

Projeto de letramento local e situado: a necessidade de um olhar reflexivo sobre a realidade dos alunos

**A local literacy project:
a reflective look at the students' reality**

Proyecto de literacidad local y situado: la necesidad de una visión reflexiva sobre la realidad de los alumnos

Liliane Pereira

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR – Brasil
Universidade do Norte do Paraná (Unopar), Londrina/PR – Brasil

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado cujo propósito foi analisar as contribuições das ações desenvolvidas em um programa de formação continuada colaborativa, para elaboração e implementação de um projeto de letramento. Tomou-se como ponto de partida um problema de interesse do grupo de professores: o descarte irregular de lixo. Por intermédio de pesquisa-ação, de caráter qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico, neste artigo, por questão de espaço, foi descrito e analisado apenas o processo de implementação de um projeto de letramento. Nesse sentido, a perspectiva teórica se vinculou à abordagem sociocultural e etnográfica dos estudos de letramento (STREET, 1984; 1993; 2001; 2003; 2012; 2014; KLEIMAN, 1995) e nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN; VOLOCHINOV, [1929] 2009; BAKHTIN, [1934-35/1975] 1988; [1952-53/1979] 2003).

Palavras-chave: Novos estudos de letramento, Formação continuada colaborativa, Eventos de letramento, Práticas sociais

Abstract

This paper is part of doctorate research that aimed to analyze the contributions of a collaborative continuing education program to the elaboration and implementation of a literacy project. The starting point was a problem presented by a group of teachers: the irregular garbage disposal. Using ethnography qualitative-interpretative research-action research, this paper described and analyzed only the process of implementation of a literacy project. Seen in these terms, the theoretical perspective is linked to sociocultural and ethnography approach of literacy studies (STREET, 1984; 1993; 2001; 2003; 2012; 2014; KLEIMAN, 1995) and in the assumptions of Bakhtinian dialogism (BAKHTIN; VOLOCHINOV, [1929] 2009; BAKHTIN, [1934-35 / 1975] 1988; [1952-53 / 1979] 2003).

Keywords: New literacy studies, Collaborative continuing education, Literacy events, Social practices

Resumen

contribuciones de las acciones desarrolladas en un programa de formación continuada colaborativa para la elaboración y la implementación de un proyecto de literacidad. Tomando como punto de partida un problema de interés para el grupo de profesores: el descarte irregular de basura. Por intermedio de una investigación-acción, de carácter cualitativo-interpretativista y etnográfico, en este artículo, por cuestión de

espacio, fue descrito y analizado solamente el proceso de implementación de un proyecto de literacidad. En este sentido, la perspectiva teórica se vinculó al enfoque sociocultural y etnográfico de los estudios de literacidad (STREET, 1984; 1993; 2001; 2003; 2012; 2014; KLEIMAN, 1995) y en los presupuestos del dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN; VOLOCHINOV, [1929] 2009; BAKHTIN, [1934-35/1975] 1988; [1952-53/1979] 2003).

Palabras clave: Nuevos estudios de literacidad. Formación continuada colaborativa. Eventos de literacidad. Prácticas sociales

1. Introdução

“Um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos”, já dizia o nosso grande poeta João Cabral de Melo Neto, no seu famoso poema “Tecendo a manhã” (1994). É com essas palavras que dou¹ início a este trabalho e insisto na ideia de que, para haver um ensino de qualidade que faça diferença na vida dos jovens, é necessário o envolvimento do professor, do aluno, da comunidade escolar, dos pais e, claro, dos dirigentes políticos.

O caminho de investigação escolhido me levou às relações que se estabelecem entre professor-professor, professor-aluno e outros agentes atuantes em uma formação continuada colaborativa. Para isso, organizei e acompanhei reuniões coletivas quinzenais de um grupo de professores no Colégio Vani Ruiz Viessi, que tomaram como ponto de partida um problema de interesse do grupo: o descarte irregular de lixo. Além disso, tendo o projeto de letramento como elemento integrador, descrevi e analisei as atividades desenvolvidas de forma colaborativa pelos docentes no colégio, assunto foco deste artigo.

O Colégio Vani Ruiz Viessi, local onde a formação colaborativa e o projeto de letramento foram implementados, fica próximo à escola municipal Eugênio Brugin e de um ponto de descarte irregular de lixo, que, como não há fiscalização da prefeitura, tornou-se um verdadeiro lixão. Moradores, além de pessoas de outras localidades, usam o lugar para despejar restos de construção e todo tipo de lixo, até mesmo animais mortos.

