] têm alterado como nunca a concepção homogênea de identidade social e têm levado a nos entendermos como heterogêneos e, ao mesmo tempo, fragmentados, e construídos em práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição”. Assim, a fragmentação identitária a que nos referimos está atrelada à concepção de que “[...] as identidades sociais (envolvem) a classe social, o gênero (social), a sexualidade, a raça, a nacionalidade, a idade, etc. Todas coexistindo, ao mesmo tempo, na mesma pessoa” (MOITA LOPES, 2002, pág. 16).

objetivo é fortalecer o cânone que mantém unida a comunidade de fiéis, reverenciando o santo sem tornar explícitas as conexões entre essa festa, a vida das pessoas e os ganhos (inclusive financeiros) para a igreja.

Essa busca pela essência da festa de padroeiro parece ocorrer em duas instâncias. Na esfera religiosa, como uma tentativa de fortalecer os laços da comunidade com as práticas legitimadas pela Igreja Católica e seus rituais, que resistem a mudanças, embora não estejam isentos delas. Numa esfera de socialização mais abrangente, entre alguns participantes (em geral, os de mais idade), como uma forma de nostalgia do passado: a busca pela cultura de seu lugar, de suas raízes.

Isso motiva algumas pessoas da comunidade a declarar que as festas atuais não são tão boas quanto as de antigamente devido à descaracterização: ritmos musicais (concorrendo com o tradicional forró-de-pé-de-serra, estão o axé *music* e a música sertaneja, por exemplo), estilos de roupa e de vida cujos padrões se afastam dos elementos que trazem da memória e se aproximam do global e do midiático.

Não existe, porém, como ‘resgatar’ essas festas de antigamente. Idealizadas, elas só existem na memória de alguns e, mesmo assim, de maneira não uniforme. Sendo a festa de padroeiro uma construção ‘sociocultural’, como bem salientaram os professores em formação no título do projeto, ela está em contínua elaboração. Logo, as mudanças são inevitáveis.

De fato, os relatos orais e escritos de pessoas de diferentes faixas etárias, orientações religiosas e motivações em torno dessa festa trazem das margens outros sistemas de significados a ela atribuídos. Um deles é a movimentação financeira que ela ocasiona (“Esta festa trais muito emprego a cidade, a renda aumenta e todos ganhão”, Cleiton Silva, 30 anos, casado, agricultor, estudante de educação de jovens e adultos). Outro é a diversão que ela proporciona (“Como é bom talar dançando feliz [...] vendo as banda, as música, os cantores, as dançarina. O mais bom é você estar com uma menina

dançando [...]”, Nilson Sousa, 18 anos, solteiro, desempregado, estudante de educação de jovens e adultos)<sup>105</sup>.

Esses exemplos sinalizam diferentes olhares para um mesmo evento. Neles subjazem as preocupações de cada sujeito, que, conforme vimos, não se restringem à conexão com o divino nem à idealização de uma festa, mas indiciam ‘as festas’ que existem dentro da festa de padroeiro.

### **5.3.5 Síntese**

Os dados analisados neste capítulo evidenciam algumas categorias importantes para refletirmos acerca da ressignificação da prática pedagógica, viabilizada pelos projetos de letramento.

Conforme vimos, por estarem centrados na prática social, os projetos de letramento promovem a ação coletiva e individual em função de metas a serem alcançadas. Na interação, saberes, valores, crenças e emoções são externados; firmam-se acordos e possibilidades de ação. Agindo, os participantes desenvolvem competências para ler, escrever, falar e ouvir, que têm a alteridade como ponto central. É por considerar o outro, em sua complexidade, que o grupo escolhe táticas de ação compatíveis com os padrões interacionais da situação. Nesse processo dialético (ação individual/coletiva, problema local/global, saberes de referência/experienciais), constroem-se aprendizagens significativas.

Diferente do modelo tradicional de ensino, nos projetos de letramento, as atividades de leitura e escrita são demandadas pela situação social e pelas pluralidades que a constituem: diferentes tempos e espaços de aprendizagem, diferentes formas de participação, múltiplos usos da linguagem em diferentes gêneros, mas sempre vinculados a necessidades específicas e a formas de ler e escrever que são compartilhadas, no processo, pelo grupo.

---

<sup>105</sup> Optamos por transcrever fielmente os textos escritos por esses estudantes de EJA, embora nosso interesse esteja no conteúdo desenvolvido e não na forma ou na variação lingüística utilizada.

O pressuposto do ‘learning by doing’ faz da agência social uma categoria também muito importante para o trabalho com projetos de letramento. Neles, estudantes não ocupam a posição de ‘beneficiários’ de um saber transmitido. Em parceria com seus professores, a comunidade do entorno e outros participantes, formam uma comunidade de aprendizagem, cujos agentes ampliam seus conhecimentos a partir da experiência partilhada. Nesse sentido, o professor não centraliza tarefas, coordena-as. Democratizam-se as responsabilidades de ensinar e aprender. Agregam-se esforços de todos os participantes, tomados como sujeitos de conhecimentos plurais.

Contemplar a pluralidade cultural constitutiva da vida em sociedade favorece, por sua vez, o desenvolvimento de atitudes de respeito aos diferentes grupos e às culturas que compõem o mosaico étnico (em caleidoscópio) brasileiro e mundial. Essa perspectiva favorece a compreensão de que todo ponto de vista é apenas a vista de um ponto, parafraseando Boff (1997). Em outras palavras, as pessoas lêem o mundo a partir de uma complexa rede de significados, que se constrói continuamente. Logo, o rompimento dos guetos e a abertura para o múltiplo podem atender aos anseios de uma educação que prepare para o exercício da cidadania em época de globalização.

Todavia, embora os projetos de letramento viabilizem essa ressignificação de saberes e fazeres, alterar a tradição da cultura escolar não é tarefa simples. Por outro lado, não nos parece razoável afirmar que os projetos de letramento representam uma alternativa de redefinição dos contornos da educação brasileira.

Enfatizamos tratar-se de um modelo didático que pressupõe o trabalho com demandas de leitura e escrita do mundo social. É nesse sentido que entendemos ser essa perspectiva propiciadora da ressignificação da educação lingüística oferecida nas escolas e nos cursos de formação de professores.

A dinâmica engrenagem em que os projetos de letramento se desenvolvem se justifica por eles estarem em interação orgânica com a prática social e suas pluralidades. Assim, embora não tenhamos a pretensão de construir um quadro definitivo de princípios e aspectos dos projetos de letramento, tendo como base os dados aqui analisados, a seguir apresentamos um quadro ilustrativo do que nos pareceu mais recorrente.

Projetos de letramento: demandas de leitura e escrita como prática social (foco)	
Interatividade e dialogismo	Trabalho coletivo em torno da leitura e da escrita com funções sociais, distribuição de tarefas, diálogo, reflexão na ação e sobre a ação.
Situação social	Planejamento aberto a imprevistos, ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, diversidade de agentes e de formas de participação, multiplicidade de gêneros orais e escritos, variedade de recursos e instrumentos, autenticidade de textos, diferentes modos de ler, escrever e falar, experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades locais.
Agência social	Atividades de leitura e escrita que objetivam agir sobre o mundo, definição de propósitos de comunicação e de estratégias de ação, compartilhamento dos aspectos macrossociais e microlingüísticos envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.
Pluralidade cultural	Vinculação do conhecimento à experiência humana, inclusão de temas da cultura local, (re)construção e compartilhamento de saberes e fazeres, interdisciplinaridade e transversalidade, professores, alunos e membros da comunidade vistos como sujeitos de conhecimentos, construção de versões da história.

**Quadro 14** – Categorias de análise dos projetos de letramento

O quadro 14 explicita a posição que tomamos em relação aos projetos de letramento. Não representam uma metodologia a ser seguida, mas uma postura político-pedagógica que vislumbra o ensino da escrita dentro da complexidade em que a linguagem constrói a realidade e é por ela construída. Continuamente.

