



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LILIANE PEREIRA

**FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES E  
PROJETO DE LETRAMENTO:  
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A REALIDADE DOS  
ALUNOS**

---

Londrina  
2020

LILIANE PEREIRA

**FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES E  
PROJETO DE LETRAMENTO:  
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A REALIDADE DOS  
ALUNOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Campos Almeida  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Baracat de Grande

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P436      Pereira, Liliane .  
Formação colaborativa de professores e projeto de letramento : um olhar reflexivo sobre a realidade dos alunos / Liliane Pereira. - Londrina, 2020.  
274 f. : il.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.  
Coorientador: Paula Baracat De Grande.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Novos estudos de letramento - Tese. 2. Formação continuada colaborativa. - Tese. 3. Projeto de letramento - Tese. I. Almeida, Ana Lúcia de Campos . II. De Grande, Paula Baracat . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

LILIANE PEREIRA

**FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES E PROJETO DE  
LETRAMENTO:  
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A REALIDADE DOS ALUNOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia de Campos  
Almeida  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Guedes Magalhães  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de junho de 2020

Dedico este trabalho aos meus pais: José Antônio e Leni. Sem a luta diária deles, não teria conseguido concluir os estudos.

## AGRADECIMENTOS

Os quatro últimos anos foram extremamente intensos. Doutorado na UEL, projeto de pesquisa, aulas no Estado, aulas na UNESPAR, aulas na UNOPAR e, claro, família. Há aqueles que digam que exagerei em querer abraçar tudo. Mas como dizer não para as oportunidades? Nunca amadureci tanto como profissional, como pessoa. As pesquisas, as leituras, as aulas, fizeram-me ter uma mudança de postura como docente e uma vontade de fazer algo, de fato, importante para a educação como nunca antes.

Mas, mesmo diante de tanta vontade, não pense que foi fácil: tive momentos de cansaço, baixa-autoestima e um desânimo em especial com o rumo da educação no Brasil. Ainda assim, resisti, afinal, estava ciente da necessidade de colocar em prática algo voltado para os grupos periféricos, do qual sempre fui pertencente.

E, se hoje estou prestes a finalizar um importante ciclo da minha vida, não posso me esquecer dos outros. O que seria da vida sem pessoas valiosas para nos dar apoio? Por isso, tenho tanto a agradecer, dar graças, ser grata!

Grata a Deus por todas as oportunidades em minha vida. Obrigada por nunca me desamparar e, com seu gesto de bondade e com amor, estar sempre ao meu lado.

Aos meus pais, meus exemplos de vida. Nas páginas desta tese não cabem o amor e a gratidão que sinto. Foram anos trabalhando no sítio para que eu e a minha irmã estudássemos.

À minha irmã, minha melhor amiga, minha metade, pela distração, pelas viagens, por me mostrar sempre que o amor próprio deve estar em primeiro lugar.

Ao meu fiel amigo Mac. Só quem tem um cachorro em casa sabe o quanto eles são companheiros. Quanto vezes, enquanto estudava, ele esteve ao meu lado.

Às minhas amigas de mais de 10 anos, que tive a oportunidade de conhecer por conta do cursinho pré-vestibular CEPV: Wéllem, Cátya, Raíssa, Renata, Gloor, Renatinha, Gabriela, Laís, Vânia e Elisa. Obrigada por todas as risadas, força e distração.

Aos meus amigos da UNOPAR. Trabalhar nessa universidade oportunizou, além de aprendizado, a possibilidade de conhecer pessoas valiosas, exemplos de vida.

À UNESPAR de Apucarana por tudo que aprendi e por ter proporcionado a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, em especial, durante as viagens de Londrina a Apucarana.

Ao Colégio Estadual Vani Ruiz Viessi. Aprendi muito como professora e pessoa nesse local. Obrigada, Cíntia, professores, alunos e funcionários por toda ajuda que deram à minha pesquisa.

Ao cursinho comunitário pré-vestibular CEPV. Foi nesse local que o meu amor pela educação se iniciou.

À minha amiga Carla, pela leitura da tese e por me dar dicas valiosas para a continuidade do trabalho, e à minha amiga Adriana, pela revisão detalhada da segunda versão da tese.

Aos colegas e aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade de Londrina, em especial à Josiane e ao Irando, pela cumplicidade e pelo companheirismo.

Ao projeto de pesquisa *Investigação sobre o processo de letramento na formação inicial e na formação continuada de professores de Língua Portuguesa*, coordenado pela professora Ana Lúcia de Campos Almeida. Além de ter tido contato com o referencial teórico que embasa esta pesquisa, conheci pessoas especiais que me ensinaram coisas para a vida.

À minha psicóloga Vanessa, que além de grande profissional, foi sempre extremamente prestativa.

Aos professores do ensino básico, da graduação, da especialização, do mestrado e do doutorado. É sempre importante lembrar que parte do que somos devemos aos grandes mestres que passaram pela nossa vida.

À banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Guedes Magalhães, Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida, Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e Prof.<sup>a</sup> Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas pelas atentas, criteriosas e cuidadosas observações em relação às lacunas encontradas na minha tese. Obrigada por toda gentileza e cuidado com a minha pesquisa. Precisamos de mais professores em bancas assim.

À minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Paula Baracat de Grande, grata por ser sempre tão prestativa e por me ensinar tanto com a própria pesquisa e com sugestões de leitura.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida, por compartilhar conhecimento e tempo. Além de uma professora extremamente competente, é uma pessoa extremamente crítica e engajada politicamente. Um ser humano admirável.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.  
Paulo Freire.

PEREIRA, Liliane. **Formação colaborativa de professores e projeto de letramento**: um olhar reflexivo sobre a realidade dos alunos. 2020. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições das ações desenvolvidas em um programa de formação continuada colaborativa para a elaboração e a implementação de um projeto de letramento junto aos alunos de uma escola pública situada em zona urbana periférica na cidade de Londrina. Foram seguidos os seguintes objetivos específicos: a) investigar os acervos escritos e as agências de letramento dos professores; b) descrever um curso de formação colaborativa do qual fizeram parte docentes do colégio Estadual Vani Ruiz Viessi; c) analisar os sentidos construídos nos discursos dos professores, dos alunos e da comunidade em interação nos eventos de letramento; d) descrever e analisar o processo de implementação de um projeto de letramento; e) compreender as contribuições do desenvolvimento de um projeto de letramento na escola no tocante às práticas escritas dos alunos. A perspectiva teórica vinculou-se 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). Trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico, em que os dados foram gerados a partir dos seguintes instrumentos: questionários; gravações; diários das reuniões e análise de documentos. Quanto ao corpus de análise, constituiu-se das respostas dos professores aos questionários; dos discursos dos docentes, alunos e comunidade durante os eventos de formação colaborativa; dos diários e das produções realizadas durante o projeto de letramento. Para colher os dados desta pesquisa, primeiramente, entregou-se um questionário aos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi, a fim de obter informações sobre os acervos escritos e as agências de letramento. Em seguida, foram organizadas e implementadas reuniões coletivas quinzenais com um grupo de professores, na mesma escola, tomando-se como ponto de partida um problema de interesse do grupo: o descarte irregular de lixo. Por último, tendo o projeto de letramento como elemento integrador, foram descritas e analisadas as atividades desenvolvidas de forma colaborativa pelos docentes e alunos no colégio. Quanto aos acervos escritos e às agências de letramento dos professores, a análise dos gráficos ofereceu uma percepção mais ampla das múltiplas práticas de letramento dos docentes. No que se refere aos dados sobre a formação colaborativa no local de trabalho, ao entrecruzar as vozes presentes, o principal propósito foi o de dar voz aos professores e de destacar a importância de haver nas escolas momentos de trabalho coletivo. O respeito ao outro e a suas opiniões é capaz de dar suporte a uma formação pautada com (e não para) os professores. Já quanto à implementação do projeto de letramento, alunos e professores se colocaram como agentes sociais, o que acabou fomentando a pluralidade cultural, uma vez que, partindo de um problema da comunidade, 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, por alunos e por membros da comunidade quando vistos como sujeitos do conhecimento.

**Palavras-chave:** Novos estudos de letramento. Formação continuada colaborativa. Projeto de letramento.

PEREIRA, Liliane. **Collaborative teacher education and literacy project: a reflective look at the students' reality.** 2020. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## ABSTRACT

The general objective of the research was to analyze the contributions of the actions developed in a collaborative continuing education program that resulted in the elaboration and implementation of a literacy project with the students of a public school located in a peripheral urban area in the city of Londrina. The following specific objectives were followed: a) to investigate written collections and teachers' literacy agencies; b) describe a collaborative training course that included teachers from the Vani Ruiz Viessi State school; c) analyze the meanings constructed in the speeches of teachers, students and the community in interaction in literacy events; d) describe and analyze the process of implementing a literacy project; e) understand the contributions of the development of a literacy project at school with regard to students' written practices. The theoretical perspective was linked to the sociocultural and ethnographic 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). It is an action-research, of a qualitative-interpretative character and of an ethnographic nature, in which the data were generated from the following instruments: questionnaires; recordings; meeting diaries and document analysis. As for the analysis corpus, it consisted of the teachers' responses to the questionnaires; community, students and teachers' speeches during collaborative training events; diaries and productions made during the literacy project. To collect the data for this research, first, a questionnaire was given to the teachers of the Vani Ruiz Viessi school, in order to obtain information about the written collections and the literacy agencies. Then, fortnightly collective meetings were organized and implemented with a group of teachers at the same school, taking as a starting point a problem of interest to the group: the irregular disposal of garbage. Finally, with the literacy project as an integrating element, the activities developed collaboratively by teachers and students at the school were described and analyzed. As for the written collections and teachers' literacy agencies, the analysis of the graphics offered a broader perception of the multiple literacy practices of teachers. With regard to data on collaborative training in the workplace, by intercrossing the voices present, the main purpose was to give voice to teachers and to highlight the importance of having collective work moments in schools. Respect for the other and their opinions is able to support training based on (and not for) teachers. As for the implementation of the literacy project, students and teachers placed themselves as social agents, which ended up fostering cultural plurality, since starting from a community problem, knowledge started to be linked to human experience, through sharing knowledge and practices, interdisciplinarity and transversality of subjects brought up by teachers, students and members of the community when seen as subjects of knowledge.

**Keywords:** New literacy studies. Collaborative continuing training. Literacy project.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Visão pluri/multi/interdisciplinar (integração) .....	29
<b>Figura 2</b>	Desenvolvimento da pesquisa .....	38
<b>Figura 3</b>	Percurso teórico da pesquisa .....	39
<b>Figura 4</b>	As etapas da pesquisa .....	42
<b>Figura 5</b>	Lista de constatações-síntese .....	96
<b>Figura 6</b>	Lista de constatações-síntese .....	167
<b>Figura 7</b>	Lista de constatações síntese .....	207

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b>	Ponto de descarte irregular próximo às escolas .....	41
<b>Fotografia 2</b>	Entrega do convite à comunidade.....	188
<b>Fotografia 3</b>	Placas produzidas de material reciclado.....	196
<b>Fotografia 4</b>	Jogo da reciclagem.....	196
<b>Fotografia 5</b>	Teatro sobre a conscientização ambiental.....	197
<b>Fotografia 6</b>	Revitalização da escola .....	197
<b>Fotografia 7</b>	Passeata para conscientizar comunidade e prefeitura .....	198
<b>Fotografia 8</b>	Palestras organizadas na escola .....	198
<b>Fotografia 9</b>	Grêmio de outra escola no Colégio Vani Ruiz Viessi.....	200
<b>Fotografia 10</b>	Apresentação das propostas da chapa Diversidade.....	201
<b>Fotografia 11</b>	Banner elaborado pela chapa Diversidade .....	201
<b>Fotografia 12</b>	Reunião com os líderes da comunidade e da Prefeitura .....	202
<b>Fotografia 13</b>	Revitalização da escola .....	203
<b>Fotografia 14</b>	Convite à comunidade .....	203
<b>Fotografia 15</b>	Limpeza do colégio .....	204
<b>Fotografia 16</b>	Plantio de mudas de árvores no local onde ficava o lixão .....	204

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Objetivos específicos, perguntas de pesquisa e corpus.....	24
<b>Quadro 2</b>	Instrumentos e objetivos da pesquisa .....	34
<b>Quadro 3</b>	Perfil dos professores da escola .....	43
<b>Quadro 4</b>	Professores participantes da formação colaborativa.....	44
<b>Quadro 5</b>	Acervo de materiais de leitura durante a infância .....	77
<b>Quadro 6</b>	Atividades ligadas à escrita e à leitura no dia a dia.....	79
<b>Quadro 7</b>	Nomenclaturas e especificidades para a formação em Serviço.....	98
<b>Quadro 8</b>	O trabalho colaborativo entre professores de vários Países.....	113
<b>Quadro 9</b>	Plano geral de atividades “Projeto Lixo, que lixo?” .....	177
<b>Quadro 10</b>	Plano geral de atividades “Conscientização da comunidade” .....	178
<b>Quadro 11</b>	Plano geral de atividades “Conhecendo a história da comunidade” .....	180
<b>Quadro 12</b>	Produção discente: carta de reclamação 1 .....	183
<b>Quadro 13</b>	Produção discente: carta de reclamação 2 .....	186
<b>Quadro 14</b>	Produção discente: convite .....	187
<b>Quadro 15</b>	Produção discente: rap .....	190
<b>Quadro 16</b>	Mapa da pesquisa .....	193
<b>Quadro 17</b>	Atividades desenvolvidas durante a Semana do Meio Ambiente.	194

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Números de pessoas que vivem em seu domicílio .....	70
<b>Gráfico 2</b>	Formação profissional .....	71
<b>Gráfico 3</b>	Nível de escolaridade do pai .....	73
<b>Gráfico 4</b>	Nível de escolaridade da mãe .....	73
<b>Gráfico 5</b>	Práticas de letramento dos pais durante a infância.....	75
<b>Gráfico 6</b>	Leituras realizadas pelos irmãos ou outras crianças durante a infância.....	76
<b>Gráfico 7</b>	Ajudam as crianças nas tarefas escolares .....	78
<b>Gráfico 8</b>	Materiais lidos para as crianças .....	78
<b>Gráfico 9</b>	Uso do computador .....	80
<b>Gráfico 10</b>	Uso do celular .....	81
<b>Gráfico 11</b>	Locais em que o computador é mais usado .....	82
<b>Gráfico 12</b>	Locais em que o celular é mais usado .....	82
<b>Gráfico 13</b>	O que costuma fazer no computador .....	83
<b>Gráfico 14</b>	O que costuma fazer no celular .....	84
<b>Gráfico 15</b>	Localização de ruas ou locais .....	85
<b>Gráfico 16</b>	Localização de números de telefones .....	85
<b>Gráfico 17</b>	Leitura de jornais impressos e digitais .....	86
<b>Gráfico 18</b>	Leitura de revistas impressas e digitais.....	87
<b>Gráfico 19</b>	Lugares onde leem jornais .....	88
<b>Gráfico 20</b>	Locais onde leem revistas.....	88
<b>Gráfico 21</b>	Revistas lidas .....	89
<b>Gráfico 22</b>	Leituras de livros .....	89
<b>Gráfico 23</b>	Conversas sobre livros.....	90
<b>Gráfico 24</b>	Pessoas que influenciaram no gosto pela leitura .....	90
<b>Gráfico 25</b>	Costume de escrever .....	91
<b>Gráfico 26</b>	Interesse por política.....	91
<b>Gráfico 27</b>	Participação em associações.....	92
<b>Gráfico 28</b>	Materiais existentes nas atividades comunitárias .....	92
<b>Gráfico 29</b>	O que costuma fazer nas atividades religiosas de que mais participa.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Atividade Pedagógica Coletiva
CCPE	Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação
CFC	Coordenação de Formação Continuada
CMTU	Companhia de Trânsito e Urbanização
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
HTPC	Hora Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEL	Novos Estudos de Letramento
ONG	Organização Não Governamental
PACTO	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Programa Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROLETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
RDT	Regime Diferenciado de Trabalho
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEMA	Secretaria Estadual do Meio Ambiente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

As convenções de transcrição são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções<sup>1</sup>:

/ - truncamento ou interrupção abrupta da fala

... - pausa de pequena extensão

(+) – pausa breve

(+++) - pausa longa

(...) - suspensão de trecho da transcrição original ou trecho incompreensível

::: - alongamento da vogal

“aaa ” - discurso reportado

‘aspas ’ - leitura de texto

MAIÚSCULA - alterações de voz com efeito de ênfase

[ ] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas

((xxx)) comentário do analista

(xxx) suposição de fala sem nitidez

Para marcar a entoação, são utilizados sinais de convenção ortográfica:

vírgula (,) - pequena pausa

ponto-final (.) - entoação descendente

ponto de interrogação (?) - entoação ascendente, como uma pergunta.

**Observação:** Os nomes utilizados nas transcrições são todos fictícios, exceto o da pesquisadora.

---

<sup>1</sup> As transcrições foram feitas a partir de Garcez (2002) e Marcuschi (2003).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	22
<b>OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA</b>	24
<b>HIPÓTESE</b>	25
<b>APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS</b>	26
<b>1 CAPÍTULO 1 - DESCRIÇÃO DOS MOVIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	27
1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA COMO ÁREA DE INVESTIGAÇÃO	27
1.2 A OPÇÃO METODOLÓGICA ADOTADA NA PESQUISA	30
1.2.1 Os Instrumentos De Pesquisa	33
1.3 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA	38
1.4 OS ELEMENTOS DA PESQUISA	39
1.4.1 Caracterização Do Ambiente	39
1.4.2 O Entorno Da Escola	40
1.4.3 Os Participantes Da Pesquisa	42
<b>2 CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	45
2.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA NA SOCIEDADE ATUAL	45
2.1.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO: O MODELO AUTÔNOMO E O IDEOLÓGICO	56
2.1.2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	59
2.1.3 LETRAMENTO E CÍRCULO: UM DIÁLOGO TRANSDISCIPLINAR	63
2.1.4 VOZES DO SUL NA PESQUISA ACADÊMICA	66
2.2 DADOS SOBRE OS ACERVOS ESCRITOS E AS AGÊNCIAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DA ESCOLA VANI RUIZ VIESSI	69
2.2.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E FAMILIARES	69
2.2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DURANTE A INFÂNCIA	74
2.2.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ATUALIDADE	78
2.3 SÍNTESE PARCIAL	94

<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA.....</b>	<b>97</b>
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSIDERAÇÕES.....	97
3.2	FORMAÇÃO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	107
3.3	COMPREENDENDO A FORMAÇÃO COLABORATIVA .....	112
3.4	FORMAÇÃO NO LOCAL DE TRABALHO DO PROFESSOR: DADOS DA PESQUISA.....	118
3.4.1	Primeira Reunião: Organização Das Atividades.....	119
3.4.2	Segunda Reunião: Conhecendo A Realidade Da Escola .....	124
3.4.3	Terceira Reunião: Organizando O Encontro Com A Equipe De Educação Da Secretaria Estadual Do Meio Ambiente.....	129
3.4.4	Quarta Reunião: Uma Discussão Coletiva Entre Professores, Alunos Representantes Da Secretaria Do Meio Ambiente .....	132
3.4.5	Quinta Reunião: Participação Dos Representantes Da Prefeitura Na Formação .....	136
3.4.6	Sexta Reunião: Mobilizando Vozes Acadêmicas.....	140
3.4.7	Sétima Reunião: Discussão Do Plano De Ação Elaborado Pela Gerência Ambiental .....	145
3.4.8	Oitava Reunião: Discutindo A Semana Do Meio Ambiente .....	147
3.4.9	Nona Reunião: Repensando O Projeto .....	151
3.4.10	Décima Reunião: Revitalização Da Escola.....	156
3.4.11	Décima Primeira Reunião: Formação Do Grêmio.....	160
3.4.12	Décima Segunda Reunião: Pensando Na Continuidade Do Projeto ....	163
3.5	SÍNTESE PARCIAL.....	165
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 4 – PROJETO DE LETRAMENTO .....</b>	<b>168</b>
4.1	CONHECENDO MELHOR OS PROJETOS: PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	168
4.2	RESSIGNIFICANDO O ENSINO POR INTERMÉDIO DOS PROJETOS DE LETRAMENTO.....	172
4.3	A CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLETIVO: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO NA ESCOLA.....	176
4.4	UM TRABALHO EM EQUIPE QUE CULMINOU EM UMA AÇÃO SOCIAL.....	181
4.4.1	Gêneros Textuais E A Formação Cidadã .....	182
4.4.2	Semana Do Meio Ambiente: Um Agir Coletivo .....	194
4.4.3	A Formação Do Grêmio Estudantil .....	199

4.5	SÍNTESE PARCIAL.....	205
5	<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	208
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	214
	<b>APÊNDICES</b> .....	231
Apêndice A	Diário 1: Organização das atividades .....	231
Apêndice B	Diário 2: Conhecendo a realidade da escola .....	234
Apêndice C	Diário 3: Organizando o encontro com a equipe de educação ambiental .....	237
Apêndice D	Diário 4: Uma discussão coletiva entre professores, alunos e SEMA.....	239
Apêndice E	Diário 5: Participação dos representantes da prefeitura na formação colaborativa .....	242
Apêndice F	Diário 6: Participação de uma pesquisadora .....	244
Apêndice G	Diário 7: Discussão do plano de ação pela Gerência ambiental.....	247
Apêndice H	Diário 8: Discutindo a Semana do Meio Ambiente .....	249
Apêndice I	Diário 9: Repensando o projeto .....	253
Apêndice J	Diário 10: Revitalização da escola.....	255
Apêndice K	Diário 11: Formação do Grêmio .....	256
Apêndice L	Diário 12: Pensando na continuidade do projeto no próximo ano.....	257
Apêndice M	Diário 13: Questionário aplicado aos professores do colégio Vani Ruiz.....	258
	<b>ANEXOS</b> .....	269
Anexo A	Termo de consentimento Livre e Esclarecido.....	269
Anexo B	Parecer do Comitê de Ética da UEL.....	272

## **Prólogo**

*E, não mais que de repente, estou eu aqui encerrando mais uma importante etapa da minha vida, o Doutorado. Sinto um nó na garganta, afinal, muitas vezes, achei-me incapaz de obter o título de doutora, seja pelo grande volume de trabalho, pela imaturidade, pela timidez ou, até mesmo, por não acreditar em mim.*

*Quando as pessoas me perguntam o porquê de uma pesquisa tão complexa, tento justificar dizendo que isso reflete a história da minha vida, em que tudo sempre foi muito difícil. Tanto é que preciso frisar que muitas coisas que vivi e que aprendi não constam nas páginas desta tese, que tanto prima pela formalidade e objetividade.*

*A identificação e o amor pela escola de periferia nasceram de uma criança que estudou e morou no sítio até os 18 anos quando, ao passar no vestibular e ir morar na casa da avó, tinha que encarar oito ônibus por dia para chegar à faculdade. Filha de um trabalhador rural que sustentou a família tirando leite e de uma mãe que vendia frango e queijo para comprar os materiais escolares, foram anos atravessando barro ou poeira para chegar até a escola, afinal, morava 20 km da cidade mais próxima.*

*Ao ler este prólogo, não pense que sou a favor da meritocracia, até porque acredito que o esforço por si só não garante nada. Como já mencionei, todos os meus objetivos foram muito difíceis de serem alcançados, e se obtive sucesso no meio escolar, quando todos os meus colegas da Zona Rural não, posso dizer, após ler no projeto de pesquisa o livro “Sucesso escolar nos meios populares”, de Bernard Lahire, que isso se deve aos meus pais. A amizade com o patrão que tinha filhos na faculdade fez que meu pai e minha mãe, desde muito cedo, incentivassem a mim e a minha irmã a estudarmos na UEL. Aliado a isso, ainda que não tivessem livros em casa e nem computador, o letramento religioso foi outro fator que influenciou o meu sucesso escolar, pois, desde criança, assumi todas as tarefas de uma capela na Zona Rural.*

*Com essa história, não me coloco como melhor que ninguém, longe de mim ter esse tipo de pensamento, apenas quero frisar que não é fácil entrar e se manter em uma universidade pública sendo bem pobre neste país e que, portanto, não dá para aceitar a premissa de que todos têm a mesma condição, bastando se esforçar.*

*Resistir e insistir permeiam não apenas esta tese, mas toda a minha vida, e é sempre importante remontar às origens para entender o que somos, afinal, como já disse o grande filósofo e educador Paulo Freire, “Não há transição que não implique*

*um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.”.*

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

## 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”. É com essas palavras que dou<sup>2</sup> 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.

Embora vivenciando um momento brasileiro de fortalecimento de políticas conservadoras contrárias à promoção de um ensino crítico e alinhadas a abordagens instrumentais, defendo uma abordagem pedagógica que valorize a aproximação dos educadores e educandos de seu próprio contexto e experiências socioculturais, em que a educação seja instrumento de resistência firmada na consideração dos educandos como agentes criadores capazes de transformar conhecimentos em ações culturais.

Nesse sentido, meu interesse pela abordagem sociocultural e etnográfica dos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984, 1993, 2001, 2003, 2012, 2014) teve início no ano de 2016, no doutorado, quando ingressei no projeto de pesquisa intitulado “Investigação sobre o processo de letramento na formação inicial e na formação continuada de professores de Língua Portuguesa”, coordenado pela professora Ana Lúcia de Campos Almeida. O objetivo principal do projeto era investigar as práticas de letramento e os modos de apropriação da escrita desenvolvidos por professores em formação do Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com o propósito de delinear os perfis socioculturais de letramento desses sujeitos. Desse modo, tal investigação deveria fundamentar reflexões sobre a formação docente e sobre os modos de apropriação, pelos futuros professores, de modelos de letramento vinculados à cultura letrada de prestígio.

Assim, ao ter contato com o referencial teórico dos Novos Estudos de Letramento, que incentivam a produção de investigações voltadas para as práticas socioculturais de usos de escrita em comunidades locais, situadas em esferas distintas da hegemônica e/ou da acadêmica, percebi que se fazia essencial, como

---

<sup>2</sup> Como 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.

professora de uma escola pública de periferia, dar voz aos educadores, que são considerados pertencentes a um grupo periférico. Isso acontece porque, quando comparados àqueles que fazem parte da academia, da mídia, entre outros, são, na maioria das vezes, tidos apenas como técnicos que seguem materiais didáticos ou como aqueles que devem seguir resultados de pesquisas acadêmicas ou ainda de documentos oficiais relacionados à educação (DE GRANDE, 2015).

Por essa razão, trazer a voz do outro para a pesquisa vai ao encontro da perspectiva metodológica qualitativa e etnográfica adotada nesta tese, pois isso implica assumir uma postura ética com os professores do ensino básico, que, por conta do sistema educacional, mesmo sendo, de fato, os grandes conhecedores da tarefa educativa, usualmente têm suas vozes silenciadas e seus pontos de vista invisibilizados no processo de discussão educacional.

Em minha trajetória como aluna e como professora de escola pública de periferia, optei por realizar um trabalho de formação colaborativa e, posteriormente, a implementação de um projeto de letramento junto aos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi, onde atuei por 6 anos. Para isso, por intermédio de um projeto de extensão vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL), implementei no colégio um curso de formação colaborativa, tomando como ponto de partida os problemas do colégio, o que, acreditei, pudesse ir ao encontro das reais necessidades dos professores envolvidos, já que, durante a semana pedagógica ou até mesmo durante os pré-conselhos<sup>3</sup>, era comum os professores reclamarem de não terem oportunidade para discutir os problemas da escola e, conseqüentemente, desenvolver atividades interessantes.

O caminho de investigação escolhido levou-me 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,

---

<sup>3</sup> Conselho de Classe é o órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar. É o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

descrevi e analisei as atividades desenvolvidas de forma colaborativa pelos docentes no colégio.

Ao tomar contato com os referenciais teóricos de Kleiman (2006) e Tinoco (2008), entendo que a escrita deve estar alinhada às práticas sociais, a qual encontra nos Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000) uma via de materialização que, de fato, está de acordo com os documentos e com as pesquisas desenvolvidas há anos.

#### OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E *CORPUS*

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições das ações desenvolvidas em um programa de formação continuada colaborativa para a elaboração e a implementação de um projeto de letramento junto aos alunos de uma escola pública situada na zona urbana periférica na cidade de Londrina. Para alcançar o objetivo geral, proponho os seguintes objetivos específicos, perguntas de pesquisa e *corpus*:

**Quadro 1** - Objetivos específicos, perguntas de pesquisa e *corpus*

<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas da pesquisa</b>	<b>Corpus</b>
1. Investigar os acervos escritos e as agências de letramento dos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi.	A) De que práticas de letramento participam os professores do Colégio Vani Ruiz Viessi?  B) A quais acervos os professores têm acesso?	A) As respostas dos professores nos questionários.
2. Descrever o curso de formação colaborativa, do qual fizeram parte professores que trabalham no colégio do Município de Londrina, Paraná.	A) Como a formação colaborativa é organizada em relação à sua dinâmica, às suas funções e a seus temas abordados?	A) Os discursos dos professores durante os eventos de formação colaborativa.  B) Diários.

3. Analisar os sentidos construídos nos discursos dos professores, alunos e comunidade em interação nos eventos de letramentos.	A) Quais são os discursos decorrentes do processo de interação entre os professores, alunos e comunidade?	A) Os discursos dos professores, alunos e comunidade durante os eventos de formação colaborativa.  B) Diários.
4. Descrever e analisar o processo de implementação do projeto de letramento.	A) Quais atividades são desenvolvidas coletivamente entre professores, alunos e comunidade?  B) Que gêneros textuais são mobilizados pelos participantes do projeto de letramento?	A) As produções realizadas durante o projeto de letramento (planos de atividades, produções textuais dos alunos e fotografias).
5. Compreender as contribuições do desenvolvimento do projeto de letramento na escola no tocante às práticas escritas dos alunos.	A) Quais os efeitos dos projetos de letramento na escola no sentido de contribuição para a formação emancipatória dos alunos?	A) As produções realizadas durante o projeto de letramento (produções textuais dos alunos).

Fonte: A própria autora.

#### HIPÓTESE

A hipótese é de que a formação colaborativa docente é capaz de possibilitar a estruturação e o desenvolvimento de projetos de letramento no ensino básico.

## APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No primeiro capítulo, apresento os caminhos metodológicos percorridos. Assim, inicialmente, evidencio a inserção na área da Linguística Aplicada (LA) e no campo da pesquisa qualitativo-interpretativista, cujos componentes metodológicos são a pesquisa-ação e a vertente etnográfica, tendo optado por usar determinados instrumentos (questionários, gravações em áudio, gravações em vídeo, diários e coleta documental), que também serão caracterizados nessa etapa.

No segundo capítulo, intitulado “Letramento no contexto escolar”, traço uma caracterização do letramento do professor no local de trabalho, respaldando-me nos Novos Estudos de letramento (NEL). Além disso, apresento dados sobre os acervos e as agências de letramento dos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi.

No terceiro capítulo, intitulado “Formação continuada colaborativa”, apresento a análise de eventos sucedidos durante uma formação colaborativa. Para isso, abordo os modos de interação entre os participantes.

No quarto capítulo, intitulado “Projeto de letramento”, dedico-me à descrição das atividades desenvolvidas durante o projeto de letramento. Esse capítulo encontra suporte na Pedagogia de projetos.

Nas considerações finais, retomo alguns pontos sinalizadores dos desafios superados e das dificuldades apresentadas.

## **CAPÍTULO 1 - DESCRIÇÃO DOS MOVIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, por intermédio de uma abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa, de cunho etnográfico, pretendo explicitar os caminhos metodológicos percorridos.

No que se refere à organização do trabalho, estrutura da seguinte forma: (1.1) A Linguística Aplicada como área de investigação; (1.2) A opção metodológica adotada na pesquisa; (1.3) Os elementos da pesquisa.

### **1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA COMO ÁREA DE INVESTIGAÇÃO**

Ao mapear os estudos dessa área, encontrei que sua origem remonta à década de 50 do século passado. Inicialmente, considerada uma subárea da Linguística, voltava-se às aplicações dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, com enfoque nas línguas estrangeiras, as quais eram provenientes das concepções de linguagem estruturalistas e gerativistas (MOREIRA, 2015).

No final dos anos 80 e início dos anos 90, conforme Moreira (2015), surgem importantes discussões acerca da LA. Nesse sentido, pesquisadores como Celani (1992) Signorini (1998) e Moita Lopes (1990, 1994 e 1996) deixam de entendê-la como mera aplicação da linguística, passando a compreendê-la como área independente, ou seja, como um campo de investigação autônomo. Além disso, a LA passou a ser vista como um modo de produzir conhecimento de natureza inter/transdisciplinar.

No que se refere à pesquisa-ação, de vertente etnográfica, defendo que ela se insere no campo da LA, uma vez que, assim como Moita Lopes (2006), posiciono-me a favor de uma LA como área híbrida/mestiça ou uma área da indisciplina. O que significa dizer que, mais importante do que haver uma preocupação com os limites de uma área de investigação, é tentar trabalhar com uma visão de construção de conhecimento que compreenda a questão de pesquisa na perspectiva de inúmeras frentes do conhecimento, com o propósito de integrá-las, conforme tendência mais recente na produção da pesquisa, em face da percepção de que uma única disciplina não é capaz de dar conta de um mundo fluido, globalizado e complexo.

Ao trabalhar com formação colaborativa e elaborar um projeto de letramento em uma escola pública de periferia, realizei um trabalho imbricado em questões

sociais, descolado dos anteparos axiológicos privilegiados pela linguística de gabinete (ROJO, 2006). Essa afirmação faz-se essencial ao considerar que, nas décadas anteriores, havia interesse, por parte da LA, pelo ensino de línguas, que tomava como centro da discussão os interesses econômicos e políticos dos países onde o inglês era falado (MOITA LOPES, 2006).

Atualmente, devido a várias mudanças, é possível dizer que a pesquisa aplicada toma novos caminhos e parte para a solução de problemas no contexto de sua aplicação, ou seja, leva em consideração as práticas locais e sua relação com o mundo, com a língua, e não a procura de princípios universais, que podem ser aplicados posteriormente (PEDROSA, 2006).

Dessa forma, vê-se que os estudos mais recentes em LA seguem uma linha politizada, o que possibilita dizer, nos termos de Pennycook (2006), “transgressiva” e “crítica”, diferente da prática de LA presente nos anos 70, que tomava a disciplina como neutra e apolítica. Tomando por base Tinoco (2008), verifico que há uma preocupação dessa área, nos últimos tempos, com a utilidade social das pesquisas, não se limitando a descrever os objetos, mas, ao contrário, problematizar com vistas à proposição de alternativas para os problemas que se apresentam.

Com base nesse pressuposto, Signorini (1998, p. 101) acrescenta:

A LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes. Daí a especificidade do objeto de pesquisa da LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro.

Da mesma forma, para Terra (2009), a LA hoje está ligada a uma dinâmica que considera os sujeitos enquanto seres em relação, atuando em práticas sociais

[...] constituídas nas (e pelas) inter-relações, que abarcam não apenas àquelas processadas, em contexto imediato, entre indivíduos em formação, mas a amplitude das diferentes relações que permeiam a sociedade como um todo (poder, classes sociais, etnias, ideologias, dentre outros aspectos) (TERRA, 2009, p. 94).

De acordo com Moita Lopes (2006), há autores que consideram a LA uma das “áreas aplicadas” ou “contexto de aplicação” e “campo aplicado”, o que indica que um contato com as outras disciplinas aplicadas podem estreitar a inter-

/transdisciplinaridade. Para o autor, a interação com as outras disciplinas aplicadas seria de interesse para a LA, uma vez que o funcionamento desta para as outra(s) disciplina(s) e de outra(s) disciplinas para ela é *sine qua non* de inter-/transdisciplinaridade.

Dessa maneira, para Moita Lopes (2006), há um atravessamento de fronteiras disciplinares, uma contestação de ideologias e uma mistura de disciplinas e de conceitos que se desenvolvem a partir de diferentes áreas do conhecimento (Linguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, Psicologia, Educação, Antropologia, entre outras).

Em consonância com essa visão, Celani (2000, p. 19) classifica a LA como uma área capaz de articular “múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”.

A imagem a seguir, intitulada “Visão pluri/multi/interdisciplinar (integração)” (CELANI, 1998, p. 115), permite ter essa visão.

**Figura 1** - Visão pluri/multi/interdisciplinar (integração)



**Fonte:** Celani (1998, p. 115).

Dentre as várias linhas de estudos desenvolvidas pela LA no Brasil, este trabalho está alinhado às pesquisas que se voltam para o letramento do professor que

se encontra em sala de aula, tendo em vista que desenvolvo uma formação colaborativa e um projeto de letramento numa escola pública de periferia.

Assim, além dos pressupostos anteriormente descritos, faz-se necessário que eu discorra sobre os paradigmas nos quais se ancora a pesquisa qualitativo-interpretativa.

## 1.2 A OPÇÃO METODOLÓGICA ADOTADA NA PESQUISA

Na pesquisa em questão, adoto a abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa e tomo por base dois componentes importantes: a pesquisa-ação e a vertente etnográfica. Essa escolha decorre da compreensão de que a pesquisa-ação é um instrumental fundamental para trabalhos com a formação colaborativa de professores que tenham um senso político, ou seja, uma preocupação com questões sociais.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. No meu caso, posso dizer que são as reuniões de formação colaborativa e a implementação do projeto de letramento que acontecem no Colégio Vani Ruiz Viessi que correspondem a esse fenômeno.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, Pereira (2004) assinala que ela se ocupa da investigação com referenciais teóricos menos restritivos e com maior oportunidade de manifestação para a subjetividade do pesquisador. Para Flick (2009, p.25), “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa”.

Para melhor esclarecer a opção metodológica pela pesquisa qualitativa, baseio-me em Bogdan e Biklen (2013), tendo em vista que eles apresentam cinco características:

- 1) O ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador, o instrumento principal.
- 2) Os dados da investigação são predominantemente descritivos.
- 3) O pesquisador tem maior preocupação com o processo do que com os resultados ou com os produtos.

- 4) O pesquisador tende a analisar os dados de forma indutiva.
- 5) O modo como as pessoas dão sentido às coisas é foco de atenção especial do pesquisador.

Quanto ao paradigma interpretativo, Moita-Lopes (1996) o considera extremamente apropriado para os estudos que partem das relações sociais em que o pesquisador está em permanente engajamento, o que, de certa maneira, acontece nesta pesquisa.

A pesquisa qualitativo-interpretativista, conforme De Grande (2007), preocupa-se essencialmente com a maneira como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi motivado. Nesse sentido, é essencial que o pesquisador tenha a capacidade de pensar e de agir, pois devem ser estrategicamente combinadas preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas, uma vez que, a partir disso, tomam-se determinadas interpretações capazes de produzir diferentes consequências e repercussões a respeito dos fatos analisados e interpretados.

No tocante à pesquisa-ação, entendo, com base em Thiollent (1985, p. 16), referir-se a

[...] 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.

Tripp (2005) considera a pesquisa-ação educacional uma estratégia para o desenvolvimento de professores e de pesquisadores, já que eles podem utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, o que faz parte da proposta de trabalho apresentada, já que, ao coordenar a formação colaborativa e o projeto de letramento no Colégio Vani Ruiz Viessi, como professora do estabelecimento, revi, muitas vezes, a minha prática como docente.

Para Tinoco (2008), a pesquisa-ação se justifica porque é capaz de oferecer um instrumental importante para a formação de professores que têm por objetivo dar um direcionamento político à sua pesquisa, ou seja,

[...] 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 (TINOCO, 2008, p. 42).

No entanto, a complexidade da pesquisa se acentua quando proponho uma pesquisa-ação, de cunho etnográfico, para analisar e compreender as contribuições das ações desenvolvidas em um programa de formação continuada colaborativa que levou à elaboração e à implementação de um projeto de letramento em uma escola pública situada em zona urbana periférica na cidade de Londrina. Chizzotti (1991) esclarece que a etnografia visa promover a interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, a fim de compreender suas práticas. Na presente pesquisa, a interação se estabeleceu entre professores, alunos e comunidade.

Segundo Erickson (1990), a pesquisa qualitativa interpretativa, ou etnográfica, presta-se à observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com o propósito de a compreender quanto às perspectivas de construção de sentido e à ação de atores em cenários de interesse investigativo.

Ainda de acordo com Erickson (1990), a pesquisa etnográfica, como um método de investigação e trabalho de campo, envolve a participação intensiva e de longa data do pesquisador no cenário escolhido como campo, o registro detalhado do que é observado em termos de notas de campo e coleção de diferentes materiais e documentos, assim como a subsequente sistematização dos dados. Entendo que a pesquisa realizada está de acordo com a afirmação de Erickson (1990), pois como professora há 6 anos do colégio, pude estabelecer um envolvimento intenso e de longa duração com o cenário escolhido.

Dessa maneira, apoiando-me no estudo de Tinoco (2008), a pesquisa desenvolvida vai muito mais além da descrição de um contexto, já que há a preocupação de compreender os sistemas de significados culturais de um grupo, com o propósito de levantar questionamentos e de suscitar reflexões que possam subsidiar os participantes e, dessa maneira, ressignificar práticas. A vertente etnográfica em que me ancoro tem objetivos emancipatórios e fortalecedores, pois há a finalidade de

aprimorar a formação, além da pesquisadora, de todos os envolvidos no processo (professores e alunos). A esse respeito, Tinoco (2008, p. 43) considera que:

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. Consequentemente, 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.

Por essa razão, acredito que aderir a uma pesquisa de cunho etnográfico em estudos sobre Letramento, com base em Street (1993, p. 1), é adotar “uma compreensão de letramento que requer explicações detalhadas, aprofundadas de práticas em diferentes contextos culturais”. Nessa perspectiva, o olhar etnográfico se faz essencial, já que é capaz de revelar os mais diversos usos da escrita em diferentes práticas culturais e enxergar a heterogeneidade de letramentos.

De acordo com De Grande (2015), adotar uma perspectiva etnográfica em investigações sobre os usos sociais da escrita, pesquisas no campo dos estudos de letramento recorrem a uma série de métodos de geração de dados, como a observação participante, a entrevista e o diário de campo, em combinação com dados documentais etc. Quanto à presente pesquisa, os dados foram gerados a partir dos seguintes instrumentos: questionários, gravação em áudio dos cursos de formação colaborativa, diários das reuniões, análise de documentos (fotografias, planos de atividade pedagógica, produções textuais, entre outros).

### 1.2.1 Os Instrumentos de Pesquisa

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (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 refere-se às reuniões de formação colaborativa que aconteceram no ano de 2018, enquanto o segundo corresponde às atividades desenvolvidas durante o projeto de letramento.

Para melhor compreensão da ordem em que os instrumentos foram sendo utilizados ao longo da pesquisa, apresento o quadro a seguir.

**Quadro 2** - Instrumentos e objetivos da pesquisa

<b>Período</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos</b>
Março a maio de 2018.	A) Investigar os acervos escritos e as agências de letramento dos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi.	Questionário aos Professores.
Março a novembro de 2018.	A) Descrever o curso de formação colaborativa do	Gravação e transcrição das doze reuniões

	qual fazem parte professores que trabalham nesse colégio do Município de Londrina, Paraná.	durante a formação colaborativa.
Março a novembro de 2018.	A) Analisar os sentidos construídos nos discursos dos professores, alunos e comunidade em interação nos eventos de letramento.	Observação participante e diário das doze reuniões do curso de formação colaborativa.
Março a novembro de 2018	A) Descrever e analisar o processo de implementação do projeto de letramento.	Gravação em vídeo das apresentações realizadas pelos alunos durante o projeto de letramento e coleta documental (planos de atividade pedagógica, produções textuais dos alunos e fotografias).
Março a novembro de 2018.	A) Compreender as contribuições do desenvolvimento de um projeto de letramento na escola no tocante às práticas escritas dos alunos.	Coleta documental (produções textuais dos alunos).

**Fonte:** A própria autora.

Esses instrumentos se constituíram extremamente válidos no contexto desta pesquisa, pois permitiram levantar informações importantes. No entanto, entendo que é a triangulação desses dados que pode dar evidência, de fato, à complexidade do contexto em que esta pesquisa se insere e viabilizar uma análise que resulte no cruzamento dos significados atribuídos às interações mediadas por cada um dos instrumentos (TINOCO, 2008).

Conforme Flick (2009), a triangulação serve como uma alternativa para a validação, já que amplia a profundidade, o espaço e a coerência nas condutas metodológicas, o que é uma estratégia para validar resultados e procedimentos.

O questionário respondido pelos professores foi elaborado com o recurso do Google Docs e intitulado como “Perfil dos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi”, com 53 questões, 47 objetivas e 6 dissertativas. O objetivo desse instrumento era atingir os 50 professores do colégio, mas apenas 21 responderam. Mesmo assim, considero significativa a amostragem levantada. No intuito de obter informações sobre os acervos escritos e as agências de letramento dos professores da escola pesquisada, as perguntas do questionário giraram em torno dos seguintes temas: Formação dos professores e familiares; Práticas de letramento dos professores durante a infância e Práticas de letramento dos professores na atualidade.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53), essa é uma forma extremamente interessante de coletar dados, pois tem a vantagem de “os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista)”.

No que se refere às formações colaborativas, palestras e reuniões, fiz uso de gravação em áudio, com prévio aviso aos informantes. Nesse sentido, foram transcritos alguns momentos das reuniões tomando por base, para tanto, obras como as de Zironi (2013) e De Grande (2015), autoras que também realizaram transcrições.