Apesar das reclamações, nada de concreto foi feito até agora pela Companhia Municipal de Trânsito e Urbanização (CMTU). O grande problema resultante desse descaso é que esse ponto, por estar próximo às escolas e por não haver fiscalização

¹Como se trata de uma pesquisa-ação e, em alguns momentos, descreverei ações desenvolvidas por mim como professora na escola, justifica-se o uso da primeira pessoa do singular.

correta, tem afetado a saúde das crianças, jovens e adultos que frequentam os colégios. Além do mais, é preciso salientar que é cada vez mais comum colocarem fogo no lixo, o que tem levado alunos e professores a reclamarem constantemente do mau cheiro, além da dificuldade de respirar devido à fumaça.

A foto a seguir, descreve, resumidamente, o lixão que fica atrás das escolas. Na imagem, uma aluna do colégio tira fotos e anota o que encontra, para poder, posteriormente, escrever uma carta de reclamação à Secretaria Estadual do Meio Ambiente (Sema).

Fotografia 1 - Ponto de descarte irregular próximo às escolas



Fonte: A própria autora.

2. Ressignificando o ensino por intermédio dos projetos de letramento

Para mim, assim como Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013), adotar o projeto de letramento implica em propiciar uma concepção de escrita em que o conteúdo deixa de ser elemento estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais.

Tendo por inspiração Dewey (1947), Kleiman (2000, p. 38) propôs o seguinte conceito sobre projeto de letramento:

[...] 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 são realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a 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 aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Para Kleiman (1995), muitos dos estudos de casos desenvolvidos sob o viés dos estudos do letramento se sucedem em outros contextos que não o escolar. No entanto, mesmo assim, as escolas costumam ser a agência de letramento privilegiada, o que, para a autora, cria a necessidade de que as múltiplas práticas de letramento da vida social sejam tomadas como o elemento estruturante das atividades escolares, o que pode ser viabilizado por intermédio de projetos de letramento.

Dessa maneira, reforço a premissa de que, ao invés de selecionar os gêneros como elemento estruturante do currículo, dever-se-ia levar em consideração, primeiramente, as práticas sociais para, a partir daí, explorar o gênero (CUNHA, 2010). Conforme Kleiman (2007, p. 10), “o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade”.

Bakhtin (2003) considera que é na interseção entre vida e língua que reside a vitalidade e a natureza do enunciado enquanto produção humana, portanto social e historicamente contextualizada. O que significa que o enunciado só pode ser compreendido quando leva em consideração o contexto que o origina. Nesse sentido, é fundamental a superação de uma abordagem que tenha como preocupação principal as características dos gêneros do discurso em detrimento de uma abordagem mais consistente das condições de sua produção e que abarque sua dimensão vivencial.

Da mesma forma, Bazerman (2006a, p. 10) reforça a ideia de que o gênero seja trabalhado em sala não como um construto formal, abstraído de seus usos, mas “como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros”. Tal como Kleiman (2007), Bazerman (2006a) se mostra preocupado com um sistema de ensino alinhado apenas com as formas linguísticas e no qual o ensino de gênero é abordado “como uma disciplina puramente formal” (CUNHA, 2010).

Oliveira (2010a, p. 329), na mesma linha de pensamento de Kleiman, ressalta que enxergar o letramento como algo “singular” é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos, praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns

textos são considerados canônicos e, por isso, socialmente mais legitimados que outros.

Oliveira (2010c) postula que o ponto de partida para o planejamento dos projetos deve ser a prática social e que não há necessidade, portanto, de se trabalhar centrado em conteúdos programáticos predefinidos. Para trabalhar com os projetos de letramento, é fundamental estar atento, na verdade, ao contexto em que os alunos estão inseridos.

Oliveira (2010b) sustenta que os projetos de letramento funcionam em comunidades de aprendizagem. Para isso, esclarece que, nessas comunidades, a aprendizagem e o ensino se dão de maneira compartilhada, mediante engajamento, cooperação e empreendimento negociado. Ou seja, na comunidade de aprendizagem, “alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança, e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhe interessam” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 51).

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) assinalam que os projetos de letramento propiciam a aprendizagem expansiva, a interação de seus agentes e a concepção de alunos como sujeitos de conhecimento e seres de cultura, o que se contrapõe ao ensino bancário criticado por Freire (1983), em que o aluno tem a função apenas de receber informações.