Nesse sentido, não há passos a seguir. Há um modelo didático que se faz na ação-reflexão da aprendizagem significativa, aquela que relaciona as demandas da vida com a necessidade de aprender em diferentes situações sociais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eles querem uma escola que ainda tá longe de existir, muito longe [...] A gente faz o que pode como professor. Mas... [...] o que eles querem é uma coisa assim... Que... A escola trabalhasse assim... Fosse ao encontro das coisas que eles querem, que trabalhasse mais fora da escola do que dentro da escola [...] Nesse projeto mesmo que eu fiz aí, eu me estressei demais por conta disso, precisava trabalhar fora e não contei com a ajuda de diretor, de supervisor... Dos alunos NÃO, não tenho o que reclamar da participação deles, NADA... Eles fizeram, eu acho... Creio que até o impossível, mas, a ESCOLA, pelo amor de Deus, um caso sério...

Alva Santos, professora em formação, 37 anos de idade e 20 anos de exercício docente. Trabalha com uma turma de educação de jovens e adultos em uma escola pública estadual localizada no município de Nova Cruz/RN.

Trecho de entrevista aprofundada, em 20 de dezembro de 2005.

Uma escola diferente. Uma prática pedagógica diferente. Um modelo didático que contemple os interesses dos estudantes e, exatamente por isso, extrapole a esfera escolar. Esses são os anseios do grupo da Prof<sup>a</sup> Alva e não nos parecem ser outros os da maioria de estudantes e professores que buscam alternativas para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Não é fácil, porém, fazer diferente. Existe uma forte cultura escolar que engessa processos de mudança.

Não imaginam os alunos da Prof<sup>a</sup> Alva (e os que eles representam) que esse desejo de interseccionar a esfera escolar a outras esferas de atividade da vida humana vem-se desenvolvendo há quase um século. Nem sabem eles que a obsolescência do modelo didático em vigor é criticada por tantos especialistas. Todavia, no exercício de seus diferentes papéis sociais, eles percebem que, só na escola e na maioria dos exames de desempenho do alunado a que se submetem, a memorização mecânica é valorizada.

Fora da cultura escolar, privilegiam-se a criatividade, o empreendedorismo, a capacidade de aprender e ensinar em diferentes situações e em integração a comunidades de aprendizagem distintas, mas sempre de acordo com práticas e situações sociais que, a cada evento, delimitam parâmetros de ação. Essa dinamicidade encontra lugar nos projetos de letramento.

Contudo, a simples indicação desse modelo didático aos professores em formação não nos pareceu uma boa estratégia desde o início. Por isso, buscamos compreender, ao longo dos meses em que trabalhamos juntos, as circunstâncias sócio-históricas, econômicas e culturais em que atuam os participantes desta pesquisa. Professores que, tradicionalmente, são considerados à margem da cultura legitimada e cujas práticas de letramento, nas instituições de prestígio, de fato, não são variadas, especialmente em relação à produção de textos escritos.

Essa busca resultou na caracterização das práticas e dos acervos do grupo (capítulo 4), fundamental para evidenciar alguns saberes de base. Mas, para apresentarmos as mobilizações realizadas ao longo do percurso, em todos os capítulos, priorizamos dados das sessões reflexivas, das memórias de leitura e escrita, da entrevista aprofundada, a fim de dar visibilidade à voz dos sujeitos e às reelaborações que iam sendo alcançadas no desenvolvimento da ação e da reflexão via projetos de letramento.

Esta é a maior contribuição de nossa pesquisa: mostrar o funcionamento de um modelo didático que, ao ser utilizado no curso de formação, permite refletir sobre os limites de ação do formador e do professorando e as dificuldades de operar mudanças no curso de formação e nas salas de aula de educação básica. Mas também permite vislumbrar as efetivas potencializações que podem ser ocasionadas pelos projetos de letramento.

De fato, a parceria que firmamos com os professores em formação e eles com seus alunos de educação básica nos mostrou que os projetos de letramento se configuram como um modelo didático cuja visão de cultura se abre para a pluralidade. Nesse modelo, os conceitos de interatividade e dialogismo, situação social e suas pluralidades, agência social são inerentes. Nesse tipo de trabalho, realça-se a reflexividade. Refletir sobre o processo e, assim, avaliar o que se alcançou e o que se tem a alcançar. Traçar metas e estratégias de ação. Buscar parcerias. Trabalhar em comunhão.

É por estarem sustentados nesses vértices que sugerimos os projetos de letramento como um modelo didático interessante para a formação do professor que visa à ampliação dos letramentos. Contudo, esse modelo requer um maior investimento no diálogo entre a ação efetivada nas escolas de educação básica, os interesses de estudantes e professores e a

reflexão acadêmica, a fim de que se possam sobrepujar os desafios que surgem no processo. Essa nos parece ser uma alternativa concreta para a ressignificação do ensino-aprendizagem; porém, não isenta de desafios.

Um primeiro é o de não nos apoiar em um currículo composto de verdades dogmáticas. Considerar os fenômenos por diferentes ângulos (legitimados ou não) implica construir uma versão da verdade que, em não sendo a última nem a melhor, será participante da grande rede de conhecimentos na qual estamos mergulhados, mesmo que não nos demos conta disso.

Nesse sentido, o respeito ao outro e às suas opiniões pode dar suporte ao trabalho educativo com (e não para) os sujeitos em formação, sejam graduandos, estudantes de educação básica, os próprios formadores, a comunidade do entorno. Essa postura, que garante um melhor enfrentamento dos conflitos (inevitáveis), estimula o diálogo e a negociação. Ela pode nos fazer perceber as chaves que viabilizam novos caminhos na configuração de uma escola que responda aos anseios do tempo em que vivemos, quais sejam: um ensino de língua que considere as variações, os usos e as funções sociais da leitura, da escrita e da oralidade. Tudo isso banhado na pluralidade cultural que nos constitui. Um processo de ensino-aprendizagem que considere o ‘nós’ de cada ‘eu’.

Um segundo desafio é representado pela necessidade de refletir, na comunidade de aprendizagem, sobre os impactos da aproximação de referências da cultura local aos interesses da escola. Além da valorização dos saberes de diferentes esferas de atividade, a interação com a comunidade extra-escolar enriquece o processo educativo, propicia o desenvolvimento da auto-estima e amplia a leitura de mundo dos participantes. Aliás, ampliar o horizonte de interpretação dos estudantes é um requisito para desenvolver a necessária criticidade para a compreensão de problemas de comunidades locais, nacionais e internacionais, bem como para a proposição de intervenções possíveis. Se o que desejamos é formar cidadãos críticos, temos de estar atentos para a educação lingüística que com eles construímos.

O terceiro desafio se refere a um aspecto metodológico. O processo de ação e formação aqui analisado propicia aos participantes a oportunidade de ‘gerar dados’ e não

apenas reproduzi-los de livros ou da Internet. Nesse sentido, as comunidades do entorno se tornaram ambiente de pesquisa. Nelas registraram-se depoimentos, delas vieram para as salas de aula diferentes documentos sobre os patrimônios escolhidos.

Nesta pesquisa, tentamos demonstrar que os projetos de letramento podem funcionar como uma ponte estabelecida entre o curso de formação e a ação docente. Essa ponte articula os conhecimentos acadêmicos a respeito do processo de ensino-aprendizagem aos saberes e fazeres dos professores em suas práticas cotidianas. Decorre daí a possibilidade de formadores e professores em formação, em mão dupla, ‘equilibrarem’ saberes, proporem alterações, reconsiderarem posturas e avaliações. Tudo de forma situada.