Quanto às doze reuniões realizadas durante o ano letivo de 2018, em horário de almoço, escrevi diários sobre tudo o que acontecia durante a formação. Além de contribuir com a pesquisa, já que permitiu promover uma reflexão sobre cada evento e repensar melhor a condução da formação colaborativa, serviu para informar os professores sobre o que havia acontecido durante os eventos<sup>4</sup>.

Já as gravações em vídeo, bem como as fotografias, produções dos alunos e os planos de atividades dos professores serviram para documentar, de forma mais real possível, as atividades desenvolvidas durante o projeto de letramento 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

---

<sup>4</sup> Os diários realizados durante as reuniões de formação colaborativa foram enviados por e-mail aos professores, a fim de que, principalmente os que tinham faltado durante os eventos, ficassem informados sobre as discussões realizadas.

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 esta metodologia como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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.

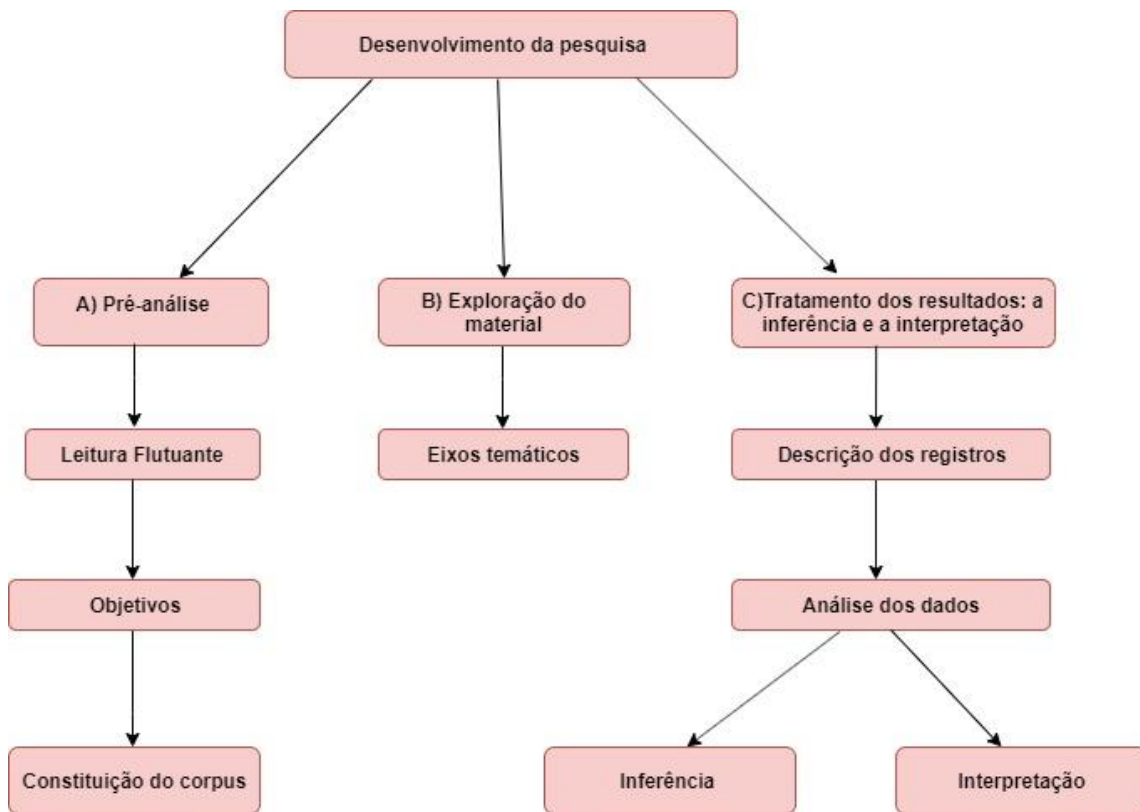
A mencionada autora descreve a primeira etapa, pré-análise, como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante (estabelece um contato com os dados e busca uma primeira percepção das mensagens neles contidas), hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores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

Nessa perspectiva, apresento o desenvolvimento da pesquisa realizada nesta tese baseado em Bardin (1977).

**Figura 2 – Desenvolvimento da pesquisa**



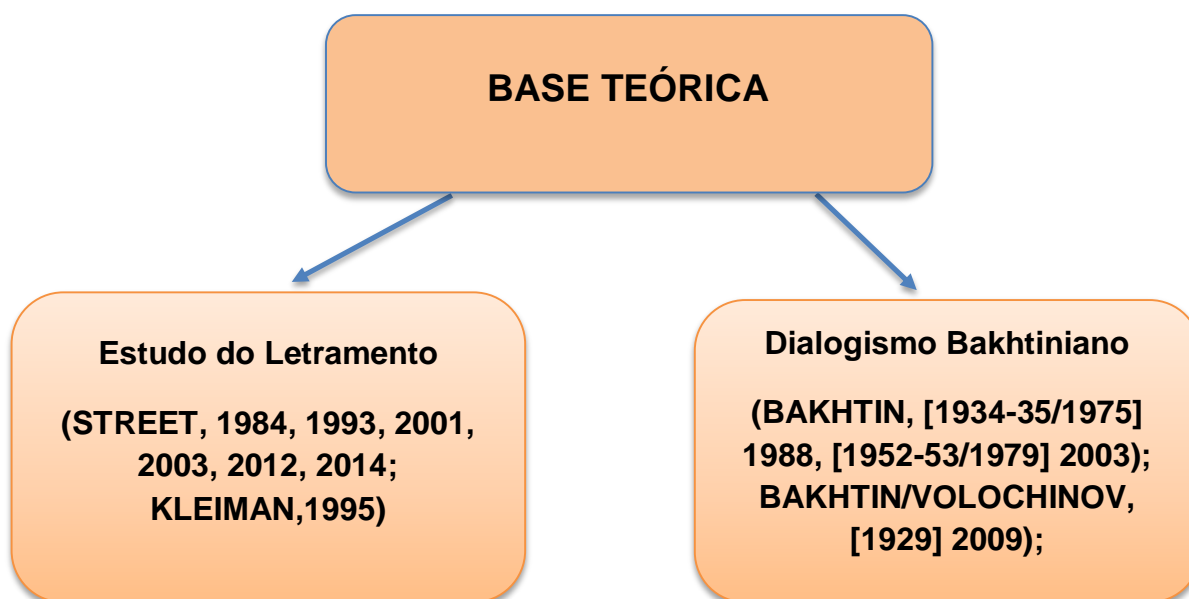
**Fonte:** A própria autora.

### 1.3 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa para compreender a formação continuada colaborativa e o desenvolvimento do projeto de letramento em uma escola pública de periferia está ancorada, grosso modo, na abordagem sociocultural e etnográfica dos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 1993, 2001, 2003, 2012, 2014; KLEIMAN, 1995) e no dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, [1934-35/1975] 1988, [1952-53/1979] 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2009).

O alicerce teórico do presente trabalho pode ser descrito, de forma sumarizada, da seguinte maneira.

**Figura 3** - Percurso teórico da pesquisa



**Fonte:** A própria autora.

#### 1.4 OS ELEMENTOS DA PESQUISA

Esta seção divide-se em três partes, a saber: (1.4.1) Caracterização do ambiente; (1.4.2) Caracterização do entorno da escola; (1.4.3) Caracterização dos participantes da pesquisa.

##### 1.4.1 Caracterização do Ambiente

A instituição de ensino em que os dados para esta pesquisa foram gerados, Colégio Vani Ruiz Viessi, está geograficamente situada no Conjunto Habitacional São Lourenço, Zona Sul da cidade de Londrina, interior do Paraná. O estabelecimento atende alunos oriundos do próprio Conjunto e do Jardim Jatobá. Mas a grande maioria dos alunos é dos demais bairros vizinhos, como o Jardim Franciscato, Jardim Perobal, Jardim Novo Perobal, assentamento São Marcos, Jardim Cristal, Jardim Santa Joana, Jardim Itapoá, Jardim Campos Elíseos e Vila Feliz. A escola funciona nos três períodos e tem uma média de 500 alunos e 50 professores.

O prédio da escola apresenta-se bem conservado, tendo passado por reforma há pouco tempo. Há nove salas de aula, com um média de 40 alunos por turma. Uma

delas era o laboratório de ciências, que foi desativado e adaptado para ser usado como sala de aula. De maneira geral, são salas bem iluminadas, sendo que cada uma tem um ventilador e TV pendrive<sup>5</sup>. Nos últimos meses, com o dinheiro arrecadado das festas, junina e da primavera, a diretora construiu uma sala de multimídia.

Existe uma biblioteca, mas o acervo é pequeno, o que é um problema, uma vez que a escola passou a ter o Ensino Médio há 3 anos, assim, há a necessidade de mais livros de literatura específicos. Quanto ao laboratório de informática, este passou a funcionar a partir de 2010, após a adequação da rede elétrica. Os professores até procuram levar os alunos à informática, mas sempre precisam contar com a ajuda dos funcionários, já que são poucos os computadores que funcionam bem. Nesse sentido, para realizar trabalhos, é necessário que os alunos os façam em duplas. Foram instalados os equipamentos do “Paraná digital”, programa do Governo Estadual que visa à difusão da tecnologia na escola, mas, infelizmente, eles estão obsoletos e necessitando de manutenção.

#### 1.4.2 O Entorno da Escola

As famílias da comunidade, bem como de outros bairros próximos à escola, em sua maioria, apresentam vários tipos de problemas, como alcoolismo, desemprego, prostituição e tráfico de drogas. Em consequência disso, poucos são os pais que participam ativamente da vida escolar de seus filhos, além disso, muitos alunos são criados por avós, seja porque o pai está preso ou por conta do abandono.

É preciso mencionar também que muitas das crianças passam o dia na rua e acabam se envolvendo com o tráfico de drogas. Em decorrência disso, o índice de desistência dos estudos costuma ser alto. Assim, enquanto no sexto ano há seis turmas, no terceiro ano do Ensino Médio há apenas uma.

Alguns jovens participam de projetos realizados na comunidade, mas muitos não têm perspectiva de futuro. Na escola, de maneira geral, é visível uma carência não apenas financeira, mas principalmente afetiva.

O Colégio Vani Ruiz Viessi fica próximo à escola municipal Eugênio Brugin e de um ponto de descarte irregular de lixo que, como não há fiscalização da prefeitura,

---

<sup>5</sup> No Estado do Paraná, existem as TVs pendrive nas salas de aula. O televisor tem cor laranja, que o diferencia dos modelos convencionais, e uma imagem inicial que identifica o aparelho como um patrimônio da Secretaria Estadual de Educação.

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. Ainda que já tenham ocorrido 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 das escolas e por não haver fiscalização 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

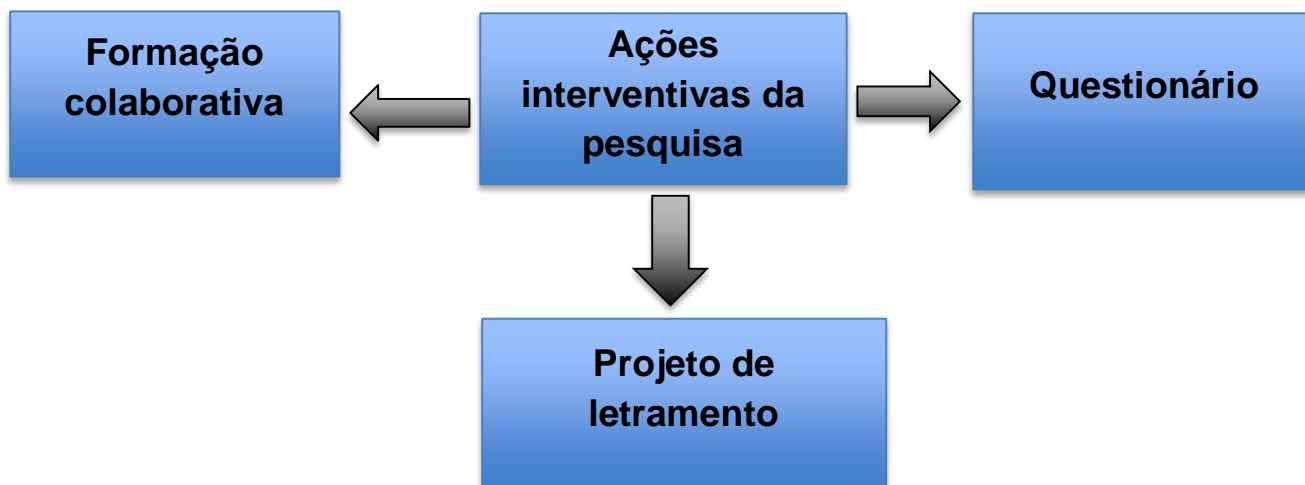


**Fonte:** A própria autora.

### 1.4.3 Os Participantes da Pesquisa

Para melhor ilustrar as três etapas da pesquisa, elaborei o fluxograma a seguir:

**Figura 4** - As etapas da pesquisa



**Fonte:** A própria autora.

No que se refere ao questionário, 21 dos 50 professores do referido Colégio Vani Ruiz Viessi participaram. O grupo de participantes foi constituído por dezesseis mulheres e cinco homens, a maioria do Paraná. Muitos deles, além de trabalhar nesse colégio, atuam em outras escolas, o que dificultou o desenvolvimento da formação colaborativa.

O fato de trabalhar em outros colégios se deve, muitas vezes, à dificuldade de completar o número de aulas que compõe o cargo. No Paraná, há professores que trabalham em até 4 escolas para completar a carga horária de 20 horas<sup>6</sup>. A realidade do colégio em questão é retrato disso.

---

<sup>6</sup> Segundo o Jornal Tribuna (2017), temos professores trabalhando em mais de quatro escolas no Paraná. Além disso, as turmas também estão cada vez mais numerosas, são 43 ou 44 alunos em salas bem pequenas.

**Quadro 3** - Perfil dos professores da escola

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Quantidade de padrões</b>	<b>Relação de trabalho</b>
1	33	1 padrão <sup>7</sup>	Concursado
2	42	2 padrões	Concursado
3	39	2 padrões	Concursado
4	53	2 padrões	Concursado
5	43	2 padrões	Concursado
6	38	2 padrões	PSS <sup>8</sup>
7	26	1 padrão	Concursado
8	36	1 padrão	Concursado
9	33	1 padrão	Concursado
10	36	2 padrões	Concursado
11	38	2 padrões	PSS
12	37	1 padrão	PSS
13	59	1 padrão	Concursado
14	27	1 padrão	PSS
15	29	2 padrões	Concursado
16	28	1 padrão	Concursado
17	55	2 padrões	Concursado
18	45	2 padrões	Concursado
19	43	2 padrões	Concursado
20	47	1 padrão	PSS
21	33	1 padrão	Concursado

**Fonte:** A própria autora.

Na formação colaborativa, descrita no capítulo 3, devido à dificuldade de nos reunirmos, contei inicialmente com a participação de 14 professores, mas, ao final, ficaram apenas 12.

A maioria dos professores participantes trabalhava no período da manhã, sendo que muitos deles trabalhavam também em outros períodos na mesma escola.

<sup>7</sup> No Paraná, um padrão corresponde à carga horária de 20 horas.

<sup>8</sup> O PSS é um Processo Seletivo Simplificado, realizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), para contratação temporária de professores, pedagogos, intérpretes de libras, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos.

De forma colaborativa, decidimos marcar inicialmente as reuniões a cada quinze dias e no horário do almoço. Com o tempo, devido à quantidade de tarefas burocráticas da própria escola, as reuniões passaram a acontecer uma vez por mês.

**Quadro 4** - Professores<sup>9</sup> participantes da formação colaborativa

<b>Professores</b>	<b>Período que leciona no colégio</b>	<b>Relação de trabalho</b>	<b>Permaneceu até o fim do curso</b>
Cindi	Manhã e tarde	concursada	Sim
Eliele	Manhã	concursada	Sim
Liliane	Manhã	concursada	Sim
Ana Cláudia	Tarde	concursada	Sim
Leonardo	Manhã	PSS	Não
Suzana	Manhã	PSS	Sim
Mirian	Manhã e tarde	concursada	Sim
Marcos	Manhã	concursado	Sim
Luciana	Manhã, tarde e noite	concursada	Sim
Leonice	Manhã e tarde	concursada	Não
Nájela	Manhã	concursada	Sim
João	Manhã, tarde e noite	concursado	Sim
Daiane	Manhã e tarde	concursada	Sim
Paula	Manhã e tarde	concursada	Sim

**Fonte:** A própria autora.

Já no projeto de letramento, desenvolvido pelos professores participantes da formação colaborativa, houve o envolvimento dos alunos do colégio do período da manhã. Ao total participaram cerca de 200 alunos, com idade entre 13 e 19 anos. Os anos que fizeram parte do projeto foram: 8ºMA, 8º MB, 9ºMA, 9ºMB, 9ºMC, 1ºMA, 2º MA e 3ºMA.

<sup>9</sup> Os nomes dos participantes da pesquisa são pseudônimos.

## CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Levando em consideração que os estudos de letramento constituem parte integrante do nosso arcabouço teórico, tenho como propósito, neste capítulo, caracterizar as práticas de letramento do professor no local de trabalho. Tal caracterização faz-se necessária, tendo em vista que permite uma melhor compreensão das ações realizadas durante a formação continuada colaborativa e no desenvolvimento do projeto de letramento.

No entanto, antes de aprofundar as linhas teóricas que sustentam a perspectiva aqui adotada, é importante deixar claro que, ao realizar uma discussão acerca de saberes que não são reconhecidos por aqueles que têm voz na sociedade (Estado, mídia e academia), há a intencionalidade de propor uma reorientação dos cursos de formação oferecidos, que, muitas vezes, desconsideram os problemas que aparecem na sala de aula. Por conta disso, para atingir o que foi proposto, busco me respaldar em abordagens teóricas que consideram o professor como produtor de conhecimento.

Assim, as discussões aqui apresentadas serão conduzidas na seguinte ordem: (2.1) O conceito de letramento e sua relevância na sociedade atual; (2.2) Dados sobre os acervos escritos e as agências<sup>10</sup> de letramento dos professores.

### 2. 1 O CONCEITO DE LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA NA SOCIEDADE ATUAL

Ao me filiar aos estudos mais recentes de letramento, que defendem uma perspectiva transdisciplinar e crítica da LA, considero, ao elaborar um projeto de letramento em uma escola pública de periferia, a necessidade de a escola preparar seus alunos para práticas de letramentos múltiplos, valorizados ou não, a depender dos contextos, locais e globais, cotidianos e institucionais.

Nas últimas décadas, com a intensificação dos debates acerca do termo letramento, é cada vez mais difícil firmar um consenso em torno da definição. Isso

---

<sup>10</sup> O termo agência relaciona-se ao verbo agir, à capacidade de atuar, intervir e operar no mundo social; de acordo com DURANTI (2004, p. 453), é “a propriedade de (...) entidades (i) que possuem algum grau de controle sobre seu próprio comportamento, (ii) cujas ações no mundo afetam outras entidades (e algumas vezes elas próprias), e (iii) cujas ações são o objeto de avaliação”. Assim, a nomenclatura estaria intimamente ligada às práticas sociais e culturais que envolvem o ser que age (chamado “agente”) enquanto indivíduo no mundo. Liga-se, também, a questões como estímulo: o agente será capaz, a partir de suas práticas, de influenciar o outro ou a si próprio a alcançar certo resultado desejado.

pode ser exemplificado pela quantidade de estudiosos de diferentes países que têm se dedicado ao entendimento do que constitui essa expressão, fundamentando-se em várias perspectivas: psicológica, sociológica, histórica, etnográfica, linguístico-discursiva, pedagógica e antropológica. Nessa perspectiva, diante de tantas abordagens, é preciso reforçar que, nesta pesquisa, tomo por base a proposta dos NEL.

Porém, antes de explicitar o que vem a ser os NEL e as suas implicações, faz-se necessário uma discussão minimamente informada sobre o termo letramento e os estudos realizados até o momento sobre este campo.

Assim, partindo inicialmente do ponto de vista da definição do vocábulo, constata-se, pelas pesquisas realizadas, um grande número de diferenças, sendo que essas são justificadas pelo fato de o verbete, na acepção pedagógica aqui tomada, ter sido incorporado apenas muito recentemente no dicionário Houaiss (2001). Nesse sentido, de acordo com Terra (2009), no meio acadêmico, devido à jovialidade do termo, há diferentes vertentes sobre a definição da palavra letramento que podem ser visualizadas, por exemplo, com base em determinadas concepções teóricas de pesquisadores e de estudiosos que consideram a expressão como uma questão social e política e, portanto, ideológica (GEE, 1990/1996, 2000, 2001; GRAFF, 1979/1991; GREEN, 2001; KLEIMAN, 1995/2001; LUKE, 1996; MARCUSCHI, 2001; MCKAY, 1996/2001, 1993; PAHL; ROWSELL, 2005; ROJO, 2001b; SCRIBNER; COLE, 1981; SOARES, 1998/2002, 2004; STREET, 1984, 1995, 2001, 2003, para citar alguns), enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico.

Segundo Kleiman (2008), o conceito de letramento começou a ser usado na academia como uma tentativa de separar os estudos sobre o uso social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, estes últimos, que davam destaque às competências individuais no uso e na prática da escrita. Com o tempo, conforme a autora, as pesquisas foram se alargando no sentido de determinar quais os efeitos das práticas de letramento em comunidades minoritárias, ou seja, os estudos pressupunham que os efeitos estariam ligados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Nessa perspectiva, como exemplo,

[...] é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição de São Paulo, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa (KLEIMAN, 2008, p. 16).

Tinoco (2008) sustenta que a concepção individual associa letramento a um estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, o que se adéqua de forma ideal à concepção de letramento escolar, tendo em vista que pode ser mensurado por parâmetros predefinidos para cada série.

Já a concepção ligada às práticas, de acordo com (KLEIMAN, 1995, p. 11), entende o letramento como “[...] 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”. Dessa maneira, ao tomar o letramento como ligado à segunda acepção, 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 (TINOCO, 2008).

Ainda segundo Tinoco (2008), em sua tese de doutorado, há determinados grupos que tendem a associar letramento à escolarização e à hierarquização socioeconômica. De acordo com a pesquisadora, é comum, em países com profundas desigualdades sociais, discursos que compartilhem a ideia de que devido ao baixo nível socioeconômico e ao baixo nível de escolaridade, haja também um baixo nível de letramento. Com isso, conforme explicita a autora (2008, p. 107), “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.”.

Para tanto, da mesma forma que Tinoco (2008), defendo a necessidade de que mais pesquisadores nessa área se preocupem em romper com representações cristalizadas sobre letramento construídas em torno da hierarquização social, já que uma análise superficial pode favorecer apenas a reprodução de um discurso depreciador sobre educação, professores e alunos e/ou a aproximação entre letramento, escolaridade e práticas letradas da elite.

Quanto aos últimos tempos, de acordo com Street (2012), uma variedade de terminologias ligadas à palavra “letramento” vem surgido, em especial entre pesquisadores que partem de uma concepção social da leitura e da escrita: eventos

de letramento, atividades de letramento, padrões de letramento, estratégias de letramento e situações de letramento. Tal constatação, tomando como base o autor, requer mais atenção, tendo em vista que muitos termos estão relacionados entre si e são usados alternadamente.

Para Vianna *et al.* (2016), a multiplicação das expressões que tomam como foco o termo letramento propiciou o nascimento de conceitos, como letramento dominante, letramento vernáculo, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário, além de outras acepções, que levaram a associação de letramento à linguagem e que, contrários à perspectiva sociocultural, levaram aos binômios “letramento oral”, “letramento visual”, “letramento financeiro”, “letramento da informação”, “letramento do meio”, “letramento da ciência”, “letramento em saúde”, “letramento emocional”.

Dessa maneira, a base para novas visões do letramento, na opinião de Barton (1994), estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais. Barton e Hamilton (2004), com base no artigo intitulado *O letramento entendido como prática social*, apresentam seis refinamentos para o conceito, levando em consideração três critérios distintos<sup>11</sup>: letramento cinematográfico, letramento computacional, letramento acadêmico, letramento do local de trabalho, letramento dominante e letramento vernacular.

Os conceitos de letramentos dominantes e vernaculares, propostos por Barton e Hamilton (2000), têm relação com o fato de as práticas de letramento serem padronizadas por instituições sociais e por relações de poder. Partindo desse pressuposto, Hamilton (2002) conceitua o letramento dominante como aquele institucionalizado por organizações formais (escola, trabalho e comércio), enquanto os letramentos vernaculares estariam associados aos letramentos locais, com origem no fazer cotidiano.

Por essa razão, apesar de proporcionar aos pesquisadores da área, uma visão abrangente sobre as relações existentes entre os diferentes letramentos, há uma simplificação em conceber dominante e vernacular baseando-se apenas em contextos institucionais ou não. A esse respeito, Vianna *et al.* (2016) sugerem que as participações nas práticas letradas não acontecem da mesma maneira e admitem

---

<sup>11</sup> Os três critérios são: os sistemas simbólicos, os domínios da vida humana e as instituições sociais e relações de poder envolvidas nas práticas de letramento (VIANNA *et al.*, 2016).

diferentes formas de participação, já que os sujeitos podem assumir diferentes papéis, e uns sujeitos podem ter mais autonomia que outros.

Bartlett (2003) critica a pluralização dos conceitos de letramentos dominantes e vernáculos, domínios múltiplos, modalidades e letramentos locais, visto que há o propósito único de enfatizar as diferenças entre o letramento, rejeitando as similaridades. Nesse sentido, segundo o autor, falta superar tanto a reificação como a supergeneralizada diferenciação das práticas de letramento. Isto é, faz-se essencial o desenvolvimento de categorias abrangentes, o que poderia ser superado com um trabalho que partisse de conceitos centrados na pessoa ou nos grupos sociais.

Com base nessa afirmação, Vianna *et al.* (2016) consideram que dicotomizar tais conceitos demonstraria uma visão ingênua, sendo questionável considerar os letramentos vernáculos como “marginais”, invisíveis, ligados às culturas locais, em oposição aos institucionalizados, regulados, dos letramentos dominantes. Um exemplo citado pelas autoras é a prática de contar os dedos. Para elas, esta prática não pode ser vista como marginalizada, uma vez que está presente também nas escolas, onde o letramento é encarado como dominante.

Ao tomar como ponto de partida o trabalho desenvolvido nesta tese, confirmo que a visão estanque entre dominante ou vernacular não funciona na prática, uma vez que, ao pensar na formação continuada que acontece na escola, poderia classificá-la como dominante, no entanto, na prática, sei o quanto essa prática é desprestigiada em relação a outras instituições da esfera educacional: academias, editoras, secretarias etc. Segundo De Grande (2015), isso só vem reforçar que a categorização entre dominante e vernacular não é válida quando é tomado como referencial a complexidade dos valores atribuídos às práticas de letramento por diferentes sujeitos em diferentes contextos, assim como as relações entre diferentes esferas de atividade humana.

Partindo desse pressuposto, com a finalidade de categorizar as práticas de letramento no que se refere aos contextos, tomo como centro da discussão o conceito de esfera do Círculo de Bakhtin. Para Vianna *et al.* (2016, p. 41),

Adotar o conceito de esfera na compreensão e definição de práticas de letramento implica considerar de que maneira o tempo e lugar históricos em que são produzidos os enunciados, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si e os gêneros utilizados na interação se articulam na produção de significados no interior dessas práticas.

A teorização bakhtiniana pode ser um campo extremamente fértil, conforme De Grande (2015), pois coloca em jogo conceitos como arena de combate, palavras e contra-palavras e forças centrífugas e centrípetas que sempre agem nas diversas esferas de atividade humana (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003), e entende o diálogo também como conflito que pode servir a subversões de padrões por grupos minoritários.

Nessa perspectiva, é muito mais significativo estudar as práticas letradas, materializadas, segundo Vianna *et al.* (2016), nos eventos de letramento, considerando-as como pertencentes aos letramentos acadêmicos, letramentos escolares, letramentos do local de trabalho, já que sustento ser a esfera de circulação o elemento central na mobilização desses conceitos.

Com isso, longe de pesquisas que ignoram o conhecimento do professor e excluem saberes de grupos periféricos, filio-me, assim como Vianna *et al.* (2016), a estudos que defendem que o letramento acadêmico poderia negociar com os discursos do letramento do professor com vistas à legitimação deste último.

Quanto à discussão do letramento do professor, faz-se necessário, neste momento, contemplar os chamados múltiplos letramentos e novos letramentos, a fim de esclarecer melhor ao leitor à qual concepção teórica me filio.

No que se refere ao conceito “letramentos”, é importante considerar que não há apenas um “letramento”, mas sim “letramentos” (GEE, 1990/1996, 2000; HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993; MCKAY, 1993, 1996/2001; MARCUSCHI, 2000/2001; ROJO, 2001; SOARES, 2004; STREET, 1984, 1995, 2001 etc.). Essa afirmação parte do pressuposto de que há vários tipos de letramento (familiar, profissional, religioso, entre outros) que surgem e que se desenvolvem o tempo todo na sociedade, o que contraria a visão dicotômica de alfabetizado ou não alfabetizado, letrado ou não letrado, quando se considera apenas um tipo específico de letramento, o escolar (TERRA, 2009).

Rejeitando a ideia de que há apenas o letramento escolar, Kleiman (2008) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, com finalidades específicas. Para a autora,

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e, segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Embora na maioria das escolas ocorra o predomínio do modelo dominante, ou seja, não haja uma preocupação com o social, mas com uma única prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), há outras agências de letramento, como, por exemplo, igreja e família, que mostram orientações de letramento bem distintas.

Para Terra (2009, p. 32), é fundamental:

A relevância da definição de questões fundamentais que possam melhor explicitar o que venha a ser o letramento, bem como as suas consequências para sociedades e indivíduos, extrapola as discussões da academia, acarretando implicações diretas e imediatas para os diversos setores da sociedade contemporânea, em que a escrita ocupa uma posição central. Consequentemente, os debates e políticas de desenvolvimento do letramento, mormente no âmbito educacional, devem levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular (BARTON, 1994; GRAFF, 1979/1991; STREET, 1984, 1995).

Uma outra questão a se considerar, tomando por base Street (2012), é a expressão múltiplos letramentos, que surge com o objetivo de se opor à noção de letramento singular, autônomo, que assumiu durante anos papel dominante em muitos círculos governamentais no Reino Unido e, até mesmo, em agências internacionais como a Unesco. Infelizmente, na prática, as concepções dominantes de letramento apresentam tanto valor e poder em nossa sociedade que tudo que foge a isso passa a ser marginalizado. Para Joanna Street (2014), o letramento está de tal modo inserido em determinadas instituições, que o processo de reconhecimento em que as práticas letradas se fazem presentes em outras instituições sociais é um grande desafio. A autora defende que o letramento não precisa estar unicamente associado à escolarização ou à pedagogia, visto que,

A definição de Ogbu<sup>12</sup> com a qual iniciamos é inadequada se quisermos entender os ricos e plenos significados das práticas letradas na sociedade contemporânea. A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma

---

<sup>12</sup> A definição de letramento de Ogbu está ligada ao desempenho acadêmico, à capacidade de ler, de escrever e de calcular na forma ensinada e esperada na educação formal (STREET, 2014).

concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento com as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos (JOANNA STREET, 2014, p. 127).

Essa afirmação confirma a ideia de que a pesquisa, nesta área, não deve tomar como centro a escola isolada, mas a conceitualização do letramento na comunidade. Dessa forma, a pesquisa precisa estar alinhada a uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento com as práticas sociais de leitura e de escrita e evitar juízos de valor acerca da superioridade do letramento escolar.

A noção de múltiplos letramentos, segundo Street (2012), associa-se à defesa de diferentes culturas e não necessariamente a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou a modos, como o visual, o letramento do computador, ou seja, *multiletramentos*. De acordo com Street (2012, p. 73),

O novo Grupo de Londres está interessado especialmente em canais e modos de comunicação que podem ser denominados 'letramentos'. Particularmente Kress está interessado na noção de letramento visual, então, para ele, o multiletramento sinaliza um novo mundo, em que as práticas de letramento envolvendo leitura e escrita são apenas partes do que as pessoas terão de aprender a fim de serem 'letradas' (Kress e van Leeuwen, 1990). Elas terão de aprender a lidar com os ícones e símbolos, como o pacote Word for Windows com todas as suas combinações de signos, símbolos, limites, fotos, palavras, textos, imagens e assim por diante. A versão extrema dessa posição é a noção de 'fim da linguagem' - que, de alguma forma, nós não estamos mais falando da linguagem no sentido bem tradicional de gramática, léxico e semântica, mas, ao contrário, estamos falando agora de sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas essas outras formas semióticas de comunicação. Assim, é isso que significa o termo 'multiletramentos', uma abordagem bem diferente do que é proposto na concepção de 'múltiplos letramentos'.

Com foco nas práticas sociais e baseando-me em Street (2012), reforço que são as práticas sociais que atribuem significados e que conduzem a efeitos e não o canal ou a tecnologia, em que se considera que o letramento visual por si mesmo tenha determinados efeitos que possam ser diferentes do letramento do computador.

Se identificarmos um letramento como um modo ou canal – letramento visual, letramento do computador –, então, cairemos na armadilha de reificá-lo de acordo com a forma, deixando de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto. Portanto, ao desenvolver uma abordagem de *multiletramentos*, é importante evitar o determinismo do canal ou da tecnologia, em que se considera que o letramento visual por si só tenha determinados efeitos que possam ser diferentes do letramento do computador. Dessa forma, o foco

estaria no modo, no visual e no computador, e não nas práticas sociais nas quais os computadores, a mídia visual e outros tipos de canais concretamente recebem significados.

A proposta dos NEL, à qual me filio, surgiu a partir dos anos 80 e se consolidou nos anos 90 com a finalidade de se contrapor aos estudos relacionados à literacy<sup>13</sup> e impactar tanto as abordagens teórico-metodológicas, no que se refere ao uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização. Para Terra (2009), essa nova perspectiva de pesquisa se consolidou como reação a dois fatores que eram motivos de questionamentos de estudiosos na época: a) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e b) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações “oralidade x escrita” como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento da oralidade. Nesse sentido, antropólogos vêm criticando as explicações evolucionistas, populares durante o século XIX, por serem especulativas e por se deslocarem do tempo real para um passado distante, principalmente sobre os usos da língua escrita e da falada. Ao tomar como verdade a ideia de evolução, ela não ajuda a explicar por que e como diferenças específicas entre escrita e fala emergiram e foram reproduzidas em determinados contextos (STREET, 2014).

Dessa forma, recentemente, há uma consideração mais ampla do letramento em uma perspectiva de prática social e transcultural. Por conta disso, houve uma acentuada rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, em favor de uma definição de letramento como prática “ideológica”, relacionada a questões de poder e incrustada em significados e em práticas culturais específicos.

Diferentemente da grande maioria dos estudos sobre a língua escrita, que pressupunham a existência de uma correlação entre a aquisição e a posse da escrita, particularmente a legitimada por instituições como a escola, a academia, a crítica

---

<sup>13</sup> Para Bragança e Baltar (2016, p. 4) “Conforme já amplamente divulgado na literatura dos Novos Estudos do Letramento (Soares, 2004; 2009; Barton, 1994), no inglês o termo literacy refere-se tanto à ‘alfabetização’ quanto ao ‘letramento’, de forma que, no lugar de o Brasil ter cunhado o termo ‘letramento’, poderia operar também apenas com o termo ‘alfabetização’, resignificando-o, conforme o arcabouço epistemológico da área. Mas, nesse caso, uma confusão conceitual poderia emergir, pois como saber se se está falando de ‘alfabetização’ no sentido de ‘domínio do código da língua escrita’ ou em ‘[...] condições sociais de uso da escrita’.” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

literária e um fenômeno de ascensão social ou cognitiva, os NEL encontraram aceitação imediata entre pesquisadores da LA, que, desde muito antes, sempre tiveram uma preocupação com as questões sociais relativas aos usos da língua oral ou escrita (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015). Esse campo teve o mérito de trazer para o centro da discussão, no que se refere aos estudos que focam os usos da escrita, a prática social. Matencio (2009) reforça essa discussão ao constatar que, quando se fala de escrita, lida-se com práticas sociais no plural, o que implica dizer que as pesquisas desenvolvidas pelos Estudos de Letramento procuram flagrar e compreender as atividades de leitura e de escrita no âmbito das práticas sociais que se sucedem. A prática social é o foco das pesquisas dos NEL, não o texto, embora, nas práticas escolares, trazendo o conceito de projetos para vivência, esse seja o objeto de análise na relação com o ensino de Língua Portuguesa.

No que concerne à antropologia, os NEL sustentam, com base em Scribner e em Cole (1981), que membros da sociedade com pouco ou nenhum letramento podem desempenhar os complexos processos cognitivos, atingir a consciência metalinguística e realizar as operações lógicas. Assim, para Street (2012, p. 82),

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas. Como argumentei anteriormente, em lugar disso há “letramentos”, ou melhor, “práticas de letramento”, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto.

Por outro lado, é importante ressaltar que os NEL desafiaram o modelo de desenvolvimento dominante, pois as abordagens que lidam com letramento concreto, letramento participativo e o empoderamento, adotam uma perspectiva mais socialmente orientada e partem das condições locais (STREET, 2012).

Nesta tese, longe de generalizações idealizadas sobre letramento, pretendo direcionar a pesquisa para um entendimento mais concreto das práticas letradas em contextos sociais reais. Com base nisso, os questionamentos se pautam em entender como os sujeitos constroem significados para essas práticas. Para Barton e Hamilton (2004, p.109), o letramento

Não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

Por isso, levar em conta os NEL implica compreender as práticas de uso da escrita como práticas sociais que partem de contextos específicos para fins específicos (KLEIMAN, 1995) e que mudam conforme os interesses dos indivíduos que participam.

De acordo com Vianna *et al.* (2016, p. 47), na formação de professores, inicial ou continuada, se fazem cada vez mais presentes discussões acerca das novas pesquisas sobre letramento, especialmente aquelas ligadas ao Grupo de Nova Londres, que abordam a importância de

Se considerarem, no contexto escolar, as práticas de letramento das quais participam os alunos fora da escola, a fim de aproximar as atividades realizadas nessa instituição das realidades que os alunos vivenciam fora dela e que envolvem também a leitura e produção de diferentes gêneros escritos.

Rojo (2010) sustenta que, para aproximar o letramento do alunado do que costuma ser valorizado pela escola, é fundamental promover eventos escolares de letramento que promovam a inserção do aluno em práticas letradas contemporâneas e, dessa maneira, propiciem o desenvolvimento de competências/capacidades de leitura e de escrita exigidas na atualidade. Kleiman (2007) defende também a importância de se organizarem mais projetos na escola em que se considere a bagagem dos alunos, uma vez que esses são participantes de atividades de grupos de uma sociedade tecnologizada e letrada (VIANNA *et al.*, 2016).

Por último, há que se destacar ainda, quanto à perspectiva de estudos vinculada ao letramento, princípios teóricos importantes para a compreensão do fenômeno, tais como: a) o modelo autônomo; e b) o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984, 1995, 2001, 2003); e dois componentes básicos de letramento: a) eventos; e b) práticas de letramento (BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON e ROZ, 2000; HEATH, 1982, 1983; SOARES, 2002, 2004). Essa variedade de termos sobre letramento que surgiu em anos recentes, em especial entre estudiosos que defendem uma concepção social da leitura e da escrita, será melhor desenvolvida nas seções seguintes.

### 2.1.1 Concepções de Letramento: o Modelo Autônomo e o Ideológico

Ainda que a concepção de letramento autônomo e descontextualizado seja forte no meio acadêmico, e que muitos professores adquiram sua formação por intermédio dele, argumento a favor do letramento ideológico, que será melhor descrito posteriormente.

O modelo autônomo tem como premissa a individualidade, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera. Ainda que pesquisas estejam sendo direcionadas no sentido do letramento ideológico, o grande problema do letramento autônomo é que ele tem dominado o currículo e a pedagogia (STREET, 1995).

Seguindo esse ponto de vista, Terra (2009, p. 35) confirma a hipótese de que a

[...] escola trabalhe fundamentalmente no quadro do 'modelo autônomo de letramento', isto é, as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social.

No entanto, o grande problema apontado por Kleiman (2008), em suas pesquisas desenvolvidas no Brasil, é o fato de o modelo autônomo conceber a leitura e a escrita como um produto completo em si mesmo e que, portanto, não tem ligação com o contexto de produção, o que implica dizer que a interpretação, nesse sentido, estaria determinada pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito.

Tinoco (2008), da mesma forma que Kleiman (2008), trata o modelo autônomo como uma concepção reducionista de leitura e escrita e com atividades exclusivas do âmbito escolar. Para ela, na escola, de maneira geral, não se leva em consideração os textos que circulam no cotidiano nem as diferenças evocadas, nem as diferentes maneiras de interagir com o texto escrito.

Na busca de uma explicação para a forte presença do letramento autônomo no contexto escolar, crio a hipótese de que isso é devido à sua valorização acentuada no meio acadêmico. No Brasil, o letramento autônomo acaba sendo o eixo norteador do Currículo de Letras nas instituições de Ensino Superior, que são encarregadas da formação de docentes de Língua Portuguesa (MAGALHÃES, 2012).

O problema principal disso tudo é que o docente, ao conceber o modelo autônomo, tende a atribuir o fracasso e a responsabilidade ao sujeito que pertence ao grupo dos pobres e dos marginalizados.

É preocupante quando vejo circular em pesquisas os estereótipos de que os analfabetos, por exemplo, carecem de habilidades cognitivas que seriam por eles adquiridas mediante aprendizagem escolarizada, o que por si lhes garantiria a obtenção de bons empregos com ótimos salários, independentemente de condições políticas e econômicas. Esse discurso requentado, que nada acrescenta à pesquisa, serve não apenas para humilhar os adultos não escolarizados como também para criar a falsa expectativa de que eles podem alcançar o que desejam ao aperfeiçoarem as habilidades letradas (STREET, 2014).

Assim, da mesma forma que McLaren (1997), acredito que essa abordagem do letramento autônomo só tende a reproduzir a cultura dos grupos dominantes, tornando a educação um processo de “domesticação” das classes populares e levando à permanência do *status quo*, quando é mais válido desenvolver pesquisas que reconheçam a multiplicidade de práticas letradas e que tragam os letramentos para a agenda política.

Com base nessa percepção, contrariando a perspectiva do letramento autônomo, tomo como válido, com base em Street (2014), o modelo ideológico, uma vez que se fundamenta nos seguintes pontos: 1) a leitura e a escrita são práticas sociais permeadas por relações de poder e de ideologias; 2) é mais adequada à análise do letramento numa perspectiva teórica que considere dimensões do contexto social como classe, gênero social, etnia; 3) as relações de poder estabelecidas nas práticas sociais de leitura e escrita são mantidas pela ideologia (MAGALHÃES, 2012).

O principal ponto favorável do modelo de letramento ideológico é o fato dele tratar o letramento como uma prática social e não como uma habilidade técnica ou neutra (STREET, 2003), o que implica dizer que o letramento não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, bem como dos significados atribuídos à escrita pelas pessoas e das relações de poder que regem os seus usos.

Segundo o teórico, o modelo ideológico se sobrepõe da seguinte forma:

- 1) o significado do letramento depende das instituições sociais em que está inserido; 2) o letramento só pode ser conhecido por nós nas formas em que já tem significado político e ideológico não podendo, portanto, ser tratado como algo autônomo; 3) as especificidades das práticas de leitura e escrita,

que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino; 4) os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidas são o que, de fato, constrói o significado do letramento para os profissionais da educação; 5) considerar o letramento como prática social de uso da escrita em contextos específicos implica reconhecer que seria mais adequado referir-se a “letramentos”, ao invés de se referir a um único “letramento”, ou seja, ao letramento escolar. 6) os teóricos que tendem para o modelo ideológico e, por conseguinte, afastam-se do modelo autônomo, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas de letramento (STREET, 1984, p.10).

No entanto, ainda que este trabalho defenda o letramento ideológico, faz-se fundamental destacar que os modelos, autônomo e ideológico, não se configuram como opostos. Street (2003) destaca que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem. Escreve o autor (2003, p. 9) que

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

Nessa perspectiva, é importante mencionar que, no letramento autônomo, não existe uma neutralidade da língua, haja vista que ela é sempre ideológica. Quando a escola promove um modelo artificial e reificado de linguagem igual a código, só quer, na verdade, reforçar o uso de uma escrita formal, isolada do contexto sociocultural, meio que em estado de dicionário. Por isso, quando analisado de fato, percebe-se, na verdade, que esse letramento autônomo também é ideológico, pois reduz a língua a um código constituído por formas, de mera reprodução escolar.

Tal como Street (2003), entendo que há interpenetrações entre esses focos, os quais não podem ser tomados como dicotômicos. Além disso, considerar o modelo autônomo como a-histórico, apenas relaciona-o à orientação de ensino-aprendizagem distante do contexto social, o que não o torna menos ideológico do que o modelo

ideológico; são apenas orientações ideológicas distintas, mas sempre presentes num e noutra (TINOCO, 2008).

A perspectiva sociocultural de letramento tem norteado vários estudos, como, por exemplo, os trabalhos de Scribner e Cole (1981); Street (1984) e Heath (1983), uma vez que todos eles investigam detalhadamente grupos específicos dentro de sociedades particulares, examinando o “como” a leitura e a escrita são usadas nessas práticas situadas de letramento (TERRA, 2009).