Nesse sentido, se antes o único detentor do conhecimento era o professor, agora o aluno também passa a ser considerado possuidor de saberes e capaz de realizar atividades complexas envolvendo a linguagem, além de ser responsável pelas ações do projeto. Isso tudo leva a inferir que a metodologia dos projetos de letramento, tal como proposta, é capaz de permitir uma ligação entre escola e sociedade, extrapolando os muros, pois permite colocar alunos e professores diante de situações reais de uso da escrita, favorecendo a parceria.

Com esse pressuposto, muitos são os aspectos que caracterizam o projeto de letramento. Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), um deles se refere aos conceitos de aprendizagem expansiva², enquanto o outro está ligado à aprendizagem

²“A aprendizagem não está apenas em transmitir conteúdos, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, trabalhado como algo novo e não apenas vivido” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48).

situada³, aspectos vistos como essenciais para o desenvolvimento de projetos, pois, além de ampliar os conhecimentos e as capacidades do educando, promove a contextualização do processo ensino/aprendizagem e o engajamento em comunidades de aprendizagem.

Segundo Lima (2015), um dos aspectos essenciais do projeto de letramento é a resolução de problemas. Professores e alunos se posicionam frente a uma problemática real, cuja resolução exige esforço individual e colaborativo. Isso pôde ser verificado na presente pesquisa, quando professores, alunos e comunidade realizaram um trabalho colaborativo para enfrentar um problema real: o problema do descarte irregular de lixo no fundo das escolas.

Em um projeto de letramento, há também a desterritorialização dos lugares de aprendizagem, uma vez que a sala de aula passa a não ser o único território para tal, pois se descobre que há outros espaços sociais (família, igreja, trabalho, entidades públicas etc.) (LIMA, 2015).

Além da desterritorialização, faz-se essencial mencionar a inserção em um sistema de redes de comunicação que, segundo Lima (2015), permite o elo da escola com outras esferas sociais, trazendo à escola e seu entorno social, as necessidades cotidianas do cidadão e levando a um ensino cooperativo, por juntar segmentos da sociedade, como a família, o trabalho, a igreja, dentre outros.

Dessa maneira, é importante convir que o projeto de letramento não é uma receita, muito menos uma fórmula, já que envolve diferentes assuntos e matérias que partem de modos diferenciados de apresentação, de sistematização e de avaliação. Segundo Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013), os requisitos para esse modelo de trabalho devem estar ancorados em um currículo flexível e em um professor que detenha conhecimento do currículo e saiba separar aquilo que vale à pena ensinar daquilo que é desnecessário. Segundo as autoras,

Dentre esses conteúdos, os que sempre serão relevantes são aqueles que nos permitem participar da situação comunicativa nos eventos que vão sendo criados em função dos objetivos do projeto, relacionados ao ler, escrever, falar com eficiência segundo as demandas comunicativas da situação, em uma grande variedade de gêneros de complexidade sempre crescente. (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013, p. 75)

Na seção a seguir, apresento a metodologia adotada na pesquisa.

³A atividade ocorre em contexto e cultura específicos em um processo de coparticipação social” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 52).

3. A metodologia adotada na pesquisa

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 163), as pesquisas qualitativas “são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.” Neste trabalho, deparei-me com uma certa complexidade, já que como pesquisadora, além de exercer a função de professora no colégio, fui responsável pela formação colaborativa e participei das atividades organizadas no projeto de letramento. Tal condição justifica a minha filiação a uma vertente etnográfica, devido à necessidade de estabelecer uma triangulação dos dados que permita perceber os saberes e os fazeres dessa comunidade de aprendizagem (AFONSO, 2001), isto é, desse grupo de professores e de alunos que, compartilhando interesses, objetivos e metas, age colaborativamente.

Por meio de uma ação colaborativa, para o desenvolvimento das etapas desta pesquisa, foi necessário o uso de diferentes instrumentos. Assim, a geração de dados foi realizada por meio de:

- a) questionário entregue aos professores, a fim de caracterizar suas práticas de letramento durante a infância e na atualidade;
- b) gravação em áudio e transcrição das doze reuniões durante a formação colaborativa;
- c) observação participante e diário das doze reuniões do curso de formação colaborativa;
- d) gravação em áudio das palestras e reuniões com os representantes da Secretaria do Meio Ambiente, comunidade e representantes da Prefeitura;
- e) gravação em vídeo das apresentações realizadas pelos alunos durante o projeto de letramento;
- f) coleta documental: planos de atividade pedagógica, produções textuais dos alunos e fotografias.