Assim, tornar a participação no concurso Tesouros do Brasil uma meta final do trabalho empreendido entre o PROBÁSICA, as escolas estaduais participantes e as comunidades do entorno significou, por um lado, implementar uma função social para a escrita dos professorandos (a fim de ultrapassar o tradicional revozeamento dos saberes acadêmicos em provas orais ou escritas), por outro, possibilitar atividades de leitura e escrita em que professores em formação trabalharam em parceria com seus alunos.

Esse trabalho com projetos de letramento na formação de professores nos ofereceu a possibilidade de perceber que implicações o curso de formação de fato oferece para a resignificação do trabalho docente, uma vez que aderir ao discurso do formador não significa necessariamente reposicionar-se profissionalmente. Discursos de adesão podem ser repetições semelhantes às dos alunos de ensino fundamental e médio que compreendem, ao longo de sua experiência escolar, que repetir o que o professor diz e responder da forma como ele quer garante uma nota que o possibilita a continuar a marcha rumo... A que? A um emprego? A uma vida melhor? À cidadania? Não sabem os alunos, não sabem os professores, não sabemos nós, os formadores. Porque a mudança social, de fato, não é competência da escola, embora a participação da educação formal possa ser decisiva para a atuação mais consciente dos cidadãos.

Com efeito, desenvolver os projetos de letramento e analisar alguns de seus eventos no curso de formação ofereceu aos professores em formação e à professora-formadora a

oportunidade de analisar a prática com o necessário distanciamento, a fim de desvelar a perspectiva teórica que desses eventos emergiam. Esse movimento de análise foi fundamental para que, ao retornarem às instituições de ensino, pudessem propor novas atividades dentro de uma gestão pedagógica mais democrática e participativa, conforme demonstram os exemplos analisados no capítulo anterior.

Ocorre que esse movimento de instigação mútua precisa ser contínuo. Convém trazer para o centro dos debates, nas diferentes atividades do curso de formação, a reflexão sobre a prática pedagógica situada, ou seja, a vivência de ensino-aprendizagem dos professores em formação a partir mesmo de todas as suas contradições, angústias e incertezas. Afinal, esses professores em formação podem subsidiar seus professores-formadores e, juntos, numa seqüência de ações reflexivas, chegarem a um bom termo quanto a que perspectivas lhes são úteis para o contexto de ensino no qual estão inseridos.

A implicação desse diálogo é a construção de conhecimentos com os professores em formação e seus alunos, não para eles nem por eles. Essa relação requer reposicionamentos, mas não exige a construção de uma escola utópica nem um curso de formação de excelência. Exige um modelo de formação e ação docente que se aproxime de um aprendizado cooperativo, em que tempos, espaços, informações, conhecimentos e culturas são compartilhados com agentes escolares e não-escolares. Esse modelo, flexível e adaptável, requer do professor-formador e do professor em formação a postura de um pesquisador: aquele que toma a prática profissional – na pluralidade que a constitui – como um de seus objetos de reflexão.

No trabalho com projetos de letramento, pudemos rever a relação entre educadores, educandos e conhecimentos, reorganizar a utilização do tempo e do espaço escolar, reestruturar o currículo, ressignificar o ensino de língua escrita. Essas alterações foram perceptíveis ao focalizarmos a ação e a formação docentes refletidas e refratadas nos projetos de letramento. Esse foi nosso grande desafio nesta tese. Resta-nos agora expandir esse trabalho com outros participantes, em outras cidades. Sempre visando à ressignificação do ensino da escrita, que é a paixão acadêmica que nos move.

## Referências

- AFONSO, Ana Paula. **Comunidades de aprendizagem**: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES' 2001/DESAFIOS 2001. Anais... p. 427-432. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/048-Ana%20Afonso%20427-432.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2007.
- ALMEIDA, Ana Lúcia Campos. **Leituras constitutivas da(s) identidade(s) e da ação dos professores**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- AMIGUES, René. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Como comecei a escrever**. In: **Para Gostar de Ler**. V. 4. Crônicas. São Paulo: Editora Ática, 1980. p. 6.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- \_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**. Campinas/SP, v. 18, n. 43, dez. de 1997.
- APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ARCHER, Margaret S. **Being Human**: the problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ASSIS, J. A. A., MATENCIO, M. L. & SILVA, J. Q. G. *Formação inicial e letramento do professor: uma proposta em implantação*. In: KLEIMAN, A B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras. 2001, p. 281-309.
- AUSTIN, J. L. ([1962] 1975). **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Trad. Danilo M. de S. Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, Karla I. B. de Souza. **Entre a Anta e a Cruz**: história e memória da cidade de Nova Cruz - RN. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2005.
- BAKHTIN, M. [1934/1935]. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. [1952-1953]. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAYNHAM, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BARTON, D.; HAMILTON, M. et al. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Ed.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BATISTA, Antônio A.G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Os(as) professores(as) são “não-leitores”?* In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris S. R. da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 23-60 (Coleção Leituras no Brasil).

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Indicadores Demográficos e Educacionais**. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 22 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 05 de setembro de 2001. Brasília, 2001. Cria o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10272.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10272.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Brasília, 2007. Acrescenta à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a função de qualificar professores de educação básica em todo o País. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 20 ago.2007.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc](http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc)>. Acesso em: 12 de fev de 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução nº 9**, de 10 de outubro de 1969. Inclui a formação pedagógica nos cursos de habilitação ao magistério.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 1997. 144 p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 1998. 106 p.

BRUNNER, J. The ontogenesis of speech acts. **Journal of Child Language**. v. 2, n. 1, p. 1-9, 1975.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.

\_\_\_\_\_. Reapresentações de objetos de ensino em livros didáticos de Língua Portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 79-108.

CANDAU, Vera M. **Reinventar a escola**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASCUDO, L. Câmara. [1952]. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2000.

CAVALCANTI, Marilda C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA-FILHO, J. C. P. de (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999a, pág. 179 - 184.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. In: **Delta**, vol. 15, n. especial, 1999b, pág. 385 – 417.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse**. The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heineman, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. 4.ed. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas/SP: Papirus, 1995.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio.** In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo, Ática, 1996.

CORRÊA, Manoel L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001. Coleção *Idéias sobre Linguagem.*

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? In: **Presença Pedagógica.** V. 4, n. 20, 1998.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru: EDUSC, 1999.

DEWEY, John. [1910]. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** 3.ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. [1916]. **Democracia e educação.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1956.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação.** I. A criança e o programa escolar [1902]. II. Interesse e esforço [1913]. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.(orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievements. **Anthropology and Education Quarterly.** V. 18, n. 4, 1987, p. 335-356.

EVANGELISTA, Aracy M. et al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. **Cadernos Intermédio,** v. 3, ano 2. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.

FERNANDES ENGUITA; Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação.** 1991, n. 4, p. 41-61, 1991.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos M. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. P. Vassallo. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1984.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

\_\_\_\_\_. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda; MÜLLER, Ana Lúcia. Um exemplo de análise e de argumentação em sintaxe. **Revista da ANPOLL**, v. 5, p. 37-63, jul/dez, 1998.

\_\_\_\_\_. **O uso de relações semânticas na análise gramatical**. São Paulo: Linha d'Água, v. 14, p. 55-72, 1999.

FRANK, Carolyn. **Ethnographic eyes: a teacher's guide to classroom observation**. Santa Barbara: University of California, 1999.

FREINET, Célestin. **O método Natural III: a aprendizagem escrita**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. IX-X.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Trad. Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, M. Teresa de A.; COSTA, Sérgio R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GALVÃO, Ana M. de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, p. 77-118.

\_\_\_\_\_. Oralidade, memória e mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. V. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 fev. 2007.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. (Ensaio latino-americanos, 1).

GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: **TESOL** Quartely, v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1984.