Tal perspectiva plural, que busca reconhecer as diferentes utilizações da escrita entre grupos sociais com específicos propósitos de comunicação e posições sociais, está contemplada no conceito de “mundos de letramento” (BARTON, 1993), que advém 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.

Por último, nesta seção, após esclarecer os conceitos de modelo autônomo de letramento e o ideológico, considero também a necessidade de abordar os conceitos de evento de letramento e de prática de letramento, já que, muitas vezes, são usados alternadamente como se tivessem o mesmo sentido.

### 2.1.2 Eventos e Práticas de Letramento

O conceito de evento de letramento foi usado pela primeira vez por Heath (1982), em seu artigo *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. Nesse sentido, tomando por base a autora, trata-se de “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações entre os participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 319). Para Vianna *et al.* (2016), o conceito de Heath contribui para a análise de encontros interacionais nos quais a escrita se faz presente na situação comunicativa, como, por exemplo, na contação de histórias para crianças à noite, na discussão do conteúdo de um jornal com amigos, entre outras coisas.

Ainda conforme Vianna *et al.* (2016), o conceito de evento veio de uma etnografia realizada por Heath (1983), no final da década 70, cujo propósito era tomar conhecimento sobre as práticas de letramento das três comunidades da região de Piedmont, na Carolina do Norte. Para isso, a autora realizou a comparação dos eventos de letramento dos três grupos com os eventos de letramento escolar. Ao final

do processo, a autora constatou que as interações entre as crianças e os adultos que cuidam delas na classe média urbana-branca são similares às práticas de letramento escolar e aí estaria a explicação do bom desempenho escolar das crianças.

Nesse sentido, a concepção de evento de letramento é considerada fundamental, uma vez que mostra que o letramento tem um papel essencial em várias atividades dentro da sociedade. Isso pode acontecer tanto numa interação face a face — em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita como, por exemplo, discutir uma notícia de jornal com alguém, — quanto à distância, leitor-autor/ autor-leitor, escrever uma carta, ler um anúncio, um livro etc. (TERRA, 2009).

Kleiman (2008) caracteriza de forma clara o conceito de evento de letramento quando o denomina como uma unidade de análise de estudo, ou seja, situações em que a escrita se configura como parte essencial para estabelecer o sentido da situação. Nesse viés, é possível entender o evento de letramento como um conceito útil, tendo em vista que capacita pesquisadores e praticantes, de acordo com Street (2012), a focalizar uma situação particular em que as coisas estão acontecendo e podem ser vistas enquanto acontecem. Para o autor,

Aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali, outro, que é muito diferente; por exemplo, verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar-se na barbearia, ler sinais para escolher a estrada (STREET, 2012, p. 75-76).

No entanto, de acordo com Street (2012), há problemas se consideramos o conceito evento de letramento de maneira isolada, uma vez que, ao permanecer descritivo, do ponto de vista antropológico, não nos diz como os significados se constroem. Dessa maneira, há pressupostos subjacentes ligados aos eventos de letramento que permitem que eles funcionem. Sendo assim, para Street (2012, p. 76),

Se observássemos um evento de letramento particular na condição de pessoa não-participante que não estivesse familiarizada com suas convenções, teríamos dificuldade de seguir o que estivesse acontecendo; por exemplo, como lidar com o texto que fornece o foco para o evento e como falar sobre isso. Claramente, há convenções, pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que eles funcionem.

Pensando em como os significados se constroem, as práticas de letramento, de acordo com Street (2000), estão relacionadas à tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de letramentos com o objetivo de ligá-los a algo mais amplo de

natureza cultural e social. Isso implica dizer que não é possível apreender as práticas de letramento simplesmente observando ou filmando o que está acontecendo. De acordo com Street (2000, 76), “Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento.”. Assim, o conceito de letramento parte de uma tentativa que vai além de lidar com os eventos e com os padrões de atividades, visto que procura envolvê-los com alguma coisa mais ampla de natureza social e cultural (STREET, 2012).

A fim de tornar mais compreensível a diferença entre prática de letramento de evento de letramento, Pahl e Rowsell (2005, p. 9) trazem a seguinte definição:

Um “evento de letramento” é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e escrita. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante “da prática de leitura de livro na sala de aula” (prática de letramento).

Nesse sentido, às práticas de letramento subjaz uma concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais.

Brian Street, com a obra *Literacy in theory and practice*, ainda no início da década de 1980, expõe uma nova abordagem sobre o uso da escrita. Insatisfeito com o excessivo enfoque na estrutura do texto, realizou um trabalho etnográfico no Irã e, a partir daí, constatou a abundância do uso da escrita em comunidades que outros estudiosos diziam não haver escrita (VIANNA *et al.*, 2016).

A partir daí, Street reconhece o trabalho de Heath, mas destaca que apenas fazer uso da descrição dos eventos não é o suficiente. Dessa maneira, propõe o uso da noção de práticas para se referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e a situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão (VIANNA *et al.*, 2016.)

Ainda quanto às práticas de letramento, Barton (1993) define como modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem em um evento de letramento. Em consonância com essa afirmação, enquanto os eventos de letramento relacionam-se às atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as práticas de letramento denominam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto as concepções

sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular (Barton, 1993,1994; Street, 2001).

Os estudos sobre as diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos têm avançado devido a estudos que levam em conta que as práticas de letramento mudam segundo o contexto (KLEIMAN, 2008). Heath (1982), por intermédio de um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, aponta que o modelo universal de orientação letrada que prevalece na escola implica uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para as crianças que pertencem a grupos com uma escolarização alta, mas, em contrapartida, implica uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para aqueles que não pertencem a tal grupo.

Vóvio (2008) esclarece que as práticas de letramento podem ser definidas como os caminhos culturais de utilização da linguagem escrita que as pessoas têm, ou, ainda, o que as pessoas, grupos sociais e sociedades fazem com a escrita. Na mesma linha de pensamento, Matencio (2009, p. 8) afirma que

[...] as práticas de letramento são situações em que um “artefato” escrito é essencial para a interação, porque integra a própria natureza da interlocução e do processo de produção de sentido, elas implicam tanto o que se faz quando se lê e se produz texto, quanto as concepções que lhes são subjacentes e os modelos sócio-cognitivos que subjazem a essas representações, dando-lhes significado.

Em consonância com De Grande (2012), sustento a necessidade de estudar as práticas de letramento formativas no local de trabalho do professor, tendo em vista que a pesquisa envolve, em um primeiro momento, a formação de professores, e implica não só investigar o que se lê e escreve, mas quais valores estão em disputa ao se ler, escrever e falar.

De acordo com De Grande (2012), os valores atribuídos a práticas de letramento são situados e se configuram como dependentes do contexto relacional. Para a autora,

Expressões como “letramento dominante” ou “letramento de prestígio” ou “letramento marginal” tomadas em sentido totalizante, e as identidades a eles relacionadas - por exemplo, aquele que sabe, que lê versus aquele não sabe, que não lê são contestáveis, porque o que é de prestígio ou não, o que é marginalizado ou não, depende dos espaços de circulação, de determinada

prática de letramento e dos participantes da situação, demandando análises dos eventos situados para que se entenda como esses letramentos são valorizados. Isso não exclui o fato de alguns valores relacionados a usos da escrita serem mais poderosos socialmente que outros, apoiados e veiculados pela imprensa, mesmo quando pesquisas científicas não sustentam tais hierarquizações. Um exemplo disso é o caso da valorização da norma padrão da língua portuguesa e do ensino da gramática normativa em detrimento de seus variados usos reais pelos seus diversos falantes (DE GRANDE, 2012, p. 49).

Com base nisso, para analisar e refletir sobre as práticas de formação do professor, tomo como unidade de análise eventos de letramento formativos nas reuniões de corpo docente na escola. Os eventos de letramento são construídos na interação entre os participantes, o que reflete mais uma vez a visão de letramento como social e localizado na interação interpessoal (BARTON; HAMILTON, 2000; GOFFMAN, 2011).

Por fim, devido à complexidade, já que se necessita do aporte teórico de outras áreas, sustento o princípio de que os estudos de Letramento necessitam de um diálogo transdisciplinar, tópico a ser abordado na próxima seção, a fim de alcançar uma melhor compreensão.

### 2.1.3 Letramento e Círculo: um Diálogo Transdisciplinar

As múltiplas linguagens são compreendidas como um elemento central para a compreensão das práticas de letramento, já que é por intermédio delas que nos apropriamos de determinados discursos. Assim, em uma perspectiva discursiva, esses processos estão relacionados à circulação dos discursos nas diferentes esferas<sup>14</sup> (BUNZEN, 2010).

Em uma diferenciação dos estudos de base estruturalista e, por considerar a natureza social da linguagem, a noção de esfera torna-se fundamental para compreender a relação dos enunciados em uma situação local com o contexto mais amplo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009). O método sociológico bakhtiniano parte para uma análise que leva em consideração um olhar para a situação extraverbal, o que

---

<sup>14</sup> Bakhtin (2003) debate essa questão ao afirmar que os enunciados são plenos de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva. Nesse sentido, os enunciados além de se caracterizarem pelas alteridades e pela assimilação de vozes sociais, são formas de atitudes responsivas, diferenciando-se a partir dos campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação.

implica levar em conta a produção de enunciados em esferas da atividade humana ou da comunicação social.

De acordo com Bartlett (2003), o conceito de práticas de letramento considera os eventos de letramento e as ações individuais em um quadro social sólido, o que remete a uma aproximação com a teoria bakhtiniana quanto aos usos efetivos da linguagem. Isso pressupõe, tomando por base esse quadro teórico, que a linguagem nunca se dá no vazio, ou seja, ela ocorre sempre por intermédio da interação, levando em consideração uma situação histórica e concreta. Ou seja, para Bakhtin (2003), não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Os nossos enunciados (orais ou escritos) terão sempre um conteúdo temático, uma organização composicional e estilo próprios, que estarão ligados às condições de realização e às finalidades específicas de cada esfera de atividade. Por isso, todo enunciado está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos.

Bakhtin (2003) defende que interagimos por intermédio de gêneros do discurso que se realizam no interior de uma determinada esfera da atividade humana. Com isso, enunciar algo não significa apenas utilizar um código gramatical em um vazio, mas moldar o nosso dizer aos gêneros discursivos que, por sua vez, estão no interior de uma atividade.

Para Vianna *et al.* (2016), o conceito de esfera, do círculo de Bakhtin, pode auxiliar na categorização das práticas de letramento com relação aos contextos. Para as autoras, o conceito de esfera discursiva leva em consideração tanto a situação específica quanto o tempo histórico em que os enunciados são produzidos. Além disso, o conceito de esfera pode ser compatível com a teoria sociocultural dos estudos do letramento, em que o discurso é concebido como uma construção sócio-histórica, em que vozes se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica.

No entender de Rojo (2013), a esfera, tomando por base Bakhtin, pode ser compreendida como um campo de atividade que define “maneiras específicas de dizer/enunciar”, de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social – os gêneros de discurso, assim como maneiras de ler/escrever nas práticas e nos eventos de letramento.

No que se refere à presente pesquisa que envolveu um projeto de letramento, verifiquei que a esfera de circulação dos textos interferiu diretamente no processo de

produção e de recepção dos gêneros. Isso pôde ser verificado quando os alunos tiveram que elaborar cartas de reclamação destinadas à SEMA, referentes ao ponto de descarte irregular de lixo próximo à escola. Para elaboração da carta, foi necessário considerar o gênero e o uso da norma-padrão da Língua Portuguesa. Se o texto circulasse em outra esfera discursiva, como no lar, os processos de produção e de recepção seriam outros (VIANNA *et al.*, 2016).

Dessa maneira, ao levar em consideração o conceito de esfera na compreensão e na definição das práticas de letramento, faz-se necessário abordar o tempo e o lugar históricos em que são produzidos os enunciados, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si, além dos gêneros utilizados na interação.

Para Rojo (2013, p. 12), o conceito de esfera contempla a situação específica e o tempo histórico, pois

[...] o funcionamento das esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades (interpessoais e institucionais). Define também um leque de conteúdos temáticos possíveis (...) (não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar) (...) O funcionamento de uma esfera também define “maneiras específicas de dizer/enunciar”, de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social – os gêneros do discurso.

Tomando como referência a pesquisa de De Grande (2015), tendo em vista que um dos objetivos da pesquisa é a formação continuada colaborativa de professores, adotei o conceito bakhtiniano de esfera a fim de caracterizar os letramentos. O uso de tal conceito acontece por considerar o tempo e o lugar históricos em que os enunciados são produzidos, os participantes e as relações sociais que mantêm entre si.

Como a formação colaborativa acontece, muitas vezes, no espaço da escola, seria possível considerá-la evento de letramento escolar ou da esfera escolar. No entanto, ao me respaldar em De Grande (2015), percebi que reduzir a esfera a um espaço físico é diminuir o conceito bakhtiniano, que se refere a um campo de atividade humana caracterizado discursivamente, pois o letramento do professor também não se restringe ao que ocorre na escola como espaço físico, já que ele pode preparar aulas em casa, estar na universidade etc.

Nesse sentido, assim como De Grande (2015), considero que a formação colaborativa aconteceu na esfera do trabalho do professor, sendo que está intimamente relacionada à esfera escolar e é dela inseparável. Além disso, ao

considerar as práticas de letramento formativas do professor, em seu local de trabalho, em uma relação com a escola também como esfera sócio-histórica, os significados construídos pelas participantes nessas práticas são tomados de maneira situada, o que possibilita deixar de lado a noção de que tudo que acontece na escola deve tomar como referência a formação acadêmica que serve para julgar se um evento de letramento é ou não formativo.

Por último, como parto do pressuposto de que é essencial dar voz aos professores e que, portanto, é fundamental considerar o letramento no local de trabalho, ou seja, as práticas sociais de uso da escrita que sejam de fato necessárias ao docente, no próximo tópico, procuro construir uma concepção sobre *Vozes do Sul*. Para tanto, busco compreender as vozes do professor, geralmente subalternas, visto que são constantemente desvalorizadas e silenciadas em relação a outros grupos que compõem o sistema de educação nacional.

#### 2.1. 4 *Vozes do Sul* na Pesquisa Acadêmica

Na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, são recorrentes discussões sobre a importância de se considerar as práticas de letramento de que participam os alunos fora da escola, a fim de tornar o ensino mais significativo.

Kleiman (2007), ao defender a importância do trabalho com práticas sociais de produção e leitura de textos na escola, reforça a necessidade de se planejar projetos que considerem a realidade dos alunos, uma vez que estes, antes de seu ingresso na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação, já estão inseridos numa sociedade tecnologizada com o uso da escrita. Nesta pesquisa, ao me filiar aos NEL, adotando o trabalho com o uso de práticas sociais de escrita, há o propósito de desenvolver um projeto de letramento que envolve uma questão – a do descarte irregular de lixo próximo a duas escolas, de modo a se promover ações de aproximação e de integração do saber escolar com a realidade dos alunos e da comunidade.

Por outro lado, se há o consenso entre pesquisadores sobre a importância de se considerar as práticas de que já participam os alunos na vida social, além da

escola, da mesma forma torna-se fundamental, a meu ver, levar em consideração o contexto de formação de professores.

Assim, é relevante proporcionar subsídios para os cursos de formação de professores que levem a uma perspectiva legitimadora do trabalho docente (CAMERON *et al.*, 1992; KLEIMAN, MARTINS, 2007). Na LA crítica, um dos aspectos mais importantes da pesquisa é a política de proteção de minorias desfavorecidas (os menos poderosos, os mais pobres, os menos escolarizados), com o cuidado de não contribuir ainda mais com a desvalorização desses grupos (KLEIMAN, 2002).

Com base nesse princípio, torna-se cada vez mais urgente articular compromissos sociais com grupos sociais periféricos que sofrem diferentes processos de desigualdades e de privações (CAVALCANTI, 1986; KLEIMAN, 2002; MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2013).

Para tanto, conhecer as vozes e as interações dos grupos desfavorecidos faz parte da minha agenda de pesquisa, pois tal opção significa repensar e desnaturalizar as concepções que supervalorizam a escrita ao tomar como referência o letramento dominante, e significa fortalecer novos discursos, como a valorização dos estudos descoloniais (KLEIMAN; SITO, 2016). Por essa razão, afilio-me à proposta de epistemologia do Sul de Santos (2012, p. 40) que a define como

A busca de conhecimentos e de critérios de validação do conhecimento que outorguem a visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas das classes, povos e grupos sociais que tem sido historicamente, explorados e oprimidos pelo colonialismo e capitalismo globais. O Sul é aqui entendido como metáfora do sofrimento humano sistematicamente causado pelo colonialismo e pelo capitalismo. É um Sul que também existe no Norte Global geográfico, o chamado Terceiro Mundo interior dos países hegemônicos. Por sua vez, o Sul global geográfico contém em si mesmo, não só o sofrimento sistemático provocado pelo colonialismo e pelo capitalismo globais, mas também as práticas locais de cumplicidade em relação a estes. Tais práticas constituem o Sul imperial. O Sul da epistemologia do sul e o Sul anti-imperial.

Ao conceber a necessidade de reconhecer as *vozes do “Sul”*, ou seja, dos grupos estigmatizados e excluídos socialmente, provavelmente, teremos novos caminhos e respostas para uma produção de conhecimento com mais justiça social, pois como afirma Santos (2009, p. 12.), “não há justiça social, sem justiça cognitiva”.

Partindo da perspectiva dos estudos de letramento, levo em consideração aqueles que têm seu papel invisibilizado (indígenas, populações negras, populações camponesas, analfabetos etc.) pelos grupos dominantes em cenários, como educação,

política e trabalho. Com isso, o interesse pelos estudos descoloniais permite recuperar saberes excluídos e descrever os mecanismos de exclusão, que auxiliam na construção de novos conhecimentos de resistência (KLEIMAN; SITO, 2016).

Quanto aos professores, grupo alvo da pesquisa, já que uma das etapas envolve a formação colaborativa, considero que eles também pertencem aos grupos periféricos, visto que são socialmente desvalorizados pelos baixos salários; têm as capacidades questionadas com frequência pela mídia e por alguns pesquisadores acadêmicos; são posicionados como técnicos que devem seguir o que está no currículo, sem questionar e, ainda por cima, são responsabilizados pelos fracassos dos estudantes, vindo a sofrer um tratamento violento por parte do Estado, caso façam greve ou questionem sua política<sup>15</sup> (DE GRANDE, 2015). Além disso, é importante mencionar que, embora aqueles que têm voz na sociedade ditem que os professores devem seguir as diretrizes e os parâmetros, esses não participam da elaboração dos documentos.

De acordo com Kleiman e De Grande (2015), os professores são considerados um grupo à margem, haja vista que são objeto de comentários, de pesquisas e de tomadas de decisão de outros grupos (acadêmicos, burocratas, editores, especialistas, psicólogos, jornalistas etc.).

Sendo assim, opondo-me a esse tipo de posicionamento, defendo a necessidade de haver mais estudos em LA que considerem o professor como pertencente aos grupos profissionais. Esse tipo de postura é capaz de proporcionar

Uma linguística Aplicada crítica com uma legenda que, em consonância com sua visão metodológica interventiva, rompe como o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos (KLEIMAN, 2013, p. 41).

---

<sup>15</sup> De acordo com o Blog do Esmael, no dia 29 de abril de 2015, a polícia militar, a mando do então governador Beto Richa (PSDB), atacou de maneira covarde dezenas de milhares de professores e servidores do Estado. Tudo para garantir a aprovação do confisco da previdência na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Foram tiros de balas de borracha, bombas lançadas de helicópteros, gás lacrimogênio, cães ferozes, cassetetes. Tudo contra os professores e servidores armados somente com palavras de ordem. Enquanto os servidores eram massacrados, a Assembleia aprovou por 31 votos a 20 o confisco da poupança previdenciária dos servidores. Pela proposta, 33.556 beneficiários com 73 anos ou mais serão transferidos do Fundo Financeiro para o Previdenciário. O Fundo Financeiro é bancado pelo governo estadual, já o Previdenciário é composto por contribuições dos servidores estaduais.

Contrariando a defesa de uma representação negativa do professor do ensino básico, apresento na tese vozes de professores, vistos aqui como pertencentes aos grupos periféricos, que são constantemente silenciadas por grupos que detêm o monopólio do saber (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015). Tal defesa acontece por acreditar na necessidade de se considerar o professor como produtor de conhecimento que pode ser legitimado e integrado em formações oferecidas por instituições de prestígio. Para Bartlett (2003), os estudos de letramento podem se beneficiar ao considerar conexões entre poder e conhecimento, proporcionando um enfoque sociológico para as pesquisas no que se refere à escrita por diferentes grupos sociais, em especial os subalternos. Essa virada faz-se essencial, pois só assim os sujeitos de nossa realidade sócio-histórica terão seus saberes legitimados.

## 2.2 DADOS SOBRE OS ACERVOS ESCRITOS E AS AGÊNCIAS DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DA ESCOLA VANI RUIZ VIESSI

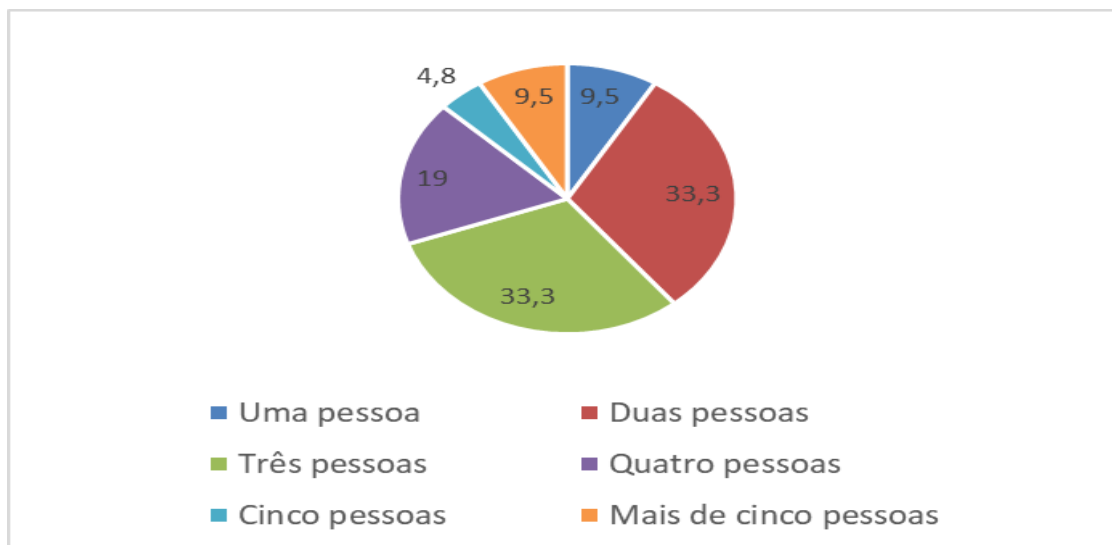
A caracterização das práticas de letramento dos professores da escola nesta pesquisa será realizada, nesta seção, a partir da análise dos questionários aplicados<sup>16</sup>.

### 2.2.1 Formação dos Professores e Familiares

Dos 50 professores da escola, 21 responderam ao questionário: 16 mulheres e 5 homens. A faixa etária do grupo vai de 26 a 59 anos.

---

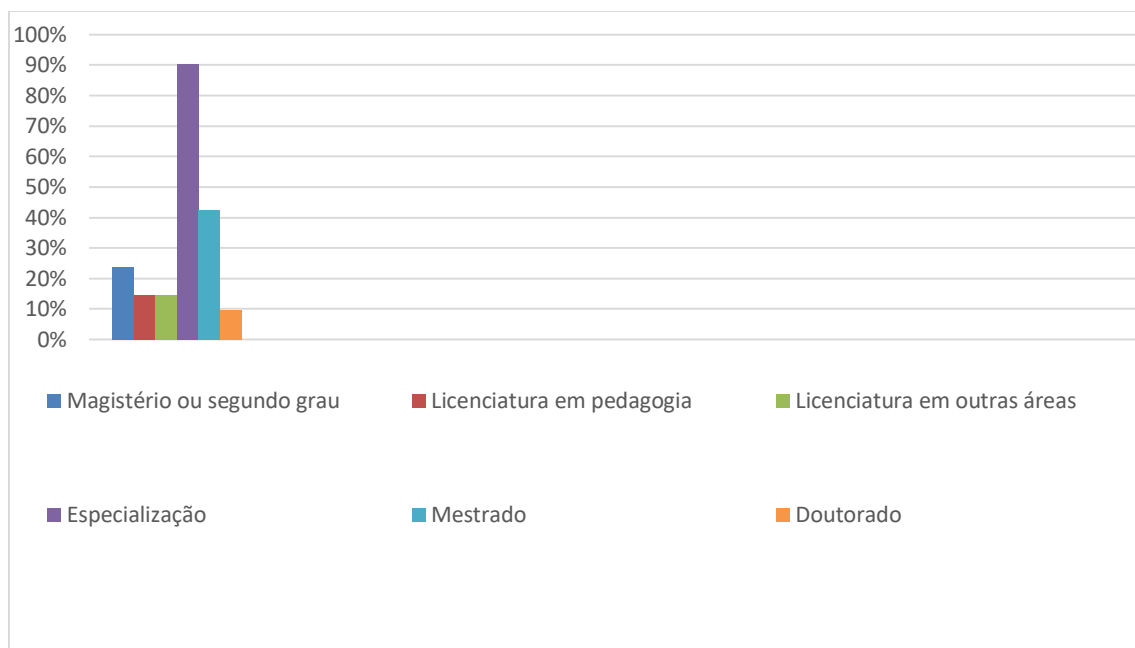
<sup>16</sup> Para a elaboração do questionário, usei como referência De Grande (2015), que por sua vez baseou-se no questionário elaborado por Vóvio (2007).

**Gráfico 1** - Número de pessoas que vivem em domicílio próprio

**Fonte:** A própria autora.

A maioria dos professores nasceu no Paraná. São solteiros, com família pequena, entre 2 e 3 pessoas, e não têm filhos crianças e adolescentes entre 4 a 14 anos.

No que se refere à formação escolar dos professores da escola, 12 professores afirmaram ter frequentado creche durante a infância. Dos 21 professores, apenas 1 estudou em escola particular, todos os demais (20) fizeram a maior parte dos estudos da Escola Básica (Ensino Fundamental e Médio) na escola pública. O mesmo se pode dizer em relação ao Ensino Superior, pois a maioria dos docentes (20) cursou o Ensino Superior em universidade pública.

**Gráfico 2 - Formação profissional**

**Fonte:** A própria autora.

Sobre a formação profissional, 23,8% dos professores cursaram o Magistério no 2º grau, sendo que destes, 14,3% cursaram também licenciatura em Pedagogia; 14,3% fizeram licenciatura em outra área; 90,5% fizeram especialização; 42,9% fizeram ou estão cursando mestrado e 9,5% estão cursando doutorado.

Com base no gráfico, verifiquei que o grau de formação dos professores da escola de periferia Vani Ruiz Viessi é alto, uma vez que 90,5% têm especialização e 42,9%, mestrado. Esse fato merece atenção, pois é comum a sociedade responsabilizar o docente pelos resultados insatisfatórios provenientes da aplicação de instrumentos de avaliações oficiais, utilizados para aferir o desempenho dos estudantes no que se refere ao domínio das práticas de leitura e de escrita, argumentando que a culpa está na formação dos professores. No entanto, o gráfico mostra o contrário, já que na escola há inclusive doutorandos. Para Marques (2016), a obrigatoriedade da oferta de formação superior, instituída pela Lei n. 9.394/96<sup>17</sup> e os vários programas e projetos de formação (PROFA, PROLETRAMENTO, PARFOR, PNBE do professor, PNAIC, PACTO, PROFLETRAS e PIBID)<sup>18</sup> são muito recentes e

<sup>17</sup> LDB – Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96.

<sup>18</sup> PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores; PROLETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola; PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; PACTO –

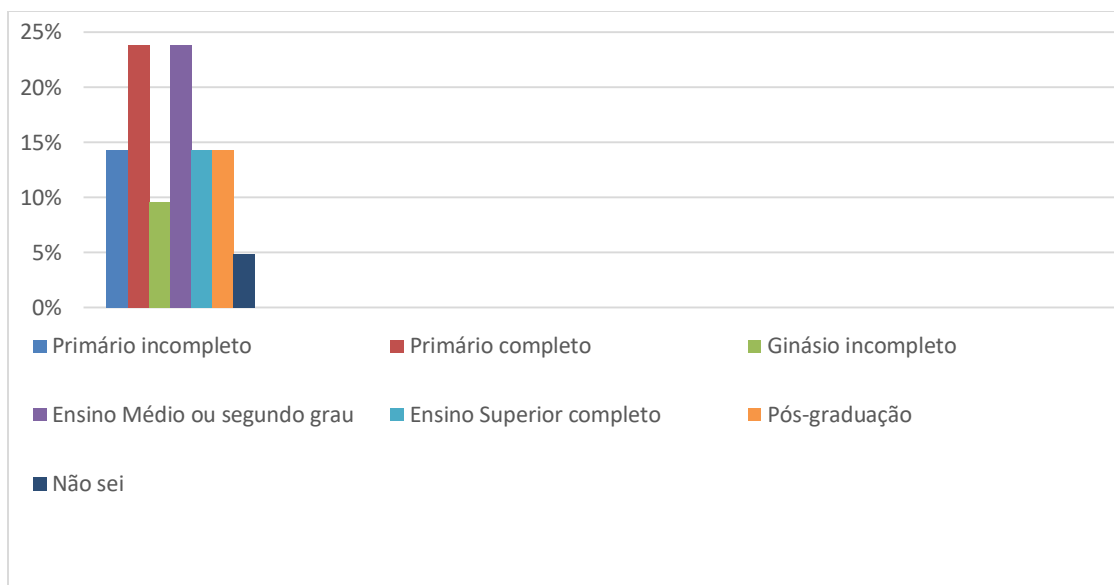
os resultados deles decorrentes ainda estão sendo processados nos bancos universitários ou escolares. Portanto, o impacto desse avanço na formação docente não pode ser percebido imediatamente na sala de aula, sendo que algumas dessas políticas só foram implementadas muito recentemente. Também vale ressaltar que a formação continuada nem sempre é uma garantia, mas uma mobilização individual, seja pelo salário, seja pelas oportunidades novas na formação ou por outro motivo. Com isso é comum a área temática do mestrado e do doutorado não se referir ao trabalho docente (um exemplo é a área de Letras, em que se pode fazer mestrado em uma área teórica que não se relaciona ao ensino). Por outro lado, é essencial mencionar que, mesmo o mestrado contribuindo para a formação dos professores, os problemas que afetam a escola são variados e interferem no trabalho do educador, independentemente da qualidade de sua formação.

No que se refere à resposta sobre a profissão do pai, encontrei um quadro bastante heterogêneo: professor (3), agricultor, pecuarista, comerciante (3), contador, saqueiro<sup>19</sup>, carpinteiro, cabeleireiro, técnico em telecomunicações, vendedor autônomo, auxiliar de serviços gerais, motorista, analista de sistemas, mestre de obra, farmacêutico e auxiliar de enfermagem. Quanto às mães, deparei-me com as seguintes respostas: do lar (3), professora (5), zeladora, empregada doméstica (3), auxiliar do judiciário, porteira, vendedora autônoma, auxiliar administrativo, confeitadeira e aposentada.

---

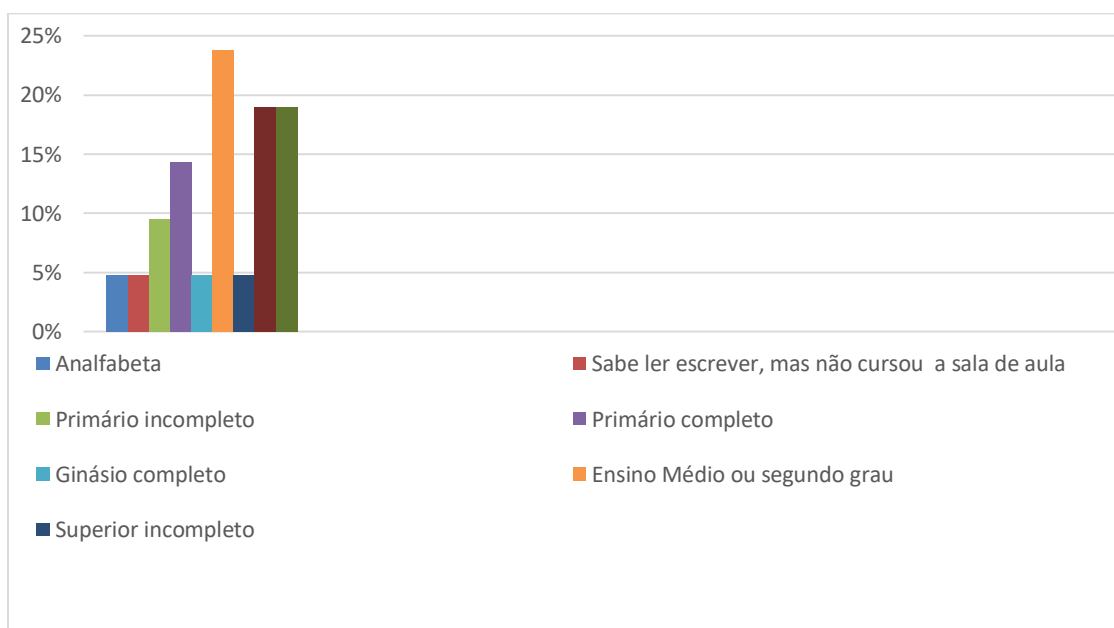
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; PROLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras; PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

<sup>19</sup> Pessoa que fabrica ou vende sacos.

**Gráfico 3 - Nível de escolaridade do pai**

**Fonte:** A própria autora.

Na resposta sobre o nível de escolaridade, 14,3% dos professores informaram primário incompleto; 23,8%, primário completo; 9,5%, antigo ginásio incompleto; 23,8%, Ensino Médio completo; 14,3%, Superior completo; 14,3%, pós-graduação e 4,8%, não sabem.

**Gráfico 4 - Nível de escolaridade da mãe**

**Fonte:** A própria autora.

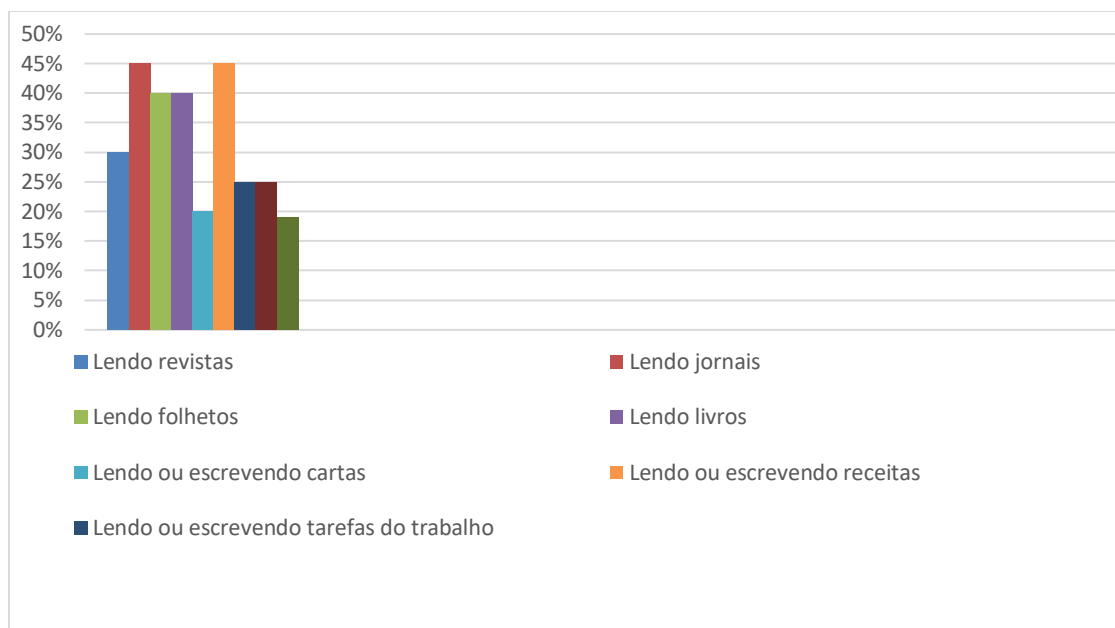
Na resposta sobre o nível de escolaridade da mãe, 4,8% declararam que elas são analfabetas, 4,8% sabem ler e escrever, mas não frequentaram a escola; 9,5%, primário incompleto; 14,3%, primário completo; 4,8%, antigo ginásio completo; 23,8%, Ensino Médio completo; 4,8%, Ensino Superior incompleto; 19%, Ensino Superior completo e 19%, pós-graduação.

Em relação às pesquisas sobre o perfil do professorado brasileiro (ALMEIDA, 2001; BATISTA, 1998; KLEIMAN, 2001), que aponta que os professores tendem a ser os primeiros da família a estudar, os dados apontam algumas exceções: 14,3% dos pais têm Superior completo e pós-graduação, e 19% das mães têm curso Superior completo e pós-graduação. Quanto às profissões que exigem graduação, tanto do pai quanto da mãe, a que predominou foi a de professor, o que talvez justifique a escolha do filho pelo curso de licenciatura. Pode-se ponderar ainda, a partir dos dados analisados, que o fato de Londrina ser uma região polo de Ensino Superior tenha influenciado o nível alto de escolaridade dos professores e dos familiares.

Em relação à divergência com outras pesquisas, cabe observar que o *corpus* apresentando é composto por um número bastante pequeno de professores.

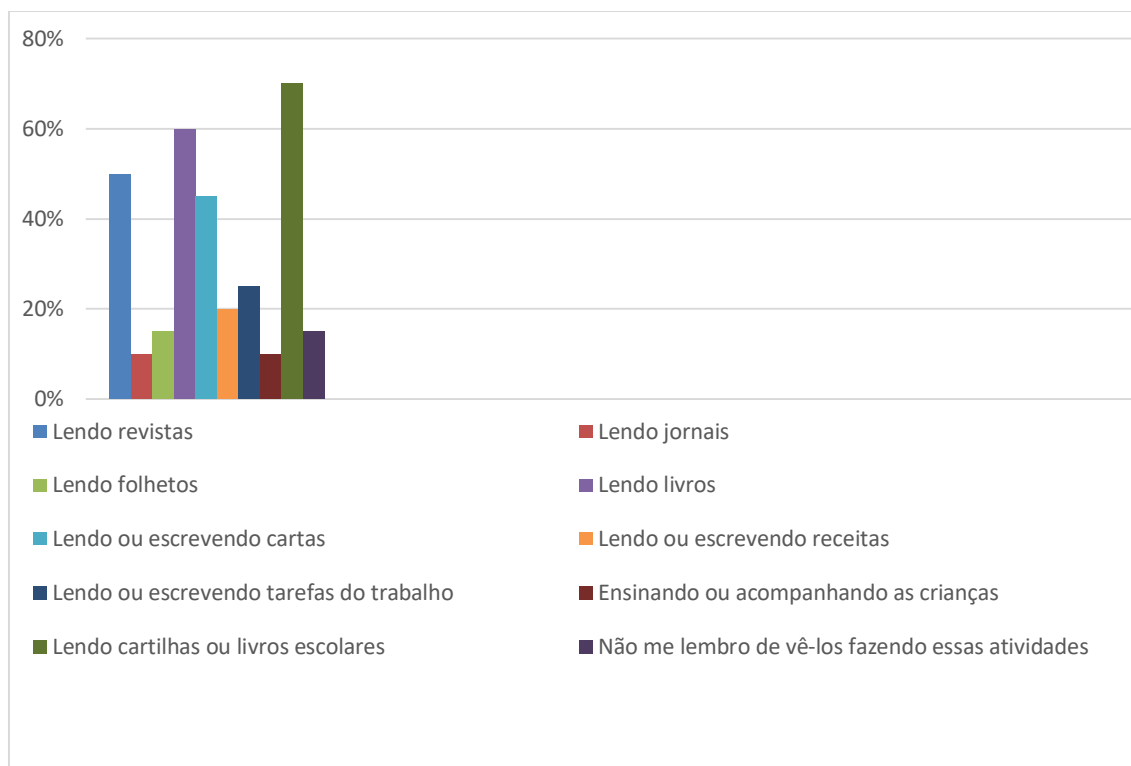
### 2.2.2 Práticas de Letramento durante a Infância

Os temas dos gráficos, nesta seção, abordam as práticas de letramento dos professores e familiares durante a infância.

**Gráfico 5 - Práticas de letramento dos pais durante a infância**

**Fonte:** A própria autora.

Sobre as práticas cotidianas de leitura e de escrita dos pais ou responsáveis, durante a infância, 30% dos professores afirmaram vê-los lendo revistas; 45% lendo jornais; 40% lendo folhetos; 40% lendo livros; 20% lendo ou escrevendo cartas; 45% lendo ou escrevendo receitas; 25% lendo ou escrevendo tarefas do trabalho e 25% ensinando ou acompanhando crianças. Observa-se que os professores do Colégio Vani Ruiz Viessi reconhecem as práticas de letramento do trabalho docente no local de trabalho, pois 25% dos educadores declararam que entre as práticas de leitura e escrita dos pais ou responsáveis, durante a infância, ler ou escrever tarefas do trabalho em casa era uma delas.

**Gráfico 6 - Leituras realizadas pelos irmãos ou outras crianças durante a infância**

**Fonte:** A própria autora.

Outro item do questionário é sobre a prática de leitura dos irmãos ou de crianças que moraram com eles durante a infância: 50% dos professores afirmaram que os irmãos ou as crianças que moravam com eles liam revistas; 10% liam jornais; 15% liam folhetos; 60% liam livros; 45% liam ou escreviam cartas; 20% liam ou escreviam receitas; 25% liam ou escreviam tarefas do trabalho; 10% ensinavam ou acompanhavam as crianças; 70% liam cartilhas ou livros escolares e 15% dos professores não se lembravam de vê-los fazendo essas atividades. Quanto à predominância da leitura de cartilhas, isso provavelmente se deve ao fato de, na década de 1980, as cartilhas servirem para orientar, passo a passo, o processo de alfabetização, iniciando as lições das mais simples para as mais complexas, acreditando que todos os alunos teriam o mesmo aproveitamento na aprendizagem da leitura e da escrita (VIEIRA, 2017).

**Quadro 5** - Acervo de materiais de leitura durante a infância

Álbuns de fotografia	19
Bíblias ou livros sagrados	21
Cartilhas ou livros escolares	17
Dicionários	17
Enciclopédias	15
Folhetas, apostilas ou livretos	7
Folhinhas, calendários	19
Guias de ruas e serviços	10
Catálogos e listas telefônicas	13
Jornais	9
Livros de receita	16
Livros de literatura	13
Livros infantis	14
Livros didáticos ou apostilas escolares	14
Livros técnicos ou especializados	4
Manuais	5
Revistas	10

**Fonte:** A própria autora.

Na infância, os materiais mais presentes na casa dos professores eram a bíblia ou livros religiosos (100%). Esse dado mostra o quanto o letramento religioso influencia a vida das pessoas. De acordo com os NEL, a igreja pode ser vista como uma agência de letramento, visto que seus eventos propiciam um letramento religioso a seus membros (LAVISIO, 2017). Dos 21 professores, 19 afirmaram que, durante a infância, havia em casa álbuns de fotografia, folhinha e calendários; 17, cartilhas, livros escolares e dicionários; 16, livros de receita; 15, enciclopédias; 14, livros infantis, livros didáticos e apostilas; 13, livros de literatura, catálogos e listas telefônicas; 10, revistas, guias de rua e serviços; 9, jornais; 7 folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, partidos políticos ou grupos religiosos; 5, manuais de instrução; 4, livros técnicos ou especializados.

### 2.2.3 Práticas de Letramento na Atualidade

Os temas dos gráficos, nesta seção, abordam as práticas de letramento dos professores no estudo, trabalho e ambiente familiar.

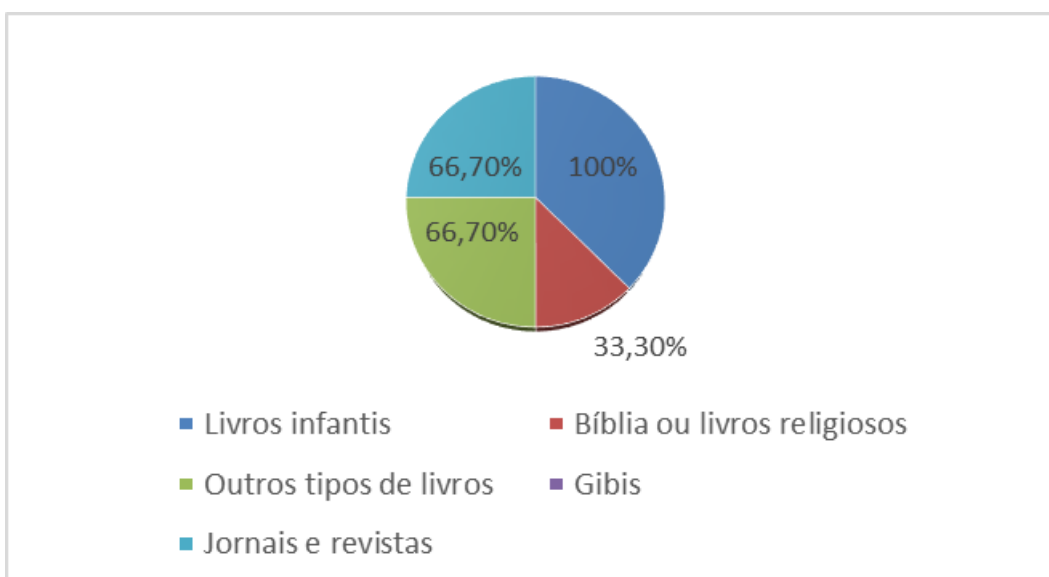
**Gráfico 7** - Ajudam as crianças nas tarefas escolares



**Fonte:** A própria autora.

Questionados se moram com crianças com idade entre 4 a 14 anos e se ajudam as crianças nas tarefas escolares, 90% dos professores disseram que não têm criança nesta faixa etária e os outros 10% afirmaram que fazem isso.