Esses instrumentos foram usados em dois momentos da pesquisa. O primeiro se refere às reuniões de formação colaborativa que aconteceram no ano de 2018, enquanto o segundo corresponde às atividades desenvolvidas durante o projeto de letramento.

Como se trata de uma pesquisa maior, apresento, neste artigo, apenas a etapa da coleta documental durante o desenvolvimento do projeto de letramento.

As gravações em vídeo, bem como as fotografias, produções dos alunos e os planos de atividades dos professores serviram para documentar, de forma o mais próximo da realidade, as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2018. Partindo de um problema real, o descarte irregular de lixo no fundo de duas escolas, as atividades conduzidas pelos professores participantes serviram para validar a formação colaborativa como algo essencial, pois foi a partir dela que tudo foi organizado e debatido.

Para a análise dos dados, respaldei-me na análise de conteúdos de Bardin (1977, p. 42) que define essa metodologia como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando [a] obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, com a preocupação de não fazer simplesmente uma compreensão espontânea dos dados, procurei, por intermédio de um olhar crítico, desenvolver as três grandes etapas apontadas por Bardin (1977): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e a interpretação.

A mencionada autora descreve a primeira etapa, pré-análise, como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante (estabelece um contato com os dados e busca uma primeira percepção das mensagens neles contidas), hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação.

Na segunda etapa, exploração do material, os dados são codificados a partir das unidades de registro, ou seja, é o recorte que se dará na pesquisa. Para Bardin (1977), uma unidade de registro significa uma unidade a ser codificada, podendo ser um tema, uma palavra ou uma frase.

Na última etapa, tratamento dos resultados e interpretação, é realizada a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e diferenças, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

4. Um trabalho em equipe que culminou em uma ação social

Nesta pesquisa, apresento as atividades desenvolvidas por professores e pelos alunos. Partindo de um objetivo real e vinculado à situação social definida, conscientização do descarte irregular de lixo, escola e comunidade trabalharam coletivamente em busca de uma meta que se desejava atingir.

Para Kleiman (2006), posicionar-se como um agente de letramento leva a desenvolver uma gestão de ensino-aprendizagem que reconheça os estudantes também como agentes capazes de corresponder de maneira satisfatória aos desafios impostos pela vida e administráveis pela escrita. Nesse sentido, o agente de letramento pode ser metonimicamente comparado ao conceito de agente (humano), visto que traz à mente a ideia de fazer coisas, ou seja, um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, ao contrário do sujeito paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido.

Na perspectiva de Kleiman (2006), se por um lado, todos são agentes pelo fato de serem humanos, a agência social é tomada como uma condição de poucos, isto é, aqueles que agem na coletividade, exercendo sua ação sobre os outros, em função dos objetivos de um grupo social. Um agente social trabalhando em um determinado grupo, como no caso da pesquisa, tem a capacidade de articular os interesses partilhados pelos membros da coletividade, organizar o grupo para a ação conjunta, gerar movimentos sociais e exercer influência, como coletividade, no processo de tomar decisões.

Além disso, posso afirmar que além de pesquisadora, também desempenhei o papel de agente de letramento, visto que coordenei as formações colaborativas, o projeto de letramento e auxiliei na tomada de várias decisões com outros agentes (professores, comunidade, alunos). Para Kleiman (2007, p. 21),

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

Dessa forma, partindo de uma ação coletiva, apresento no tópico a seguir os gêneros textuais que surgiram por conta do projeto de letramento.

4.1 Gêneros textuais e a formação cidadã

O projeto de letramento, já referido em outros momentos da pesquisa, implicou na produção de vários de gêneros textuais⁴, no entanto, por questão de escolha pessoal, nesta seção, abordo apenas a carta de reclamação e a letra de *rap*.

Assim como Tinoco (2008), defendo a premissa de que o trabalho coletivo por intermédio da leitura, escrita e oralidade com funções sociais é capaz de incidir de forma positiva sobre o diálogo em uma interação. Além disso, ocorre a ampliação de tempos e de espaços de aprendizagem e se multiplicam os agentes, os gêneros orais e escritos. Nos projetos, “diversificam-se também os recursos, os instrumentos, os modos de ler, escrever e falar que resultam, muitas vezes, em experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades locais” (KLEIMAN, CENICEROS; TINOCO, 2013, p. 81).