GIACAGLIA, Giorgi E. O.; ABUD, Maria José M. **Desenvolvimento de projetos educacionais na sala de aula**. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODY, Jack; WATT, Ian. [1963]. **As conseqüências do letramento**. Trad. Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

GOMES, Geisa Genaro. **Educação de jovens e adultos**: o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GRAFF, H. **The legacies of literacy**: continuities and contradictions in western cultures and society. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES, Paulo C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: SP: Fapesp, 2002.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. 1997. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 03 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 8.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEATH, S.B. **Ways with Words**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HOUAISS, Antônio. **Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ILARI, Rodolfo; POSSENTI, Sírio. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: KIRST, M. CLEMENTE, E. (Org.) **Linguística Aplicada ao ensino de Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 7-15.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados do município de Nova Cruz/RN**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 05 ago. de 2007.
- IOSCHPE, Gustavo. Os quatro mitos da escola brasileira. **Veja**. São Paulo, ano 40, n. 9, p. 96-99, 7 mar./2007.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. Vol. 1.
- \_\_\_\_\_. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. Vol. 2.
- \_\_\_\_\_. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria N. Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra**: uma experiência de lectoescritura com mujeres de Mixquic. Die-Cinvestav. Premio Internacional a la Investigación sobre Cultura Escrita 2002. Instituto de Educación de la UNESCO. Hamburgo, Alemanha. Biblioteca para la actualización del maestro. 2004.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática 1986.
- KILPATRICK, William H. [1918]. The Project Method. **Teachers College Record**. V. 19, n. 4, p. 319-335. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-class/kilpatrick-projects-0.htm>>. Acesso em 20 jan. 2008.
- \_\_\_\_\_. A filosofia da educação de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, Brasília: v. 19, n. 49, p. 77-91, jan./mar, 1953. Transcrito, em tradução de Célia Neves, do v. 17, n. 2, jan. 1953, The educational Fórum, Estados Unidos.
- KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas/SP: Pontes, 1989(a).
- \_\_\_\_\_. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas/SP: Pontes, 1989(b).
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**. Campinas/SP: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

- \_\_\_\_\_. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: \_\_\_\_\_. SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.
- \_\_\_\_\_. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001a.
- \_\_\_\_\_. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel; BOCH, Françoise. (Orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006a, p. 75-91.
- \_\_\_\_\_. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 23-36.
- \_\_\_\_\_. Formando leitores críticos. In: **Ensaio sobre leitura 2**. Hugo Mari, Ivete Walty, Maria Nazareth Soares Fonseca (Orgs.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Revista Signo**. Universidade de Santa Cruz do Sul. V. 32, n. 53. 2007b, p. 1-25.
- \_\_\_\_\_. OLIVEIRA, M. S. Apresentação. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal/RN: EDUFRN, 2008.
- KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1990.
- KUHN, T. S. [1970]. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.
- LIMA, Maria da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C.; ROMERO, T. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. (orgs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003, p. 131-165. Coleção As faces da Lingüística Aplicada.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. Mary Del Priore; Carla Bassanezi (Orgs.). SP: Contexto, 1997.
- MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MACHADO, Nílson J. **Educação: projetos e valores**. 5.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Lingüística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.
- MARTINS, M. Silvia Cintra. A biblioteca escolar à luz dos Estudos do Letramento. In: ROMÃO, Lucília M. S. (Org.). **Discursos e sentidos sobre biblioteca escolar**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2008.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. Letramento na formação do professor - integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; Boch, F. (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. p. 93-106.
- McLAREN, P. Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. **Harvard Educational Review**, v. 58, n. 2, p. 213-234, maio, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MELO, Pedro A. de; LUZ, Rodolfo J. P. da. **A formação docente no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe. Florianópolis/SC: Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Publicado em <http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/formacion docente/Informe U. Pedagógicas - Brasil.pdf>. Acesso em agosto de 2007.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto dos Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MEY, J. **As vozes da sociedade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

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

MOURA, Maria J. de. **Uma memória: história de leitura de professores de 3ª a 5ª série da cidade de Teresina**. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**. 1991, nº 4, p. 109-139.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **A escrita como uma prática social situada: formas de contextualização**. Natal, 2002. Gelne, UFC, 04 a 06 de setembro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramentos locais e gêneros discursivos: a questão da prática da escrita**. Natal, 2003. 13º Inpla, PUC/SP, 30 de abril a 4 de maio de 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalhando com projetos de letramento no contexto de formação: implicações da teoria da atividade. COLÓQUIO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. Linguagem como prática social: fronteiras e perspectivas, 1. Natal, 2007. **Anais...** Natal: UFRN, 14 a 16 de novembro de 2007. Publicação em CD rom.

\_\_\_\_\_. Projeto: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal/RN: EDUFRN. 2008.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Marta. **Só no caderninho**. Complexo do Alemão, Zona Norte do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <[www.vivafavela.com.br](http://www.vivafavela.com.br)>. Acesso em 29 dez. de 2006.

OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, Sônia D. P. [et al]. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. [1991]. **Cultura escrita e oralidade**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter J. [1982]. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairos Livraria, 1979.

PAIVA, Vera L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH et al (orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series).

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: Piconez (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Ivani C. A. Fazenda [et al]. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 15-38.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAFAEL, Edmilson. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual**: da lingüística à sala de aula. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus; SP: Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Coleção *Letramento, Educação e Sociedade*.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organização Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18. Coleção *As faces da Lingüística Aplicada*.

ROMANO, Eliane P. **O trabalho com projetos**: significado e prática. Campinas/SP: Komedi, 2007.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

- SANTO, Ruy Cezar do Espírito. **Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento.** Campinas/SP: Papirus, 1996.
- SANTOS, Ivoneide B. **Do que o texto é para o que significa: um outro olhar sobre produções textuais escritas de alunos do ensino médio.** 2004. Dissertação (Mestrado em Letras). – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.
- SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. Coleção *Idéias sobre Linguagem*.
- \_\_\_\_\_. **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.
- SILVA, Ezequiel T. da. **Magistério e mediocridade.** SP: Cortez, 1992. *Questões da nossa época*; 3.
- SILVA, Lílian Lopes Martins da. **Mudar o ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu, mas que merece ser interpretada.** 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1994.
- SIMKA, Sérgio. **Ensino de Língua Portuguesa e dominação: por que não se aprende Português?** SP: Musa Editora, 2000.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1980.
- \_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez. 1995. Nº 0, p. 5-16. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_03\\_MAGDA\\_BECKER\\_SOARES.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf)>. Acesso em: 05 jan. de 2006.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autentica, 1998.
- \_\_\_\_\_. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, pág. 31-76. Coleção *Leituras no Brasil*.
- \_\_\_\_\_. **Ler, verbo transitivo.** 2004. Disponível em: <[www.leiabrasil.org.br](http://www.leiabrasil.org.br)>. Acesso em: 27 jan. de 2007.
- STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Cross-cultural approaches to literacy.** New York: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>>. Acesso em: 12 fev. de 2007.

SWALES, John. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: CUP, 1990.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. **Construção identitária profissional no ensino superior**: prática diarista e formação do professor. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey* (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. **Vida e educação**. I. A criança e o programa escolar [1902]. II. Interesse e esforço [1913]. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados**. O avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TINOCO, Glícia Marili A. de Medeiros. **A linguagem escrita como instrumento de legitimação de cidadania**. Natal, 2002. Gelne, UFC, 04 a 06 de setembro de 2002. Publicação em CD rom.

\_\_\_\_\_. **Passeio etnográfico pela linguagem escrita**: em busca de legitimação da cidadania. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003.

\_\_\_\_\_. Linguagem escrita como instrumento de legitimação de cidadania. In: **Pesquisas em lingüística e literatura**: descrição, aplicação, ensino/Maria Elias Soares (org.). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Lingüística: Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste, 2006a, p.419-421.