**Gráfico 8** - Materiais lidos para as crianças



**Fonte:** A própria autora.

Quanto ao tipo de material que leem para as crianças, 100 % disseram ser os livros infantis; 33,30%, bíblia ou livros religiosos; 66,70%, outros tipos de livros e 66,70%, jornais e revistas.

**Quadro 6** - Atividades ligadas à escrita e à leitura no dia a dia

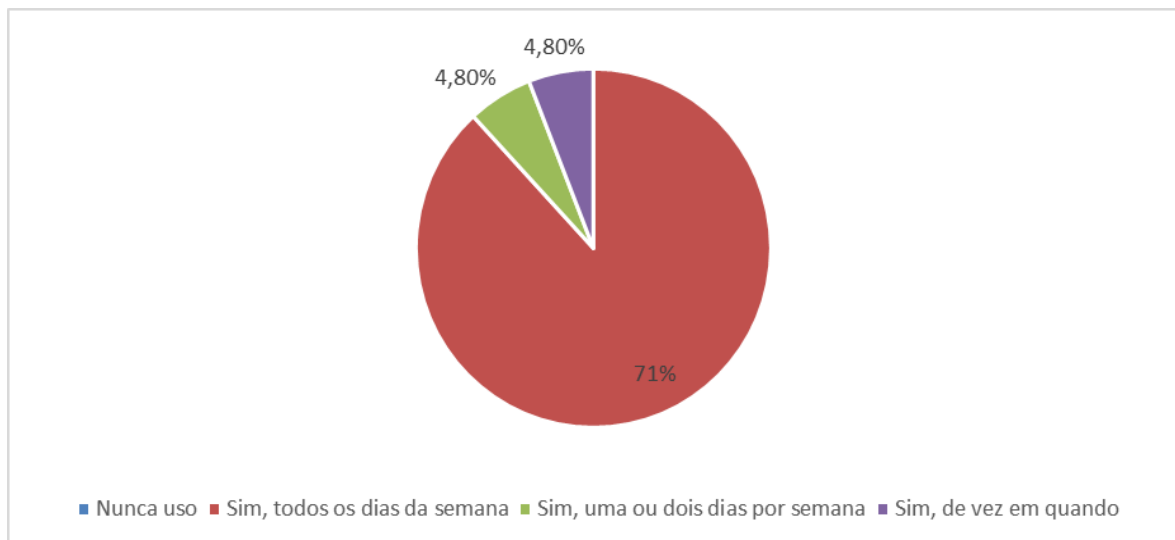
Consulta catálogo telefônico	2
Consulta guia de rua	2
Uso agendas para marcar compromissos	13
Deixo bilhetes com recados para alguém	9
Escrevo cartas para amigos ou familiares	1
Leio correspondência impressa que chega	15
Faço lista de compras	15
Procuro ofertas ou promoções em folhetos	11
Verifico a data de vencimento dos produtos	14
Comparo preços entre produtos antes de comprar	14
Faço compras a prazo com crediário	6
Pago contas em bancos e casas lotéricas	13
Faço depósitos ou saques em caixas eletrônicos	15
Leio manuais para instalar aparelhos domésticos	13
Reclamo por escrito sobre produtos ou serviços que adquiro	6
Leio bulas de remédios	13
Copio ou anoto receitas	6
Copio ou anoto letras de música	4
Escrevo histórias ou poesias ou letras de música	2
Escrevo diário pessoal	3
Faço anotações e pesquisas no celular	15
Faço compras, na maioria das vezes, pela internet	7

Pago os boletos pela internet	15
-------------------------------	----

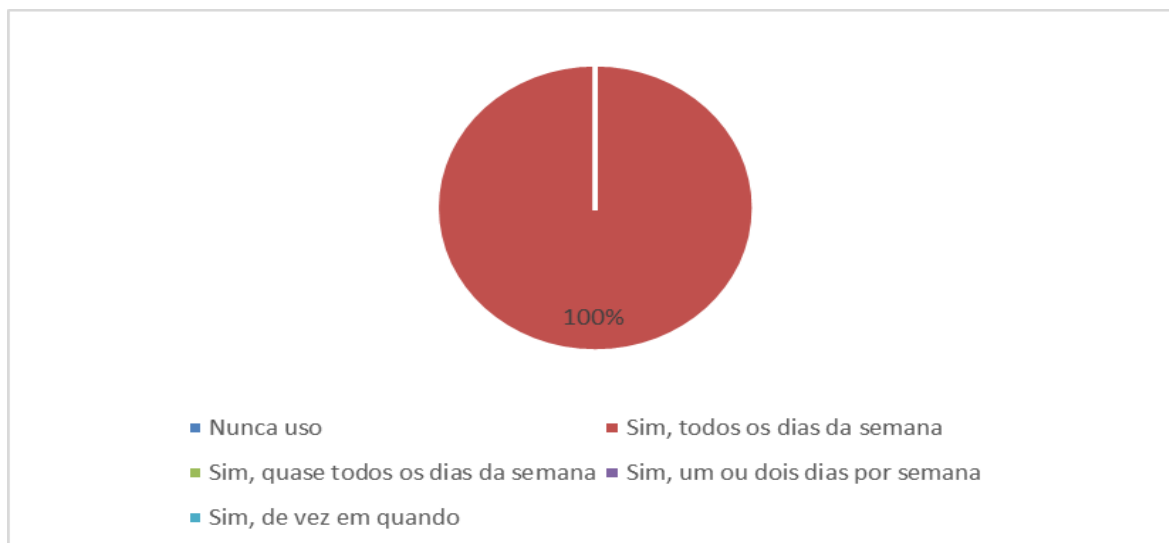
Fonte: A própria autora.

No que se refere ao tipo de atividade que costumam fazer no dia a dia que envolve a leitura e a escrita, as atividades que mais predominaram foram: anotações e pesquisas no celular, 15; pagamentos de boletos pela internet, 15; saques e depósitos em caixas eletrônicos, 15; leitura de correspondência, 15; lista de compras, 15. Os dados apontaram que o acesso a tecnologias digitais compõe as práticas de letramento dos professores. Para Xavier (2011), diante das mudanças na sociedade e com o surgimento das tecnologias, as pessoas cada vez mais têm feito uso dos aparelhos digitais com muita desenvoltura, em especial, o computador e o celular, todos os dias, durante várias horas, tanto que para muitos eles se tornaram um apêndice em seu dia a dia.

**Gráfico 9** - Uso do computador



Fonte: A própria autora.

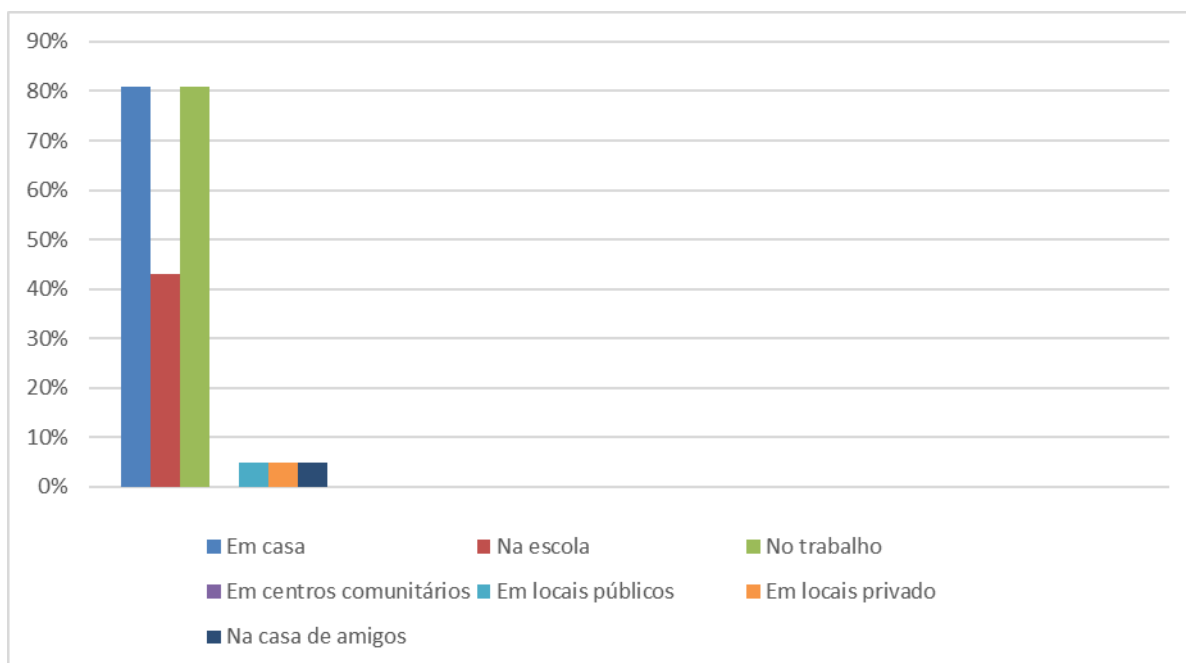
**Gráfico 10 - Uso do celular**

**Fonte:** A própria autora.

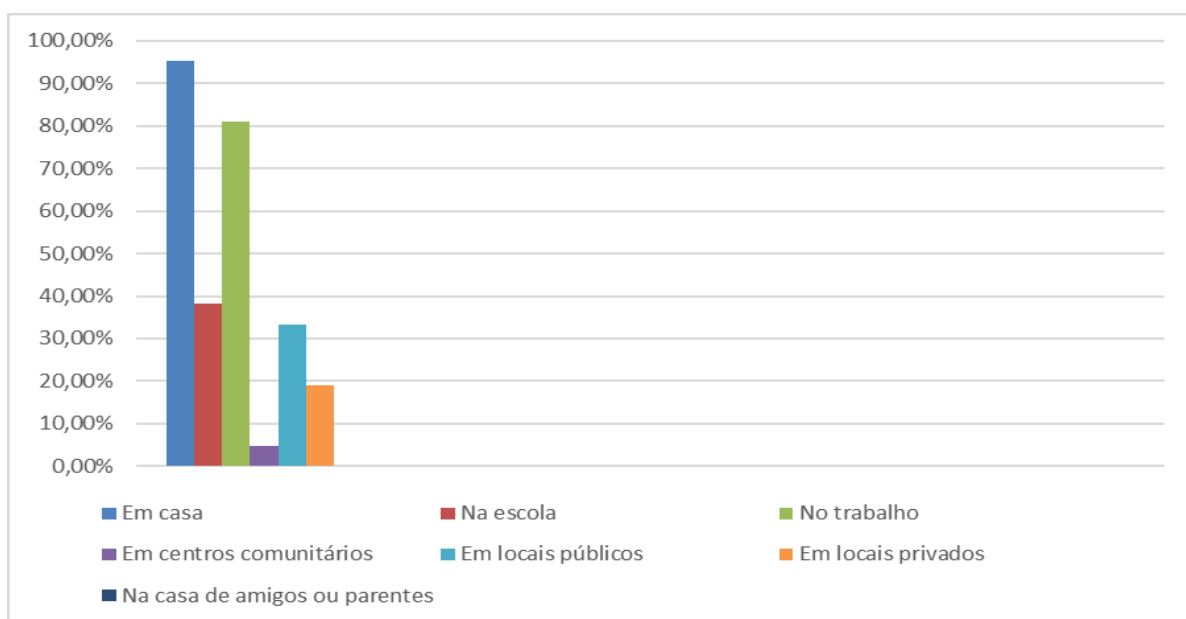
Partindo do princípio de que as tecnologias digitais compõem as práticas de letramento do professor, 71% disseram usar o computador todos os dias da semana (gráfico 9). Já, quanto ao uso do celular, 100% dos professores declararam usá-lo todos os dias (gráfico 10). Esse dado merece destaque, tendo em vista que todas as escolas estaduais do Paraná começaram a fazer o Registro de Classe On-line, o que tornou o uso do celular ou *tablet* em sala indispensável<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> O Registro de Classe On-line é um software que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso.

**Gráfico 11 - Locais em que o computador é mais usado**

**Fonte:** A própria autora.

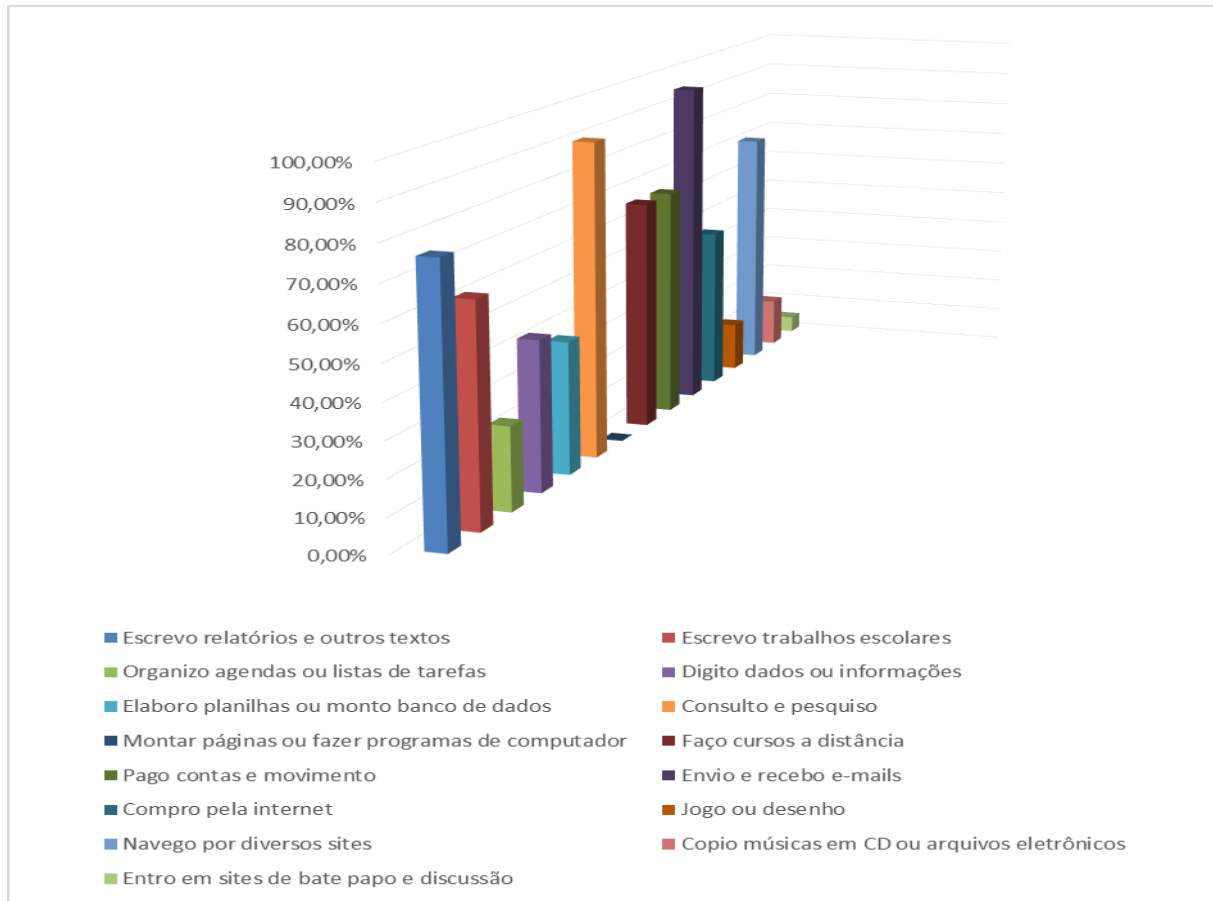
**Gráfico 12 - Locais em que o celular é mais usado**

**Fonte:** A própria autora.

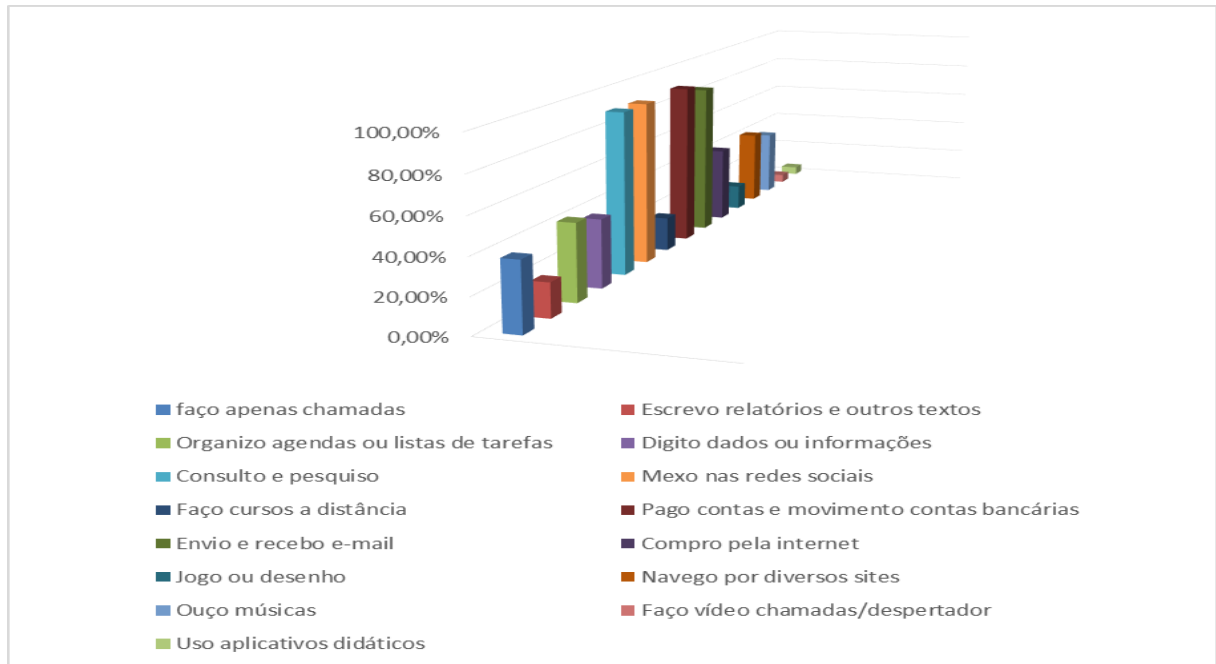
Confirmando o pressuposto de que a maioria dos professores usam o computador no ambiente de trabalho, 81% afirmaram usar o computador no emprego (gráfico 11). O mesmo se pode dizer quanto ao uso do celular: há um número

expressivo de professores que fazem uso do celular no ambiente de trabalho, 81% (gráfico 12).

**Gráfico 13 - O que costuma fazer no computador**

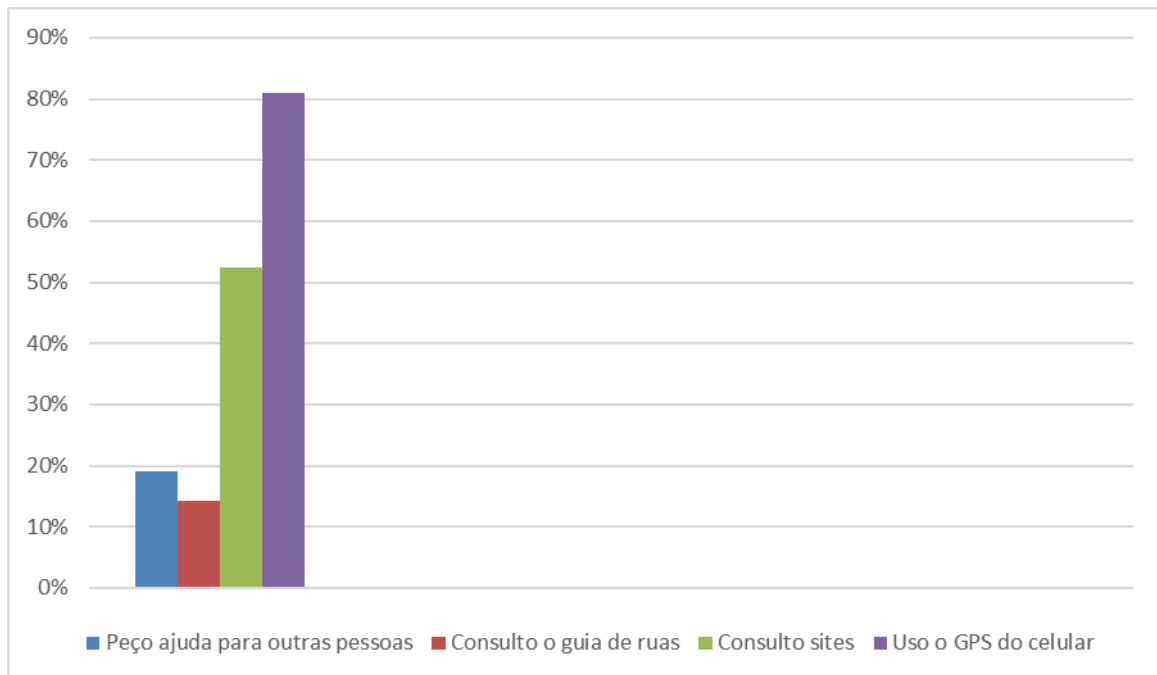


**Fonte:** A própria autora.

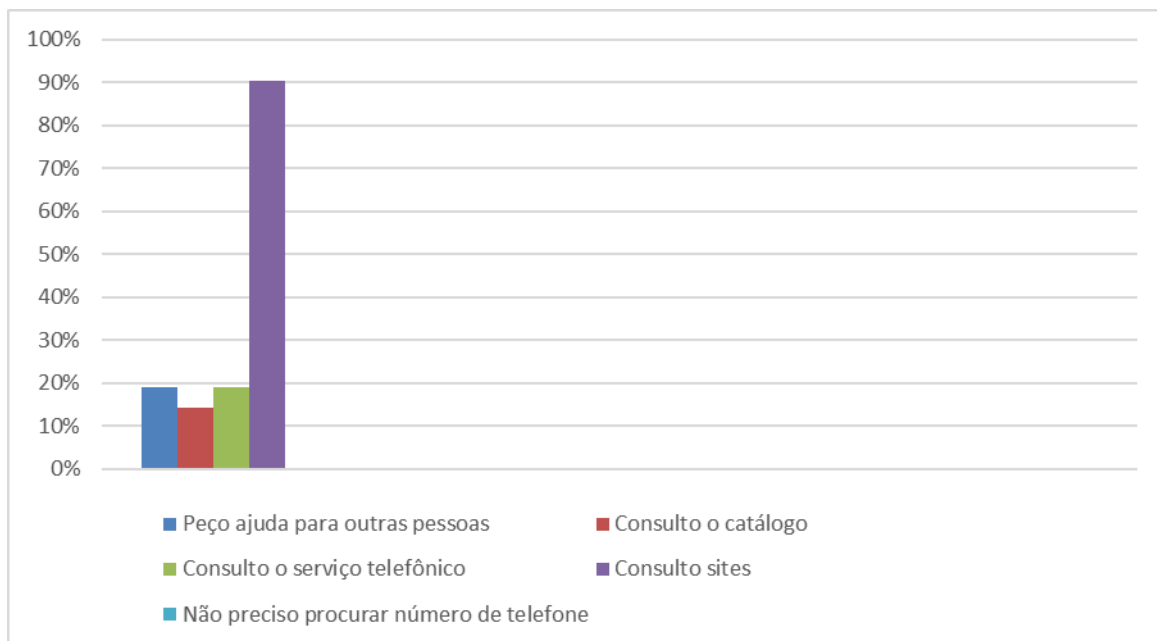
**Gráfico 14 - O que costuma fazer no celular**

**Fonte:** A própria autora.

Quanto ao que mais costumam fazer no computador (gráfico 13), 95,2% dos professores disseram enviar e receber e-mails e 90,5%, para consultas e pesquisas. Essas informações confirmam a premissa de que o computador é mais usado para trabalho e estudo. O mesmo se pode dizer em relação ao celular (gráfico 14), em que 90,5% dos professores usam para pesquisas e 85,7% recebem e enviam e-mails. Outro dado interessante é quanto ao uso das redes sociais, em que 90,5% disseram usar também o celular para este fim. De acordo com Conti (2017), vivemos, na última década, um aprofundamento do processo de digitalização das nossas relações sociais e políticas. Nesse sentido, as redes sociais têm ocupado um importante papel na maneira como nos relacionamos.

**Gráfico 15 - Localização de ruas ou locais**

Fonte: A própria autora.

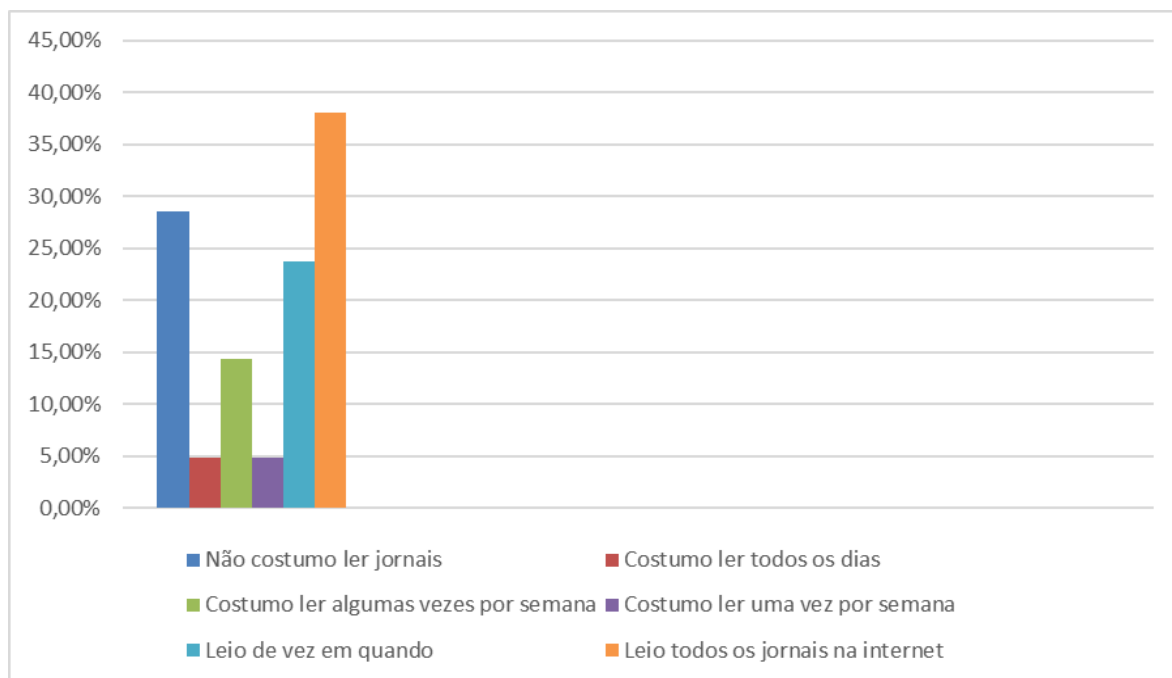
**Gráfico 16 - Localização de número de telefones**

Fonte: A própria autora.

No gráfico 15, 81% dos pesquisados afirmaram que, quando precisam localizar uma rua ou local fazem uso de GPS e 52, 4% usam *sites* (gráfico 15). O mesmo se pode dizer quanto a procurar um número de telefone: 90,5% costumam fazer uso de *sites* (gráfico 16). Os dados confirmam a hipótese de que o acesso digital tem sido

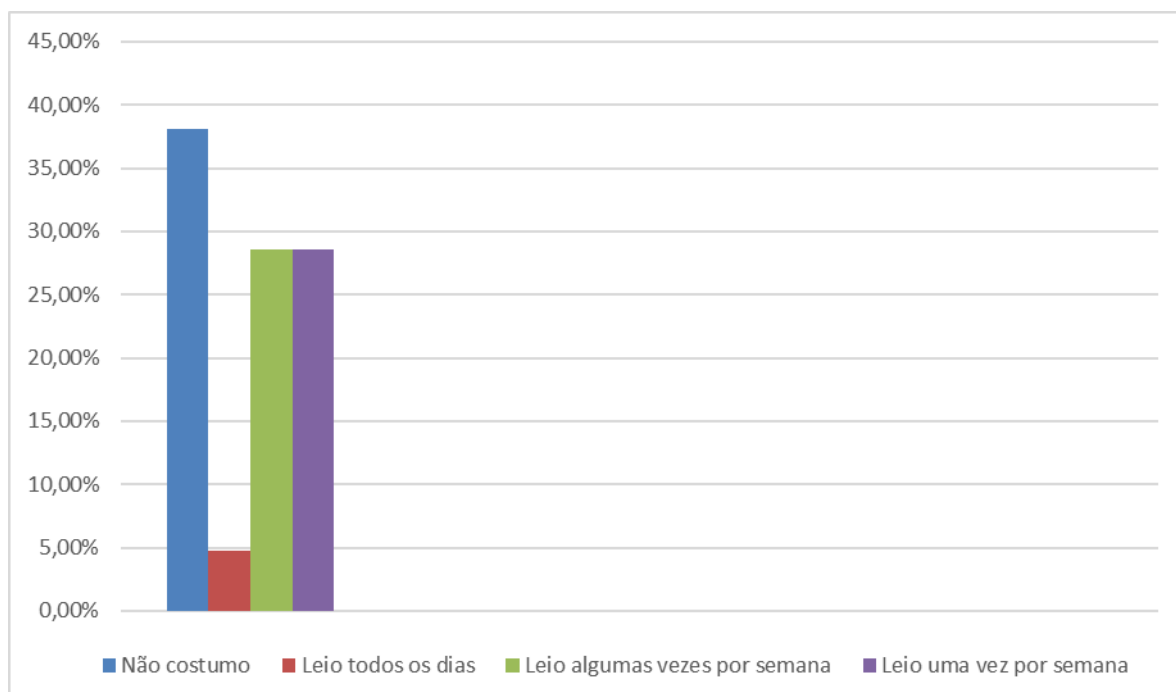
caracterizado como lugar de exercício da cidadania (ORLANDI, 2010). Nesse sentido, o acesso à banda larga tem sido compreendido como um direito fundamental de proporções semelhantes à liberdade de expressão<sup>21</sup>.

**Gráfico 17** - Leitura de jornais impressos e digitais



**Fonte:** A própria autora.

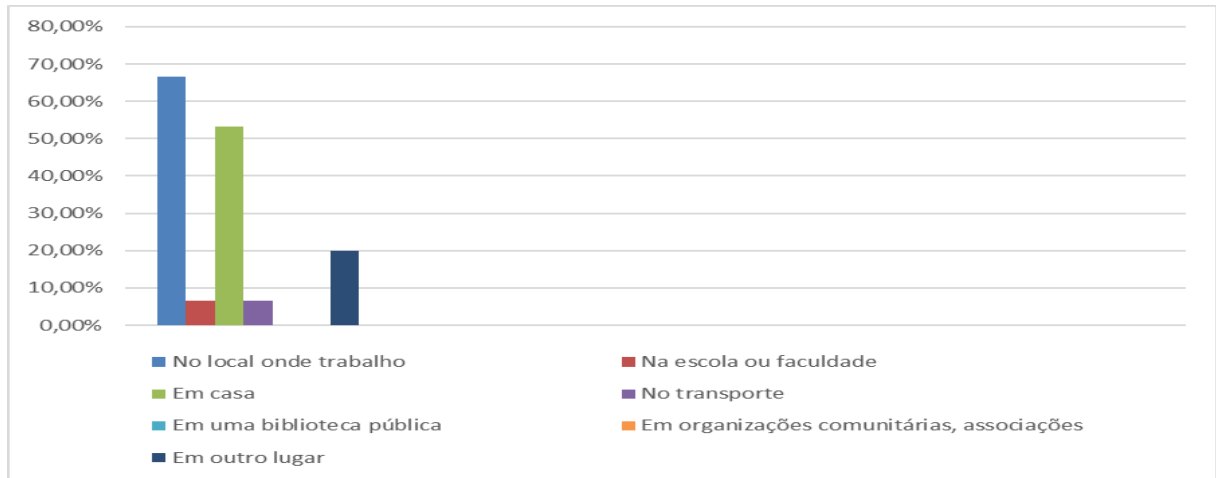
<sup>21</sup> “[...] a banda larga, pelo que representa à concretização de direitos fundamentais – especialmente liberdade de expressão, acesso à informação, à comunicação, à educação, à participação política e à cultura – e ao acesso a outros serviços, deve ser considerada um serviço essencial e garantida pelo Estado [...]” (ARAÚJO *et al.*, 2011).

**Gráfico 18** - Leitura de revistas impressas e digitais

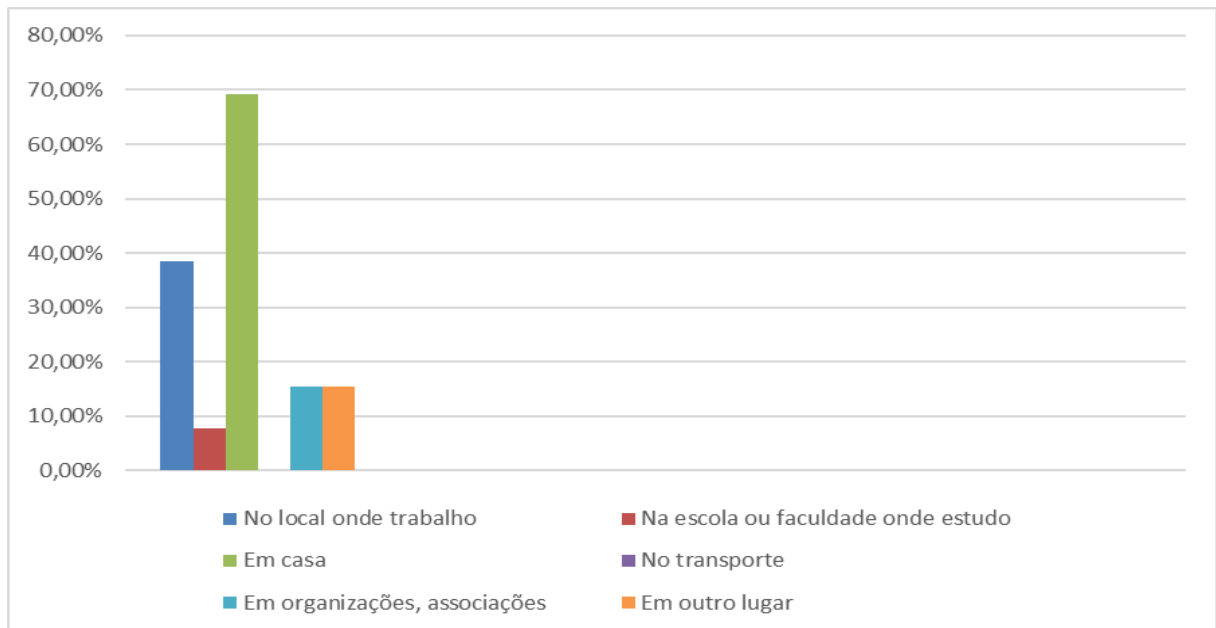
**Fonte:** A própria autora.

Sobre a leitura de jornais e revistas impressos e digitais, 28,6% (gráfico 17) declararam não ler jornais e 38,1% (gráfico 18) declararam não ler revistas. Esse dado chamou atenção porque demonstra que nem todos os professores procuram se informar sobre os fatos que estão circulando em notícias que estão acontecendo, talvez isso ocorra devido à extensa jornada de trabalho, o que denuncia a precarização do ensino. Na atualidade, o professor, além de necessitar lecionar em mais de um período, devido ao baixo salário, continua a desempenhar os afazeres de preparar as aulas, ensinar, elaborar provas e corrigi-las fora do ambiente escolar. Sobre isso, Boing (2008) revela que

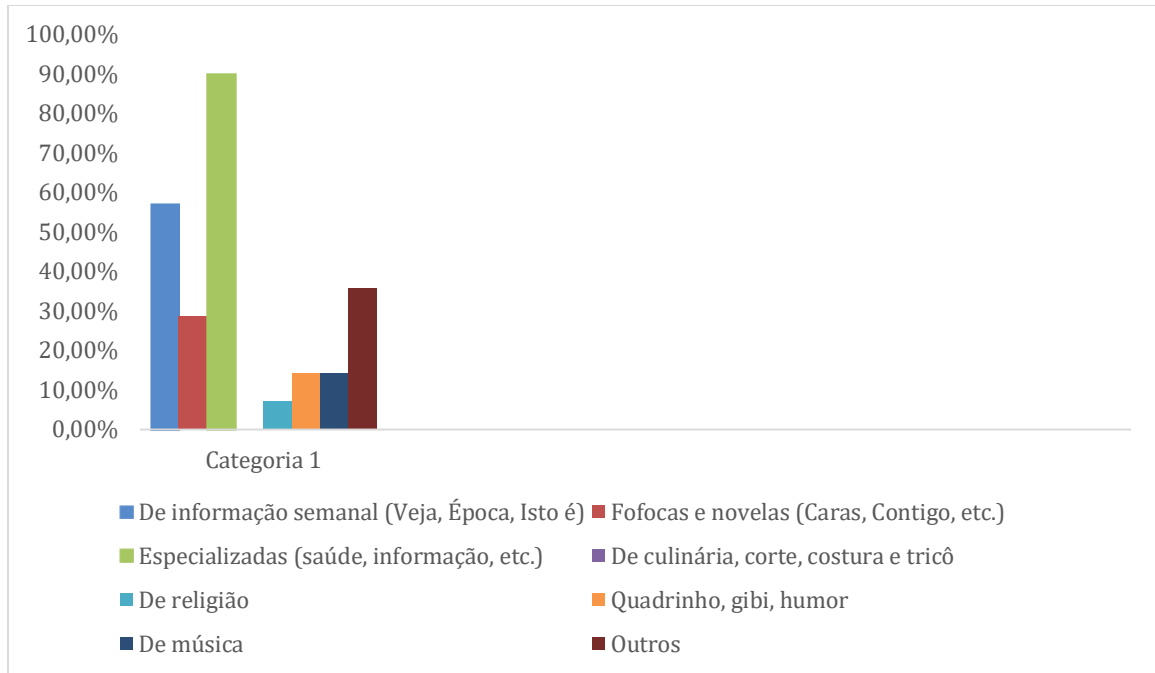
a preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e notícias, publicados nos jornais e revistas, que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhado como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultados das políticas de inclusão social e de expansão do ensino (BOING, 2008, p. 107-108).

**Gráfico 19 - Lugares onde leem jornais**

Fonte: A própria autora.

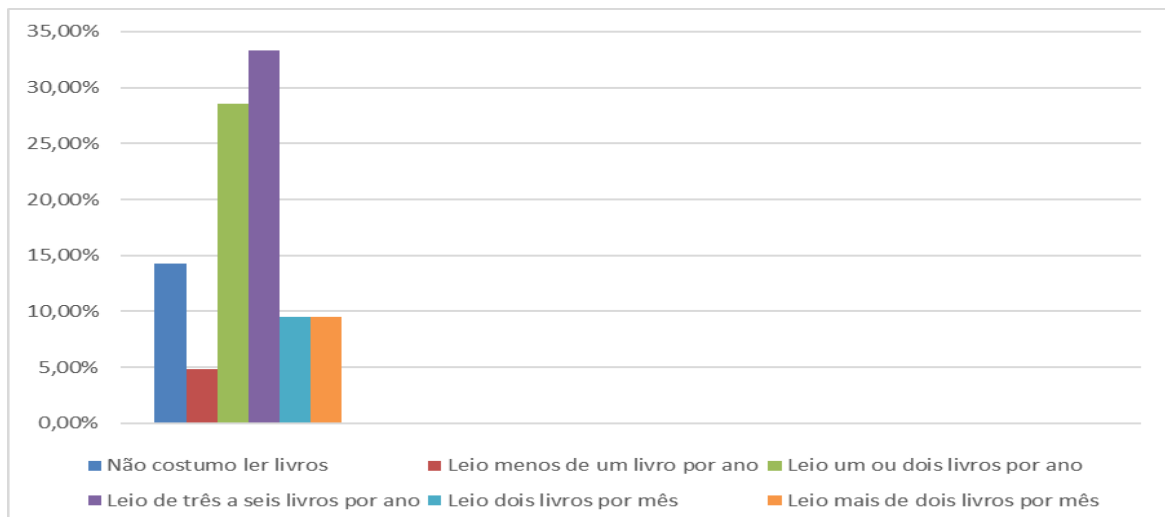
**Gráfico 20 - Locais onde leem revistas**

Fonte: A própria autora.

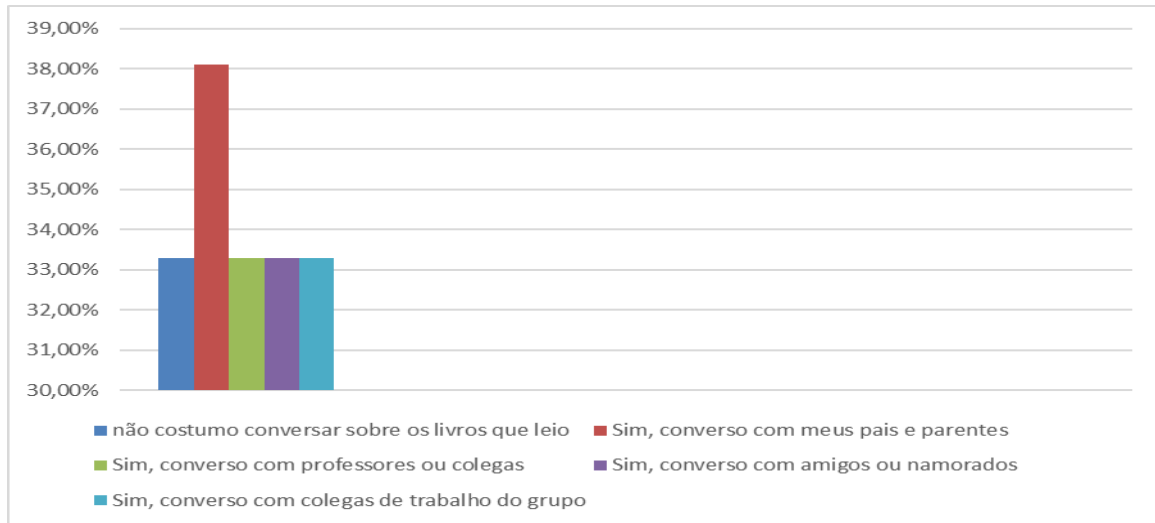
**Gráfico 21 - Revistas lidas**

**Fonte:** A própria autora.

Ao serem questionados sobre o local onde leem jornais, 66,6 % declararam ler jornais no trabalho e 53,3%, em casa (gráfico 19). Já quanto à leitura de revistas, 38,5% declararam ler no trabalho e 69,2 %, em casa (gráfico 20). Quanto às revistas mais lidas, 90% informaram serem revistas especializadas; 57,1%, de informação semanal (Veja, Época, Isto é) e 28,6 %, femininas (Claudia, Nova, Marie Claire) (gráfico 21).