Para o desenvolvimento do trabalho com gêneros, fez-se necessário recorrer a outras linhas teóricas. Como durante o mestrado⁵, desenvolvi uma pesquisa embasada nos fundamentos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2008) e na proposta de *engenharia didática* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), procurei fazer uso dela no momento de trabalhar os gêneros textuais com os alunos. Nesse sentido, para a elaboração de uma sequência didática, embasei-me no modelo genebrino apresentado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), já muito difundido no Brasil⁶.

A seguir, apresento a carta de reclamação 1 desenvolvida por um aluno do colégio Vani Ruiz Viessi.

Quadro 1 - Produção discente: carta de reclamação 1

Prezados representantes da prefeitura,
Através desta carta, viemos⁷ fazer uma reclamação em nome da turma do 9º ano. Cremos que é esta reclamação se faz essencial, pois é algo que não vai favorecer

⁴Durante a realização do projeto de letramento, além dos gêneros analisados, vários outros foram mobilizados, como: teatro, entrevista, panfleto, palestra, *banner*, pauta, apresentação da chapa oralmente, voto, debate etc.

⁵A dissertação desenvolvida durante o mestrado *Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no ensino fundamental* (2012) teve por objetivo validar o trabalho educacional, embasado nos fundamentos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006, 2008) e na proposta de engenharia didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), consubstanciado nos instrumentos sequência didática e listas de constatações/controle, em intervenções diferenciadas, durante a reescrita de um gênero de discurso argumentativo.

⁶ Para Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), a sequência didática consiste na criação de um conjunto de atividades organizadas pelo professor, no que se refere a um determinado gênero de forma sistematizada. Quanto ao movimento em sala de aula para o desenvolvimento da sequência didática, ele costuma ser representado da seguinte forma: sensibilização ao gênero textual (apresentar aos alunos um problema de comunicação), primeira produção, módulos didáticos, produção intermediária, módulos didáticos, produção final e circulação do gênero.

⁷ Como se trata de textos produzidos por alunos do 9º ano, há alguns desvios em relação à norma-padrão que preferimos manter.

só a nós, mas a todos os moradores, inclusive todos os estudantes do Colégio Vani Ruiz Viessi e da escola Eugênio Brugin.

Há alguns dias, fizemos um trabalho na disciplina de língua portuguesa, com o propósito de tomar conhecimento sobre a situação do lixão que fica ao redor da escola. Neste dia, nos deparamos com uma situação de risco, que pode prejudicar a saúde e o bem-estar de muita gente. Na verdade, não sabemos nem por onde começar, já que ficamos assustados com a situação.

Sabemos que não é de hoje que o lixo está ali, mas ao tirar fotos e anotar o que víamos, vieram alguns questionamentos, tais como: Por que até hoje a prefeitura não tirou o lixo dali? Por que as pessoas sabendo do mal que o lixo causa colocam fogo no local, mesmo sabendo que essa fumaça vai para as escolas? Será que as pessoas que fazem não sabem o mal à saúde que pode causar à sua família?

Além do lixo, gostaríamos de reclamar também da situação do asfalto e da falta de sinalização. Todos os dias, de manhã, vamos até à escola por esse caminho e nos deparamos com uma situação de descaso total, só há mato e lixo. Falam para as escolas realizarem trabalhos sobre a dengue, mas como fazer isso, se ao redor dos estabelecimentos de ensino está lotado de lixo?

Dessa maneira, a Companhia de Trânsito Municipal (CMTU), junto com a Secretaria do Meio Ambiente (Sema) deve tomar com urgência alguma providência. É certo que a população tem uma grande parcela de culpa, mas é certo também que sem a ajuda da prefeitura dificilmente mudaremos essa triste realidade.

Atenciosamente,
Alunos do 9º B

Fonte: A própria autora, com base na transcrição de textos dos alunos.

Os alunos, sob a orientação das professoras de língua portuguesa, no caso eu, arte e educação física, após irem até o lixão, tirem fotos e anotarem os problemas encontrados, elaboraram uma carta de reclamação, que seria lida no dia da reunião dos professores e alunos com os representantes da Sema.