\_\_\_\_\_. Projetos de ensino como alternativa didática de articulação entre saberes acadêmicos e saberes experienciais de professores em formação. In: **Revista do GELNE** – Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste. V. 8, n. 1/2. João Pessoa: Idéia, 2006b, p. 191-206.

\_\_\_\_\_. **Projetos de letramento e formação de professores**: ressignificações possíveis a partir de um modelo didático. COLÓQUIO NACIONAL DE ESTUDOS DA

LINGUAGEM. Linguagem como prática social: fronteiras e perspectivas, 1. Natal, 14 a 16 de novembro de 2007. Publicação em CD rom.

\_\_\_\_\_. Os mundos de letramento dos professores em formação no agreste norte-riograndense. In: **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Maria do Socorro Oliveira, Angela B. Kleiman (orgs.). – Natal/RN: EDUFRN, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução** CONSEPE nº 014/99, de 02 de fevereiro de 1999. Cria o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica – PROBÁSICA.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Letras**. Habilitação: Língua Portuguesa. UFRN/PROBÁSICA. Outubro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Ano 2006. Disponível em: <[www.ufrn.br](http://www.ufrn.br)>. Acesso em: 14 fev. 2007.

VALVERDE, Regina M. S. de M. **Interações em aula de matemática para jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2006.

VÓVIO, Cláudia. **Entre discursos: representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas**. 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 2007.

VYGOTSKY, L.S. [1930; 1935]. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. SP: Martins Fontes, 1991. *Psicologia e Pedagogia*.

\_\_\_\_\_. [1934]. **Pensamento e linguagem**. SP: Martins Fontes, 1993.

ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

**ANEXO 1 – Mapa do Rio Grande do Norte, da Região do Agreste Potiguar e do Brasil**



## ANEXO 2 – Curso de Letras do PROBÁSICA

Quadro 1 – Distribuição de disciplinas no núcleo de formação específica

<b>NÚCLEO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	
Formação específica	Departamento de Letras	
Disciplinas	Nº de créditos	Carga horária
01. LET – Prática de leitura e produção de textos I	06	90
02. LET - Prática de leitura e produção de textos II	06	90
03. LET – Lingüística I	05	75
04. LET – Lingüística II	05	75
05. LET – Lingüística III	04	60
06. LET – Literatura infanto-juvenil	04	60
07. LET – Teoria da literatura I	05	75
08. LET – Teoria da literatura II	05	75
09. LET – Fonologia da língua portuguesa	05	75
10. LET – Morfologia da língua portuguesa	06	90
11. LET – Literatura portuguesa	06	90
12. LET – Literatura brasileira	04	60
13. LET – Literatura brasileira II	04	60
14. LET – Sintaxe da língua portuguesa	06	90
15. LET – Estudos diacrônicos da língua portuguesa	06	90
16. LET – Semântica e estilística da língua portuguesa	06	90
17. LET – Literatura do Rio Grande do Norte	04	60
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>1.305</b>

Quadro 2 – Distribuição de disciplinas no núcleo de formação psicopedagógica

<b>NÚCLEO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	
Formação psicopedagógica	Departamentos: Psicologia e Educação	
Disciplinas	Nº de créditos	Carga horária
01. EDU – Fundamentos da psicologia educacional	04	60
02. EDU – Organização da educação brasileira	04	60
03. EDU – Didática	04	60
04. PSI – Psicologia da adolescência	04	60
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>240</b>

Quadro 3 – Distribuição de disciplinas no núcleo de prática docente e estágio supervisionado

<b>NÚCLEO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	
Prática docente e estágio supervisionado	Departamentos de Letras e Educação	
Disciplinas	Nº de créditos	Carga horária
01. LET – Fundamento para o ensino de língua portuguesa e literatura	04	60
02. LET – Prática de ensino de gramática da língua portuguesa	06	90
03. LET – Prática de ensino e produção de textos	06	90
04. LET – Prática de ensino de literatura	06	90
05. LET – Avaliação do desempenho lingüístico-textual dos alunos em situação escolar	06	90
06. EDU – Estágio supervisionado I	03	135
07. EDU – Estágio supervisionado II	03	135
08. EDU – Estágio supervisionado III	03	135
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>825</b>

Quadro 4 – Distribuição de disciplinas no núcleo de formação complementar

<b>NÚCLEO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	
Formação complementar	Departamento de Letras	
Disciplinas	Nº de créditos	Carga horária
01. LET – Seminário I	06	90
02. LET – Seminário II	06	90
03. LET – Seminário III	06	90
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>270</b>

Outras atividades acadêmico-científicas e culturais: **200 horas.**

Carga horária total: **2.840 horas.**

Fonte

UFRN. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Letras.** Habilitação: Língua Portuguesa. UFRN/PROBÁSICA. Outubro, 2001.

**ANEXO 3 – Distribuição de disciplinas por semestre com ementas, indicação de carga horária e modalidade de ensino.**

Modalidade: MP = modalidade presencial; MV = modalidade vivencial.

<b>1º SEMESTRE</b>				
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>	<b>Modalidade</b>
LET 801	Prática de leitura e produção de textos I <i>Ementa:</i> Leitura e produção de textos com ênfase em textualidade e tipologia.	06	90	60h (MP) 30h (MV)
LET 803	Teoria da Literatura I <i>Ementa:</i> Introdução à teoria da poesia: conceitos, linguagem, código, escritura, elementos de constituição; sentido e significação: procedimentos de análise e interpretação do poema.	05	75	60 h (MP) 15 h (MV)
LET 805	Linguística I <i>Ementa:</i> Introdução aos estudos linguísticos: a linguística como ciência; noções de variação e norma; língua falada, língua escrita.	05	75	60 h (MP) 15 h (MV)
LET 800	Fonologia da Língua Portuguesa <i>Ementa:</i> Descrição do sistema fonético-fonológico do português contemporâneo. Variacionismo. Ortografia.	05	75	60 (MP) 15 (MV)
LET 808	Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa e literatura <i>Ementa:</i> Fundamentação teórico-metodológica para o ensino de gramática da Língua Portuguesa, literatura, leitura e produção de textos. O ensino de Língua Portuguesa e de literatura de acordo com os PCN.	05	75	60 (MP) 15 (MV)
	Subtotal	25	375	
<b>2º SEMESTRE</b>				
<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>	<b>Modalidade</b>
LET 802	Prática de leitura e produção de textos II <i>Ementa:</i> Leitura e produção de textos dissertativos, com ênfase nos aspectos argumentativos.	06	90	75h (MP) 15h (MV)
LET 809	Morfologia da Língua Portuguesa <i>Ementa:</i> Estrutura do vocábulo português. Flexão (nominal e verbal) e derivação. Sistema pronominal do português. Processos de formação de palavras no português contemporâneo. Classificação de palavras.	06	90	75h (MP) 15h (MV)
LET 806	Linguística II <i>Ementa:</i> organização estrutural da língua: níveis de análise e suas unidades (do fonema do texto).	05	75	60 (MP) 15 h (MV)
LET 804	Teoria da literatura II	05	75	60 (MP)