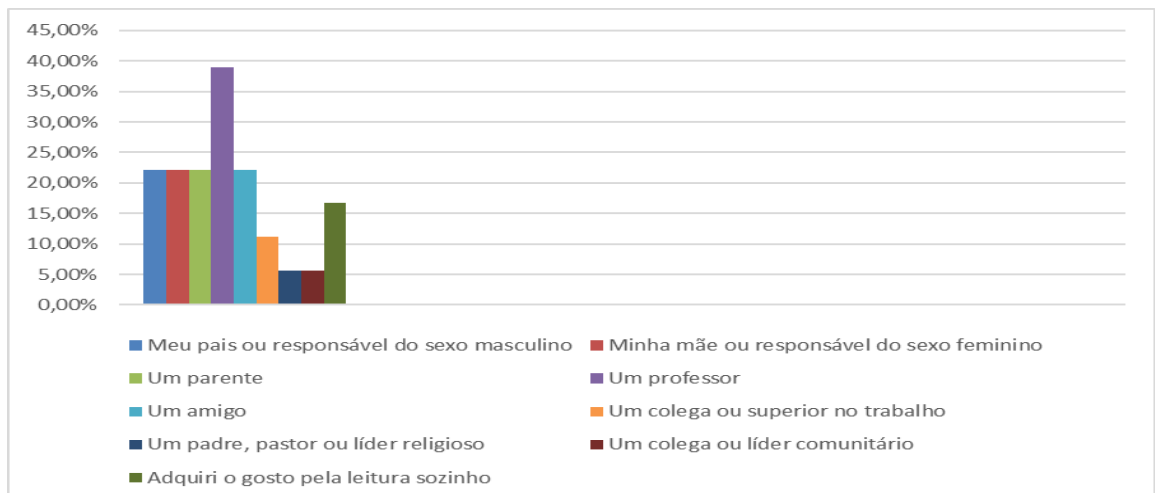
**Gráfico 22 - Leitura de livros**

**Fonte:** A própria autora.

**Gráfico 23 - Conversas sobre livros**

**Fonte:** A própria autora.

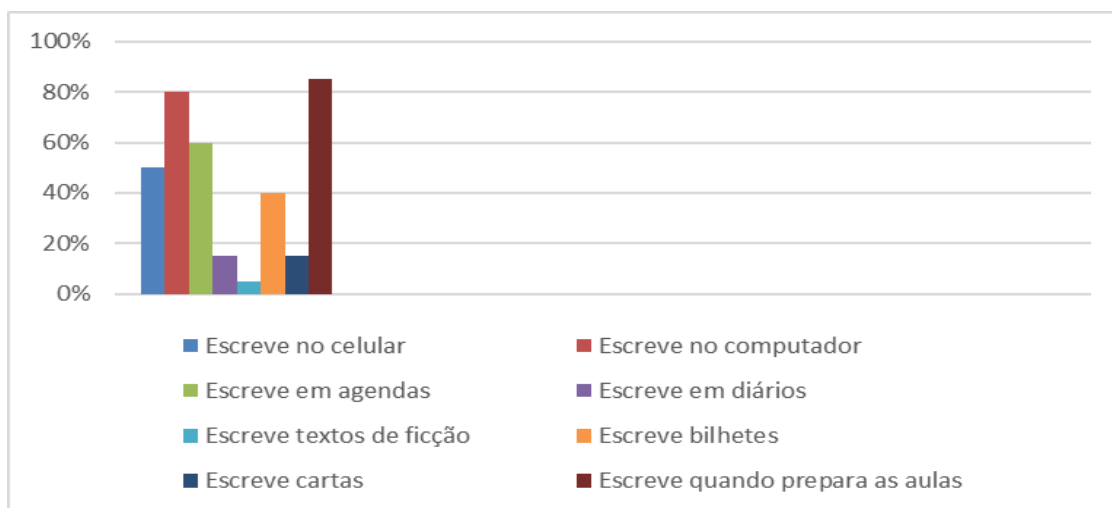
Outro item do questionário refere-se à prática de leitura (gráfico 22): 33,3% dos professores disseram ler de três a seis livros por ano; 28,6% leem um ou dois livros; 4,8% leem menos de um livro por ano; 9,5% leem dois livros por mês e 9,5% leem mais de dois livros por mês. Um dado que mereceu destaque foi o fato de 14,3% dos entrevistados assumirem não ler livros, o que é incoerente tendo em vista que são professores. Quanto à conversa sobre os livros lidos, 33,3% declararam não conversar sobre os livros que leem; 38,1% conversam com pais e parentes; 33,3% conversam com professores ou colegas; 33,3% conversam com amigos ou namorados e 33,3% conversam com colegas de trabalho do grupo (gráfico 23).

**Gráfico 24 - Pessoas que influenciaram no gosto pela leitura**

**Fonte:** A própria autora.

Na questão “Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura?”, 38,9% dos professores disseram ser a figura do professor; 22,2%, os pais; 22,2%, parentes e 22,2%, amigos (gráfico 24). A análise dos dados permite destacar a escola como uma das mais importantes agências de letramento.

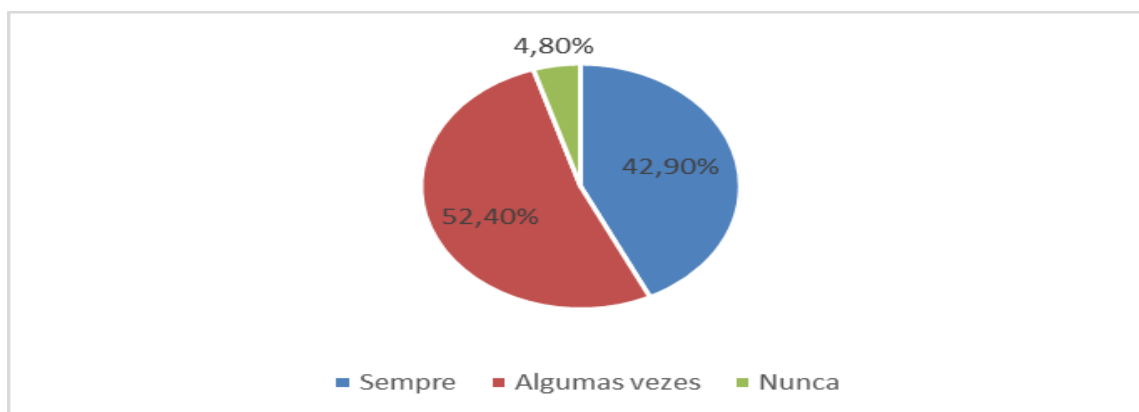
**Gráfico 25 - Costume de escrever**



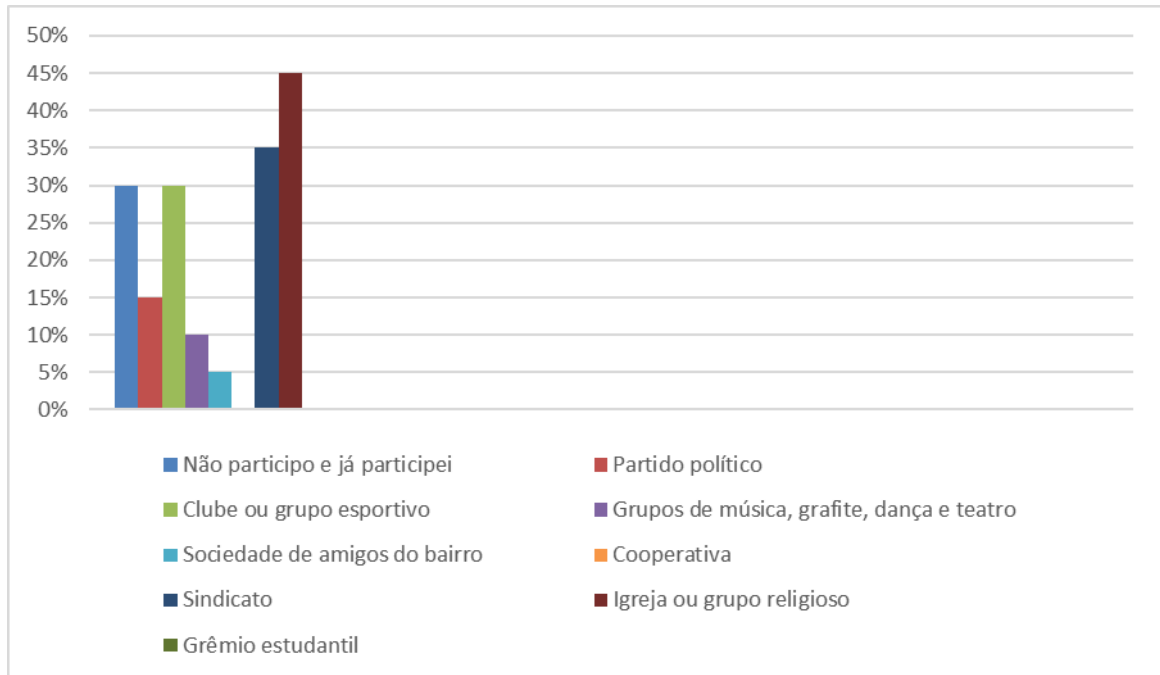
**Fonte:** A própria autora.

Outro fator a destacar é quanto à escrita (gráfico 25): 85% dos professores afirmaram que escrevem quando preparam aulas. Essa resposta merece destaque, pois para elaborar a aula e corrigir as atividades faz-se necessário que o professor escreva. Quanto às demais respostas, 80% dos professores usam o computador; 60% escrevem em agendas; 50%, no celular; 40%, bilhetes; 15%, diários e cartas e 5%, textos de ficção.

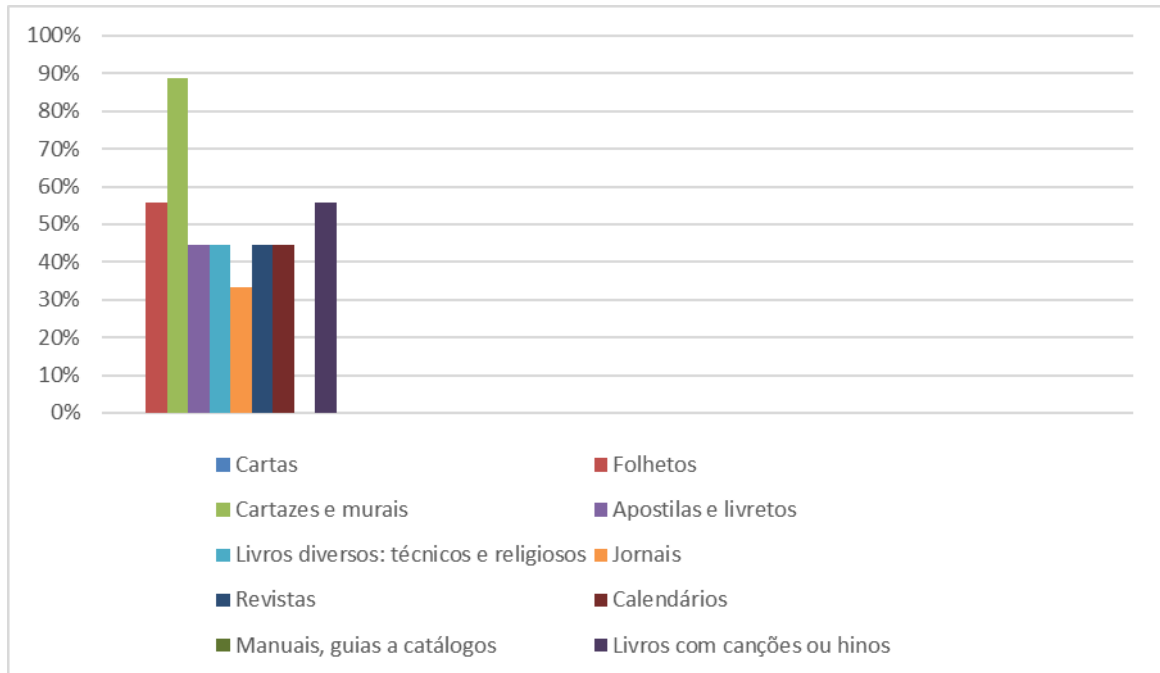
**Gráfico 26 - Interesse por política**



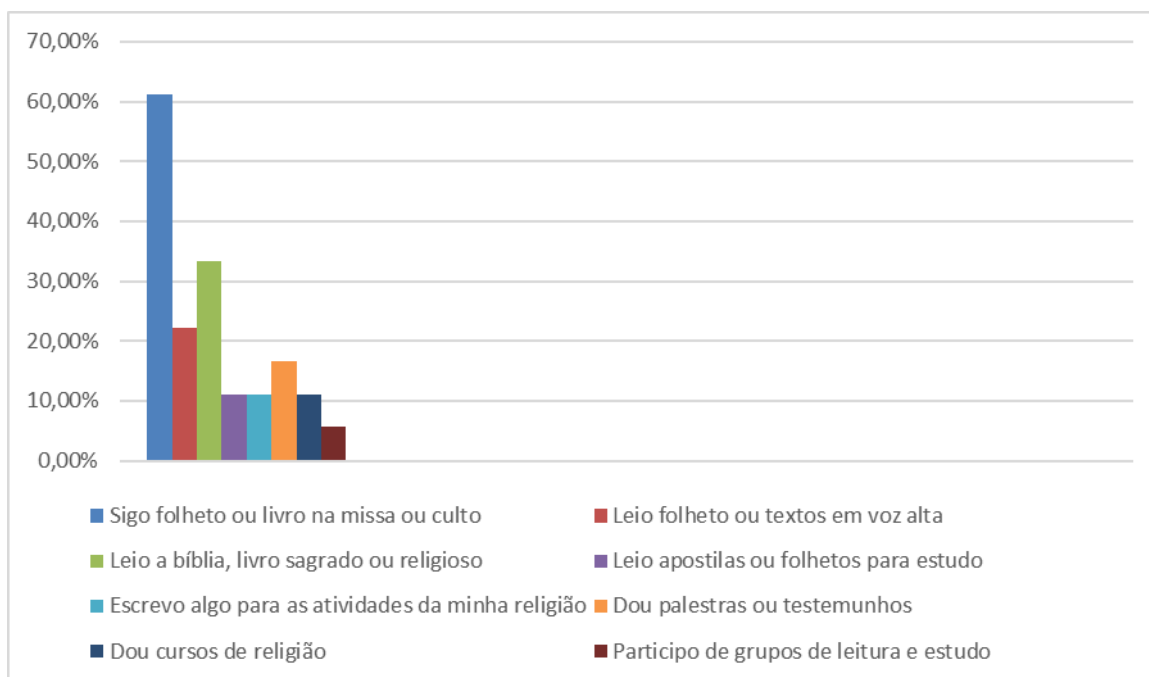
**Fonte:** A própria autora.

**Gráfico 27 - Participação em associações**

Fonte: A própria autora.

**Gráfico 28 - Materiais existentes nas atividades comunitárias**

Fonte: A própria autora.

**Gráfico 29** - O que costuma fazer nas atividades religiosas de que mais participa

**Fonte:** A própria autora.

Sobre o interesse por política (gráfico 26), 52,4% relataram se interessar algumas vezes; 42,9%, sempre e 4,8%, nunca. Já quanto à participação em associações e/ou organizações (gráfico 27), um número expressivo de docentes, 45% disseram participar da igreja ou de grupos religiosos; 35 % participam do sindicato; 30% participam de clube ou grupo esportivo e 30% não participam de associações ou de organizações. Entre os materiais que mais aparecem nas atividades comunitárias, (gráfico 28), encontrei: cartazes e murais, 88,9%; folhetos, 55,6%; livros com canções ou hinos, 55,6%. O número expressivo de folhetos e de livros com canções ou hinos se deve, provavelmente, ao fato de grande parte dos professores participarem da igreja ou de grupos religiosos. No que se refere ao que costumam fazer nas atividades religiosas de que mais participam (gráfico 29), 61,1% relataram seguir folhetos ou livros na missa e 33,3%, a bíblia ou livros sagrados, o que permite inferir que boa parte dos professores faz parte das religiões cristãs.

### 2.3 SÍNTESE PARCIAL

Levando em consideração que o objetivo deste capítulo foi investigar os acervos escritos e as agências de letramento dos professores, a análise dos gráficos possibilitou uma percepção mais ampla das múltiplas práticas de letramento dos docentes.

Os dados quanti-qualitativos demonstrados não têm como propósito dar destaque ao perfil dos professores, uma vez que não se anseia pela constituição de um “eu homogêneo” (TINOCO, 2008), mas, ao contrário, já que são sujeitos em constante mutação, ou seja, homens e mulheres, professores da educação básica, muitos com pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), líderes comunitários (ou não), religiosos (ou não), que, ao desenvolverem o projeto de letramento com seus estudantes de educação básica, compartilharam vários conhecimentos durante a formação colaborativa.

No que tange à formação dos professores e dos familiares, os gráficos revelaram que, ao contrário da construção ideológica desfavorável sobre a formação dos docentes, os professores do Colégio Vani Ruiz Viessi têm um grau de formação alto. Isso pode ser constatado também quanto à formação dos pais dos professores, visto que um número significativo de pais e de mães têm Superior completo e pós-graduação. Como já mencionado na pesquisa, o fato de Londrina ser uma região polo de Ensino Superior pode ter influenciado no nível de escolaridade dos professores e dos familiares.

No tocante às práticas de letramento durante a infância, um dado que merece atenção foi o fato de os professores declararem que, entre as práticas de leitura e de escrita dos pais ou dos responsáveis, quando crianças, era ler ou escrever tarefas do trabalho em casa. Como muitos dos pesquisados têm pais que são ou foram docentes, justifica-se o reconhecimento dessa prática de letramento. Nesse item, um outro dado que merece atenção é a predominância da bíblia e de livros religiosos durante a infância, o que confirma a premissa de que a igreja é uma poderosa agência de letramento na formação das pessoas na região pesquisada.

Quanto à prática de letramento na atualidade, é interessante ressaltar o uso significativo do celular para resolver atividades ligadas ao dia a dia e no ambiente de trabalho, escola. Segunda Costa (2013), nenhum outro empreendimento na história

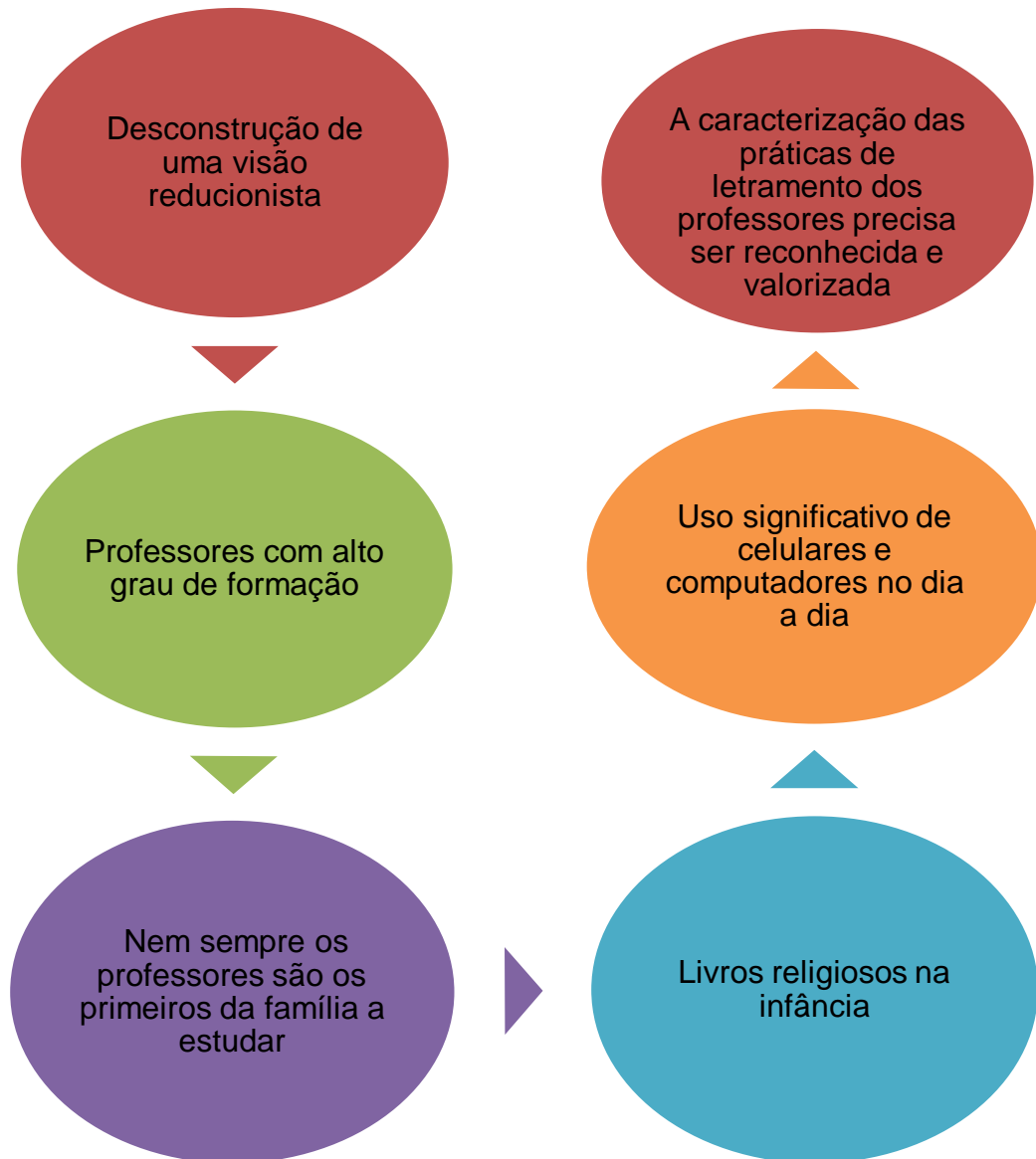
mundial tem causado tanta mudança, como o uso da tecnologia móvel em geral, em particular o celular. E, partindo da premissa de que o telefone celular trouxe ao usuário uma variedade de novos contextos sociais, Kukulska-Hulme (2009) ressalta, por exemplo, que as pessoas usam a tecnologia de maneiras distintas para demonstrar e reforçar suas redes sociais; sendo que alguns usuários consideram o aparelho uma extensão de seu corpo, o que, neste caso, representa simbolicamente sua identidade pessoal.

Em suma, a leitura dos gráficos permitiu reforçar que a caracterização das práticas de letramento dos professores precisa ser reconhecida e valorizada em sua complexidade até para que outras a elas sejam acrescentadas, sem que haja a força da “padronização”, proveniente da hierarquização das práticas tidas como melhores porque vem da “cultura de elite”.

Romper com a perspectiva reducionista, que responsabiliza unicamente o docente pelas dificuldades que o aluno enfrenta em sala, faz parte da agenda de pesquisa proposta por mim, que tem como finalidade desconstruir esse posicionamento ideológico desfavorável veiculado pela academia, grande imprensa e Estado, que pouco contribuem para o enfrentamento de questões complexas de sala de aula. Para isso me filio a pesquisas que se voltam para o trabalho do professor, a partir de suas práticas culturais, evidenciando a complexidade do processo de ensinar e de aprender dentro e fora de sala de aula e que construam outras imagens do profissional docente.

Por último, a reflexão acerca deste capítulo conduz à necessidade de mais formações que deem voz ao professor, tão acostumado a simplesmente receber textos prontos e a executar as tarefas propostas daqueles considerados os “detentores” do saber. Dessa forma, os dados demonstrados se fizeram essenciais para a compreensão das atividades e das tarefas desenvolvidas pelos docentes durante a formação colaborativa que será apresentada posteriormente.

Para melhor ilustrar esse processo, proponho o esquema a seguir, que tem como finalidade sintetizar as principais discussões apresentadas nesse capítulo.

**Figura 5 –** Lista de constatações-síntese

**Fonte:** A própria autora.

## **CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA**

Promover reflexões sobre a formação colaborativa é o principal objetivo deste capítulo que visa compreender os professores em sua agentividade e heterogeneidade, ao apresentar dados de uma formação colaborativa desenvolvida no colégio Estadual Vani Ruiz Viessi. Partindo de um problema da comunidade, a formação colaborativa se constituiu com a finalidade de dar voz aos professores, como também para discutir a necessidade e a importância dos momentos de trabalho coletivo. Além disso, por ocorrer em situação dialógica, a análise não prevê focalizar somente a fala de um ator ou de outro, pois objetiva-se entrecruzar as vozes presentes.

Para isso, as discussões aqui apresentadas serão conduzidas na seguinte ordem: (3.1) Considerações sobre a formação continuada; (3.2) Formação na área de Língua Portuguesa; (3.3) Compreendendo a formação colaborativa; (3.4) Formação no local de trabalho: dados da pesquisa.

### **3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSIDERAÇÕES**

A formação continuada, em especial na educação, tem sido alvo de constante discussão, uma vez que lida com um profissional que atua como agente formador. Assim como a formação inicial, a formação continuada ou em serviço se faz essencial, porém esta, diferentemente daquela, é capaz de potencializar e de valorizar o profissional docente para uma melhor execução de conhecimentos relativos à teoria e à prática específica de uma área (BERNINI, 2017). Os dados apresentados no capítulo anterior, evidenciaram que muitos professores têm especialização, mestrado e doutorado que, além de tematizarem o trabalho docente, foram feitos enquanto estavam no contexto de trabalho, o que justifica talvez o fato de contribuírem tão significativamente durante as formações e no projeto de letramento.

Por essa razão, a formação continuada, além de enriquecer o trabalho do professor, é capaz de permitir mudanças significativas na prática docente, o que torna imprescindível haver investimentos na formação continuada, resultando em mudanças na qualidade do ensino.

Palagi e Lemes (2013, p. 1) sustentam que “a prática social inicial do professor, em sua trajetória profissional, não pode constituir em sua prática final”, o que corrobora a tese de que a formação deve ser ininterrupta, como já ocorre em determinados planos de carreira, em que se faz necessário apresentar acúmulo de horas de cursos.

Quanto às expressões utilizadas para definir ações desenvolvidas pelos professores depois da formação inicial, Gatti (2008), em suas pesquisas, afirma que o termo educação continuada engloba desde cursos de extensão, formação em nível superior para professores que já exercem a profissão, oficinas ou, até mesmo, palestras sem programa contínuo realizadas em escolas ou em universidades e especializações *lato sensu*.

Bernini (2017), com o propósito de definir ações desenvolvidas pelo professor após a formação inicial, propõe as seguintes expressões: formação contínua, formação docente em serviço e formação permanente. No entanto, para Ramos (2013), a nomenclatura só será relevante se estiver associada a um processo reflexivo que transcenda os limites institucionais e atenda os indivíduos de forma coerente.

Também Prada (1997) apresenta uma relação de nomenclaturas e de especificidades para a formação docente em serviço.

#### **Quadro 7 – Nomenclaturas e especificidades para a formação em serviço**

<b>Denominação</b>	<b>Acepção</b>
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados.
Qualificação	Melhorar apenas algumas qualidades já existentes, pois não implica ausência de capacidades, mas continua sendo mecanicista.
Aperfeiçoamento	Tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, principalmente, referente à

	recuperação do lixo. Os professores desenvolvem um trabalho social no qual não são convertidos em resíduos da sociedade.
Atualização	Informar aos professores para mantê-los na atualidade dos acontecimentos é semelhante à criticada educação bancária. É uma ação similar à do jornalismo. Às vezes, fala-se de atualização continuada e de atualização em serviço.
Formação continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidades dos conhecimentos que os professores já têm.
Formação permanente	Visar à formação geral da pessoa, realizada constantemente, sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal. Todavia, nos outros aspectos, é quase similar à formação continuada.
Especialização	Realizar um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que o professor já tem.
Treinamento	Adquirir uma habilidade por repetição, utilizada para manipulação de máquinas em processos industriais. No caso dos professores, existe a interação com pessoas, construindo conhecimento.
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.

Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares, ou níveis, por exemplo de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento profissional	Procurar melhor desempenho profissional. Cursos de curta duração que almejam desenvolver a “eficiência” do professor.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título de diploma.

**Fonte:** Prada (1997).

A fim de atender à proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e às necessidades locais, tenho encontrado, em âmbito nacional, em diversas modalidades, propostas de formação continuada que visam ao desenvolvimento educacional e ao atendimento dos professores em serviço, previstas pelo Programa Nacional de Educação (PNE) e pela LDB, como se pode observar em seu artigo 62, parágrafo 1º: “União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (LDB, 1996).

No estado do Paraná, a SEED, por intermédio da Coordenação de Formação Continuada (CFC), antiga Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação (CCPE), visa, desde 2009, analisar os eventos de capacitação propostos, bem como inclui-los no sistema on-line do Estado, além de avaliar, monitorar, registrar frequência e emitir certificado dos cursos realizados.

De maneira geral, ainda que os diversos tipos de formação docente transmitam a ideia de que é desejável ou necessário a um profissional da educação buscar sempre avançar além de uma graduação ou plano de carreira, com o propósito de se aprimorar e se atualizar, ao analisar criticamente, sei que a atenção à formação continuada em nosso Estado é acompanhada de programas descontínuos, de

políticas fragmentadas, em uma supremacia de interesses políticos sobrepondo-se aos interesses educacionais. Isso pôde ser constatado, por exemplo, durante a realização desta pesquisa, em que além de não receber bolsa, já que sou servidora pública, não consegui dispensa alguma do Estado para realizar as atividades do doutorado. Além de trabalhar mais de 50 horas, nas horas vagas e durante os finais de semana, desdobrava-me para realizar todas as leituras e as atividades do programa de pós-graduação.

Lanferdini (2012), em sua dissertação de mestrado, apresenta os principais eventos realizados pela SEED no Paraná.

- **Semana Pedagógica:** realizada na própria instituição de ensino, prevê a participação de todo o coletivo da escola, professores e funcionários, independentemente do cargo ou função exercida. Prevista em calendário escolar, compreende três dias no início do primeiro semestre letivo, antecedendo a volta às aulas, e dois dias no início do segundo semestre letivo, após as férias de julho. O conteúdo programático da semana pedagógica é baseado em um roteiro geral de estudos (textos) pré-estabelecidos pela SEED, a serem lidos, analisados e debatidos, de maneira homogênea e dependente, constituindo um modelo vertical de formação.
- **Cursos, simpósios, encontros, congressos, palestras, fóruns, conferências:** ministrados por professores de Instituições de Ensino Superior (IES), ou por técnicos da própria SEED, e visam à atualização científica, tecnológica, pedagógica e didática do professor. As vagas para essas modalidades não possibilitam a participação de todos os professores. Dependendo da proposta de trabalho, são indicados ou selecionados professores para participar.
- **Grupos de Estudos:** têm por objetivo descentralizar as atividades de educação continuada, tendo como lócus a própria instituição de ensino, e embora os textos a serem discutidos sejam determinados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a troca de experiências, nessa modalidade, constitui-se como um aspecto positivo.
- **Formação em Ação (Departamento de Educação Básica (DEB) itinerante/Núcleo Regional de Educação (NRE) itinerante):** evento

que ocorre em formato de oficinas separadas por área de atuação. As oficinas têm focado a discussão dos conteúdos estruturantes de cada disciplina constante nas Diretrizes, o papel assumido pelo professor, os princípios pedagógicos e políticos estabelecidos pelo Estado.

- **Reuniões Técnicas:** em vigor desde 2008, tiveram como enfoque a educação tecnológica de professores da rede pública, principalmente no que se refere à utilização da TV-pendrive.
- **Projeto Folhas:** desenvolvido pela SEED a partir de 2004, o Projeto tem como objetivo a elaboração de material didático de apoio ao trabalho docente, confeccionado pelos próprios professores da rede estadual, com base nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). O desenvolvimento teórico do projeto deve ser interdisciplinar, com pelo menos duas outras disciplinas, e a produção deve passar por um processo de validação para que as atividades sejam disseminadas.
- **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE):** é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Tem como propósito a formação continuada por meio do retorno das atividades acadêmicas para atualização e aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos. Em 2019, passou por algumas mudanças, visto que foram selecionados apenas professores da rede pública que fizeram o aproveitamento de titulação obtida em curso de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado).

Na busca de uma explicação para a existência de tantos cursos de formação continuada, verifico que isso vem do passado. O aumento do número de escolas e de professores está ligado às pressões populares associadas à expansão industrial e do capital que levaram os investimentos públicos no ensino fundamental a crescer e a demanda de professores aumentar. Nos anos 60, em decorrência da urbanização, as oportunidades de acesso à escola pública se ampliaram. Tal acontecimento permitiu que as camadas populares pudessem frequentar as escolas (BITTAR; BITTAR, 2012).

Em 1961, houve a aprovação da Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação que postulou no art. 2º que “A educação é direitos de todos e será dada no lar e na escola” e apontou no art. 3º que o direito à educação é assegurado:

I – pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor; II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

No entanto, o principal obstáculo dessa lei residia na falta de acesso de muitas crianças ao Ensino Primário e ao Ensino Técnico, que não atendia às urgências que o país se colocava. Nesse sentido, segundo a educadora Werebe (1994, p. 70), “o número de escolas existentes no país era insuficiente, a procura de mão de obra especializada excedia muito o número de operários e de técnicos diplomados”. Além desses problemas, o exame de admissão para entrada no ginásio excluía grande parte dos alunos, principalmente os mais carentes, conforme declara Nunes (2000, p. 45).

O exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos (Graça, 1998, p. 45). Não menos importante que o exame de admissão eram o curso preparatório ao exame e o grande livro que, contendo todo o conteúdo a ser averiguado nas provas, era freneticamente manipulado pelos ansiosos estudantes durante um ano, ou alguns meses. (...) Livros enormes e caros, cuja aquisição resultava em sacrifício para algumas famílias desejosas de matricular seus filhos no ginásio (Graça, 1998, p. 45). O exame de admissão mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social. A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo.

Com a promulgação da Lei nº 5692/7, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, houve a defesa por uma educação mais prática, que levasse o aluno a aprender, fazendo o ofício que desenvolveria mais tarde. O Ensino Fundamental

deveria visar à supressão da barreira dos testes de admissão para o ginásio, o que fez que se ampliasse o acesso à educação à população mais pobre.

Quanto às últimas décadas, ainda que tenha ocorrido um avanço na educação, devido à ampliação no número de vagas, o problema é que a educação brasileira passou a contemplar fatores como a racionalização da gestão e da qualidade do ensino. Carvalho (2004) aponta que há diferenças no tratamento de aspectos educacionais como democratização e qualidade do ensino, sendo que ele se refere à formação docente. “Trata-se, portanto, de reconhecer que o recurso a uma mesma expressão pode obscurecer não só concepções teóricas divergentes como diferentes – ou conflitantes – programas de ação” (CARVALHO, 2004, p. 328). Assim, em resumo, a ampliação do sistema acabou gerando um desequilíbrio entre demanda e estrutura, incluindo a formação inicial de professores, o que ajudou a impulsionar iniciativas de formação continuada (DE GRANDE, 2015).

De acordo com De Grande (2015), um cenário de constantes regulamentações, de criação de diretrizes educacionais e de avaliações externas e de discursos sobre a crise da escola e a conseqüente necessidade de os professores se atualizarem, resultou, na década de 80, em um maior investimento em iniciativas de formação de professores. O problema, no entanto, de acordo com a autora, é que

Muitas dessas iniciativas de formação continuada de professores, sob o rótulo de “cursos de capacitação”, partiam de uma concepção compensatória dessa modalidade diante de uma formação inicial do professor tida como precária, semelhante ao postulado nas abordagens pedagógicas do déficit (DE GRANDE, 2015, p. 17).

Nessa perspectiva, defendo que a formação continuada é extremamente relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, das tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao docente o aperfeiçoamento da formação profissional, porém é fundamental que a formação continuada seja realmente significativa para aquele que está em sala de aula. De acordo com Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm deixado a desejar, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais etc.

Por conta disso, o desinteresse por parte dos professores tem sido constante, pois para muitos a formação, quase sempre, em nada contribui para sua ação em sala de aula. Nessa perspectiva, Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais

para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores, o que implica dizer, corroborando as ideias da autora, que a formação continuada precisa, primeiramente, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; em seguida, levar em consideração o saber docente e, por último, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria e prática).

Além disso, é necessário salientar que em um grupo de formação, nem todos têm a mesma forma de pensar, levando em consideração que não se pode deixar de lado as experiências e a forma de pensar de cada um. No que se refere a isso, Tardif (2012, p. 65) afirma que “[...] um professor não possui uma só e única ‘concepção’ de sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações”. Na mesma linha de pensamento, para além da história individual de cada sujeito, Perrenoud (2000, p. 88) acrescenta que nos cursos de formação continuada é necessário considerar também posições ideológicas, visto que “[...] a linguagem de que dispomos para nomear aquilo em que a formação transforma-nos não é estabilizada, pois depende das teoria e das concepções ideológicas”. Assim, nos cursos de formação continuada do Paraná, não se pode desconsiderar o caráter ideológico presente no discurso e nas ações, seja da secretaria de educação, seja das universidades ou do próprio professor.

Arroyo (1985) critica a postura das políticas governamentais em relação aos professores, levando em conta que há o mito de que, ao oferecer cursos de formação, todos os problemas serão resolvidos e, enquanto isso, desconsideram as condições reais do contexto no qual o professor está inserido e todos os problemas relativos à educação.

Outro ponto a se considerar é a subjetividade do professor: levar isso em consideração é fundamental, uma vez que o docente não é apenas um técnico que deve aplicar o conhecimento proposto pelos outros. Para Tardif (2012, p. 228), “[...] professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. ” Para o autor, o professor é um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes do seu trabalho, portanto, “[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é

uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos, cujas práticas são portadores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 237).

Nos dias atuais, de acordo com Libâneo (2005), há uma ferida aberta no que se refere à formação profissional dos professores, já que há um descompasso entre definição de dispositivos e a realidade cotidiana das escolas.

Gricoli *et al.* (2010) vai ao encontro dessa premissa ao afirmar que a formação continuada tem desconsiderado o contexto de trabalho do professor bem como suas experiências e práticas, o que é preocupante, pois é no contexto escolar que os professores enfrentam problemas, resolvem, elaboram, modificam procedimentos, criam e recriam (LIBÂNEO, 2001).

O que se percebe nesse contexto é que a formação do professor sempre foi alvo de discussão. Afinal, como afirma Freire (1996), o espaço pedagógico é um texto para ser sempre lido, interpretado e reescrito pelos indivíduos desse espaço e dessa comunidade de aprendizagem.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 387), “[...] Talvez o efeito mais promissor da construção da comunidade de aprendizagem seja o de ajudar os professores a atribuir sentido a seu trabalho, isto é, a incorporá-lo a sua subjetividade, a suas motivações psicológicas, sociais e políticas”. Nesse sentido, faz-se essencial reestruturar o fazer pedagógico em função de determinado professor/pesquisador.

Dessa forma, mesmo diante da desvalorização, o professor da escola pública tende a se manter na formação continuada, seja para se afastar da estagnação profissional e reorganizar novas práticas, seja porque, por intermédio do plano de carreira regulamentado pela LEI COMPLEMENTAR N.º 103 - 15/03/2004<sup>22</sup>, deseja passar de um nível para o outro mediante os cursos de formação e, por conta disso, ter uma ascensão financeira <sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> O plano de carreira é regulamentado pela LEI COMPLEMENTAR N.º 103 - 15/03/2004 - Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências (Publicado no Diário Oficial N.º 6687 de 15/03/2004).

<sup>23</sup> São aplicados os institutos de progressão e de promoção para o desenvolvimento na carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. A progressão na carreira é a passagem do Professor de uma classe para outra, dentro do mesmo nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica. Previsão legal no art. 14 da Lei Complementar n.º 103/04, a promoção na carreira é a passagem de um nível para outro, mediante titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, com critérios e formas a serem definidos por lei. Previsão legal no art. 11 da Lei Complementar n.º 103/04.

### 3.2 FORMAÇÃO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da Língua materna já passou por várias fases na história da educação. O processo de democratização do ensino, de 1950 a 1960, desajustou o antigo modelo de retórica e de gramática, o que causou mudanças no ensino da Língua Portuguesa. Por outro lado, há o problema da precarização do ensino, já que foram abertos cursos precários de formação para atender à grande demanda de alunos.

No que se refere aos últimos 30 anos, surgiram várias linhas teóricas em que se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. A preocupação passou a não ser criticar as práticas de ensino das escolas, mas de apontar questões de nível conceitual e metodológico, a fim de conceber o ensino da leitura e da escrita (SANTOS, 2002).

Em 1980, conforme Bonini (2002), houve a denominada "virada pragmática no ensino de língua materna", que correspondeu à incorporação de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com o funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a análise do discurso anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual. Tal perspectiva representou mudanças importantes no campo da pesquisa, pois consistiu em entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age e em considerar o texto e sua enunciação como a unidade básica do ensino, deslocando a frase, bem como a gramática, para um segundo plano (BONINI, 2002).

Dessa forma, verifica-se, desde as últimas duas décadas, que as pesquisas na área educacional no Brasil têm caminhado em direção a um modelo de ensino capaz de corresponder às demandas, interesses e necessidades da modernidade, comprometido com as ideias de uma democracia e que rompam com o modelo tradicionalista (CUNHA, 2010).

Conforme Cunha (2010), a nova LDB, publicada em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, são modelos de documentos oficiais que caracterizaram o processo de redemocratização do país na década anterior, marcado historicamente pela promulgação da Constituição Federal de 1988.

Partindo de uma concepção mais democrática, o novo projeto de educação defende a participação de professores, alunos, educadores, agentes políticos, família

etc. Da mesma forma, o parágrafo 2º do art. 1º da LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação escolar deve relacionar-se ao mundo do trabalho e à prática social (CUNHA, 2010).

Os PCN preconizam que

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. (...) O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1998, p. 4).

Nos PCN de Língua Portuguesa, conforme Cunha (2010), a formação de um aluno cidadão é ainda mais explícita, uma vez que se defende que o domínio da língua tem relação com a plena participação social. Nesse âmbito, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, distante do modelo tradicionalista e com o propósito de inserir o ensino de língua materna dentro de uma concepção ativa e reflexiva, orienta-se o professor de Língua Portuguesa a levar em consideração as situações de produção e de circulação dos textos, a intertextualidade e a valorização do conhecimento prévio do aluno. O ensino da linguagem passa a ser discutido a partir de um ponto de vista discursivo e reflexivo, e o ensino da escrita passa a ser crucial para o exercício da cidadania (COSTA, 2010). Além disso, é preciso ressaltar que o fato dos PCN introduzirem o trabalho com os gêneros orais e com a variação linguística significou uma importante virada no ensino, visto que antes não se abordavam tais temáticas.

Para os PCN é fundamental reformular o conceito e o papel do ensino de gramática. Isso implica dizer que há a necessidade de substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística (GERALDI, 2006).

Por sua vez, a relevância da noção de gêneros para o ensino de Língua Portuguesa é discutida pelos PCN, que “estabelecem como conteúdos daquela

disciplina, de um lado, Valores, Normas e Atitudes e, de outro, os Gêneros Discursivos” (CUNHA, 2010).

No entanto, o grande problema é que a diversidade de gêneros discursivos que passou a fazer parte dos livros didáticos, bem como o grande número de livros didáticos, pouco trouxeram de contribuição ao professor.

Quanto ao ensino de gêneros, de acordo com Cunha (2010, p. 14),

[...] a crítica feita por alguns pesquisadores é no sentido de que esse processo quase sempre acaba se concentrando nos aspectos estruturais ou formais dos textos e raramente considera a diversidade de situações de produção e o contexto sócio-interacionais correspondentes (BEZERRA, 2002; BUNZEN, 2006; KLEIMAN, 2006; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005). O enfoque de gêneros aplicado ao ensino seria feito, portanto, de uma forma camuflada, para utilizar a terminologia de Bunzen (2003), desconsiderando toda a complexidade e heterogeneidade que está imbuído nesse conceito. Segundo esse autor, o conceito de gênero pode tanto funcionar como uma força centrífuga, nas palavras de Bakhtin (1998), que busca trazer para escola não mais o homogêneo, mas o plurilinguismo, o heterogêneo, quanto pode “ser transformado em conteúdo escolar, isto é, numa nova gramática no nível do texto”.

Sendo assim, sem desconsiderar o ensino dos gêneros, já que dá forma a nossas ações e intenções, reforço que ele não pode vir separado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras (BAZERMAN, 2006b). No entanto, na prática de sala de aula e nos livros didáticos, o trabalho com o gênero textual tem se manifestado de maneira muito reducionista, já que a forma textual do gênero ainda é o principal ponto de partida.

Em oposição a isso, Kleiman (2006, p. 33), autora que deu importantes contribuições aos estudos do letramento, defende que deveríamos partir das práticas sociais para tornar possível explorar os gêneros na escola. Para 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”. A autora defende a importância de o professor desenvolver com os alunos atitudes que os encorajem a reagir à situação real de comunicação em que os textos estão escritos e não somente a problemas específicos que um texto pode apresentar. Com isso, concordo com a premissa de que nos cursos de formação, a prática social deve ser o elemento organizador do trabalho escolar, pois pode favorecer a mobilização de diversos gêneros discursivos das mais variadas instâncias sociais.

Esse enfoque remonta aos NEL, que se dedicam à análise dos aspectos e dos impactos sociais do uso da língua escrita nos vários contextos sociais, especialmente outros que não a escola (CUNHA, 2010). Com base em vários estudos etnográficos, Street (2003), ao defender o modelo ideológico, pressupõe que o letramento é uma prática de cunho social e não uma habilidade técnica e neutra.

Dessa maneira, de acordo com Kleiman (2007), é fundamental que as múltiplas práticas de letramento da vida social sejam consideradas como o elemento estruturante das atividades escolares em todos os níveis, sugerindo que isso pode ser viabilizado por meio de projetos de letramento.

Kleiman (2000, p. 238) defende 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.

Nessa perspectiva, decorre que os projetos de letramento são capazes de possibilitar de forma coerente a relação entre o curso de formação e as salas de aula, uma vez que sugerem a formadores e a professores em formação pensar a teoria com base na prática. Dessa forma, as produções realizadas pelos professores merecem ser mais valorizadas e divulgadas, pois são gêneros textuais que se referem diretamente à prática de linguagem relacionada ao trabalho docente e, assim, são produtos que realmente circulam. Uma forma de fazer isso é a Universidade criar mais projetos que estabeleçam parcerias com as escolas.

Com o surgimento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, dando continuidade à importância da leitura dos PCN, a noção de letramento(s) teve atenção especial. Segundo Tílio (2019), pode-se dizer que o documento representou um avanço, já que popularizou a noção de multiletramentos e de letramento crítico.

No entanto, apesar dos avanços que os PCN e as OCEM representaram no ensino, não são considerados documentos vigentes, tratando-se apenas de

documentos que servem para orientar, mesmo que informalmente, materiais didáticos, ações educacionais e práticas.