Para a elaboração da carta, foi necessário, primeiramente, sensibilizar os alunos para os problemas ambientais. Para isso, as professoras de educação física, de artes e de português, numa perspectiva crítica, realizaram debates sobre o desastre ambiental acontecido no município de Mariana, Minas Gerais, em 2015. Dessa maneira, levaram vídeos e notícias que tinham como enfoque a falta de interesse dos políticos em cumprir seu papel fundamental, para que esses tipos de desastres, frequentes e de magnitudes assustadoras, não ocorram. Ao mesmo tempo que comunicavam o descaso do Estado com os desastres de grande proporção, iam tecendo um paralelo com o descaso dos políticos de Londrina em relação ao lixão no fundo da escola Vani Ruiz Viessi, visto que se trata de um bairro periférico.

Posteriormente, levando em consideração que era necessário trazer os políticos para a discussão, chegaram à conclusão, em conjunto, de que era necessário elaborar uma carta de reclamação aos representantes da prefeitura. Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a professora de português solicitou aos estudantes que elaborassem um primeiro texto, a fim de verificar as potencialidades,

ou seja, as impressões e as representações que tinham quanto à atividade e ao gênero produzido. Em seguida, focou nas características do gênero, na planificação global⁸ (estrutura) e nos conhecimentos linguísticos (pronomes de tratamento e pontuação), a fim de produzirem uma versão final da carta que deveria ser entregue aos representantes da Sema durante a reunião de formação colaborativa.

A carta de reclamação surgiu de uma necessidade local, obter o apoio da Sema e da prefeitura para a retirada do lixão no fundo das escolas. As perguntas presentes na carta (Por que até hoje a prefeitura não tirou o lixo dali? Por que as pessoas sabendo do mal que o lixo causa colocam fogo no local, mesmo sabendo que essa fumaça vai para as escolas? Será que as pessoas que fazem não sabem o mal à saúde que pode causar à sua família?) demonstram a presença de um questionamento crítico por parte dos alunos, direcionado à prefeitura, o que é interessante, já que a carta foi lida pelos representantes da prefeitura no dia da reunião.

O posicionamento dos estudantes como agentes sociais pôde ser demonstrado quando os alunos solicitam que a CMTU e a Sema tomem uma providência (Dessa maneira, a Companhia de Trânsito Municipal (CMTU), junto com a Secretaria do Meio Ambiente (Sema) deve tomar com urgência alguma providência. É certo que a população tem uma grande parcela de culpa, mas é certo também que sem a ajuda da prefeitura dificilmente mudaremos essa triste realidade).

Nessa atividade, mais uma vez, constatei a importância de o conhecimento estar vinculado à experiência humana, em consequência da inclusão de temas da cultura local, do compartilhamento de saberes e de fazeres, da interdisciplinaridade e da transversalidade dos assuntos trazidos à tona por professores, alunos e membros da comunidade, quando considerados como indivíduos possuidores de uma história (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013).

Outro ponto a se destacar é o fato de os alunos escreverem sobre algo vinculado à realidade deles (Todos os dias, de manhã, vamos até à escola por esse caminho e nos deparamos com uma situação de descaso total, só há mato e lixo), o que lhes possibilita assumirem uma postura mais ativa na construção dos saberes. Metodologicamente, a valorização da história de vida dos alunos constrói

⁸De acordo com Bronckart (2006), o plano textual global se refere à organização de conjunto do conteúdo temático, mostrando-se visível no processo de leitura. É possível decodificá-lo em um resumo descritivo.

oportunidades de legitimação dos saberes locais, de promoção da autoestima e de respeito ao outro, independentemente de sua escolaridade.

Outra atividade de produção escrita que mobilizou os alunos foi a elaboração de um *rap* apresentado na escola na Semana do Meio Ambiente. Embora os alunos tivessem conhecimento sobre o gênero, as professoras levaram letras de *rap* dos Racionais em sala, a fim de sensibilizar os alunos sobre as características do gênero e a sua finalidade.

Durante uma semana, os alunos do 9ºC, com a ajuda de um ex-aluno do colégio, atualmente Mestre de Cerimônias (MC), dedicaram-se a elaborar letras de *raps* que levassem em consideração o problema do descarte irregular de lixo no fundo das escolas. Enquanto a professora de português, embasada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trabalhou as características, a planificação global (estrutura) do gênero e os conhecimentos linguísticos (adequação da linguagem ao contexto), as professoras de artes e de educação física ajudaram os alunos a montarem uma coreografia da turma para ser apresentada na Semana do Meio Ambiente.

A seguir, no Quadro 3, apresento a produção de um *rap* elaborado pela turma do 9ºC.