	<i>Ementa:</i> Introdução à teoria da narrativa: conceitos, linguagem, código, escritura, elementos de constituição; sentido e significação; procedimentos de análise e interpretação narrativa.			15 h (MV)
LET 811	Prática de ensino de leitura e produção de textos <i>Ementa:</i> Métodos e técnicas para o ensino de leitura e produção de textos.	06	90	60 (MP) 30 (MV)
	Subtotal	28	420	
<b>3º SEMESTRE</b>				
Código	Disciplina	CR	CH	Modalidade
LET 810	Sintaxe da Língua Portuguesa <i>Ementa:</i> organização da frase no português: conexão (subordinação e coordenação) e colocação. Concordância verbal e nominal. Pontuação.	06	90	75h (MP) 15h (MV)
LET 814	Literatura portuguesa <i>Ementa:</i> a poesia: do trovadorismo à contemporaneidade. A ficção: do medievo à contemporaneidade.	06	90	75h (MP) 15h (MV)
LET 817	Fundamentos de psicologia educacional <i>Ementa:</i> Principais abordagens históricas da Psicologia e suas implicações na Educação. Conceitos básicos da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento.	04	60	60 (MP)
LET 807	Linguística III <i>Ementa:</i> Língua como prática discursiva: conceitos de discurso; estudo dos princípios de uso da língua; gêneros discursivos.	04	60	60 (MP)
LET 812	Prática de ensino de gramáticas da Língua Portuguesa <i>Ementa:</i> Métodos e técnicas para o ensino de gramática da língua portuguesa.	06	90	60 (MP) 30 (MV)
	Subtotal	26	390	
<b>4º SEMESTRE</b>				
Código	Disciplina	CR	CH	Modalidade
LET 815	Literatura infanto-juvenil <i>Ementa:</i> A questão da literatura infantil e juvenil no ensino fundamental e médio; a tradição pedagógica européia e o papel dos contos de fada; Monteiro Lobato e a criação da literatura nacional; problemas contemporâneos; discurso utilitário e discurso estético-lúdico.	04	60	60h (MP)
LET 821	Literatura brasileira I <i>Ementa:</i> A poesia brasileira das origens à contemporaneidade.	04	60	60h (MP)
LET 823	Seminário I <i>Ementa:</i> Discussão de questões referentes à linguagem surgidas no	04	90	75 (MP) 15 (MV)

	decorrer do curso.			
LET 818	Organização da educação brasileira <i>Ementa:</i> Análise da dimensão político pedagógica dos princípios normativos da organização e prática de educação escolar brasileira; perspectivas político-pedagógicas para a reestruturação do ensino médio e fundamental.	04	60	(MP)
LET 813	Prática de ensino de literatura <i>Ementa:</i> Métodos e técnicas para o ensino de literatura.	06	90	60 (MP) 30 (MV)
LET 828	Estágio supervisionado I <i>Ementa:</i> Elaboração de projeto de ensino na área de linguagem (gramática, literatura, leitura e produção de textos) a ser executado em escolas de ensino fundamental.	03	135	(MV)
	Subtotal	27	495	
<b>5º SEMESTRE</b>				
Código	Disciplina	CR	CH	Modalidade
LET 822	Literatura brasileira II <i>Ementa:</i> A narrativa brasileira das origens à contemporaneidade.	04	60	60h (MP)
LET 819	Didática <i>Ementa:</i> Análise dos elementos necessários à organização do ensino considerando a perspectiva histórica do seu desenvolvimento, face às tendências pedagógicas e à estrutura social brasileira. Fundamentação teórico-metodológica para a sistematização da prática docente, voltada para a apropriação prática do conhecimento.	04	60	60 (MP)
LET 820	Psicologia da adolescência <i>Ementa:</i> Adolescência e os fatores biopsicossociais do desenvolvimento da personalidade segundo diferentes teorias. Aspectos específicos: formação da identidade, sexualidade, diálogos e escolha profissional.	04	60	60 (MP)
LET 826	Estudos diacrônicos da Língua Portuguesa <i>Ementa:</i> História externa e interna do português: estudo do processo evolutivo latim vulgar/português na fonética, morfologia, sintaxe e léxico.	06	90	75 h (MP) 15 h (MV)
LET 827	Avaliação do desempenho lingüístico-textual dos alunos em situação escolar <i>Ementa:</i> Subsídios (fundamentos teóricos, instrumentos e critérios) para a avaliação do desempenho lingüístico-textual dos alunos em situação escolar.	06	90	MV
LET 829	Estágio supervisionado II <i>Ementa:</i> Implementação e execução de projeto de ensino na área de linguagem (gramática, literatura, leitura e produção de textos) em	03	135	(MV)

	escolas de ensino fundamental.			
	Subtotal	27	495	
6º SEMESTRE				
Código	Disciplina	CR	CH	Modalidade
LET 831	Semântica e estilística da Língua Portuguesa <i>Ementa:</i> Aspectos semânticos da linguagem. O significado da palavra e da sentença. A relação de interlocução, a construção do discurso e do estilo. Leitura de textos em Língua Portuguesa numa perspectiva retórico-estilística.	06	90	75h (MP) 15h (MV)
LET 816	Literatura do Rio Grande do Norte <i>Ementa:</i> análise de obras de autores expressivos da Literatura norte-rio-grandense.	04	60	60 (MP)
LET 830	Estágio supervisionado III <i>Ementa:</i> Implementação, execução e avaliação de projeto de ensino na área da linguagem (gramática, literatura, leitura e produção de textos) em escolas de ensino fundamental.	03	135	(MV)
LET 824	Seminário II <i>Ementa:</i> Discussão de questões referentes à linguagem surgidas no decorrer do curso.	06	90	60 (MP) 30 (MV)
LET 825	Seminário III <i>Ementa:</i> Discussão de questões referentes à linguagem surgidas no decorrer do curso.	06	90	60 (MP) 30 (MV)
	Subtotal	25	465	

Total	Formação específica + formação psicopedagógica	Formação prática	Estágio	Formação complementar	Outras atividades	Total geral
CH	1.545	420	405	270	200	2.840
CR	103	28	09	18	-	158

Fonte: UFRN. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Letras.**  
Habilitação: Língua Portuguesa. UFRN/PROBÁSICA. Outubro, 2001.

## ANEXO 4 – Referenciais teóricos da disciplina Estágio Supervisionado I

### NOÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E SENTIDO

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 1998. 106 p.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

### LETRAMENTO

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

### LEITURA

KLEIMAN, Angela B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas/SP: Pontes, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

### ESCRITA

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **A escrita como uma prática social situada**: formas de contextualização. Natal, 2002. Gelne, UFC, 04 a 06 de setembro de 2002.

RAIMES, Ann. **Why write?** From purpose to pedagogy. English Teaching Forum. October, 1987, vol. XXV, 4: 36-41.

TINOCO, Glícia M. A. de Medeiros. **A linguagem escrita como instrumento de legitimação de cidadania**. Natal, 2002. Gelne, UFC, 04 a 06 de setembro de 2002.

### GÊNEROS DISCURSIVOS

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **A noção de gênero na pedagogia da escrita**. A sair na Revista Vivência. UFRN. Mimeo.

ROJO, Roxane. *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN*: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, p. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

### ERRO

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Revisitando a noção de “erro”*: julgamento, pesquisa e ensino. **Odisséia**, v. 9, n. 13-14, págs. 77-83, EDUFRN, 2006.

## ANEXO 5 – Demandas iniciais de leitura e escrita do Concurso Tesouros do Brasil

### A – Regulamento



## Regulamento

### 1. Participação

O concurso **Tesouros do Brasil**, aberto a todos os estudantes de ensino fundamental e médio do país, é voltado para a valorização do patrimônio histórico, natural, artístico e afetivo brasileiro.

1.1 A participação acontece em grupos de, no mínimo, **5 (cinco) alunos. Não há limite máximo de alunos por grupo.**

1.2 **É obrigatória** a presença de, no mínimo, **um professor responsável** pelo trabalho de cada grupo.

1.3 O número de equipes de alunos em cada escola é livre.

### 2. Etapas

Cada grupo irá identificar bens culturais que considere importantes para a identidade cultural de seu bairro, cidade ou região e escolher um deles para o seu **projeto**. O grupo deverá então fazer **um levantamento histórico** completo sobre o bem selecionado, que poderá incluir fotos, vídeo ou qualquer item necessário. A partir desse levantamento, deverá produzir um **texto justificando a escolha e uma proposta de ação de sensibilização** da comunidade para preservar esse bem.

2.1 O grupo poderá escolher um bem cultural já reconhecido localmente ou propor que um novo bem faça parte do patrimônio cultural da cidade. Os bens culturais podem ser: prédios históricos, paisagens, acervos de livros, museus, praças e festas folclóricas, entre outros.