O atual documento oficial que orienta as políticas educacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, seja com diretrizes gerais, seja com questões específicas para cada disciplina, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em 2018. Diferentemente dos PCN e das OCEM, que, como já mencionado, visavam à orientação, a BNCC é lei e, dessa forma, é obrigatória. Conforme Tílio (2019, p. 12),

Embora o documento não seja apresentado como um currículo, mas sim com um conjunto de referenciais a serem utilizados na elaboração dos currículos, ele é, na prática, um currículo mínimo, sim, pois tudo o que consta nela é obrigatório e não pode deixar de ser incluído no currículo. No caso das línguas portuguesa e inglesa (única língua estrangeira obrigatória após a MP746/2016, que reformulou o Ensino Médio), o documento chega a prescrever os elementos gramaticais a serem abordados, série a série. Na parte da língua portuguesa, os conteúdos gramaticais são chamados de “análise linguística/semiótica”; no caso da língua inglesa, são chamados de “gramática” mesmo.

O grande problema desse documento, ao passar a ideia de que basta haver um currículo nacional único para que a aprendizagem seja homogeneizada em todo o país, é o fato de desconsiderar todas as especificidades e dificuldades de cada região, de cada contexto, de cada instituição. Ao desconsiderar avanços na área da educação, como o trabalho com o projeto de letramento, que procura levar em consideração a realidade de cada escola, parece-me que há unicamente um objetivo político de se eximir ainda mais dos problemas com educação e com políticas educacionais. Tal impressão se acentua ainda mais, em face dos discursos circulando na mídia a anunciarem que, com a BNCC, todos os alunos terão chances iguais, e aqueles que não forem bem-sucedidos devem atribuir tal fato à própria falta de esforço.

É preciso mencionar ainda, com base em Tílio (2019), que a BNCC, ao fazer um discurso aparentemente favorável à formação cidadã, crítica e protagonista, se contradiz em face da discriminação dos conteúdos a serem abordados em cada disciplina, para cada ano e escolaridade. Com isso, sob os títulos de unidades temáticas e objetos de conhecimento, há a prescrição de conteúdos obrigatórios, muitos deles de caráter puramente estrutural.

Segundo Gerhardt (2019), não definir o que é aprendido é uma estratégia da BNCC para não questionar o ensino bancário e excludente, que não abarca em suas didáticas os conhecimentos cotidianos dos alunos. Para a autora,

No ensino de português como língua materna, exclusão das experiências cotidianas dos alunos traz junto a exclusão dos elementos envolvidos na produção de suas ações como a linguagem, o que realmente fazemos ao ler, ao escrever etc., ou seja, como se configuram as ações de leitura e escrita em si. Por isso, não há didáticas voltadas para a compreensão de como se constituem as práticas de linguagem. Em lugar dessas didáticas, o que se tem é uma perspectiva definicional de relação com os conteúdos, cuja seleção se baseia em classificações que são as mesmas há pelo menos cinco décadas, e sequer tangenciam os verdadeiros problemas de práticas de linguagem dos brasileiros, como se esses problemas não pudessem ser sistematizados (GERHARDT, 2019, p. 114).

Portanto, estou ciente de que a presente pesquisa, no atual momento político, corresponde a um trabalho de resistência, já que está na contramão do que é proposto na BNCC. Em minha opinião, como pesquisadora e professora, não é possível aceitar uma organização curricular que exclua a práxis a favor do acúmulo de informações isoladas, que deixe para segundo plano o contexto no qual os alunos vivem, uma vez que isso significa desconsiderar todos os avanços e estudos realizados durante anos.

Quanto à formação docente na área de Língua Portuguesa, o grande problema em relação ao documento da BNCC está em continuar a desconsiderar o conhecimento dos professores, visto que se trata, conforme Gerhardt (2019), de uma organização curricular que não leva em consideração a intervenção conceitual consciente do indivíduo sobre o mundo e sobre suas práticas cotidianas e escolares. Além disso, considera o ensino de línguas como algo voltado para a descrição de estruturas linguísticas sem relação com os problemas de práticas de linguagem dos alunos.

### 3.3 COMPREENDENDO A FORMAÇÃO COLABORATIVA

Parrilla (1996) define grupos colaborativos como aqueles em que todos os integrantes compartilham das decisões e se responsabilizam pelo que é produzido em conjunto. Nesse sentido, um aspecto muito valioso em grupos colaborativos é a heterogeneidade entre os participantes, sejam eles alunos, professores ou outros grupos.

Vigotsky (1989) sustenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, já que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. Na perspectiva vigotskiana, o pensamento compartilhado oportuniza a participação em um processo de tomada de decisões conjunta em que cada sujeito se apropria da atividade colaborativa. Por conta disso, tem sido um dos autores de referência de grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola.

Da mesma forma, Collis (1993), baseando seus estudos em Vigotsky, sustenta que aprender com outros sujeitos, com o propósito de reconstruir ou de reformular o conhecimento a partir do outro é fundamental para fortalecer as habilidades de comunicação e de raciocínio. Assim, um professor que troca experiências e materiais didático-pedagógicos é capaz de ter condições de transformar suas ações docentes em práticas mais reflexivas e consistentes, ampliando as possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao comportamento colaborativo de professores, Nono e Mizukami (2001) defendem a importância de compartilhar experiências, já que essa troca pode levar ao desenvolvimento de análise crítica para solucionar problemas e tomar decisões.

Crivelaro (2014, p.79) apresenta, na tabela a seguir, pesquisadores que estudaram a respeito do trabalho colaborativo entre professores de vários países.

**Quadro 8 - O trabalho colaborativo entre professores de vários países**

<b>Foco do trabalho</b>	<b>Resultados</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>
Estudos realizados em escolas da Inglaterra, em que predominam diferentes culturas colaborativas são mais inclusivas.	Apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas entre estudantes.	1998	CREESE, NORWICH DANIELS

<p>Investigaram os efeitos das discussões grupais por professoras que visavam refletir sobre suas práticas.</p>	<p>Para que os professores ressignifiquem as práticas, é preciso que as teorizem, e este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas sim quando há uma relação dinâmica com a prática do professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. “Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida” (p. 121).</p>	2001	RAUSCH E SCHLINDWEN
<p>Ressalta a diferença entre o trabalho em conjunto organizado entre os próprios professores e o trabalho em conjunto disponibilizado por meio de cursos oferecidos pelos órgãos administrativos.</p>	<p>O trabalho organizado pelas próprias professoras, levando em conta suas concepções, trajetórias pessoais e conhecimentos, pode gerar o próprio processo de formação continuada. O trabalho disponibilizado por órgãos administrativos não considera os professores como produtores de conhecimento e são estruturados colaborativamente, apenas como fonte de transmissão de informações.</p>	2002	LACERDA
<p>Estuda a importância do trabalho desenvolvido por meio de discussões e de atividades grupais para iniciar professores em relação à utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação especial.</p>	<p>Argumenta que não basta ter computadores ligados à internet para garantir que eles serão efetivamente utilizados e incorporados na prática escolar, é necessário um trabalho de reflexão coletiva para que essa mídia traga novos elementos à vida do professor.</p>	2004	BECK

Indicações sobre o trabalho colaborativo entre professores.	Constitui excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, socialização de conhecimentos, formação de identidade grupal e transformação das práticas pedagógicas.	2004 2005	ZANATA LOIOLA
O bom desempenho de uma escola pública municipal que investe em cultura há anos.	A escola apresenta baixo índice de reprovação e de evasão entre seus estudantes (se comparada com a média das escolas da cidade estudada) e alto grau de satisfação e de investimento em formação continuada de professores.	2004 2006	DAMIANI
Avalia os efeitos do trabalho de uma coordenadora pedagógica que realiza sua prática de maneira participativa, incentivando o trabalho colaborativo entre professores de uma escola particular de idioma estrangeiro.	Os dados revelam que os professores da instituição valorizam o trabalho conjunto e isso leva-os a se sentirem respeitados e valorizados, assim como a desenvolver sua autonomia.	2006	SANTOS

Fonte: CRIVELARO (2014, p. 79).

A opção pela formação continuada, alinhada a uma perspectiva colaborativa, reforça a prática de um professor sujeito e não simples transmissor de conhecimento. Nessa perspectiva, a característica marcante do método de produção colaborativa de conhecimento baseia-se na construção conjunta da aprendizagem (HELVIG, 2015).

Veiga (2008) aborda a organização colaborativa dos professores apontando que ainda que não seja comum a aproximação entre cooperação e colaboração, enquanto concepção de trabalho docente, cada termo traz uma carga metodológica diferente. Para a pesquisadora, a palavra cooperação surgiu do verbo latino *operare*, que submete a noção de operar, de executar, enquanto que colaboração tem raiz no termo latino *laborare*, com a ideia de trabalhar, desenvolver atividades, isto é, trabalhar conjuntamente.

Segundo Veiga (2008, p. 269), para que a formação continuada colaborativa seja adequada é essencial que os professores estejam

[...] dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes;

discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões.

Com base no autor, a formação colaborativa deve estar alinhada aos compromissos próprios dos aprofundamentos analíticos e na composição de um conhecimento que visa à resolução de determinadas situações da profissão no tocante à autoformação e à formação do educando.

Entender a escola como um espaço privilegiado de formação de pesquisadores que visam resolver desafios da aprendizagem, a partir do trabalho escolar, estabelecido na colaboração, faz parte da minha agenda de pesquisa. A escola, de acordo com Nóvoa (2009), é vista como um lugar de desenvolvimento do professor, que, na própria ação, envolve conhecimentos que vão além da teoria e da prática e, além disso, refletem um processo histórico pessoal e de concepção educativo-formativo bastante abrangente.

Fusari e Franco (2005), ao analisar as diversas pesquisas realizadas no Brasil, sinalizam que muitos estudos adotam uma percepção formativa continuada dos professores com enfoque na dinâmica própria do contexto escolar como espaço privilegiado para contemplar as complexidades e as contradições de uma formação não mais redentorista, mas capaz de ajudar a refletir sobre a prática docente enquanto ponto de partida, além de considerar o contexto escolar.

De acordo com De Grande (2015), nas redes de ensino, sejam estaduais ou municipais, as reuniões de corpo docente recebem distintas denominações, regulamentações e maneiras de realização. Conforme a autora, trata-se de reuniões com professores e a coordenação com o propósito de discutir questões pedagógicas e de gestão escolar. No entanto, as jornadas de trabalho do professor não têm horas destinadas para o trabalho coletivo fora do ambiente escolar.

Conforme De Grande (2015, p. 33),

A pesquisa antes mencionada em 19 secretarias mostrou que as horas mensais destinadas às atividades de formação continuada podem abranger de 5 a 35% da jornada de trabalho do professor (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011). Quatro secretarias das dezenove investigadas dispõem de horas destinadas exclusivamente à formação em serviço. Das seis secretarias estaduais, duas, ambas da região Norte, não tinham hora de trabalho coletivo. Entre as treze secretarias municipais, três não possuíam horas destinadas ao trabalho coletivo, situadas nas regiões sul, nordeste e sudeste. No estado de São Paulo, as reuniões de corpo docente das escolas

públicas, chamadas até 2012 de HTPC, hoje ATPC, estiveram entre as demandas da categoria docente por anos. O contrato do professor estipula as horas de trabalho prescrito fora da sala de aula tanto na escola quanto fora dela. A HTPC, de 2 a 3 horas semanais, deve ocorrer na escola. A Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), de até 4 horas semanais, conforme a jornada do professor, pode ocorrer em local fora da escola, e se destina “à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos” (SÃO PAULO, 1997, Artigo 13, Parágrafo Único).

Tomando por base De Grande (2015), a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) criada no estado de São Paulo é um espaço destinado para discussão e para implementação do projeto pedagógico, além de tratar de problemas enfrentados no contexto escolar. Por outro lado, visto como um espaço de reflexão docente sobre a prática, envolve também eventos de formação do professor.

Nos colégios estaduais do Paraná, existe a hora-atividade<sup>24</sup> considerada uma “conquista gradativa”, dado que foi concedida pela primeira vez aos professores em Regime Diferenciado de Trabalho (RDT), com a aprovação da Lei complementar n. 32/1986, publicada em dezembro, com efetividade a partir do ano seguinte à aprovação e pouco mais tarde, da Lei complementar n. 37/1987 (ARTIGAS, 2013).

No entanto, diferentemente do estado de São Paulo, não há nos colégios estaduais do Paraná a HTPC com o propósito de discutir os problemas enfrentados pela escola, o que é negativo, visto que é necessário haver horas destinadas para refletir sobre os problemas do contexto escolar.

De acordo com De Grande (2015), no estado de São Paulo, as reuniões de corpo docente das escolas públicas, chamadas até 2012 de HTPC, hoje aula de Atividade Pedagógica Coletiva (ATPC), estiveram entre as demandas dos professores durante 20 anos. O contrato do professor estipula as horas de trabalho prescritas fora da sala de aula tanto na escola quanto fora dela. Nesse sentido, a HTPC, de 2 a 3 horas semanais, deve ocorrer no contexto escolar. Já quanto à HTPL, de até 4 horas semanais, que se destina à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos, pode ocorrer em outros locais.

Para Zaidan (2003), ainda que haja aspectos negativos no que se refere à HTPC, principalmente quanto às questões burocráticas, faz-se essencial uma formação permanente oposta à prática de treinamento e de reciclagem, o que se daria

---

<sup>24</sup> Conforme a Lei Estadual n. 13807/2002 em seu art. 3º, a hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras ações correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício (PARANÁ, 2002).

por intermédio de uma formação em serviço, permanente, quando o docente tem de responder a problemas colocados por essa prática. Com base nisso, segundo a autora, são os problemas vivenciados que levam o sujeito a buscar estudos, experimentações e um planejamento diferenciado.

### 3.4 FORMAÇÃO NO LOCAL DE TRABALHO DO PROFESSOR: DADOS DA PESQUISA

Como um dos objetivos da pesquisa é analisar os sentidos construídos nos discursos dos professores, alunos e comunidade em interação nos eventos de letramento, neste tópico, apresento o desenvolvimento das reuniões de formação colaborativa, com enfoque na voz dos professores, alunos e da comunidade externa que atuaram na formação. Essa etapa se fez essencial, tendo em vista que possibilitou a organização e o desenvolvimento do projeto de letramento, melhor detalhado no capítulo 4.

Assim, além de descrever as 12 reuniões, tomando por base os diários construídos, realizei uma análise das transcrições apresentadas no decorrer desta pesquisa com base em outras perspectivas teóricas. Segundo Benveniste (1976, p. 127),

Devemos, pois, diante da extrema complexidade da linguagem, visar a propor uma ordem ao mesmo tempo nos fenômenos estudados, de maneira a classificá-los segundo um princípio racional, e nos métodos de análise, para construir uma descrição coerente, organizada segundo os mesmos conceitos e os mesmos critérios.

Para isso, por questão de organização, levei em consideração nos eventos as seguintes categorias de análise (posicionamento físico dos interactantes, posicionamento discursivo, o silenciamento, os pronomes, as perguntas, as expressões avaliativas, os condicionantes sociais, as relações simétricas e assimétricas, a desestabilização de padrões anteriormente vigentes, as alterações nas relações de poder, os modalizadores discursivos, os marcadores linguísticos, as falas evasivas, os índices avaliativos, a ironia, a apropriação de palavras alheias e a responsividade).

Quanto às correntes teóricas, respaldei-me na Sociolinguística Interacional<sup>25</sup>, com foco principal na comunicação e nos discursos decorrentes do processo de interação entre os professores, alunos e comunidade. Além disso, trabalhei com as categorias linguístico-discursivas que se apresentaram nos dados de modo pertinente à construção interpretativa, tais como os pronomes, marcadores linguísticos, os modalizadores discursivos<sup>26</sup> (KOCH, 2006, 2011) e a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, sem perder de vista a situação comunicacional, os discursos e as relações de poder.

### 3.4.1 Primeira Reunião: Organização das Atividades

Nesse primeiro evento, descrito no diário (apêndice A), faz-se necessário mencionar que a primeira ação dos professores, assim que chegaram à reunião, foi a de se sentar como se estivessem no papel de alunos em uma sala de aula, enquanto eu deveria ficar na frente, já que tinha proposto a formação no colégio. Por conta dessa situação, a fim de desestabilizar os padrões anteriores de formação, que geravam falta de envolvimento do docente, solicitei que eles se sentassem em semicírculo e salientei que nos eventos haveria uma ação conjunta, a partir de novas possibilidades de ação e de participação social. Segundo Barros (1986), a disposição

---

<sup>25</sup> As contribuições de Goffman e Gumperz são bastante significativas para a Sociolinguística Interacional. Destacamos a importância das pistas de contextualização, presentes nos trabalhos de Gumperz e os estudos de Goffman sobre os enquadres e alinhamentos dos participantes nas interações. O antropólogo John Gumperz executou trabalhos seminais fornecendo as bases para construção de uma teoria da interpretação. Na concepção do antropólogo, o contexto é pensado como um processo inferencial e as pistas que o evocam são consideradas como quaisquer marcas verbais e não verbais que fornecem ao falante/ouvinte um imput significativo para tais processos inferenciais. Segundo Gumperz ([1982] 1998), as pistas de contextualização constituem-se como pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor (Ribeiro; Garcez, 2002 *apud* Brigatte, 2003). As pistas que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais são:

a) pistas linguísticas: a alternância de código, de dialeto ou de estilo, expressões formuláicas, aberturas e fechamentos conversacionais, escolhas lexicais e prosódicas; b) pistas paralinguísticas: ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional; c) pistas prosódicas: entonação, acento, tom; d) pistas não-vocais: direcionamento do olhar, distância proxêmica, gesticulação, movimento corporal.

<sup>26</sup> Os elementos linguísticos que materializam a modalização, nos enunciados, são denominados de modalizadores. Esses elementos são agrupados, conforme os estudiosos citados, em três tipos de modalização: Epistêmica, Deôntica e Avaliativa/Afetiva. O primeiro tipo se dá no eixo do conhecimento e está relacionado à necessidade e à possibilidade epistêmica e, nesse tipo de modalização, o locutor expressa uma avaliação sobre o caráter de certeza do conteúdo do enunciado. O segundo, (modalização deôntica), se dá no eixo da conduta e, nele, o locutor expressa uma avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade. O terceiro tipo (modalização avaliativa/afetiva), expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter epistêmico ou deôntico.

espacial das bancas em relação à mesa do professor é observada como algo que pode interferir em muitos aspectos da interação. Para tanto, a disposição circular pode tornar a conversação mais informal se comparada aos eventos em salas com uma disposição tradicional, tipo auditório.

Em seguida, apresentei o projeto explicando o que vem a ser uma formação colaborativa. E esclareci que, por ser um projeto de extensão vinculado à Universidade Estadual de Londrina, os professores receberiam um certificado de 100 horas<sup>27</sup>. Decidi ainda que as pautas das reuniões seriam organizadas em conjunto e que os assuntos abordados, embora tomassem por base um cronograma elaborado no primeiro dia de formação, procurariam atender às necessidades de cada reunião. Além disso, por questão de organização e, até mesmo por ter o objetivo de colher dados para a presente pesquisa, fiquei responsável por organizar a pauta e enviar por e-mail o diário de cada evento de formação.

Após a conversa inicial, a discussão girou em torno dos problemas presentes no colégio e como a reclamação quanto à fumaça, decorrente da queimada do lixão que fica próximo às escolas, era constante, seja por parte dos alunos ou professores, ficou decidido, em conjunto, que a formação colaborativa deveria tomar como ponto central o descarte irregular de lixo que fica próximo às escolas Vani Ruiz Viessi e Eugênio Brugin. Dessa forma, partindo desse problema, elaborei com os professores um cronograma inicial, que poderia ser modificado de acordo com os interesses de cada evento, e definimos que as reuniões aconteceriam a cada 15 dias, no horário do almoço.

No primeiro evento, poucos professores se manifestaram, a maioria ficava esperando minha atuação no sentido de dar as coordenadas, o que pressupõe que não havia ficado claro inicialmente o que vem a ser uma formação colaborativa, associado ao fato de nos cursos de formação sempre haver um coordenador para organizar as atividades. Além disso, por ser uma formação vinculada a um projeto da

---

<sup>27</sup> Para obter uma maior adesão dos professores na formação colaborativa, por intermédio do Sistema Integrado para Gestão de Eventos e Cursos (SIGEC), vinculei, juntamente com a professora Ana Lúcia de Campos Almeida, o projeto à Universidade Estadual de Londrina, a fim de que os professores obtivessem um certificado de 100 horas, o que poderia ajudar na progressão. No magistério, as promoções e progressões representam importantes ganhos salariais. A carreira dos professores possui três níveis e 11 classes em cada um. Ingressam na Classe 1 do Nível I, de acordo com a tabela de vencimento básico do Quadro Próprio do Magistério, determinada por Lei Estadual, podendo chegar até a classe 11 de cada nível, por meio de promoção e/ou progressão. Cada classe representa 5% na sua base salarial.

Universidade Estadual de Londrina, infere-se que os professores acreditavam que apenas a Universidade teria algo novo a apresentar e que o conhecimento deles, se comparado ao que tem sido desenvolvido no meio acadêmico, teria pouca importância.

Em vários momentos, foi possível verificar que alguns professores ficavam subordinados a mim, por acreditarem que como eu tive a iniciativa de realizar o curso na escola, deveria, portanto, organizar todas as ações da formação colaborativa. Essa postura do professor costuma ser recorrente, uma vez que, de acordo com Davis *et al.* (2011), a formação continuada centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes (formação adequada, atualização, didática, conhecimento específico da disciplina e conhecimento teórico).

Assim, pressupondo que o professor não está preparado para a atividade docente, assume-se a perspectiva de que aquele que está no dia a dia da sala de aula não tem nada a dizer sobre sua formação continuada e que não há necessidade de consultá-lo, pois existem outras instâncias e outros níveis hierárquicos (Universidades, Secretarias de educação e Documentos oficiais) que definem como devem acontecer as formações continuadas. Nessa perspectiva, é comum o docente se deparar com propostas uniformes, cuja meta é atingi-lo, independentemente de sua idade, tempo de experiência, disciplina lecionada e interesses.

No excerto a seguir, observa-se a pouca interação dos professores durante a organização do cronograma:

### **Excerto 1 - Organização do cronograma**

*1<sup>28</sup> Liliane: Dia 17/05...isso pode ser mudado obviamente...mas eu pensei em 2 nós discutirmos algum texto e aí vocês podem pensá:::em algum que 3 abordasse a importância de despertá a consciência crítica nos alunos algum 4 texto que trouxesse isso, sabe:::porque tudo o que nós fizemos, né...o objetivo 5 maior é o desenvolvimento da criticidade do jovem, fazer com que ele é...é... 6 faça, dê continuidade a aquilo, faça a diferença...não só escute um conteúdo que 7 não tem ligação nenhuma com a sua vida...*

*8 Cindi: Prática...*

*9 Liliane:...que ele use isso para a vida e de forma crítica. Então:::pensei em 10 alguma discussão nesse sentido.*

*11 É:::dia 31/05, também pode ser mudado, mas eu acho muito importante, já 12 que nós estamos falando de meio ambiente, desenvolvimento de criticidade, 13 participação e engajamento e tudo mais, não sei se vocês vão concordá ou não,*

---

<sup>28</sup> Para facilitar a leitura, o excerto será numerado.

14 eu pensei em dar um espaço pra explicar sobre política que eu acho muito  
15 importante.

16 Nájela: Quando fala em conceito de política, eu não entendi o conceito de política  
17 (...) tem vários.

18 Liliane: É::: tem vários.

19 Nájela: Em que sentido assim...

20 Liliane: Que é entender os seus direitos, seus deveres.

21 Nájela: Não seria política no sentido partidário, partidário não, mas de  
22 organização de governo.

23 Liliane: Eu acho organização de governo importante...Se tivesse uma pessoa  
24 que tivesse uma fala bem... bem... assim, simples, direta, objetiva...essa  
25 organização que os alunos não entendem e nem nós entendemos tão bem.

26 Nájela: Não é no sentido assim ah o lixão tá aí, ahhh tudo é culpa da Dilma.

((risos))

27 Liliane: Não, não é isso...

28 Nájela: **Ou é no sentido deles entenderem as responsabilidades?**

29 Liliane: Isso... no sentido deles entenderem as responsabilidades.

30 Nájela: Porque aqui eles acham que o problema do lixão é o problema do  
31 presidente da república, quando na verdade não é...quem tem que  
32 fiscalizar (...) a prefeitura. Sabe assim... eles não sabem quais instâncias de  
33 poder estão envolvidas.

34 Liliane: Exatamente é isso que eu quero, Nájela, falar sobre as instâncias de  
35 poder. Não é chegar aqui e ficar falando de partido positivamente e fica  
36 criticando o outro partido, não é isso que eu quero.

(...)

37 Liliane: Lembrando que também deixando bem claro assim para vocês...isso aqui  
38 é o **nosso** primeiro encontro tem aqui várias questões, mas...a **gente** vai  
39 elaborar o projeto juntos e durante a implementação vão surgir inúmeras  
40 coisas que nós vamos fazer...trazê mais palestrantes, fazer mais coisas, mais  
41 ações porque isso aqui é início:::**entendeu?** E pra começá **nós** precisamos de  
42 embasamento, pra pensar no que será feito... e é isso que está  
43 acontecendo agora, todas as ideias são extremamente válidas e  
44 interessantes, mas vão acontecer durante o ano, né?...porque é muita coisa  
45 pra tudo agora e aí:::**eu achei muito interessante a fala da Eliele**  
46 principalmente, por exemplo, no dia 03/05, coloquei no dia 03/05, mas  
47 podemos mudá...de fazer essa espécie de mesa redonda...de chamar  
48 pessoas de diferentes áreas pra fazer as discussões sobre meio ambiente,  
49 instâncias de poder... e não precisa necessariamente eu, Liliane, ir atrás... até  
50 porque quem tiver determinado contato, como a Nájela, que tem um colega  
51 interessante para falá sobre política, ou outra pessoa que conheça alguém  
52 que tenha domínio sobre a questão do meio ambiente, pode fazer isso. **Vamos**  
53 **organizar as coisas juntos? Vamos...Vamos decidir o horário?** Vamo [ ]

54 Eliele: Acho isso bem legal porque nós temos um mês para o dia do meio  
55 ambiente.

No excerto 1, constata-se que, mesmo se tratando de um projeto coletivo e havendo 10 professores presentes na primeira reunião, quem sugeriu a organização do cronograma o tempo todo sou eu. Ainda que a professora Nájela tenha interagido,

ela fez um questionamento “*é no sentido deles entenderem as responsabilidades?*”, linha 28, direcionado a mim, como se eu fosse a maior interessada. O posicionamento enunciativo desses sujeitos nessas reuniões, inicialmente, era de passividade.

Apesar de fazer um breve resumo sobre o que vem a ser um trabalho de formação colaborativa e de ter entregue dois textos teóricos para discutirmos o assunto<sup>29</sup>, pressupus que o silenciamento de boa parte dos professores tenha ocorrido porque nos cursos de formação continuada há relação semelhante à tradicional relação professor-aluno, expressa na configuração interacional, em que sempre há um coordenador que tem a função de transmitir informações e conhecimentos, não se configurando como espaço de construção coletiva de conhecimentos, como um espaço de debates.

Pensar a formação colaborativa continuada na perspectiva proposta por esta pesquisa, é assumir a posição de que o sujeito professor é construído na relação com o *outro*, pelas palavras dos outros e das relações sociais. É nesse diálogo que, conforme Bakhtin (2003), vão sendo construídos os sentidos nas enunciações dos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi.

O uso do “*nós*” aparece como uma maneira de atenuar as relações hierárquicas de papéis e trazer os professores para a interação. Ilari *et al.* (1996) encontram para a 1ª pessoa plural as seguintes funções:

[...] afora um tipo de emprego em que um indivíduo institui sua fala como a de um grupo, mas nele não inclui nem a segunda nem a terceira pessoa (plural de modéstia) o pronome nós constitui tipicamente a soma de eu + não-eu. O não-eu pode corresponder a uma segunda ou a uma terceira pessoa, ou a ambas conjuntamente, que por sua vez, podem ser ou singulares ou plurais (ILARI *et al.*, 1996, p. 94-95).

Faz-se relevante destacar, nesse contexto, que o uso de tal forma ainda se faz presente por intermédio de alguns escritores, oradores e políticos, cujo propósito é evitar marcas de individualismo em seu discurso, fazendo que os leitores e os ouvintes compartilhem das ideias por eles proferidas.

---

<sup>29</sup> Durante a formação, foi proposta a discussão de dois artigos que abordam a questão da formação continuada colaborativa:

a) OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. **A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada**: dois estudos em perspectiva. *Calidoscópio*, Vol. 10, n. 1, 2012, p. 58-64.

b) GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. Assunção. **Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

O uso de perguntas “*entendeu?*”, linha 41, e “*Vamos organizar as coisas juntos? Vamos...Vamos decidir o horário?*”, linha 53, interpelou os professores a participarem e a interagirem mais durante as reuniões, já que alguns se mantiveram calados durante todo o tempo. Segundo Koch (2011), a inserção de perguntas ou de questões pode ter a função de despertar o interesse do parceiro e/ou de possibilitar a criação de uma atmosfera de intimidade ou de cumplicidade.

Na linha 45, há uso de uma expressão avaliativa positiva referente à fala da professora: “*eu achei muito interessante a fala da Eliele*”. O uso de um recurso linguístico que funciona argumentativamente na construção de uma imagem positiva acontece porque há a intenção de reforçar o quanto a participação e as sugestões dos professores são importantes para a organização das atividades. No que se refere à avaliação, Bakhtin (2009, p. 140) utiliza a expressão “orientação apreciativa” esclarecendo que “toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação”. Nessa perspectiva, o sentido e a apreciação constituem cada elemento da enunciação viva, do enunciado concreto.

#### 3.4.2 Segunda Reunião: Conhecendo a Realidade da Escola

No diário da segunda reunião (apêndice B), com o propósito de conhecer a realidade da escola, uma vez que havia o objetivo de desenvolver um projeto de letramento, os professores, antes da reunião, foram até o ponto de descarte irregular que fica atrás das escolas Vani Ruiz Viessi e Eugênio Brugin. Naquele momento, muitos professores ficaram sensibilizados com o lixo e com a difícil realidade de alguns alunos. Para Libâneo (1994), o conhecimento dos condicionantes sociais é essencial para a intervenção docente no contexto escolar. O professor precisa estar disponível para aprender com a realidade dos alunos, extraindo informações sobre a vida do jovem de forma que estes confrontem os seus próprios conhecimentos com os conteúdos escolares. Segundo o autor, a “verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos condicionantes socioculturais e materiais: ambiente social em que vivem, a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho” (LIBÂNEO, 1994, p. 229).

Após o passeio no entorno da escola, o grupo convidou uma líder comunitária para contar a história do bairro. Esse momento foi de grande aprendizado por parte de todos os professores, pois já bem debilitada, devido a problemas de saúde, a senhora relatou que dedicou a vida em função da comunidade e hoje, por conta das lutas, é Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e segunda Vice-presidente do Conselho Estadual de Saúde do Paraná. Outro ponto a destacar é o fato de haver um livro<sup>30</sup> que conta a história dessa mulher como líder comunitária desde 1989, bem como a criação da associação de mulheres batalhadoras, que ajudou muitas donas de casa a se tornarem independentes e a lutar pelos direitos, conforme a transcrição a seguir.

### **Excerto 2 - A história de luta da líder comunitária**

1 *Dona Rosa: Me sinto:::muito honrada por ter sido convidada (...) pra está*  
 2 *aqui hoje...porque essa escola aqui foi um fruto da nossa luta, né? Essa, a*  
 3 *Rina e o CAIC...é importante a comunidade entendê...que só se muda a*  
 4 *sociedade quando você investe na educação. A educação:::é um setor muito*  
 5 *importante pra sociedade. Apesar de na sociedade, muitas pessoa não dá valor. A*  
 6 *nossa luta aqui pela melhoria de qualidade de vida e conquista de política pública*  
 7 *acontece porque governo passa, prefeito passa e nois continua aí e os serviços*  
 8 *públicos continua. Por conta da associação de mulheres batalhadora, aonde eu*  
 9 *vou eu represento as mulheres (...)*  
 10 *No final da década de 80, início dos anos 90, a cidade era uma cidade de*  
 11 *coronelismo (...)* Eu fui mandada embora do emprego, não porque eu não  
 12 *sabia limpá os banheiros da mulher, mas porque eu morava no Jardim*  
 13 *Franciscato. Então:::muita gente que comprou a data voltou embora,*  
 14 *entendeu? E eu cheguei em casa no dia que fui mandada embora e também*  
 15 *queria voltá pra Zona rural, morava no sítio, tinha uma vida sossegada,*  
 16 ***mas não podia estudá os filho.*** Eu não conhecia dos direito, o único que  
 17 *conhecia era o de chorá e eu queria voltá:::embora, mas aí pensei...tenho*  
 18 *minha casa, eu pago imposto, eu tenho água encanada e::: eu tô vivendo*  
 19 *desse jeito e essas mulher que tão morando embaixo de um barraco, que*  
 20 *precisam lutá pelo seus direitos. Aí eu fui atrás de uma mulher que morava*  
 21 *num barraquinho de cima pra entendê e começamos a envolve várias outras*  
 22 *e:::em 91 criamos a associação das mulheres batalhadoras bem com essa*  
 23 *proposta de resgate de cidadania da mulher e de melhorá a qualidade de vida*  
 24 *(...) A primeira luta nossa foi consegui arrumá os banheiro das casa porque não*

<sup>30</sup> De acordo com a reportagem da TV Inesul, o livro “Sou Cidadã”, do jornalista Walter Ogama, conta a trajetória e as conquistas de uma líder comunitária, Rosalina Batista, 59 anos, moradora da Zona Sul de Londrina. A parceria entre o escritor e a personagem, para a concepção do livro, ocorreu após Rosalina pedir ao jornalista que escrevesse a sua biografia. Walter Ogama aceitou a solicitação de Rosalina, no entanto, tomou uma iniciativa diferente ao dar forma ao texto. Ele estruturou o livro no estilo de grande reportagem, usando para isso recursos dos gêneros literários e de crônica, considerando que uma biografia ficaria muito formal.

25 *tinha banheiro, quando chovia virava o caos, era uma situação de calamidade*  
 26 *pública. Então:::nois conseguimos com a COHAB, né? Depois a gente conseguiu*  
 27 *encaná a água e conseguimos asfalto (...)*  
 28 *E aí estava tendo uma greve e nós entramos no movimento para podê garanti*  
 29 *o estudo das criança, né?...porque era tudo longe, **aí nós conseguimos entrá***  
 30 *numa negociação pro estado construí esta escola, está tudo numa ata.*

Nessa fala, descreveu que, embora não tenha tido oportunidade de estudar, já que teve que ir para a roça com apenas 7 anos, não quis que seus filhos repetissem essa história. Em decorrência disso, conseguiu que duas de suas filhas estudassem, sendo uma delas formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina.

No trecho 3, a líder comunitária continua a contar sua história de luta, porém dá ênfase ao fato de ter um livro que conta a própria história e dos filhos, conforme exemplificado a seguir.

### **Excerto 3 - Aprendendo com a líder comunitária**

1 *Dona Rosa: **A história de luta toda como foi, começou, eu tenho um livro:::***  
 2 *Professores: Interessante. ((Ficam surpresos))*  
 3 *Dona Rosa: Eu vou deixá com vocês...O livro conta o que...que é nois, o*  
 4 *que aconteceu, aonde fomos... eu sou líder comunitária que não tive*  
 5 *oportunidade de estuda é:::minha mãe tirou eu da escola com 7 anos pra*  
 6 *ponha na roça...minha mãe teve 8 filhos...**mas eu não quis que os meus***  
 7 ***filho tivessem a minha história, né? Eu tenho uma filha formada pela UEL em***  
 8 ***Ciência Sociais**, a outra fez curso técnico e a outra fez um curso de*  
 9 *cabeleireiro e o filho qui:::não quis estudá, entrou pra trabalhá de pedreiro e*  
 10 *entró num vício muito grande, acabei perdendo ele em janeiro pro álcool...faz*  
 11 *2 meses que a gente enterró ele (+++) Mas consegui enterrá como um*  
 12 *homem digno. Não me sinto fracassada de não pode salvá ele. Eu sinto*  
 13 *honrada de podê dá a condição dele não ter se perdido, nunca foi preso (...)*  
 14 *lutei muito pra vê se terminava os estudo e conseguia algo...Mas ele bebia*  
 15 *tanta pinga, que 14 de dezembro, ele saiu do hospital da Zona Sul, onde*  
 16 *estava internado, ele estava com o fígado acabado e tinha que entra numa fila*  
 17 *de transplante. Mas ele foi num mercado, comprou uma caixa de bebida*  
 18 *escondido e bebeu 23 garrafa de pinga com o medicamento. Aí estourou o*  
 19 *fígado (...)* Meu filho morreu com 44 anos. E a gente se sente impotente porque  
 20 *a sociedade só julga, bebe porque qué...não entende que é uma doença*  
 21 *(+++)* E então (...) no livro eu falo que para ser um verdadeiro cidadão primeiro  
 22 *eu preciso gostá de mim (...)* Falo muito da metodologia ativa e o que cada um  
 23 *pode fazê para ajudá o outro e o que eu posso fazê pra mudar o que está ao meu*  
 24 *redor, que não é esperá que o outro faça por mim...*

A fala da líder comunitária nos excertos 2 e 3, foi um modo simples e prático dos professores entenderem que não existe apenas um tipo particular de letramento – o letramento escolar. Isso ficou muito claro no trecho “*A história de luta toda como foi, começou, eu tenho um livro*”, linha 1, do excerto 3, quando disse ter um livro e os professores ficaram surpresos. Da mesma forma, no excerto 2, um trecho que merece destaque também na fala de Rosa é que, mesmo com pouco estudo, ela conhece gêneros textuais típicos da vida cidadã, conforme a passagem “*aí nós conseguimos entrá numa negociação pro estado construí esta escola, está tudo numa ata*”, linhas 29 e 30.

A fala de Dona Rosa serviu para os professores entenderem que há uma diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade e que temos que ter o cuidado de não rotular o que é ser ou não ser letrado. Segundo Terra (2009, p. 32),

Uma classificação dessa natureza está, inexoravelmente, relacionada às necessidades e ao conceito de letramento que vigora em contextos e em situações específicas. Para algumas pessoas, ser letrado pode significar, por exemplo, ter a capacidade de trabalhar em um escritório; para outros, no entanto, significa ser capaz de escrever uma carta para amigos e/ou familiares; já para outros, ser letrado é ser capaz de assinar o seu próprio nome, e assim por diante.

Ao voltar o olhar para outros grupos sociais, que não seja apenas o hegemônico, criou-se a oportunidade de repensar a teoria e o que foi visto até hoje, ao mesmo tempo em que foi possível fortalecer novos discursos. Quando Rosa disse que tem um livro, mas que não teve a oportunidade de frequentar a escola, posso dizer que as práticas de letramento dessa líder estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos.

De acordo com Kleiman (2008), a escola, considerada a mais importante agência de letramento pela sociedade, tende a se preocupar com um único tipo de prática de letramento, ou seja, com a competência individual necessária para o sucesso no ambiente escolar. Assim, pensar em letramentos é considerar que há uma infinidade de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, que podem, por sua vez, ser escolares e não escolares. Para Rojo (2009, p. 107), levar em consideração os letramentos múltiplos implica deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”.

Nessa perspectiva, ampliar os sentidos de letramento, de legitimidade, de identidade letrada e de multiletramentos possibilita abarcar grupos excluídos pela sociedade, como a população negra, os povos indígenas, as populações camponesas, os analfabetos adultos e adolescentes, os jovens e alfabetizadores, assim como outros atores, como dona Rosa, que têm seus saberes e práticas invisibilizados pelos grupos dominantes, tanto no cenário político, como no educacional ou no laboral (KLEIMAN; SITO, 2016).

Essa reunião significou para mim e para os professores, que ficaram admirados com a luta da líder comunitária, uma expansão de horizontes em uma perspectiva crítica e o entendimento de que nem sempre aquele que tem acesso à escola é agente e detentor de todo conhecimento, mas somente do conhecimento legitimado. Dessa maneira, reconhecer práticas sociais invisibilizadas ou desvalorizadas implica em revisar certas concepções e ser mais flexível às mudanças que vão se interpondo no contexto da escola pública de periferia.

Por essa razão, considero Rosa como uma agente de letramento, pois, por intermédio de suas ações, tem ampliado e transformado o pensamento e a ação da comunidade. Para Bazerman (2006a, p. 11), a agência “fornece-nos meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar”. Portanto, pensar na apropriação da escrita em um determinado contexto, remete-nos à ideia de que existem indivíduos ou grupos atuando como agentes humanos os quais interagem e propagam os usos da leitura e da escrita. Segundo Kleiman (2007, p. 21), tais indivíduos são considerados agentes de letramento, uma vez que

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.

Ainda que Rosa considere a escola como essencial, conforme visto no excerto 2 “*mas não podia estudá os filho*”, linha 16, e no excerto 3 “*mas eu não quis que os meus filho tivessem a minha história, né? Eu tenho uma filha formada pela UEL em Ciência Sociais*”, linhas 6, 7 e 8, seu trabalho realizado como líder comunitária só reforça a ideia de que não é preciso estar ligado a uma instância maior, como a escola, para desenvolver trabalhos significativos para a sociedade. Indivíduos podem ser

agentes de letramento pela sua capacidade de se relacionar socialmente e de promover ações coletivas. Tomando por base Santos (2012, p. 56), eles criam “pessoas engajadas no exercício do poder, no sentido de dominar habilidades [...] de linguagem com o propósito de produzir efeitos para (re) construir o mundo.”.

### 3.4.3 Terceira reunião: Organizando o Encontro com a Equipe de Educação Ambiental da Secretaria Estadual do Meio Ambiente

A finalidade desse evento, descrito no diário (apêndice C), foi elaborar em conjunto um roteiro com os principais pontos a serem discutidos com a equipe de educação ambiental da SEMA. Nessa formação, diferentemente da primeira, constatei uma maior interação entre os professores, que, de modo a se estabelecer uma relação mais simétrica e se configurar uma interação mais colaborativa, tiveram a oportunidade de se posicionar como profissionais da educação, constituindo, de fato, um grupo. Faz-se importante destacar ainda o posicionamento físico dos interactantes. Nessa reunião, os professores se sentaram em semicírculo de maneira espontânea, o que demonstra que estava cada vez mais internalizado, por intermédio de exemplos, o que vem a ser uma formação colaborativa, em que todos, sem exceção, são produtores de conhecimento.

No excerto 4, conforme exemplo a seguir, os professores organizam a discussão com as representantes da SEMA.

#### **Excerto 4 - Organizando a discussão com a SEMA**

1 *Liliane: Aqui, Ana e Mirian, que não estavam a semana passada, tem o diário*  
2 *do dia e eu registrei a fala da Rosa, só que eu não vou ler, mandei por e-*  
3 *mail, porque vai ficá cansativo e o tempo é muito curto:: ((conversas))*

4 *Liliane: **Então**:::eu acho que:::hoje na verdade tanto a Paula que pensou em*  
5 *algumas ideias quanto eu também...eu acho que vou mostrá pra **vocês** o plano*  
6 *de ação, melhor um plano geral de atividades... que eu pretendo fazer e aí:::com*  
7 *certeza **vocês** também vão pensar na de **vocês** pra que:::pra **vocês** irem*  
8 *registrando, colocar por escrito e passarem para mim, vou precisa disso também,*  
9 *tá?*

10 *Cindi: Mas em relação à reunião próxima, **nós vamos falar o que para o grupo***  
11 ***que vem? Não é melhor a gente centrar nisso?***

12 *Liliane: Então tá:::pode ser também...*

13 *Cindi: Se não a **gente** vai ficá, eles vão chegá:::e não sabemos o que dizê...*

14 *Assim...não precisa está fechado, mas alguns pontos. **Entendeu? O que***  
15 ***vocês acham?***

16 Liliane: Pode ser.

17 Ana: Primeiro a **gente** precisa dizer qual o objetivo que é aquele que você  
18 falou...consciência...[ ]

19 Mirian: Eu acho que o objetivo já está muito claro, a questão:::é:::quais vão ser  
20 os meios e o que a **gente** vai fazê...né?

21 Cindi: Como **nós** vamos fazer isso, né? Qual o apoio que a **gente** precisa:::lá  
22 deles pra que isso aconteça:::

23 Mirian: Eu acho que precisa começá o trabalho dentro:::pra eles levarem pra  
24 fora, **sabe?** Porque a **gente** começa com eles aqui o trabalho pra pensá na  
24 escola que nem a Paula falou vamos cuidar primeiro da nossa escola, o que a  
26 gente pode fazê:::e fazê de um modo que::: isso seja transmitido dentro da casa  
27 deles pra isso já ir virando uma conversa pra quando chegá:::o  
28 momento de um encontro com os demais tá todo mundo já sabendo do que se  
29 trata:::tá falando, né? Igual o negócio que eu falei das camisetas, eu  
30 acho um negócio interessante a criança anda na rua falando da  
31 preservação:::falando do ambiente, né? É preciso a gente fazê:::um trabalho  
32 de formiguinha...[ ]

33 Cindi: Pra culminá no dia do meio ambiente.

34 Liliane: Gente:::o dia do meio ambiente é 05 de junho.

35 Mirian: Será que dá tempo?

36 Cindi: Dá tempo

37 Cindi: Eu acho:::assim fala sobre quais ações a **gente** precisa que eles  
38 façam. É:::recolher todo o lixo, caçambas, ações concretas.