Quadro 2 - Produção discente da turma: rap

Rap da conscientização
1 Então se liga, meus amigos, no rap que eu vou cantar
2 Você querendo ouvir ou não do mesmo jeito vou me expressar
3 Só uma coisa vou te falar,
4 Se eu fosse você eu ia preservar
5 Com tantos problemas lá fora desse jeito, o mundo vai parar
6 Sei que é foda, atrás da escola mora a população
7 O problema que eles têm é o tal do lixão
8 Não tem muita união,
9 Mas temos que acreditar que isso tudo vai mudar
10 E o lixo vai se acabar
11 Com essa rima improvisada, eu tô tentando te explicar
12 Que com uma ação sua, o mundo pode mudar
13 Não precisa me escutar,
14 Mas se seu quintal limpar,
15 Vai ser um passo a mais pro ambiente melhorar
16 Chega à noite vai pro fervo, fica louco de combão
17 E, na hora de ir embora, joga a garrafa no chão
18 Vida do homem em destruição,
19 O fogo começa a andar pelo chão
20 Em tuas raízes a chama consome e acaba queimando o teu coração
21 Sei que não é fácil de acreditar,
22 Mas esse bairro vai melhorar
23 Vani Ruiz Viessi e Eugênio Brugin com certeza serão um novo lugar
24 O prefeito falou que ia ajudar
25 E abandonou esse justo lugar

<p>26 Se você viu ele aqui, eu nunca nem vi, pois pra vim, tem que ir lá implorar 27 Passei minha visão, agora é você 28 Limpa o lixo 29 Vamo crescer 30 Pensar no amanhã 31 E sem perceber 32 Com humildade pode crescer</p>

Fonte: A própria autora, com base na transcrição de textos dos alunos.

Para além de tornar as aulas mais interessantes aos alunos, que, muitas vezes, se mostram desinteressados e os envolver nas atividades, a escolha do gênero se deu devido ao fato de a “palavra”, no *rap*, aparecer como motor de ação dos sujeitos por intermédio da língua em funcionamento - gêneros textuais agem no mundo construindo e constituindo identidades que se formam e transformam sempre (HALL, 2003). Da mesma forma, Souza (2011, p. 118) considera o *rap* como

um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra-hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador. Mesmo quando um *rap* é lido, a sonoridade está presente de forma tão fundamental que é possível “ouvi-lo”. A subversão da escrita por meio da oralização confere ao *rap* uma originalidade e autonomia perante a escrita escolarizada que mostra a inventividade e a agência de sujeitos que querem expressar as peculiaridades da vida marginalizada por meio de uma escrita também “marginal”. (SOUZA, 2011, p. 118)

Conscientização ambiental foi o tema do *rap* produzido pelos alunos do 9ºC. Eles apresentaram a letra na Semana do Meio Ambiente como resultante das reflexões sobre a falta de intervenção política nos assuntos do bairro.

Nas linhas 24, 25 e 26 (O prefeito falou que ia ajudar / E abandonou esse justo lugar / Se você viu ele aqui, eu nunca nem vi, pois pra vim, tem que ir lá implorar), há a intenção de criticar a postura da prefeitura que, mesmo sabendo da situação do lixão no bairro, pouco se mobilizou quanto a isso, já que se trata de uma comunidade periférica.

Nas linhas 1, 2 e 3 (Então se liga, meus amigos, no rap que eu vou cantar / Você querendo ouvir ou não do mesmo jeito vou me expressar / Só uma coisa vou te falar), o *rap* anuncia as intenções e as potencialidades dessa fala- ação: a importância de preservar o meio ambiente. Para isso, toma como cerne da discussão a questão do lixão (Sei que é foda, atrás da escola mora a população / O problema que eles têm é o tal do lixão), linhas 6 e 7.

Os enunciadores, por meio da composição poética, fazem ecoar vozes insatisfeitas com o descaso em relação ao meio ambiente, em especial com a questão

do lixo que se encontra atrás das escolas. Nesse sentido, para obter as transformações necessárias, os alunos preconizam que, além da ação da prefeitura, cada um deve fazer a sua parte (Limpa o lixo / Vamo crescer / Pensar no amanhã), linhas 28, 29 e 30.