2.2 A proposta de ação de sensibilização da comunidade deverá conter sugestões de atividades que o grupo considere necessárias para que o bem escolhido seja valorizado e preservado. Essas atividades podem ser de registro (fotos, vídeo, CD), cartilhas, placas que identifiquem o bem cultural, faixas, banners, campanhas de incentivo, confecção de cartazes etc.

2.3 Se a escola já participou do concurso em 2004, o trabalho pode ter continuidade. No entanto, o professor deve comprovar a participação e reelaboração do projeto em 2005.

### 3. Projetos

Os projetos deverão ser apresentados em forma de **relatório**, datilografado ou impresso em computador (fonte Arial, tamanho 12), com o tamanho máximo de **3 (três) laudas** de 30 linhas cada.

Cada relatório deverá conter:

3.1 a **Ficha de Participação** preenchida (disponível para reprodução em nosso site e no Livro do Professor);

### 3.2. a descrição do bem cultural escolhido;

3.3 a localização desse bem (caso seja imaterial, a época do ano em que ocorre poderá ser incluída);

3.4 um breve resumo histórico;

3.5 uma justificativa que demonstre a relevância de incorporar esse bem ao patrimônio cultural;

3.6 uma proposta de ação de sensibilização da comunidade para preservar e valorizar esse bem;

3.7 materiais anexos que comprovem o desenvolvimento do trabalho, tais como registros realizados pelos alunos, fotografias, slides, mapas, cartazes, folhetos, revistas, livros, gravações em fitas cassete e de vídeo, CD ROMs, CDs etc.

## 4. Produções artísticas

Neste ano, também serão premiadas as melhores produções artísticas individuais (elaboradas por alunos), que tenham como tema principal o bem escolhido pela equipe.

4.1 Cada aluno poderá enviar **uma produção artística** que sintetize de forma criativa a importância e o significado que o bem cultural escolhido tem para ele. Ela pode ser:

- **Fotografia artística** (enviar foto impressa em papel, tamanho 10x15 cm. O negativo ou arquivo eletrônico permanecerá com o aluno, podendo ser solicitado a qualquer momento pela coordenação do concurso);

- **Pintura ou desenho** (tamanho máximo de 100 x 100 cm);

- **Música** (enviar gravação em fita K7 ou CD e 2 cópias da letra - se houver. A música deve ter duração máxima de 5 minutos);

- **Literatura:** em verso ou prosa (datilografado ou digitado em fonte Arial, tamanho 12; as peças de teatro devem ter no máximo 5 páginas de 30 linhas; as demais produções literárias devem ter no máximo 3 páginas de 30 linhas).

4.2 As produções devem ser enviadas junto com o relatório do grupo, identificadas com o nome da escola, nome do aluno, idade, série, endereço e telefone do aluno.

4.3 Para participar desta categoria, é necessário que o aluno faça parte também do projeto desenvolvido em grupo (ver item 3. Projetos).

## 5. Prazos

Os projetos e produções artísticas dos alunos deverão ser enviados em um **único envelope**, até **31 de outubro de 2005** (vale a data de postagem) para o **Centro de Coordenação Tesouros do Brasil**, por correio (Av. Angélica, 2632 – 10º andar - CEP 01228-200 - São Paulo/SP).

## 6. Avaliação

Todos os projetos serão pré-selecionados pelo **Centro de Coordenação Tesouros do Brasil**.

6.1 **O julgamento dos projetos atenderá aos seguintes critérios:** descrição do bem cultural escolhido (incluindo os materiais anexos enviados), importância cultural para a comunidade, atividades realizadas e comprovadas no relatório (material de registro), envolvimento dos alunos (representado nos materiais anexos), órgãos e instituições envolvidas e viabilidade da proposta de sensibilização.

6.2 **O julgamento das produções artísticas** dos alunos atenderá aos seguintes critérios: criatividade, pertinência ao tema (ou seja, o bem escolhido), capacidade de expressar sentimentos e emoções relacionados ao bem.

6.3 Os trabalhos pré-selecionados serão encaminhados para a **Comissão Julgadora Final**, que será composta por personalidades de notório saber técnico e profissional, nas diferentes áreas da cultura, assim como representantes dos órgãos parceiros.

6.4 **O resultado final do concurso será divulgado até 28 de fevereiro de 2006**, sendo o prêmio entregue aos vencedores de cada categoria em data e local a serem designados.

## 7. Premiação

O prêmio relativo ao concurso Tesouros do Brasil será atribuído aos **4 (quatro) melhores projetos**.

7.1 Cada prêmio é constituído de **um troféu** para a escola/instituição responsável, **um certificado** para cada aluno e professor participante e urna **verba de R\$ 5 mil** para dar início à concretização da proposta de ação de sensibilização da comunidade.

7.2 Cada escola/instituição responsável pelo projeto vencedor receberá como prêmio um computador e uma impressora.

7.3 As **4 (quatro) equipes de professores** receberão, cada uma, R\$ 4 mil (valor bruto).

7.4 A ação de sensibilização da comunidade terá como base a proposta enviada ao concurso (ver item Trabalhos), e será executada pelo grupo vencedor (**escola/instituição, professor e alunos**). O Centro de Coordenação **Tesouros do Brasil** acompanhará a aplicação dos recursos.

7.5 **Os 4 (quatro) alunos**, autores das 4 (quatro) melhores produções artísticas individuais, receberão um prêmio no valor de R\$ 1 mil (valor bruto).

7.6 As **40 (quarenta) ações mais representativas e as 20 (vinte) melhores produções artísticas dos alunos** (incluindo os 4 vencedores de cada categoria) farão parte do **livro Tesouros do Brasil**, a ser editado e distribuído em escolas, bibliotecas e museus, entre outros.

7.7 Algumas ações que ocorram durante o desenvolvimento do projeto poderão ser escolhidas para integrar o site oficial do projeto ([www.tesourosdobrasil.com.br](http://www.tesourosdobrasil.com.br)).

## 8. Disposições Gerais

8.1 Todos os trabalhos enviados (trabalhos em grupo e produções artísticas individuais) deverão ter sido produzidos no decorrer do ano de 2005.

8.2 Admite-se a participação de escolas/instituições que tenham auxílio expresso de qualquer parceiro ou apoiador do projeto, desde que estes não sejam diretamente responsáveis por elas.

8.3 Todo o material enviado poderá ser utilizado pela La Fabbrica do Brasil e/ou patrocinadores do projeto, total ou parcialmente; poderá ser indicado, citado, descrito, transcrito em trabalhos, publicações (internas ou externas, passíveis ou não de comercialização), cartazes ou quaisquer outros meios de promoção e divulgação do património cultural, inclusive por meio da mídia, mediante a inclusão do respectivo crédito, sem que caiba ao autor da ação direito à percepção de qualquer valor, inclusive a título de direitos autorais. Os premiados estarão sujeitos a ceder seu nome, imagem e voz para divulgação do evento, sem qualquer ônus à La Fabbrica do Brasil ou aos patrocinadores do projeto.

8.4 As dúvidas que surgirem na interpretação das disposições contidas neste regulamento, ou ainda quanto à apresentação dos trabalhos, serão resolvidas e esclarecidas pela La Fabbrica do Brasil, proponente do projeto.

8.5 Serão sumariamente desclassificadas as inscrições que não preencherem as condições estabelecidas neste regulamento.

8.6 Instituições que trabalhem em contra-turno, com alunos regularmente matriculados em instituições de ensino reconhecidas pelo Ministério da Educação, poderão se inscrever e participar do concurso como **instituição responsável**, seguindo as disposições deste regulamento.