39 Mirian: Eles quem?

40 Cindi: A prefeitura...no caso a SEMA que é o órgão que virá aqui:::

(...)

41 Ana: Acho que os alunos deveriam ficar responsáveis por separar o lixo.

42 Podíamos criar grupos para fazer isso. No final da aula dá um tempinho e o  
43 grupo vai lá e separa. ((conversas))

44 Cindi: **Então**...a ação número 1 para a SEMA seria a limpeza do local...

45 Liliane: Estou anotando.

46 Cindi: E:::a doação de árvores pra **gente** fazê o plantio:::lá na área.

Nesse excerto, diferentemente do que aconteceu na primeira reunião, em que os professores ficaram, na maior parte do tempo, calados, já que, possivelmente, não haviam ainda compreendido a finalidade de uma formação colaborativa, verifiquei a configuração de um evento que se estrutura como um espaço de debate, de construção coletiva de conhecimentos interessantes para o desenvolvimento do projeto de letramento. Os professores, em uma relação simétrica, demonstraram e debateram possibilidades diante da existência de um interesse comum. Nessa perspectiva, é perceptível uma desestabilização de padrões anteriormente vigentes (práticas de letramento formatadas em cursos “prontos”, que não se relacionam aos anseios da escola e dos professores) em novos eventos (toda a formação colaborativa

é feita por meio de eventos – reuniões – que se relacionam ao que os professores fazem, anseiam, descobrem, estimam etc.).

No que se refere ao posicionamento enunciativo dos sujeitos, verifiquei uma transformação nas relações de poder, já que os professores começaram a interagir mais durante os eventos, o que é perceptível no excerto transcrito. O fato de não haver um controle do coordenador, ampliou as possibilidades de contribuição dos professores, implicando uma construção coletiva, tanto do conhecimento como da agência. Como os docentes tiveram oportunidade de contribuir igualmente para o fluxo da interação, eles agiram de maneira significativa na construção de seus conhecimentos e no compartilhamento de suas experiências. Assim, as interações construíram um coletivo para o grupo, que se autofortaleceu e recriou os processos de formação no local de trabalho.

De acordo com Bakhtin (2009), a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. O que implica dizer que, quanto mais numerosas e substanciais forem nossas palavras, mais profunda e real é a nossa compreensão, de acordo com o conceito de dialogismo que pressupõe o papel do outro na constituição do sentido dos discursos. Portanto, quanto mais o professor compartilhar conhecimento, refletir, analisar a sua prática para entender como esses saberes são constituídos, em que bases epistemológicas são fundados, maior é a compreensão de que a experiência profissional e a formação continuada são espaços ou situações que permitem as descobertas sobre qual conhecimento efetivo faz parte da aprendizagem docente, nessa complexa atividade de ensinar.

Quanto ao tópico discursivo da reunião: a elaboração do roteiro de conversa com o pessoal da educação ambiental da prefeitura, foi perceptível a preocupação dos professores em propor sugestões e o quanto se construiu uma relação bem mais simétrica entre os participantes das reuniões, situação evidente na estrutura de participação da interação, menos centralizada, com mais sugestões dos docentes. A relação mais simétrica foi evidenciada quando eu, como coordenadora, comecei a falar sobre o plano de ação e umas das professoras mudou o tópico dizendo que naquele momento o mais importante era planejar um roteiro sobre o que falar com a SEMA “*Mas em relação à reunião próxima, nós vamos falar o que para o grupo que vem? Não é melhor a gente centrar nisso?*”, linhas 10 e 11. Naquele momento, como

coordenadora, preferi calar-me e deixá-las conduzir a reunião como uma maneira de mostrar na prática que todos são iguais durante os eventos de formação e, portanto, devem ter voz.

A organização discursiva presente no excerto se dá por intermédio de perguntas que, por sua forma modalizada (NININ, 2013), cumprem o papel de abrir espaços para as vozes das participantes, para que insiram sugestões ou articulem sua voz às outras. O movimento gerado por perguntas modalizadas favorece a inserção de dúvidas *“Assim...não precisa está fechado, mas alguns pontos. Entendeu? O que vocês acham?”*, linhas 14 e 15. O que se tem, portanto, é a criação de possibilidades para que as participantes busquem sugestões para o conflito instaurado.

A construção de relações mais simétricas pode ser percebida também no uso dos marcadores linguísticos *“tá”, “sabe”, “né”,* linhas 9, 20, 21, 24, 29 e 31, usados com a finalidade de manter o contato, a atenção e, possivelmente, incitar a aprovação do ouvinte.

Já o uso do marcador *“então”,* linhas 4 e 44, de acordo com Galembeck e Carvalho (1997), tem a função de chamar a atenção do interlocutor para o que vai ser discutido ou exposto, uma vez que a cada momento alguém toma a palavra. *“Então”* sinaliza retomada do assunto sendo discutido, continuidade, e é comum no início de uma fala para indicar tomada de turno do falante.

Por último, constata-se que no excerto há a presença dos pronomes no plural *“vocês”* e *“nós”* indicando a relação de ação coletiva e a presença reiterada do pronome *“a gente”,* forma coloquial de nós, 1ª pessoa do plural, com o propósito de reforçar o a ideia de coletividade e de compartilhamento, crença de que o trabalho só se concretizará a partir da participação e do engajamento de todos e de que se trata de um trabalho conjunto.

#### 3.4.4 Quarta Reunião: uma Discussão Coletiva entre Professores, Alunos e Representantes da Secretaria do Meio Ambiente

O propósito da quarta reunião (apêndice D) foi informar à SEMA sobre a situação do lixão que fica ao redor das escolas. Como ficou estabelecido em momentos anteriores, houve a necessidade de envolver a SEMA na formação

colaborativa e no projeto de letramento, tendo em vista que o grupo não daria conta de lidar com todos os problemas relativos ao ponto de descarte irregular no fundo das duas escolas, por conta disso, entrei em contato, por telefone, com a representante da gerência de educação que prontamente aceitou o convite de ir até a nossa escola.

Nesse evento, houve a participação da gerência de educação ambiental, com as representantes Cristiane e Kátia. Além disso, como ainda não havia sido formado o Grêmio Estudantil, e os professores acharam pertinente envolver os alunos nas discussões da escola, participaram da reunião alguns alunos do 9ºB (Maria Cláudia, Kely, Sara e Natália) e 9ºC (Mauro, Bianca e Gustavo).

Comecei o evento explicando o projeto de formação colaborativa, bem como o trabalho inicial feito pelos alunos na aula de Língua Portuguesa, em que fizeram uma visita ao lixão, tiraram fotos e, posteriormente, elaboraram uma carta de reclamação para ser entregue à equipe de educadores da SEMA.

Em seguida, professores, alunos e as educadoras da SEMA foram até o ponto de descarte irregular, a fim de entenderem melhor o que foi pontuado durante o encontro, conforme o excerto a seguir.

#### **Excerto 5 - Detalhando os problemas para a SEMA**

- 1 *Cristiane (SEMA): A gente tá hoje mesmo aqui pra escutá e pensá:::no que 2 pode ser feito.*
- 3 *Liliane: Até se vocês quiserem eu posso ir até ali com vocês para verem, já que 4 vocês não conhecem...acho importante. A gente pode fazer um passeio ali...até 5 os alunos juntos no caso...é:::[ ]*
- 6 *Kátia (SEMA): É:::Só um minutinho...é todo tipo de lixo ou lixo específico? É 7 misturado lixo de cozinha:::orgânico?*
- 8 *Mauro (alunos): É todo tipo de lixo...até:::bicho...*
- 9 *Daiane: Cachorro...*
- 10 *Kátia (SEMA): E este terreno é público?*
- 11 *Cindi: É público...*
- 12 *Liliane: É uma área de preservação ambiental.*
- 13 *Marcos: O dia que eu levei os alunos...*
- 14 *Kátia (SEMA): Fica perto do rio?*
- 15 *Cindi: Lá embaixo tem um córrego...mas é bem distante...*
- 16 *Liliane: Lembrando que eles não podem tirar o mato dali.*
- 17 *Cindi: Se não pode descer tudo para as casas.*
- 18 *Cristiane (SEMA): Tem uma declividade acentuada...*
- 19 *Marcos: O dia que eu fui com os alunos lá:::aconteceu algo interessante, fui 20 com eles lá para a gente reconhecê, vou fazê um mapa com eles, né?...usa o 21 google Earth, fazê o mapa, e aí...a gente chegou lá e:::eles conheciam e 22 tal...daí:::dali a pouco vem um senhorzinho com um carrinho e joga o lixo de 23 construção e derrubou tudo lá...quer dizer...é claro que tem gente de outras*

24 comunidades que também jogam mato aqui, mas se a gente não fizé uma  
25 coisa em conjunto com a comunidade:::é muito difícil...né?

26 Liliane: **E sem a ajuda de vocês ainda mais difícil...** Os alunos também  
27 fizeram um trabalho na minha disciplina, a gente já começou agilizar algumas  
28 coisas e eles foram tirá fotos...e aí::: eles fizeram uma carta de reclamação. E até  
29 eles gostariam de:::lê para vocês as cartinhas, não todas, mas duas...e  
30 aí:::depois nós professores vamos falá também...mas eles gostariam de lê,  
31 tiraram fotos...e até na carta tem tudo que eles querem mostrá...São alunos do  
32 nono ano aqui da escola...tá?...É com vocês...quem começa? A Bianca ou o  
33 Mauro?

34 Mauro (aluno): **A gente fez uma carta em nome de toda a sala pra fazê uma  
35 reclamação do lixão que tá ali atrás da escola Vani Ruiz Viessi e:::a  
36 gente encontrou várias coisas...vários tipos de lixo...alguns deles tinha  
37 bastante água...tem bastante animais...a gente encontrou animais que se  
38 alimentam dos que estão mortos é:::placas de computador que:::é  
39 extremamente prejudicial ao solo e pode:::contaminá o solo,  
40 né?...entulhos, utensílios domésticos (...) roupas, a gente  
41 encontrou...sem contá também...que:::é uma coisa que a gente precisa  
42 fazê::: em conjunto que::: além dos moradores que precisam ajudá a  
43 preservá o lugar que é uma área pública...mas a gente:::também precisa  
44 da ajuda de vocês que:::é um órgãos público e::: além disso...a gente  
45 também encontrou:::bueiro aberto que::: não tem nenhuma sinalização  
46 ali:::atrás...se você tiver passando a noite com o bueiro aberto pode  
47 causá:::um acidente...sem contá a falta de iluminação no ponto de  
48 ônibus que tá ali:::que é extremamente perigoso pras pessoas que  
49 pegam o ônibus ali::: e a gente tirou algumas fotos aqui:::não sei se vai dá  
50 pra vê...veja.**

51 Liliane: É:::nós vamos visitá ali, mas é importante que elas vejam (+++)

52 ((Começaram a olhar as fotos))

53 Cristiane (SEMA): Então:::é bem próximo das escolas.

54 Liliane: Eles não falaram...mas colocam fogo ali e a fumaça vem toda para o  
55 colégio...e as crianças da escola ao lado e daqui respiram esta fumaça:::

56 Bianca (aluna): Algumas vezes eles colocam fogo no terreno e aí:::sobe a  
57 fumaça tudo para o colégio (+++)

58 ((Começam as mostrar as fotos do celular))

O ponto de maior destaque na quarta reunião foi o envolvimento dos alunos diretamente afetados pelo problema, pois muitas crianças e adolescentes atravessam o lixão para irem de suas casas até a escola.

Nesse caso, o envolvimento dos alunos em situações concretas possibilitou a muitos deles, inclusive jovens que costumam não prestar atenção nas aulas, se interessassem a participar da reunião. Isso implica dizer que a perspectiva de linguagem que conduz o trabalho escolar não pode estar vinculada somente a teorias de base estruturalista e formal que geram práticas descontextualizadas e analíticas.

A participação dos alunos nesse tipo de evento permitiu uma participação diferenciada dos estudantes em práticas letradas, visto que, por estar ligada a um problema que os atinge, como o caso do lixão, atendeu às necessidades dos jovens, permitindo uma ação cooperativa. E tudo isso pode ser feito, conforme Kleiman (2006, p.31), sem abandonar ou relegar a papel secundário o conjunto de saberes já estabelecidos: “A estratégia para a construção de relações entre as práticas não escolares e as escolares envolve a observação e a identificação de questões sociais de cidadania, identidade, inclusão, que mobilizam os jovens e poderão fornecer o eixo temático para os projetos”. Nessa perspectiva, tomando por base Ribeiro (2003), o letramento não é resultado unicamente das mudanças cognitivas decorrentes da escrita, mas também das mudanças que as pessoas são capazes de fazer e que realmente fazem com a escrita quando a usam em práticas específicas.

Quando o grupo trouxe o aluno para a reunião, a intenção foi reconhecê-lo como um sujeito de conhecimento, assim como um ser de cultura e torná-lo agente, corresponsável por suas atitudes e ações de aprendizagem. Trata-se de um princípio de educação dialógica e para a autonomia, de acordo com a visão de Freire e de Macedo (1990, p. 35) de que “a língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento”. Com base nesse princípio, faz-se essencial realizar trabalhos no contexto escolar que contemplem uma dimensão social, política, e que considerem o aluno como um ser em pertencimento, em evolução e construtor de seus próprios saberes.

No turno de fala do aluno (*A gente fez uma carta em nome de toda a sala pra fazê uma reclamação do lixão que tá ali atrás da escola Vani Ruiz Viessi e:::a gente encontrou várias coisas...vários tipos de lixo...alguns deles tinha bastante água...tem bastante animais...a gente encontrou animais que se alimentam dos que estão mortos é:::placas de computador que:::é extremamente prejudicial ao solo e pode:::contaminá o solo, né?...entulhos, utensílios domésticos (...) roupas, a gente encontrou...sem contá também...que:::é uma coisa que a gente precisa fazê:::em conjunto que:::além dos moradores que precisam ajudá a preservá o lugar que é uma área pública...mas a gente:::também precisa da ajuda de vocês que:::é um órgãos público e::: além disso...a gente também encontrou:::bueiro aberto que:::não tem nenhuma sinalização ali:::atrás...se você tiver passando a noite com o bueiro aberto pode causá:::um acidente ...sem contá a falta de iluminação no ponto de ônibus que*

*tá ali::: que é extremamente perigoso pras pessoas que pegam o ônibus ali::: e a gente tirou algumas fotos aqui::: não sei se vai dá pra vê... veja*), linhas 34-50, é possível verificar o interesse pelo que estava sendo discutido durante a reunião, tendo em vista que compartilhou conhecimento sobre um lugar que, de fato, conhece, o lugar onde reside e que frequenta. Além disso, há a presença de marcadores de envolvimento do ouvinte “né”, “dá pra vê”, “veja”, que cria o que Gumperz (1982b) denomina de envolvimento do ouvinte, pois funcionam como sinais de tomada de turno e chamam a atenção do interlocutor para o que vai ser discutido ou exposto.

Os enunciados dos professores “*E sem a ajuda de vocês ainda mais difícil*”, linha 26, e do aluno permitem destacar ainda um discurso internamente persuasivo e de caráter argumentativo. A discussão alterna-se entre os participantes, que apresentam pontos de vista em busca de um objetivo, uma ação em relação ao lixo.

#### 3.4.5 Quinta Reunião: Participação dos Representantes da Prefeitura na Formação

Na quinta reunião (apêndice E), ocorreu a visita (do vice-prefeito, do secretário de obras, do representante da CMTU, das representantes do setor de endemia e da gerência ambiental da SEMA) ao colégio Vani Ruiz Viessi. A participação deles na escola decorreu do fato de as representantes da gerência ambiental levarem as cartas de reclamação dos alunos para o assessor do prefeito, além de convidarem os representantes da prefeitura para irem até o Colégio Vani Ruiz Viessi, a fim de que tomassem conhecimento da situação do lixo.

Inicialmente, contando com a participação de alguns alunos do 9º B e do 9º C, fomos até o lixo, a fim de que se inteirassem do problema enfrentado pela escola estadual e municipal. No trajeto, os representantes da prefeitura iam tirando fotos e registrando todas as reclamações feitas pelos alunos.

No momento de registrar o que estava acontecendo, um ônibus passou em grande velocidade, o que fez com que destacássemos outras necessidades que iam além da questão do lixo.

Após tomar nota sobre as necessidades do colégio, foi realizada uma reunião com os professores que estavam presentes na escola e com alguns alunos, com o propósito de que eles tomassem ciência sobre o que estava acontecendo e também pudessem fazer apontamentos importantes, como exemplificado no excerto 6.

### Excerto 6 - Dialogando com os representantes da prefeitura

1 Cristiane (SEMA): Andamos ao redor da escola e vimos várias coisas que  
 2 precisam ser feitas e aí:::recebemos cartas dos alunos e:::lemos todas as  
 3 cartas e:::a gerência de educação ambiental da SEMA montou um plano rápido  
 4 de ação...coisa simples que a gente pode:::começá a fazê e:::não só uma coisa  
 5 pontual...mas uma coisa que possa ser feita ao longo do ano e:::depois vou  
 6 deixá:::com a professora Liliane e aí:::nós entramos em contato com o pessoal da  
 7 CMTU e aí:::o Leonardo estipulou este dia para vir até aqui...e:::pensá **numa**  
 8 **ação em conjunto...porque:::como vocês colocaram na cartinha a gente não**  
 9 **pode trabalhá sozinho...a gente precisa de todo mundo pra que esse bairro**  
 10 **seja muito melhor (...)**

11 Leonardo: Bem, pessoal, meu nome é Leonardo, na verdade, sou servidor da  
 12 CMTU, mas atendo a CMTU e:::o gabinete do prefeito...então:::quando a Cris  
 13 me ligou pra:::gente verificá com **vocês** pra fazê essa ação:::eu até convidei o  
 14 nosso vice pra estamos aqui, né...representando o prefeito...ele tinha uma outra  
 15 atividade e não ia conseguir vir, mas o Jeferson veio:::assim **é até um prazer ter**  
 16 **ele aqui com a gente**, convidei o Henrique, um dos diretores de obra pra vê o  
 17 que é possível ser feito lá. **A gente** verificou a possibilidade da limpeza pra  
 18 implementa isso e:::assim...viemos mais para ouvir vocês e vê:::o que é possível  
 19 fazê **porque sem a participação da comunidade a gente não consegue e:::por**  
 20 **mais que a prefeitura limpe:::volte e limpe de novo...continuam jogando...então:::a**  
 21 **gente tem que cria um mecanismo ali pra fazê com que isso não aconteça**  
 22 **novamente...Então:::houve algumas sugestões, mas a gente vai ter que voltá a**  
 23 **conversa, tá?...pra vê se vai fazê:::uma pista de caminhada...o que a gente vai**  
 24 **fazê pra ocupá:::o espaço e:::não ocorra novamente o descarte deste material...**  
 25 Eu vou deixa o vice-prefeito falá um pouco agora...  
 26 ((Risos))

27 Jeferson: **Então:::eu fico muito feliz em participá com vocês assim...tanto do**  
 28 **momento da chegada quanto à nossa ida lá onde está acontecendo o**  
 29 **problema e aí:::eu retorno para essa:::avaliação muito importante...meio**  
 30 **ambiente é isso...educação, preservação e recuperação, né...Então:::são**  
 31 **esses três eixos que movem o meio ambiente e vocês estão no caminho**  
 32 **certo, já interessados desde jovens...com o incentivo e a participação:::dos**  
 33 **professores, da diretora da escola...eu tenho assim...muita fé, muita**  
 34 **esperança** neste tipo de trabalho, neste tipo de encaminhamento é a  
 35 certeza de:::que vai acontecê algo importante nesta região...nesta  
 36 microrregião, **né?** Na nossa grande Zona Sul e nossa microrregião São  
 37 Loureço aqui:::né? **Então:::eu vejo:::vejo:::solução para os problemas, não há**  
 38 **problema que não tem solução, né?...ainda mais quando há um ponto**  
 39 **principal a vontade de realizá algo. Então** eu venho deste mundo...da  
 40 participação mesmo... desde pequeno, desde os dez anos, 12 anos eu  
 41 participo dos movimentos assim...movimento comunitário, de bairro, de  
 42 escola, de time de futebol...tudo que é importante. **Então:::esse**  
 43 **investimento importante feito aqui hoje e com certeza:::não começou**  
 44 **hoje, né? Pra acontecê o que tá acontecendo aqui:::sem dúvida é sinal**  
 45 **que não começou hoje, né? E também não vai terminá aqui:::a**  
 46 **comunidade vai colhê muita coisa boa nisso tudo. Estão na cabeça**  
 47 **muitas coisas para falá com o prefeito em relação a isso e:::que seja modelo**  
 48 **para muitos pontos da cidade (...)**

50 ((Após isso, professores e alunos disseram quais ações desejavam da 51 prefeitura))

No excerto transcrito, um primeiro ponto a se destacar foi a participação dos alunos. As cartas escritas por eles foram um dos pontos cruciais para que os representantes da prefeitura se interessassem pelo problema ligado ao descarte irregular de lixo próximo às escolas, o que reforça a relevância da adoção de uma perspectiva dos estudos de letramento em que se trabalhe com a leitura/escrita/oralidade como prática social, com o aluno atuando como sujeito ativo e responsivo.

Quando o grupo convidou os políticos para a escola, mais do que contar com a colaboração para a revitalização do espaço onde está localizado o lixão, houve a intenção de contribuir com a formação política dos alunos. A política se sustenta no cumprimento de papéis específicos de cada poder, no entanto, a maioria dos alunos não têm interesse pelo assunto, além disso, é comum encontrarmos estudantes que não sabem sequer o nome do prefeito da sua cidade. Diante disso, acredito que a escola deva assumir um papel de conduzir o jovem a desenvolver o seu potencial crítico, estimulando-o a questionar o meio que o cerca e a participar das decisões políticas.

No que se refere às falas dos representantes políticos, verifiquei que tanto na fala da representante da SEMA (*a gente não pode trabalhá sozinho...a gente precisa de todo mundo pra que esse bairro seja muito melhor (...)*), linhas 8, 9 e 10, quanto na do representante da CMTU (*pensá numa ação em conjunto...porque::: como vocês colocaram na cartinha a gente não pode trabalhá sozinho...*), linhas 7, 8 e 9, e na do vice-prefeito (*e vocês estão no caminho certo, já interessados desde jovens...com o incentivo e a participação:::*), linhas 32, 33 e (*Então::: esse investimento importante feito aqui hoje e com certeza::: não começou hoje, né? Pra acontecê o que tá acontecendo aqui::: é sinal que não começou hoje, né? E também não vai terminá aqui::: a comunidade vai colhê muita coisa boa nisso tudo*), linhas 43, 44, 45 e 46, que para a ação acontecer é necessário que a comunidade participe, ainda que eles saibam o que deve ser feito, que é tirar o lixão dali.

A fala evasiva dos representantes da prefeitura só vem reafirmar o quanto se faz essencial envolver os alunos em práticas sociais de letramento e nas práticas de uso da escrita situadas com o propósito de desenvolver o máximo possível a

criticidade, a fim de que se percebam os implícitos presentes nos discursos políticos e a questão da manipulação.

Além disso, no excerto transcrito, o tempo todo há o uso do coletivo “você”, “a gente”, “nós” com o propósito de reforçar que o trabalho não depende apenas deles. Essa fala ocorre, provavelmente, porque há a intenção de convencer o grupo de que o local está nessa situação porque a comunidade não se preocupa em cuidar do espaço, quando, na verdade, a revitalização do local demanda dinheiro e a periferia não é o principal foco a merecer atenção dos grupos políticos.

Na fala do vice-prefeito, observa-se que, em nenhum momento, ele propõe de fato o que fazer em relação ao lixão. Na categoria de índices avaliativos, destacam-se as seguintes falas contendo caráter avaliativo positivo: “*eu tenho assim...muita fé, muita esperança neste tipo de trabalho*”; “*você estão no caminho certo*”; “*esse investimento importante feito aqui hoje*”. Na perspectiva bakhtiniana, as apreciações valorativas em qualquer uso da palavra nunca são neutras (BAKHTIN, 1988; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009). O uso dessas apreciações ocorre como parte de uma estratégia discursiva para demonstrar boa vontade e conquistar a simpatia da comunidade escolar, mas não há nenhuma marca na fala que sinalize uma proposta concreta para solucionar o problema.

Analisando os marcadores discursivos presentes nessas falas, destacam-se o modalizador epistêmico “*com certeza*” e “*sem dúvida*” (linhas 44 e 45). De acordo com Koch (2006, p. 136), esses modalizadores “assinalam o grau de comprometimento/engajamento do locutor em relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados.”. No excerto apresentado, o uso desses modalizadores serve para construir a ideia de que a revitalização iria acontecer, mas que dependia da comunidade.

Na fala do vice-prefeito, além dele não propor, de fato, uma solução para o problema do lixão, há uma repetição de algumas palavras, em especial do termo “*então*” (linhas 28, 31, 38, 40 e 43). Koch (2011) destaca que pesquisas mais recentes apontam motivações cognitivas e interacionais da repetição na fala, seja em relação a termos de processamento, quanto no que se refere às estratégias de persuasão. A repetição acentuada da palavra “*então*” acontece possivelmente porque, ao não ter uma resposta concreta para a comunidade, há a intenção de manipular o grupo.

Segundo Koch (2011), todo discurso subjaz uma ideologia, ou seja, tem o objetivo de persuadir. Assim, conforme a autora, ao produzir um discurso, o homem não apenas transmite mensagens, mas principalmente interage, institui-se como um “eu” e provoca adesão. O vice-prefeito tenta a adesão do grupo ao fazer uso de expressões com valor argumentativo. Por vezes, isso é verificado quando ele faz uso de elogios “vazios” e não apresenta nenhuma proposta concreta durante a reunião “*Então:::esse investimento importante*”, linhas 43 e 44.

Há, ainda, na fala do vice-prefeito, o uso do marcador “né” (linhas 31, 37, 38, 39, 45 e 46), com a finalidade de construir uma situação de empatia com o grupo presente na reunião, buscando a aprovação desse grupo. Urbano (1993) assinala que os marcadores ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Quanto ao seu uso, é perceptível que o marcador “né” aparece com frequência em todos os eventos, no entanto, há um efeito potencializado nos momentos em que a dinâmica da conversa pede mais atitude colaborativa dos interactantes, como no caso do vice-prefeito.

### 3.3.6 Sexta Reunião: Mobilizando Vozes Acadêmicas

Na sexta reunião (apêndice F), o grupo recebeu a visita da professora Paula Baracat de Grande, docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, para discutir o tema projetos de letramento. Na formação, ela discutiu o artigo “Projetos de letramento no Ensino Médio”, de Angela Kleiman, Rosana Cunha e Glícia Azevedo Tinoco, do livro “Múltiplas linguagens para o Ensino Médio”.

A finalidade maior da reunião foi mostrar aos professores que o que tem sido desenvolvido na prática está fundamentado pelos textos acadêmicos. Conforme Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 72),

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

Trabalhar na perspectiva dos projetos de letramento, assunto que será desenvolvido no próximo capítulo, favorece a aprendizagem significativa, pois implica

a colaboração e a negociação entre os participantes (estudantes, professores, coordenadores, agentes da comunidade, entre outros).

No trecho transcrito a seguir há a mobilização de vozes acadêmicas.

### **Excerto 7 - Mobilização de várias vozes**

1 *Liliane: **Nós temos alguns alunos que têm muita dificuldade:::em particular a***  
 2 ***2 turma do segundo ano que sempre:::os professores apontam que:::eu não***  
 3 ***3 tenho, no caso, essa turma, mas eles sempre apontam que eles não têm***  
 4 ***4 condição... e:::talvez fosse algo pra se pensá:::nesse sentido também, né?...de***  
 5 ***5 trabalhá:::com algum projeto porque:::vai fazê o quê? Vai repeti:::toda***  
 6 ***6 turma?...porque o objetivo deles não é o vestibular, o objetivo deles não é***  
 7 ***7 ENEM...***

8 *Paula (professora): O objetivo é terminar o Ensino Médio...*

9 *Liliane: Exato. E o que fazê com essa turma. Vou deixá-los de lado. A Paula*  
 10 *(professora) estava comentando sobre isso hoje.*

11 *Paula (professora): (...) para quem é professor desse segundo ano, eu já fui*  
 12 *professora deles desde que iniciaram no colégio o sexto ano, sabe todas as*  
 13 *dificuldades que a gente já teve pedagogicamente e socialmente até*  
 14 *chegarem onde chegaram, tá? Então...assim eu não aceito esses professores*  
 15 *que caem de paraquedas, que não conhece a situação, não conhece a*  
 16 *realidade::: e chama de ignorante, de burro, isso e aquilo...então...que*  
 17 *motivação eles vão ter.*

18 *Ana: Muitos já ficaram no caminho:::*

(...)

19 *Paula (professora): **No projeto...a questão da revitalização da frente da***  
 20 ***20 escola será feita com eles...eu como professora deles desde o sexto ano***  
 21 ***21 eu os acompanho...***

22 *((vários professores falam ao mesmo tempo))*

23 *Ana: Esta turma eu acompanho eles desde o primeiro ano do fundamental e:::*  
 24 *eles tiveram dificuldade lá::: quando começou e aí:::eles foram a turma de*  
 25 *segunda série, eles formaram uma turma com alunos com dificuldade*  
 26 *e:::depois foi arrastado, foi difícil...*

(...)

27 *Paula (palestrante): Eu acho...é lógico que meu olhar é externo total, né? Mas*  
 28 *o que eu acho é:::que assim a gente tem que compreender esse histórico,*  
 29 *mas a gente::: tem que pensá:::e agora ?*

(...)

30 *Ana: O texto que foi proposto é exatamente isso:::sai desse conjunto de*  
 31 *conteúdos que pra eles não têm sentido (...)*

32 *((Vários professores falam ao mesmo tempo))*

33 *Leonice: A impressão que dá é:::que é:::uma sala com alunos especiais, mas*  
 34 *não é...*

35 *Ana: Os alunos especiais já ficaram pra trás.*

36 *Marcos: Mas todos os anos os professores que têm condições de escolhé*  
 37 *não escolhem esta turma. Os professores já vão com um preconceito contra*  
 38 *eles...e eles são, além de tudo, discriminados.*

39 Ana: Muitas vezes a gente disse não para essa turma porque:::como já  
40 passaram por mim, por algum momento e foi difícil, foi super difícil...foi o ano  
41 mais difícil. Quando tive a oportunidade de escolher...realmente eu não  
42 escolhi:::e a gente faz isso porque eu quero facilitá a minha vida.

43 [Infelizmente]

44 Eliele: Eu também sou nova na escola e aí quando fiquei com a  
45 turma:::conversei com eles um pouco mais e:::aí eles falaram assim é:::esses  
46 professores (...) a autoestima deles é muito baixa e eles se sentem rotulados e  
47 assim...eu só joguei uma semente...e eles falaram o seguinte:::esses  
48 professores ficam rotulando a gente:::e eles não sabem o que a gente sabe ou  
49 não (...)

50 Paula (palestrante): E isso tem tudo a vê com projeto porque:::a ideia de  
51 projeto de letramento:::ele não coloca assim...o primeiro objetivo não é  
52 conteúdo, uma lista de conteúdos que eu vou trabalhá:::então o segundo ano  
53 língua portuguesa...o que eu tenho que trabalhá...tais gêneros pra produção  
54 escrita, tais práticas de leitura e:::gramática, falando do que eu domino, né?  
55 Ahhh...ao invés disso, a gente pensa de quais práticas sociais essa turma  
56 gostaria de participá:::no seguinte sentido...o que já fazem fora da escola?  
57 Eles curtem grafite? Eles trabalham...o que eles curtem de RAP, por exemplo.  
58 Eles vão fazê revitalização...eles não podem fazê um grafite. A arte tem a vê  
59 com identidade:::e o interessante é transformá a identidade desses alunos  
60 porque eles têm a identidade fracassada. Pode se pensar num projeto para  
61 transformá a identidade:::

(...)

62 Paula (palestrante): É importante associar o conteúdo que eu sei que ele não  
63 sabem com práticas que ele já domina porque:::quando eu valido uma coisa  
64 que ele já domina aí:::a identidade é fortalecida, e se a identidade não é  
65 fortalecida, ele sempre é o fracassado na escola:::não vai aprendê, não tem jeito...  
66 ((Os professores começaram a dar exemplos de outras escolas...))

(...)

67 Marcos: **Deixa eu fazê uma interferência...no oitavo eu já estou no**  
68 **processo com eles ...fui lá vê com eles, levei as duas turmas (...)** **Aí eu abri o**  
69 **google Earth, pus no quadro e:::visualizamos o lixo...nós fomos lá olhá**  
70 **pessoalmente e depois virtualmente::: Aí no quadro eu fiz um**  
71 **desenho:::da onde tá o lixo ali...agora eu vou trazer cordas e com as**  
72 **cordas vamos lá medi:::o tamanho daquilo lá e o que nós vamos fazê?**  
73 **Vamos fazê um reconhecimento daquilo lá...então...é uma maneira deles**  
74 **tomarem pé da situação.**

(...)

75 Ana: Eu ainda não consegui começá. Existe a pressão do tempo...

76 Paula (palestrante): A gente tem que sabê que é um processo. Este ano:::é  
77 uma primeira experiência que vocês também estão se formando  
78 coletivamente:::um ao outro. Tentando entendê as questões...isso é um  
79 projeto piloto...

(...)

80 Paula (palestrante): **Tá acabando o tempo, né? Eu pensei pra finalizá:::lê**  
81 **uma definição do texto pra liga com o que a gente discutiu e:::abri aí:::pra**  
82 **perguntas...não sei, né?...**

83 Na página 72, vão definir projeto de letramento que tem a vê com isso que a  
84 gente falou da mudança:::no currículo. Elas dizem assim "Assumir o

85 *letramento como proposta de ensino e o contexto dos ciclos escolares significa*  
 86 *adotá uma concepção social da escrita, em que o conteúdo deixa de ser o*  
 87 *elemento estruturante do currículo para dar lugares às práticas sociais, dentro*  
 88 *das quais se buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua*  
 89 *comunidade e suas vivências, locais ou não.”*

90 *Então:::o que estrutura o currículo não é mais conteúdos, mas...a participação*  
 91 *de práticas sociais e em função dessa prática social que eu vou selecioná::: os*  
 92 *conteúdos e:::dentro do que é estabelecido dentro da escola (...)*

Conforme o excerto 7, ficou claro que o objetivo principal das formações colaborativas é discutir o cotidiano da escola, e isso ficou demonstrado em boa parte da interação estabelecida entre professores e pesquisadora, quando começaram, ao invés de discutir o texto teórico, a abordar os problemas da turma do segundo ano. Por não terem tempo para discutir as questões do contexto escolar, esse encontro representou a possibilidade de pensar e de repensar sobre várias questões presentes no dia a dia da escola. Infelizmente, no estado do Paraná, as formações que acontecem nas escolas não destinam tempo para isso. Os textos dos cursos de formação chegam da SEED, muitas vezes, sem ter ligação com a realidade do professor e do aluno.

Antes de começar a reunião com a pesquisadora, perguntei aos professores se eles haviam lido o artigo enviado por e-mail e também por WhatsApp, e muitos disseram que não, devido à falta de tempo. Isso só reforça a premissa de que embora a leitura de textos acadêmicos contribua com a formação do professor, isso não costuma ser uma prática que se efetive de fato, já que há um anseio legítimo por soluções imediatas. De acordo com Mourão (2012, p. 15), os professores

[...] ao lerem um texto teórico, uma proposta pedagógica ou um relato de experiência, colocavam-se sempre em uma mesma perspectiva interacional: eles liam procurando por respostas para questões práticas vividas na sala de aula, por modos de proceder. Em resumo: esperavam sempre que essas leituras lhes trouxessem contribuições diretas às suas práticas. No entanto, preocupações práticas nem sempre figuram entre os objetivos estabelecidos pelos autores de textos acadêmicos e teóricos, da mesma forma que nem sempre os professores estão entre os leitores projetados pelos autores, quando da produção de seus textos.

Quando os textos não têm correspondência com a realidade direta, os docentes ficam alheios devido ao distanciamento percebido em relação a seus interlocutores e pela utilização de vocabulário especializado, distante da prática pedagógica. Nessa perspectiva, não parece haver condições que favoreçam a apropriação de palavras

alheias e a responsividade. Além disso, reforço a ideia de que os textos de formação dos próprios professores devem ser valorizados porque, talvez, de professor para professor, e não de acadêmico para professor, haja mais interação.

Kleiman (2007), ao discorrer sobre a formação do professor, defende que o curso deve envolver o letramento do professor para o local de trabalho, de modo a levar em consideração o aspecto identitário da escrita. Para a autora,

Mais do que aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias linguísticas e pedagógicas, [nos]interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. Assim, a relação do professor com os conteúdos se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força de trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, das escolas ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social (KLEIMAN, 2007, p. 19).

O artigo indicado pela pesquisadora, “Projetos de letramento no Ensino Médio”, foi bastante enriquecedor, pois possibilitou que a maioria dos professores participassem e se sentissem motivados durante a reunião, fazendo o tempo de reunião parecer curto *“Tá acabando o tempo, né? Eu pensei pra finalizá::lê uma definição do texto pra liga com o que a gente discutiu e::abri aí::pra perguntas...não sei, né?”*, linhas 80 e 81. Provavelmente, essa aproximação com o assunto tenha ocorrido, uma vez que já havíamos falado sucintamente sobre o projeto de letramento em outros momentos e porque, ainda que faltasse um texto teórico para dar embasamento ao que estava sendo realizado na prática, eles já estivessem fazendo algumas ações no dia a dia da escola que iam ao encontro das ideias discutidas pela pesquisadora. Isso pode ser melhor exemplificado na fala da professora Paula *“No projeto...a questão da revitalização da frente da escola será feita com eles...eu como professora deles desde o sexto ano eu os acompanho...”*, linhas 19,20 e 21, e do professor Marcos *“Deixa eu fazê uma interferência...no oitavo eu já estou no processo com eles ...fui lá vê com eles, levei as duas turmas (...) Aí eu abri o google Earth, pus no quadro e::visualizamos o lixo...nós fomos lá olha pessoalmente e depois virtualmente::: Aí no quadro eu fiz um desenho:::da onde tá o lixo ali...agora eu vou trazer cordas e com as cordas vamos lá medi::o tamanho daquilo lá e o que nós*

*vamos fazê? Vamos fazê um reconhecimento daquilo lá...então...é uma maneira deles tomarem pé da situação”,* linhas 67-74.

Diante desses fatos, considero que o letramento acadêmico precisa se relacionar com o letramento do professor, e é preciso focar não naquilo que falta aos docentes em formação, mas levar em consideração as práticas que fazem parte desse letramento, a fim de que se apropriem das novas práticas acadêmicas que lhes sejam solicitadas no contexto de formação (VIANNA *et al.*, 2016).

Kramer (2010, p. 59) destaca ainda que os professores estão

[...] ávidos por contribuições ao seu trabalho. Uma pista que parece ser efetiva para a superação dessa clivagem é estabelecer com os professores um processo sistemático de reflexão sobre a prática, a partir do qual novas informações e questionamentos são colocados.

Nesse sentido, as reflexões dos discursos dos professores sinalizam a necessidade desses profissionais reconhecerem a importância de sua formação pessoal e profissional.

#### 3.4.7 Sétima Reunião: Discussão do Plano de Ação elaborado pela Gerência Ambiental

Na sétima reunião (apêndice G), o objetivo principal foi discutir o plano de ação elaborado pela Gerência de educação ambiental e verificar o que seria aplicável à nossa escola ou não.

Além disso, aproveitamos o momento em que estavam somente os professores para pensar na Semana do Meio Ambiente, já que havia o propósito maior de discutir com os alunos sobre o tema, como sugere o exemplo no excerto 8.

#### **Excerto 8 - Planejamento das ações**

1 *Liliane: Nós temos que montar o cronograma... O pessoal da gerência da SEMA*  
 2 *entrou em contato com a secretaria de obras e disseram que vão trocar as*  
 3 *lâmpadas dos postes...então:::não seria só tirá o lixão:::tá? Eles vão fazê o*  
 4 *monitoramento da limpeza...por parte dos moradores...a questão da*  
 5 *conscientização da limpeza e:::por isso essa reunião é muito pertinente,*  
 6 *né?...construí:::uma pista de caminhada onde é o lixão ali:::eles pretendem fazê*  
 7 *isso...*

8 *Ana: **Eu acho que:::a gente podia...não tem um sábado para vir à escola***  
 9 ***aí::: fazê não sei o que:::***

10 Cindi: Temos dois sábados. Que é um da festa junina e outro da festa da  
11 primavera...

12 Ana: Ahhh...então:::não tem um sábado (...)

13 Cindi: Tem, mas só para o noturno.

14 Ana: Porque a gente (...) Lembra uma vez que a gente fez um trabalho  
15 sobre a dengue::foi muito legal porque a gente teve contato com a  
16 comunidade e::a gente poderia fazer dessa vez pensando no lixão. Bota  
17 alguns alunos pra frente disso::né? Como foi aquela vez...pensando  
18 nisso::porque o aluno conversa, ele é da comunidade...

19 Cindi: É...estes são os dias letivos, mas talvez a gente precise vir num  
20 sábado com esse objetivo...

21 Liliane: **Eu acho** que há um processo de conscientização que precisa ser feito  
22 e a gente não fez com todas as turmas porque daí::eles podem fazer esse  
23 trabalho.

24 Ana: É...preciso trabalhar o aluno primeiro (...)

25 Cindi: **Nós vamos ganhar 100 horas de certificação e a gente pode vir no  
26 sábado sim.**

27 Liliane: O que daria pra fazer no sábado...o plantio das árvores e eles  
28 disseram que vão passar as mudas para nós. Daí dá para fazer isso no  
29 sábado::com os alunos e vai ser interessante...

30 Eliele: Acho que isso vai ficar para setembro por conta da primavera...

(...)

31 Liliane: Na Semana do Meio Ambiente, é importante pensarmos nas palestras.

32 E daí...vamos precisar::da ajuda de todos.

(...)

33 Cindi: Tem tanta coisa::que nem leva os alunos do sexto ano ver o que é uma  
34 nascente do rio::né?

35 Ana: **Eu acho** que o melhor lugar do mundo para ir com o sexto ano ou com  
36 qualquer turma é na Mata do Godoy. Lá é tão::gostoso

37 Cindi: O Arthur Tomas, né? Tem tanta riqueza::até...qual é a nascente  
38 do::Lago Igapó::

39 Liliane: É...sexto e sétimo precisa::ser uma coisa mais prática...não uma  
40 palestra complicada.

41 Nájela: Eu até tinha pensado nesta questão do sair mas...a gente tem que ver  
42 com muita antecedência pensar::como levar esses alunos

(...)

43 Ana: A prefeitura não fornece ônibus, até para a escola da prefeitura é difícil

(...)

No excerto 8, verifica-se que as relações cada vez mais simétricas permitiram uma construção essencialmente colaborativa entre os professores, sentido de um processo de produção compartilhado. O que se destaca é o fato dos participantes terem “voz e vez” no evento construído, o que levou a um maior engajamento, e isso pode ser constatado quando a professora Ana comentou sobre a possibilidade de fazermos algumas atividades no sábado: “*Eu acho que::a gente podia...não tem um sábado para vir à escola aí::fazer não sei o que::*”, linhas 8 e 9.

Com isso, verifica-se uma mudança nas relações de poder, uma vez que os movimentos de simetriação nos eventos observados estão relacionados às mudanças de lugares e aos papéis interlocutivos. Diante dessas mudanças, é perceptível o aumento da participação dos professores em função de uma nova formação que dialoga com seus anseios, suas vivências e suas produções.

A construção de relações mais simétricas pôde ser percebida nas modalizações utilizadas. Para fazer a sugestão a seus pares, linhas 8, 21, 35, os professores modalizaram seu enunciado com modalizadores epistêmicos como “*eu acho*”, o que revelou um grau de incerteza, por parte do interlocutor, no que se refere aos fatos enunciados, abrindo, assim, espaço para objeções, complementações, discordâncias por parte do grupo. Nos turnos trocados, houve a presença ainda do marcador discursivo “*né*”, linhas 6, 17 e 34, um marcador interacional que sugere uma busca pela concordância dos interlocutores (URBANO, 1999).

Ainda que nem todos os professores estivessem preocupados com a certificação de 100 horas, umas das professoras fez questão de reforçar, “*Nós vamos ganhá 100 horas de certificação e a gente pode vir no sábado sim*”, linhas 25 e 26, como uma maneira de manter a adesão de todos, que teriam 100 horas de certificação e que, por conta disso, poderiam estar presentes no sábado. Essa fala ocorreu, provavelmente, porque no estado do Paraná, para ocorrer a Progressão, ou seja, a passagem de uma classe para outra, dentro do mesmo nível, faz-se necessário a participação em eventos de formação, o que leva alguns professores a fazerem cursos apenas por conta dos certificados.

#### 3.4.8 Oitava Reunião: Discutindo a Semana do Meio Ambiente

Na oitava reunião (apêndice H), compareceram ao colégio a gerente de Educação Ambiental da SEMA, as representantes do serviço de combate às endemias, além de 2 representantes do colégio Eugênio Brugin para elaborar o cronograma da Semana do Meio Ambiente, que aconteceria em 06 e 07 de junho.