A letra dialoga com a realidade dos alunos, o que reforça a premissa de que nem sempre são os conhecimentos disciplinares dos planejamentos das aulas que ganham valor para eles, mas os espaços de sociabilidade que podem fazer da escola um local em que se possam legitimar práticas significativas para os envolvidos na instituição até chegar a conhecimentos necessários a toda a sociedade, mesmo que os alunos não o reconheçam. E foi o que de fato aconteceu durante a pesquisa, tendo em vista que, mesmo sendo uma turma com bastante desinteresse, sentiram-se motivados durante a atividade.

Com base na concepção dialógica da linguagem, que postula que não há linguagem sem sujeitos, sujeitos plurais, as palavras, de natureza social e ideológica, se revelam e ganham significados nas interações concretas, quando compartilhadas em diálogo entre dois ou mais indivíduos envolvidos no fluxo da comunicação. É por intermédio da interação, que a linguagem se coloca em movimento e leva a ações de respostas em relação à palavra (SOUZA, 2011).

A forma como a linguagem informal se manifesta no *rap* vem problematizar a acomodação dos olhares no que se refere às contradições sociais, além de inserir outras formas de pensar o lugar de saberes, de conhecimentos e de valores, tais como solidariedade e coletividade. Isso ficou evidente na letra do *rap* produzido pelos alunos, que o fizeram com o objetivo de problematizar a questão do lixo no bairro.

Conforme Souza (2011), é notável como o *rap* se apresenta na cultura *hip-hop* como um dos elementos mais expressivos para a percepção da movimentação da palavra responsiva de Bakhtin.

A expressão da palavra, irrepitível, e sempre inédita, não está na própria palavra, não nasce com ela, mas constitui-se, torna-se viva no contato, no atrito com a realidade concreta realizada pelo enunciado, que é individual, mas não deslocado das ideologias que circundam falante e ouvinte. (SOUZA, 2011, p. 54)

5. Considerações finais

Este artigo, através do trabalho coletivo entre professores, alunos e comunidade, demonstrou que o projeto de letramento pode ressignificar a prática pedagógica.

Considero fundamental que a instituição escolar trabalhe com projetos de letramento, para que se estabeleça uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e as identidades que se fazem presentes no espaço educativo.

O projeto de letramento realizado no Colégio Vani Ruiz Viessi levou alunos e professores a se colocarem como agentes sociais, o que acabou fomentando a pluralidade cultural. Partindo de um problema da comunidade, o descarte irregular de lixo, o conhecimento passou a ser vinculado à experiência humana, por intermédio do compartilhamento de saberes e de fazeres, da interdisciplinaridade e da transversalidade dos assuntos trazidos à tona por professores, pelos alunos e pelos membros da comunidade quando vistos como sujeitos do conhecimento (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013).

Reforço, ainda, que o projeto de letramento desenvolvido no Colégio Vani Ruiz Viessi é uma proposta de trabalho e que, portanto, não representa uma alternativa de mudança nos contornos da educação brasileira. Trata-se, na verdade, de um modelo de ressignificação do que vem sendo desenvolvido nas escolas e nos cursos de formação continuada de professores.

Sem desconsiderar os estudos que tomam o gênero textual como unidade ideal de ensino, defendo a necessidade, em especial no contexto brasileiro, de o aluno agir em contextos reais: nunca se fez tão necessário criar “situações de interação rica que transcendam a sala de aula e mesmo o espaço escolar propriamente dito, de tal forma que a linguagem possa ser praticada da forma mais próxima de sua dimensão real” (MARTINS, 2009, p. 7).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (Org.). **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988 [1934-35/1975].p. 71-210.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006a.

- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos** – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- CUNHA, Rosana Cristina. **Jornal escolar**: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- DEWEY, John. **Experience and education**. New York: The Macmillan Company, 1947.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.p. 95-128.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte; Brasília: Editora UFMG; Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 223-243.
- KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.
- KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p.1-25, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p.15-61.
- KLEIMAN, Ângela B; Ângela B.; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glicia A. Projetos de letramento no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.69-86.
- LIMA, Jária Suéldes Alves de Lima. **Projetos de letramento**: implicações na autonomia da produção escrita dos discentes no Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2015.
- MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros dos discursos. *In*: SIMPÓSIO

INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS- SIGET. Caxias do Sul, 2009. **Anais...** Caxias do Sul-RS: UCS, 2009. p.1-16.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n. 2, p.325-345, 2010a.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. *In*: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010b. p.60-72.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. *In*: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula Baracat (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010c. p.121-140.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Edufrn, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-hop**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.