Patrocínio: **FIAT**

Realização: LAFABBRICA

Parceria: USIMINAS                      MAGNETI MARELLI

Apoio: UNESCO                      IPHAN                      LEI DE INCENTIVO À CULTURA – Ministério da Cultura  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO                      GOVERNO FEDERAL

## B – Ficha de inscrição



[Contato](#) | [Cadastre-se](#) | [Inscrições](#)



Prezado(a) educador(a), serão distribuídos kits didáticos gratuitos para as p 1.000 escolas que efetivarem sua inscrição. Cada kit contém:

- três exemplares do **Livro do professor**, contendo informações sobre como a questão do patrimônio em sala de aula;
- três exemplares do **Guia de Atividades**, com sugestões de ações a serem em classe;
- três cópias do **regulamento do concurso** e
- três **cartazes de divulgação**.

Nome da Escola/Instituição: ESC. EST. D<sup>o</sup> MANOEL DANTAS

Endereço: AV. LINDOLFO GOMES VIDAL

Cep: 59255-000 Cidade: SANTO ANTONIO  
AC

Telefone: (91)32884323 Fax: ( ) \_\_\_\_\_

Site: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

CNPJ: 08241801-0001-94

Diretor: MARIA JOSE LIMA BARBALHO

Ensino Fundamental:	1º a 4º séries	Classes		Alunos	
	5º a 8º séries	Classes	<input checked="" type="checkbox"/>	Alunos	60
Ensino Médio:		Classes	<input type="checkbox"/>	Alunos	

**Professor Responsável pelo recebimento do material de apoio:**

Nome: MARIA Nilda E PAIVA LIMA Sexo: F

Cargo: PROFESSORA Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA

Endereço: CONS. AMÍBAL BARBALHO QD 01 CASA 07

Cep: 59255-000 Cidade: SANTO ANTONIO  
AC

Telefone: ( ) 32822505 Cel: ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Limpas    Enviar

Centro de Coordenação Tesouros do Brasil  
 Av. Angélica, 2632 – 10º andar – CEP 01228-200 – São Paulo – SP  
 Fax: (0xx11) 3255-3097 – e-mail: [contato@tesourosdobrasil.com.br](mailto:contato@tesourosdobrasil.com.br)

<http://www.tesourosdobrasil.com.br/inscricoes.htm>

10/5/2005

## ANEXO 6 – Material enviado pelo Concurso Tesouros do Brasil aos participantes.

### A – Carta de encaminhamento



São Paulo, abril de 2005.

Prezado (a) diretor (a),

É com grande alegria que enviamos para sua escola o material de apoio didático do concurso **Tesouro do Brasil**.

Lançado no ano passado, **Tesouros do Brasil** continua em 2005 com a missão de valorizar o patrimônio histórico, cultural, artístico e afetivo do País, envolvendo a comunidade e consolidando a identidade brasileira. Os alunos, junto com os professores, devem identificar e pensar formas de preservar bens culturais que considerem importantes para a identidade cultural de sua cidade.

O kit didático é composto de:

- um exemplar do Livro do Professor, contendo informações sobre como trabalhar a questão do patrimônio em sala de aula;
- um Guia de Atividades, com sugestões de ações para serem realizadas durante o projeto;
- uma cópia do regulamento do concurso; e
- um cartaz de divulgação.

Os quatro melhores trabalhos em grupo serão premiados. Neste ano foi criada uma nova categoria: trabalhos artísticos dos alunos, criados a partir do trabalho em grupo sobre o bem cultural proposto. Também os estudantes autores das quatro melhores produções artísticas individuais receberão prêmios.

As 40 ações mais representativas e as 20 melhores produções artísticas dos alunos (incluindo os vencedores) farão parte do livro **Tesouros do Brasil**.

Durante o desenvolvimento do trabalho na escola, serão escolhidas ações de destaque para serem publicadas no site oficial do projeto, por meio do *Revista Eletrônica Tesouros do Brasil*. Envie informações sobre o trabalho da sua escola pelo telefone 0800 55 11 33 ou pelo site [www.tesourosdobrasil.com.br](http://www.tesourosdobrasil.com.br).

Para esclarecimento de dúvidas ou mais informações sobre o concurso entre em contato com a equipe de coordenação.

Bom trabalho!

Centro de Coordenação Tesouros do Brasil

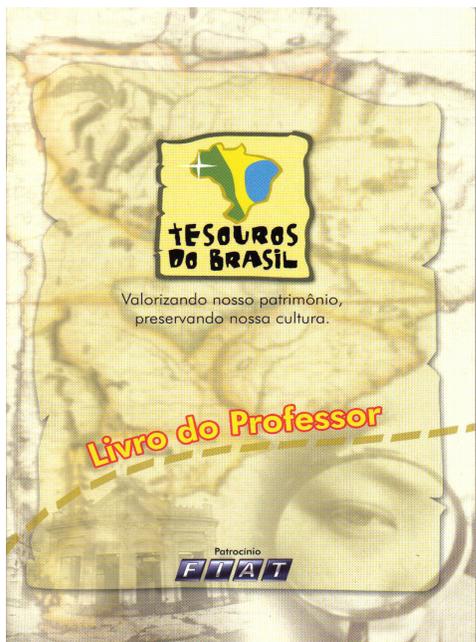
Patrocínio  
**FIAT**

Realização  
**LAFABBRICA**

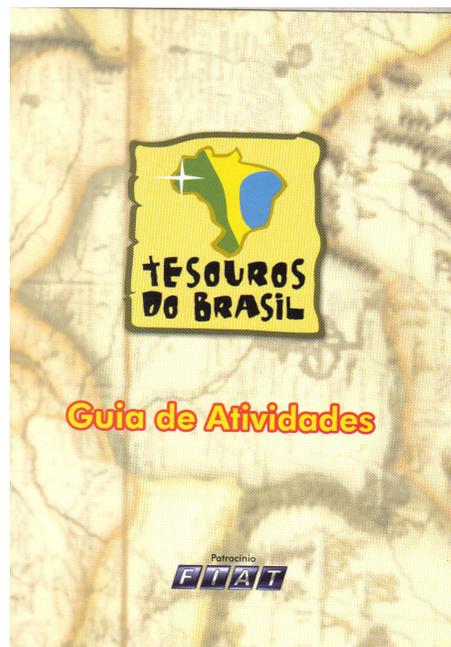
Parceria  
**USIMINAS**  
SEMPRE PENSANDO EM VÓS  
**MAGNET AREL**

Apoio  
**UNESCO**  
**ITIHAN**  
Ministério da Educação  
**S**

## B – Livro do Professor



## C – Guia de Atividades





## ANEXO 8 – Relação de obras do ‘Círculo do livro’

ALVES, Rubem A. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. SP: Papirus, 2001.

BOJUNGA, Lygia. **A Bolsa Amarela**. São Paulo: Ed. Casa Lygia Bojunga, 2004.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2001.

CORNUEL, Pierre. **Cada um na sua**. Tradução: Maria Alice A. de S. Doria. SP: Editora Caramelo, 2004.

CRONIN, Doreen. **Vacas que escrevem à máquina**. Ilustrações: B. Lewin. RJ: Rocco, 2003.

COOMARASWAMY, A.; NIVEDITA, I. **Mitos hindus e budistas**. SP: Landy, 2002.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrado por Julie Vivas. Trad. Gilda de Aquino. SP: Brinque-book, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. SP: Olho d'Água, 1993.

JAKOBS, Joseph (seleção de). **Contos de fadas indianos**. SP: Landy, 2001.

\_\_\_\_\_. **Contos de fadas ingleses**. SP: Landy, 2002.

MELLO, Roger. **Vizinho, vizinha**. SP: Companhia das Letrinhas, 2002.

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita: história do desenho que virou letra**. SP: Moderna, 1991.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. SP: Melhoramentos, 1985.

\_\_\_\_\_. **Uma professora muito maluquinha**. SP: Melhoramentos, 1995.