Essa reunião foi essencial, pois, para acontecer a Semana do Meio Ambiente, fez-se necessário diálogo e planejamento. E, para que isso ocorresse da melhor forma possível, desenvolvi com os professores um conjunto de ações organizadas, a fim de

alcançar resultados satisfatórios no que se refere aos objetivos inicialmente estabelecidos. A esse respeito, Holanda (1975, p. 19) manifesta que

Podemos definir o planejamento como a aplicação sistemática conhecimento humano para prever e avaliar cursos de ação alternativos, com vista a tomada de decisões adequadas e racionais, que sirvam de base para a ação futura. Planejar é decidir antecipadamente o que deve ser feito, ou seja, um plano é uma linha de ação pré-estabelecida.

Maximiliano (2000) destaca que o planejamento é um processo que pessoas, inclusive organizações, utilizam para administrar suas relações com o futuro, e que é utilizado nos processos decisórios, o que implica elevar o grau de controle das ações futuras. Nessa perspectiva, planejar as atividades escolares é fundamental para atingir resultados satisfatórios e êxito no processo de ensino-aprendizagem, conforme exemplificado no excerto 9.

#### **Excerto 9 - Planejamento da Semana do Meio Ambiente**

1 *Liliane: Os alunos vão montá:::para o dia 06 um teatro em que nós vamos*  
2 *filmá::: e:::eles vão apresentá aqui para o colégio...falando sobre essa questão da*  
3 *conscientização do Meio Ambiente, já estamos trabalhando em cima*  
4 *disso...teremos a participação de outros professores...a professora de*  
5 *Educação Física, a Paula ((risos))...que vai ajuda também, né, Paula ?*

6 *E:::eles vão monta um rap também comentando sobre essa questão do meio*  
7 *ambiente:::e:::eles vão apresentá esse rap. Então:::isso nós faremos no dia 06.*

8 *Eliele: E uma disposição dos trabalhos também, né?*

(...)

9 *Luciana (endemias): Nós podemos montar a exposição no caso das*  
10 *endemias, né? Já que vocês vão montá...né? E eu queria fazê uma proposta*  
11 *para as escolas...a gente:::podia fazê de repente...um chamado na população,*  
12 *o que vocês acham de uma passeata ou (...)*

13 *Cindi: Pode ser o envolvimento da comunidade, né?*

14 *Luciana (endemias): **Porque eu acho que é uma maneira de chamá:::a***  
15 ***comunidade...***

16 *Liliane: Legal! Mas nós faríamos no dia 07?*

17 *Luciana (endemias): Pode ser no primeiro horário.*

18 *Liliane: Esta passeata que você comentou (...)*

19 *Cindi: Não seria melhor no final esta passeata...no mesmo dia às 11h00...Aí*  
20 *a gente faz a manhã toda de palestras e discussões e culmina com a passeata.*

21 *Liliane: Essa passeata no caso... entregaria:::panfletos.*

22 *Eliele: Qual o objetivo?*

23 *Liliane: Esta panfletagem seria exatamente sobre:::objetivo principal?*

24 *Luciana (endemias): **E que assim...às vezes a gente faz muita coisa***  
25 ***interna, né? É as pessoas não sabe:::o que é feito pela escola, não***  
26 ***envolve a comunidade...podia fazer a panfletagem, pegá uns apitos, fazê***

27 barulho:::porque daí o pessoal sai no portão e fica por dentro do trabalho de  
28 vocês...

29 Cindi: Nós podemos montá as faixas e os cartazes...

30 Eliele: **Eu compro** um pacote de apitos pequenininhos.

31 Cindi: E a gente podia fazê no dia 07, às 11h00, que daí eles já vão com a  
32 bolsa deles (...)

33 Liliane: E tem algumas coisa que a gente possa entregá:::nas casas?

34 Luciana (endemias): Sim...panfletos...tem um mosquitinho e a gente  
35 pode:::dá uma adaptada nele em relação aqui...

36 Liliane: E vocês viriam para esta passeata?

37 Luciana (endemias): Sim...E eu queria vê com vocês de um dia antes colocá  
38 a equipe do campo aqui para ir nas casas, eles vão nas casas, entrega esse  
39 mosquitinho, orientá a população...

40 Cindi: Esse mosquitinho seria o que exatamente?

41 Luciana (endemias): Um bilhete:::falando do que é especificamente esse  
42 trabalho...

43 Eliele: Um panfleto?

44 Luciana (endemias): Huhum...mando o modelinho pra vocês e daí:::fazem  
45 as adaptações.

(...)

46 Paula: É:::a passeata poderia terminar no lixão, né? Chama a imprensa  
47 também, né?

48 Cindi: Podemos entrá::: em contato já:::para agenda...

49 Liliane: Tá? Essa passeata no caso...eles vão estar com faixas, cartazes, né?

50 Entregá:::panfletos nas casas, ir até o lixão e envolvê:::a comunidade...

51 Luciana (endemias): Podia direcioná mais para o barulho na rua...

52 Liliane: E se eles fossem cantando uma paródia...

53 [Sim]

54 Eliele: E apitando também...

55 Eliele: Para chamá:::atenção tem que ser com som.

56 Cindi: **Eu uso o meu carro**, algo assim...

57 ((Vários professores começam a conversar ao mesmo tempo))

(...)

58 Eliele: Tem que pedi para a CMTU fazer a interdição:::acompanhá, né?

(...)

59 Mirian: Quanto as faixas, eu ia fazê::: as camisetas, porém começou ...ah...eu

60 não tenho uma camiseta que dá para fazê...aí:::o que **eu**

61 **pensei**...então...vamos fazê com aquele papel marrom, a gente vai cortá:::no

62 formatinho da camiseta e colocá:::a arte...eles já fizeram as frases em

63 inglês, já fizeram a primeira etapa...eu já corrigi as frases, porque não quero

64 que montem um cartaz escrito errado. Aí é passá:::vergonha. Vai ser tipo uma

65 camisetinha, tamanho de uma baby look e dá para eles colocarem em cima

66 deles, da camiseta deles.

67 ((Conversas paralelas))

(...)

Esse trecho 9, além de mostrar a importância do planejamento, trata a importância de as ações escolares serem consolidadas em um contexto participativo, integrador de vários segmentos: professores, alunos, políticos e comunidade. A

formação realizada entre iguais apresentou mais participação dos professores, que se colocaram como debatedores, intervíram, contestaram, questionaram e relacionaram o tema a outras questões. Além disso, faz-se necessário ressaltar que a identidade do docente se fortaleceu no coletivo. Como há ação conjunta e, somente nas reuniões as propostas são planejadas, a identidade docente se fortaleceu e se manteve ao longo de todo o projeto, pois a imersão é fundamental para a formação continuada docente, já que ocorre a partir da vivência real e das problemáticas da escola. Pimenta (1999), ao tratar da construção da identidade docente, esclarece que a formação continuada deve promover no educador a apropriação de saberes, objetivando levá-lo a ter autonomia e a refletir sobre sua ação no cotidiano, questionando suas práticas e levando-o a agir sobre elas não como um reproduzidor, mas sim como um ser livre, capaz de tomar suas próprias decisões.

Assim, tendo em vista o objetivo de trabalhar a questão da conscientização ambiental, os professores e a comunidade, durante a reunião, trocaram saberes. Em decorrência disso, a prática de compartilhar experiências do trabalho e discuti-las se constituiu como uma prática de letramento formativa interessante nesse contexto, pois nos mostrou demandas de formação docente em seu local de trabalho e as estratégias para se responder a elas. A simetria desse tipo de evento também se refletiu na organização interacional, menos centralizada, com mais debate entre os participantes, pois, tendo como propósito organizar a Semana do Meio Ambiente, os professores criaram um grupo que tem como foco a trocas de experiências e saberes (NÓVOA, 1992).

Em alguns trechos verifica-se o uso do pronome de autorreferência “eu”, colocando-se como agentes das atividades profissionais de sala de aula, como sujeitos de suas enunciações “*eu compro*”, “*eu uso o meu carro*”, “*eu pensei*”. A presença do protagonismo se apresentou como uma etapa crucial para que ocorresse o exercício de agência.

Ao proporem a passeata, houve o objetivo maior de envolver a comunidade que fica ao redor da escola e que reside próxima do lixão. Isso pode ser verificado em alguns trechos “*Porque eu acho que é uma maneira de chamá:::a comunidade...*”, linhas 14,15, e “*É que assim...às vezes a gente faz muita coisa interna, né? E as pessoas não sabe:::o que é feito pela escola, não envolve a comunidade...*”, linhas 24, 25 e 26. Para Nogueira (1999), a escola é concebida como um nicho tradicional de

socialização de conhecimentos, sendo, portanto, um espaço privilegiado para efetivações de mudanças quando se leva em conta o envolvimento da comunidade nas questões educacionais. Da mesma forma, os PCN mostram que

[...] a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10).

Em consonância com os documentos, defendo a necessidade de maior integração entre a escola e a comunidade, oportunizando mais situações de encontros, uma vez que parto do pressuposto de que deve haver um reconhecimento dos saberes extracurriculares e a efetivação de mais parcerias. Dessa forma, ao trazer a comunidade para a escola, acredito que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de contribuir com a elaboração de propostas para a melhoria da educação.

Por conseguinte, reportando a Freire (2004), penso que a escola não deveria medir esforços no sentido de possibilitar a maior convocação possível de todos os que convivem em torno e dentro dela, a fim de que haja interação e construção de um elo entre escola e comunidade, com fortalecimento de um espírito democrático e de aplicação de direitos de cidadania.

#### 3.4.9 Nona Reunião: Repensando o Projeto

Conforme o apêndice I, o propósito dessa reunião foi discutir quais seriam os encaminhamentos do projeto depois da Semana do Meio Ambiente. Aproveitei para dizer aos professores que tinha feito uma ligação para o Leonardo da CMTU, a fim de saber se eles iam dar continuidade à limpeza do lixão ou não, e a resposta dele foi que, como houve mudanças na SEMA, seria importante entrar em contato com o novo secretário do meio ambiente para saber qual o posicionamento dele.

No projeto, o ponto negativo foi a mudança ocorrida na SEMA, pois além de mudarem o secretário fizeram mudanças na gerência, o que dificultou a continuidade do trabalho, já que não estavam a par do projeto inicialmente proposto e manifestaram pouco interesse.

De acordo com López (2015), a burocracia brasileira, tal qual a maior parte dos sistemas administrativos contemporâneos, é classificada em dois grupos: a) burocracia efetiva, cujos ocupantes são definidos por meio de seleção competitiva; b) burocracia, de caráter discricionário, que detém, comparativamente, mais poder administrativo e capacidade de influir na gestão das políticas.

No caso dessa última, com a qual me deparei no desenrolar do projeto, há o problema da rotatividade dos cargos decorrente das trocas políticas ensejadas por rearranjos das coalizões de governo, o que implica a redução da capacidade de planejar o ciclo de execução das políticas. O loteamento de cargos de confiança leva à ineficiência, uma vez que não se considera o controle os interesses e as preferências do eleitorado (LÓPEZ, 2015).

O desafio da burocracia pode ser verificado no excerto 10.

#### **Excerto 10 - O desafio da burocracia**

1 *Liliane: A reunião é mais pra::gente analisá::o que foi feito até agora::o*  
 2 *encaminhamento mesmo e o que vai ser feito daqui por diante::né? Porque eu*  
 3 *tenho algumas ideias, mas preciso discuti::e porque é uma formação*  
 4 ***4 colaborativa e não é uma coisa sozinha, né?...Tá...(...)***

5 *É::ahhh...tá...eu liguei para o Leonardo da CMTU, até comentei com a Nájela e*  
 6 *com a Cindi já sobre isso...e aí o Leonardo, não vai dá continuidade ao nosso*  
 7 *projeto, parou::o vice-prefeito sumiu::e aí? Aí::aquele papo dele...bem de*  
 8 *político, deu uma risadinha...e perguntei se ele não vai dar continuidade...porque*  
 9 *assim a comunidade está esperando...pior...eles estão cobrando, né?*  
 10 *Estão cobrando::um posicionamento...porque fizeram a limpeza pela metade e as*  
 11 *pessoas já jogaram lixo::você não vão terminá? Tentei fazê isso bem*  
 12 *educada, óbvio... e a calçada e a iluminação? E aí ele disse que vai retomá...o*  
 13 *projeto, mas que precisa da SEMA...disse que teve uma mudança da*  
 14 *secretaria e da gerência...e::perguntou se eu tava sabendo...E em*  
 15 *seguida...perguntei o que ele recomenda, que ele quer que a gente faça*  
 16 *então...e ele disse que o certo é eu entrá::em contato com o novo secretário*  
 17 *e pedi::para fazê::uma reunião com ele...porque o secretário não sabe o*  
 18 ***18 que tá acontecendo...***

19 ***((Ai meu Deus))***

20 *Marcos: Deixou bem claro um divisor de águas.*

21 *Liliane: E ele afirmou que acha que vai ser bem bacana...e que o secretário*  
 22 *vai topá::porque ele já trabalhou na CMTU...então::eu vou ter que entrá em*  
 23 *contato com o secretário...tudo de novo...E ele ainda disse...porque nós*  
 24 *precisamos fazê::isso o quanto antes...*  
 (...)

25 *Cindi: Eu acho que foi uma jogada política disso tudo aí::*

Diante do rumo que o projeto estava tomando e da demora do poder público, sem contar que os professores trabalhavam em várias escolas e não moravam no bairro, decidi com o grupo que era preciso envolver mais os alunos e que uma das maneiras de fazer isso seria formar o Grêmio, a fim de que eles mobilizassem ações junto com a comunidade.

De acordo com o Art. 36 da Lei 4.751/2012, as instituições educacionais devem estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de Grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e como espaço de participação estudantil na gestão escolar.

O planejamento referente à formação do Grêmio pode ser observado no excerto 11.

#### **Excerto 11 - Planejando a formação do Grêmio**

1 *Liliane: Mas...a gente tá percebendo que a escola tem uma função, mas...a*  
2 *escola não dá conta de tudo...isso tá muito claro...a gente tem feito muita coisa*  
3 *e tem muita coisa pra fazê ainda que não cabe a nós...principalmente essa*  
4 *questão da conscientização que a gente fez...e nós temos tentado abraçar*  
5 *muitas coisas inclusive, né?...mas...a gente precisa fazê:::com que a*  
6 *comunidade se envolva mais nisso porque:::a gente chega aqui dá aula e:::já*  
7 *vai embora (...)*

8 *E aí seria extremamente importante formar um Grêmio e aí:::foi o que eu*  
9 *conversei com a Cindi porque se a gente tiver:::um Grêmio atuante:::este*  
10 *Grêmio junto com algumas pessoas da comunidade podem fiscalizá e*  
11 *cobrá dos políticos...*

12 *Cindi: há alguns dias eu comentei com a Liliane, com a Luciana...da*  
13 *gente formá:::um Grêmio...porque eu sozinha não dou conta de orientá:::o*  
14 *Grêmio, de formá, né? E aí...algum professor precisa encabeçá (...)* E os  
15 *professores têm medo de assumi:::*

16 *Liliane: Então:::vocês sabem que eu faço muita coisa...muita coisa*  
17 *mesmo...Então:::eu posso ajudá a articulá...mas assumi sozinha:::pode ser*  
18 *que eu deixe a desejar e não faça bem feito pela quantidade de coisas que eu*  
19 *tenho. Eu não ligo de pegá um horário do almoço para conversá:::com os*  
20 *alunos...mas de repente nesta questão mais burocrática, documento, se tiver*  
21 *que ir a algum lugar...essas coisas... eu tenho um pouco mais de dificuldade*  
22 ***pela falta de tempo...e:::para não deixa a desejá:::, eu prefiro que tenha***  
23 ***alguma outra pessoa comigo (+++)***

24 ***((Os professores ficaram por um tempo calados))***

25 *Liliane: Muita gente vai dizê que não quer ajudá:::porque nunca mexeu*  
26 *com isso...eu também não...*

27 *Daiane: **É que a gente tem que tá muito por dentro:::***

28 *Nájela: Eu nunca organizei:::na verdade::: eu nem entendia sobre o que é*  
29 *um Grêmio até pouco tempo atrás...só que quando dei aula numa outra*  
30 *escola...eles montaram o Grêmio lá e:::eu lembro que tinha muita questão*  
31 *burocrática, papelada.*

32 Cindi: Mas a gente já montou o Grêmio na escola...essa papelada não é tão  
33 difícil porque já temos...

34 Mirian: por isso é importante que o professor que for ajuda a Liliane...seja  
35 alguém comprometido com as coisas porque não adianta um professor que  
36 seja tranqüilão:::que não vai ajuda::: não vai resolvê:::

37 Cindi: Centrado...

(...)

38 Liliane: Essa questão burocrática nem vai ficá:::tão complicada porque já tem  
39 muita coisinha pronta já...na verdade...ao formá...esse Grêmio...eu acho que  
40 eles precisam, abre aspas, de uma formação...e aí a gente pode tá articulando  
41 entre a gente...chamá um Grêmio que seja forte em alguma escola pra vir  
42 conversá com essa molecada, o professor Marcos comentou que ele participa  
43 do observatório , né?

44 Marcos: É:::eu vou participá:::da próxima diretoria do observatório, que é o  
45 pessoal que cuida da prefeitura, tá? Os caras são bons de palestras...eles  
46 vêm aqui e dão uma consciência...

47 Liliane: É isso que eles precisam...

48 Marcos: Uma outra pessoa interessante...como eu já falei para vocês que é  
49 o João Das Águas...O João é uma pessoa que entende da parte  
50 assim...executiva como é que se faz pra esse lixo não...só que ele é uma  
51 pessoa difícil...impositivo...cresce muito:::só que ele sabe muito dos  
52 problemas da cidade

(...)

53 Cindi: É um terreno complicado este negócio de Grêmio...

54 Liliane: mas o que cabe a nós é orientá:::porque no final das contas...depois  
55 que eles tiverem formados mesmo:::é com eles...

56 Nájela: Na época da ocupação eu presenciei na votação em outras  
57 escolas...eles não deixavam nem os professores ficarem na sala com eles...

Diferentemente das últimas reuniões, alguns professores, conforme o excerto 10, mantiveram-se mais calados. Isso aconteceu, possivelmente, pelo fato de os políticos deixarem para um segundo plano a questão do lixo e porque o projeto de revitalização não era tão simples como alguns imaginavam. Quanto à perspectiva interacional, Kerbrat-Orecchioni (2006) assegura que as falhas na interação relativas à alternância de turnos (silêncios ou sobreposições) são inevitáveis e frequentes e podem ocorrer, primeiramente, devido a um fracasso involuntário, pois os índices das regras de alternância entre falantes são frouxos ou ainda devido a uma violação deliberada, visto que os parceiros podem não estar todos dispostos a se submeter a esses sinais.

Ainda que, no que se refere ao posicionamento enunciativo dos sujeitos, tenha ocorrido uma alteração nas relações de poder, já que os professores começaram a interagir mais durante cada evento. Após a Semana do Meio Ambiente, os professores, ao perceberem que os políticos só queriam se promover na comunidade

e que não estavam cumprindo o que foi inicialmente proposto, mantiveram-se mais calados durante a reunião, visto que estavam desanimados com a velha política brasileira sustentada em um jogo de interesses. Orlandi (2007) considera o silêncio como fundante dos sentidos e o considera com princípio de toda significação. Conforme a autora, o silêncio não deve ser tomado como um vazio, uma falta, ou ainda como um implícito, que, estando no recorte entre o dito e o não dito, surge do sentido das palavras para significar. Ao considerar o discurso como efeito de sentido, é possível pensar os silêncios como anteriores aos efeitos de sentido e, portanto, como sendo geradores de múltiplos outros sentidos.

No excerto 11, a principal discussão gira em torno da formação do Grêmios<sup>31</sup>. Os docentes reconhecem a importância do Grêmios *“conversei com a Cindi porque se a gente tiver:::um Grêmios atuante:::este Grêmios junto com algumas pessoas da comunidade podem fiscalizá e cobrá dos políticos...”*, linhas 9, 10 e 11, mas não querem se envolver, como demonstrado nos trechos *“pela falta de tempo...e:::para não deixa a desejá:::, eu prefiro que tenha alguma outra pessoa comigo (+++),”* linhas 22, 23, e *“É que a gente tem que tá muito por dentro:::”*, linha 27, seja por desconhecer a função do Grêmios, seja pelo fato de terem poucas aulas na escola ou simplesmente porque não querem assumir mais trabalho.

A Lei nº 7.398/85, que instituiu o Grêmios Livre, conferiu autonomia aos estudantes secundaristas, passando a ser a entidade de representação de seus interesses, com finalidades culturais, cívicas e sociais. No entanto, ainda que a formação do Grêmios seja fundamental em uma escola que tem como propósito uma gestão democrática, não são todas que têm interesse pela sua formação, haja vista que os alunos podem questionar o trabalho da direção e da coordenação. Na escola Vani Ruiz Viessi, ainda que a diretora fosse favorável à formação do Grêmios, fazia-se necessário que algum professor orientasse os alunos quanto à organização, já que muitos alunos tinham dúvidas e estavam inseguros. Como a formação do Grêmios pode acarretar em trabalho extra ao docente que exerce o papel de orientador, o

---

<sup>31</sup> O Grêmios Estudantil pode ser denominado como a representação dos estudantes na escola, por isso é chamado de Instância Colegiada que compõe a Gestão Escolar Democrática. O Grêmios é o espaço que possibilita aos alunos suas realizações, suas aspirações e reivindicações, contribuindo para o aprimoramento do processo educacional, propiciando aos estudantes um espaço democrático que permite exercitar seus conhecimentos para uma participação organizada, solidária, articulada e consciente tanto no ambiente escolar como na sociedade.

significado disso, durante a reunião, foi o silenciamento, a negação de um agenciamento possível por essa via por parte dos colegas.

Assim, quando disse que ajudaria no Grêmio, desde que outro professor me ajudasse, os professores se mantiveram, durante um longo tempo, em silêncio (linha 24). Numa perspectiva discursiva, o silêncio demonstra a resistência entre os professores em participar. O silêncio prolongado entre os turnos é uma violação deliberada, que demonstra o não engajamento dos professores na interação.

Cunha (1999) assinala três pontos que estão associados à desmotivação do docente: desvalorização do magistério, devido à questão salarial; a estrutura do ensino, determinada pelo modelo de escola da legislação contemporânea e as condições de trabalho, como espaços físicos e materiais didáticos. Nesse sentido, a falta de investimento nas escolas públicas e de uma maior valorização do docente faz que muitos, embora tenham vontade de realizar atividades diferenciadas no contexto em que trabalham, fiquem desmotivados e se acomodem.

Além disso, é necessário destacar a “paciência pedagógica” em relação ao entorno político ideológico, que acaba levando ao cansaço devido às inúmeras frustrações. Não é de hoje que inúmeras promessas políticas são feitas e quase nada de concreto é realizado em relação à qualidade no ensino.

#### 3.4.10 Décima Reunião: Revitalização da Escola

Nessa reunião, os professores, além de discutirem sobre a falta de interesse dos políticos pela revitalização do local onde fica o lixão, direcionaram a formação principalmente para a questão da revitalização da escola (apêndice J). Durante a formação, alguns professores argumentaram que nada adianta lutar pela limpeza do lixão se não cuidamos da própria escola. Para eles, ao fazermos a revitalização do espaço, com limpeza e com o uso de produtos reciclados, é mais fácil aproximar os conceitos e as ideias sobre o meio ambiente, na prática, ainda que haja muito o que se fazer. Dessa forma, com base em Freire (1996), o discente não será somente um receptor de conteúdos, mas poderá vivenciar na prática todos os saberes.

No excerto a seguir os professores discutiram sobre a falta de ação dos políticos.

## Excerto 12 - A falta de ação política

1 *Liliane: A segunda coisa é referente a essas questões políticas...que a gente*  
 2 *sabe que é uma enrolação:::eu entrei em contato com a Kátia e ela ficou de*  
 3 *confirmá::: **com o nosso querido Gilberto, né? Tá esperando resposta dele...***  
 4 *ela foi muito clara, ela disse olhá:::é:::ele não vem até a escola, vocês terão*  
 5 *que ir até ele...então:::*

6 *Daiane: Ele não vem?*

7 *Cindi: **Só na época de eleição.***

8 *Liliane: Então::: **é preciso** que a gente vá até ele.*

9 *Daiane: Quem é ele?*

10 *Cindi: É o que assumiu...o novo secretário...*

11 *Liliane: Ela disse que ia mediar o processo, estou esperando a resposta dela*  
 12 *pra não dizer que eu:::estou sendo extremamente ansiosa...então:::então eu*  
 13 *tenho que espera pelo menos uma semana pra vê no que vai dá...*

14 *Liliane: Teremos que ir lá e podíamos marcar já na sexta... e eu não gostaria*  
 15 *que fosse só eu e a Cindi...então:::*

16 *Cindi: Uma sexta de tarde...*

17 *Paula: Eu só posso de manhã...*

18 *Cindi: E...que professor poderia ir?*

19 *Marcos: Que dia?*

20 *Liliane: Numa sexta:::só que não está certo essa semana a resposta, a Kátia*  
 21 *está vendo a agenda dele. (+++)*

22 ***((Os professores ficaram por um tempo calados))***

23 *Liliane: Eu vou convidá a líder comunitária:::vou convidá alguns alunos, de*  
 24 *preferência aqueles que querem fazê:::parte do Grêmio e eu preciso de mais*  
 25 *professores que possam ir...*

26 *Cindi: Nós vamos escalar, Liliane, de preferência alguém que trabalhe na*  
 27 *sexta...no período da tarde.*

28 *Cindi: Vamos tentá:::levá pessoas que morem perto do lixão também...nunca*  
 29 *é demais.*

30 *Paula: Se fosse de manhã:::eu dava um jeito.*

31 *Daiane: Eles já cumpriram o que disseram que iam fazer...*

32 *Cindi: **Não! Por isso nós vamos até eles...***

33 *Daiane: Eles limpam, né?*

34 *Cindi: **Mas não cumpriram as outras coisas...***

Após a mudança dos responsáveis pela SEMA e pela gerência ambiental, o projeto de revitalização do lixão ficou parado, o que dificultou o nosso trabalho e, de certa forma, desmotivou os professores. Isso pode ser confirmado nos trechos “sabe que é uma enrolação:::”, linha 2; “Só na época de eleição”, linha 7; “Não! Por isso nós vamos até eles...”, linha 32, e “Mas não cumpriram as outras coisas...”, linha 34. Para Lopez (2015), o loteamento de cargos e sua utilização como moeda de troca acaba sugerindo uma fusão entre particularismo e ineficiência decorrentes da politização ou da partidarização da burocracia de confiança.

Quando o projeto envolve um trabalho maior, como reuniões em outro horário ou organização de algo, o silenciamento novamente se fez presente, linha 22, o que faz inferir que todos esperavam que o coordenador do projeto tomasse a iniciativa de se reunir com o secretário fora do horário de aula.

O modalizador de caráter deontico “é preciso”, linha 8, indica, segundo Koch (2011), o caráter de imperatividade na fala da professora, no sentido de que é necessário fazer algo, já que não se pode ficar esperando a boa vontade dos políticos.

No excerto 12, constata-se ainda, ao fazer uso da ironia “nosso querido Gilberto”, linha 3, o descontentamento dos professores com a postura dos políticos. Koch (2011, p. 19) afirma que o homem, “por meio do discurso- ação verbal dotado de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de suas opiniões determinadas.”. A ironia presente no trecho busca despertar a consciência crítica dos participantes quando à postura de descaso do secretário do meio ambiente.

Após a discussão sobre a falta de ação política, no excerto 13, o grupo abordou a questão da revitalização da escola.

### **Excerto 13 - Definindo a revitalização da escola**

1 Cindi: Então nós vamos então::por enquanto...vamos motivá-los...lá fora para  
2 **a revitalização::a gente precisa do apoio político, né?...dá máquina para vir**  
3 **ali...então::nós vamos posicionar um pouco para dentro da nossa casa.**

4 Liliane: É essa a ideia...

5 Cindi: Vocês já viram que a gente vem estruturando, pintando,  
6 organizando...conseguimos quebrá::aquele muro...transferimos já a  
7 água...devagarinho nós estamos conseguindo fazê, né? É::tiramo já aquele  
8 mato do jardim e agora a gente vai vir com uma jardinagem...a gente  
9 reorganizá...tem a minha proposta desses monitores que estão guardados  
10 deles virarem lixeira::já mostrei pra Liliane o projeto da pintura...pra gente  
11 reorganizá...revitalizá e reutilizá algumas coisas da escola e::nós temos todos  
12 este espaço que é gigantesco::de jardim, né?...que::não é usado (...)

13 Marcos: O que eu posso fazê é o seguinte...quando defini a horta...eu vou lá  
14 em frente ao lapar, compro lá umas 300 mudas e dou pra escola...venho  
15 aqui planto ...salsinha, cebolinha, couve...alface. Eu planto, mas não consigo  
16 mantê::venho aqui e planto...

(...)

17 Eliele: **A gente podia chamá... os alunos...e fazê naquela semaninha...**

18 Cindi: Sim...pode ser...então::vamos lá Paula.

19 Paula: Eu fiz um desenho ficou meio grandão...assim...para a gente entendê  
20 e enxergá::Essa parte aqui::é a parte estrutural, física da escola  
21 aqui...então::que a gente precisa revitalizá a grosso modo e::mais urgente  
22 possível é::a questão::da limpeza geral dessa parte aqui...até porque o

23 restante se for vê a gente tem tentando manter, né? Então:::aqui atrás tá tudo  
24 sujo ali:::a gente andou na escola, foi na quadra, tirou foto...

25 Cindi: Tá? Qual é o projeto...

26 Paula: É...principalmente tem primeiro que fazer a limpeza:::pra depois a  
27 gente fazê as outras coisas ...

28 Marcos: **Eu conversei com os alunos do terceiro e:::num sábado eu pego  
29 a molecada...a gente precisa de uma caçamba e:::eles ajudam...falaram  
30 que vêm e eu me proponho a vir...venho sem problema nenhum e:::a gente  
31 vê o que dá pra fazê...**

32 Liliane: **Mas deveríamos envolver mais alunos (...)**

No segundo momento da reunião, quando a reunião é direcionada para a questão da revitalização da escola, percebe-se, no que se refere ao posicionamento discursivo dos sujeitos, uma alteração nas relações de poder, pois os professores novamente começam a interagir mais durante o evento. Com isso, é perceptível a preocupação dos professores em propor sugestões e o quanto se constrói uma relação bem mais simétrica entre os participantes, evidente na estrutura de participação e de interação.

Contrariando alguns discursos que circulam na sociedade de que o professor na escola pública não está nem um pouco preocupado com o ensino, a postura dos docentes do trecho transcrito evidenciou o quanto há educadores dispostos a trabalhar e a fazer a diferença nas escolas. No Colégio Vani, ao perceber que a revitalização do ponto de descarte irregular dificilmente aconteceria durante aquele ano, voltaram-se para a revitalização da própria escola, já que não dependeria tanto de ajuda política: *“a revitalização:::a gente precisa do apoio político, né?...dá máquina para vir ali...então:::nós vamos posicionar um pouco para dentro da nossa casa”*, linhas 2 e 3.

O excerto demonstra que a formação de professores, no caso a formação continuada colaborativa, tem um papel fundamental para a sociedade, pois se por um lado contribui para o aperfeiçoamento do docente, por outro lado, contribui também para o sucesso da instituição escolar como um todo. Formosinho (1991, p. 238) aponta que

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

A fala dos professores, no excerto 13, configura-se também como uma preocupação da escola em realizar um trabalho prático que leve os alunos a uma aprendizagem significativa. Isso fica demonstrado nas linhas em que se declara: “*A gente podia chamá...os alunos...e fazê naquela semaninha...*”, linha 17; “*Eu conversei com os alunos do terceiro e:::num sábado eu pego a molecada...*”, linhas 28 e 29, e “*Mas deveríamos envolver mais alunos (...)*”, linha 32. Dessa maneira, a intenção de envolver os estudantes no projeto de revitalização aconteceu como uma forma de eles aprenderem na prática a cuidar do meio ambiente e, para isso, nada melhor que levar em consideração o próprio espaço, a escola. Com base em Freire (1996), defendo uma prática educativa que busque a construção do conhecimento por meio da criação de possibilidades de ensino/aprendizagem do corpo docente ao discente, desde que se apresentem os critérios necessários a uma prática educacional como possibilidade de construção da autonomia e do senso crítico.

Assim, por intermédio de trocas de saberes, o ser humano tem a habilidade para transformar o ambiente vivido. Como declara Brandão (2005, p. 7),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2005, p. 7).

#### 3.4.11 Décima Primeira Reunião: Formação do Grêmio

Na décima primeira reunião (apêndice K), o objetivo principal foi possibilitar à chapa do Grêmio a apresentação das propostas aos professores, a fim de que tivessem conhecimento sobre o que foi organizado pelos alunos.

Foi mencionada também a necessidade de o projeto ter continuidade no ano seguinte com os alunos do Grêmio e com os moradores que vivem próximos ao lixão. Após isso, marcamos o dia da revitalização do colégio.

Partindo do pressuposto de que o Grêmio é fundamental para toda a comunidade, faz-se necessária a conscientização da comunidade escolar sobre as atribuições do Grêmio Estudantil e sua autonomia de organização. De acordo com Libâneo (2001, p. 93), “O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos alunos que lhes confere autonomia para se organizarem em torno dos seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais”.

Da mesma forma, Medeiros e Luce (2006) argumentam que a autonomia para ser legítima e legitimada depende de que o coletivo escolar reconheça a identidade do Grêmio Estudantil, o que possibilitará uma participação mais ativa dos estudantes.

No excerto a seguir, os alunos apresentam as propostas da chapa Diversidade.

#### **Exceto 14** - Apresentação das propostas da chapa Diversidade

1 *Liliane: Eu acho::: que os alunos podem dar continuidade, o Grêmio...quando a*  
2 *secretária do meio ambiente veio aqui...ela comentou de formá:::um grupo pelo*  
3 *whatsapp...com a comunidade e com alguns alunos da escola e ela*  
4 *saiu:::enfim...mas a gente pode fazer isso:::agora com o Grêmio e algumas*  
5 *pessoas da comunidade que vocês conheçam, podemos formá um grupo talvez*  
6 *com a ideia de fiscalizá (+++) Exigir dos políticos...mas também cuidá:::do*  
7 *espaço, denunciá para ver se fez tal coisa...ir lá ligar....E o pessoal do Grêmio*  
8 *pode tomá::: frente::*

(...)

9 *Liliane: Estamos aqui formando o Grêmio...iam ser duas chapas, mas e aí por*  
10 *conta de algumas briguinhas...resolvemos formá:::uma chapa só:::por isso*  
11 *são 16 pessoas e:::tem um vice pra tudo...o que é bom porque de*  
12 *repente...tem alguma reunião...alguém pode não participa e tem o vice*  
13 *e:::sempre vão ser duas pessoas trabalhando para uma função ali...fica muito*  
14 *mais fácil...A Renata, candidata a presidente, vai comentá:::um pouquinho*  
15 *sobre a chapa...as ideias que vocês tiveram...*

16 *Renata (aluna): O nome da nossa chapa é Diversidade e:::a gente...porque*  
17 *pensou Diversidade porque se você olhá:::para o nosso Grêmio já é*  
18 *diversidade...tem negra, branca, cabelo cacheado, cabelo liso...homossexual,*  
19 *religião...*

20 *Cindi: Fala do porquê do banner e não do papel...*

21 *Renata (aluna): **A gente não quis fazê santinho porque ia dá muito***  
22 ***trabalho pras tias da limpeza (...)** tem gente que joga no chão...a maioria*  
23 *e:::é papel, gente...a questão das árvores. A gente resolveu faze o banner*  
24 *porque é algo fácil de visualizá:::todo mundo vê...*

25 *Cindi: Pode deixa sempre na escola...*

26 *Renata (aluna): E:::a gente representa os alunos e é...uma coisa fácil pra*  
27 *gente entendê o que é a democracia e como funciona a democracia...**a gente***  
28 ***não deve só reclamá...a gente propõe e aprende o que é política, como***  
29 ***convivê em sociedade...e agora os outros vão falá...Eu apresento ou eles***  
30 ***se apresentam?***

31 *[Eles se apresentam]*

32 *Cindi: Lembrando que a Renata é a cabeça e vocês são o pescoço...a*  
33 *cabeça só vira quando o pescoço deixa...né? Então ela tá orientando*  
34 *vocês...mas vocês vão somá as ideias...A responsabilidade de vocês é com a*  
35 *escola, mas principalmente com os alunos.*

36 *Eliele: É preciso ter uma postura de vocês, né? (...)*

((Após isso, os alunos foram apresentando as propostas e os professores começaram a fazer questionamentos e algumas considerações))

Na apresentação das propostas da candidata à presidência do Grêmio, excerto 14, o que se destaca é o cuidado do Grêmio em elaborar as propostas em um banner, a fim de não sujar a escola e por conta da consciência ambiental: “*A gente não quis fazê santinho porque ia dá muito trabalho pras tias da limpeza (...) tem gente que joga no chão...*”, linhas 21 e 22. Essa fala foi muito importante, pois demonstrou que o projeto elaborado pelos professores, por mais que não tenha atingido todos os objetivos, atingiu, ao menos, alguns alunos, o que valeu todo o trabalho realizado até o momento.

Em consonância com Freire (1989), acredito que a construção do cidadão crítico, assim como o desenvolvimento da criticidade, parte da premissa da importância de abrir os olhos para enxergar o mundo em que se vive, enxergar sua própria realidade. Sendo assim, partindo de um ensino que preconize o desenvolvimento do senso crítico, o sujeito poderá ser levado a discutir os problemas que envolvem seu cotidiano de maneira autônoma.

Outra questão que merece destaque na fala da candidata à presidência do Grêmio, “*a gente não deve só reclamá...a gente propõe e aprende o que é política, como convive em sociedade...e agora os outros vão fala...Eu apresento ou eles se apresentam?*”, linhas 27, 28, 29 e 30, é quando ela apontou o aspecto positivo de se envolver no Grêmio, “*é uma coisa fácil pra gente entendê o que é a democracia e como funciona a democracia...a gente não deve só reclamá...a gente propõe e aprende o que é política, como convive em sociedade...*”, linhas 28 e 29. O uso da locução pronominal “*a gente*”, equivalente ao pronome nós, porém informal, aparece como uma maneira de atenuar as relações hierárquicas de papéis e serve como estratégia para trazer os colegas para a interação. Pela fala da aluna, não há dúvidas de que os jovens estão dispostos a se envolverem nas questões educacionais, mas, para isso, torna-se fundamental o incentivo. Portanto, envolvê-los nas decisões da escola e da comunidade é uma peça fundamental para o desenvolvimento da criticidade.

Dentro e fora de muitas escolas estaduais tem acontecido uma crise no que se refere à mobilização do jovem, no sentido de analisar e de questionar as questões políticas e sociais. É cada vez mais comum visualizar a individualidade, o imediatismo e o desinteresse, fruto do meio em que se vive. Dessa forma, contribuir para a formação do Grêmio Estudantil pode implicar na solução, em parte, para esse

problema. Da mesma forma que Bianco e Junior (2008), acredito que o Grêmio seja um local apropriado para a aprendizagem do para quê, como, com quem e o porquê da participação social, sendo uma peça fundamental para o desenvolvimento da criticidade, pois permite refletir sobre os erros e os acertos nas relações sociais, políticas, educacionais e de poder que se entrelaçam dentro das escolas.

Estudos têm demonstrado que se faz essencial dar espaço para os alunos construírem seus próprios conhecimentos (ERICKSON, 1982; SAWYER, 2004). Quando o professor interage com os alunos, dando-lhes liberdade para construir criativamente seu próprio conhecimento, fornece os elementos para tal construção, os “andaimes” na perspectiva neovigotskiana (SAWYER, 2004).

#### 3.4.12 Décima Segunda Reunião: Pensando na Continuidade do Projeto

O objetivo dessa reunião (apêndice L) foi discutir entre Grêmio e comunidade sobre a continuidade da luta pela revitalização do local onde fica o lixão. Como estava chovendo muito durante o almoço, alguns membros da comunidade não conseguiram ir. Assim, na reunião, estiverem presentes apenas membros do Grêmio e alguns professores, conforme excerto a seguir.

#### **Excerto 15** - Discutindo a continuação do projeto

1 Liliane: O objetivo desta reunião é dá continuidade ao projeto o ano que  
2 vem. A nossa formação finaliza agora e eu gostaria de passá a continuidade  
3 do projeto para o Grêmio...para não acabá toda nossa luta até agora  
4 porque::você viram **que teve muita politicagem, né? Muita gente que veio**  
5 **aqui pra se aparecê...mas não fez nada...nós fomos à secretaria do meio**  
6 **ambiente, conversamos com o secretário, né? Eu, o João, a Cindi...fomos**  
7 **com os alunos do Grêmio...os alunos estão de prova...eu gravei:: e ele prometeu**  
8 **que iria desenvolvê um projeto aqui::pra comunidade::tá?**

9 Cindi: Veio drone aqui...filmou...mas estão com outras prioridades.

10 Liliane: Eu liguei lá e disseram que estão com outras prioridades...até por  
11 conta dessas chuvas, tempestades e que aqui deixou de ser a prioridade  
12 agora...mas uma hora vai ter que sair.

13 Cindi: E a gente quer um plano de ação (...)

14 Liliane: Só que isso não vai acontecê esse ano...estamos praticamente em  
15 dezembro::então::precisava que::desse continuidade e pra isso **é preciso** do  
16 Grêmio envolvido e da comunidade. A gente gostaria que pelo menos o  
17 mínimo fosse feito ali onde fica o lixão.

18 Cindi: Algumas coisas aconteceram...eles asfaltaram...mas o lixão ainda tá ali.

19 Liliane: É::o principal não aconteceu.

- 20 Cindi: Porque a gente tinha solicitado uma área de lazer...uma rampa que  
21 desse acesso por onde os alunos passam pelo lixão:::
- 22 Liliane: É:::não foi esse o combinado...e a Cindi comentou de um drone  
23 também, né?
- 24 Cindi: É:::agora tem...acho que é o mesmo drone...ele faz uma vistoria em  
25 todos os espaços de descarte. Então:::estão sendo monitorados...então ela vai  
26 lá...vai cá...e estão tendo as multas...
- 27 Daiane: E ali:::tem muito lixo...e não é porque não há lugar para jogar...é  
28 safadeza. E estas pessoas podem ser multadas.
- 29 Cindi: E é bem provável que eles instalem uma câmera gigante aqui:::até o  
30 final do ano, já falei com o chefe da guarda municipal...por vários motivos  
31 cuidá da escola, cuidá do lixão:::e aí::já inibi..
- 32 Liliane: Acho que tem muita coisa para acontecê ainda...mas só de ter um  
33 Grêmio participando, alunos envolvidos e não só professores...já é um ganho.
- 34 Cindi: E por que a escola da prefeitura não exige também...não participa...
- 35 Liliane: As pessoas não querem trabalho:::e isso tudo dá trabalho fica correndo  
36 atrás de político dá trabalho...e eles enrolam, fazem propaganda deles e não  
37 fazem... Então é isso...a reunião era pra envolvê também a comunidade, junto  
38 com o Grêmio...mas como não vieram. Então:::é **indispensável** marca outro dia  
39 a noite, mesmo que os professores não possam participá.
- 40 Renata (aluna): A noite então?
- 41 Liliane: Isso:::de preferência às 18h00...sem envolve político...só a  
42 comunidade agora. E galera do Grêmio podia fazê o convite para a  
43 comunidade e ir às casas levá e convidá:::falá o horário e que precisa da  
44 participação...

Um dos propósitos da reunião foi finalizar o projeto e refletir sobre as ações da prefeitura, “*porque:::vocês viram que teve muita politicagem, né?*”, linha 4. O evento foi marcado por uma relação mais assimétrica, uma vez que apenas eu e a Cindi interagimos o tempo todo, o que aconteceu, provavelmente, por ser a última reunião e por termos poucos professores naquele dia.

O uso dos modalizadores de caráter deontico “*é preciso*”, linha 15, e “*é indispensável*”, linha 38, indica o caráter de imperatividade e o desejo de que o Grêmio seja, de fato, atuante com a comunidade a fim de que tudo que havia sido feito até o momento tivesse continuidade.

Outro ponto de destaque da reunião foi quanto à continuidade do projeto por intermédio dos alunos e da comunidade. Como destacado, “*Muita gente que veio aqui pra se aparecê...mas não fez nada...*”, linhas 4 e 5, houve muito interesse político e pouca ação por parte da prefeitura. Como nem todos os professores estariam na escola no ano seguinte, mostrou-se essencial trazer para o centro da discussão a questão da cobrança e da fiscalização do local, seja pela comunidade ou pelos alunos

do Grêmio, uma vez que são esses os maiores prejudicados com o descarte irregular do lixo próximo aos colégios.

Dessa maneira, é essencial a concretização de projetos que coloquem o aluno como atuante, seja internamente, em prol da escola, seja fora dela, a favor da comunidade, pois são formas concretas de incentivar nos alunos uma atitude vigilante e crítica diante dos diversos contextos e da necessidade de exercer a cidadania.

De acordo com Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 82),

Esse reforço de inserção de estudantes e professores como agentes sociais que trabalham em cooperação no espaço escolar e fora dele é realizado fomentando a pluralidade cultural, pois necessariamente o conhecimento está sendo vinculado à experiência humana, em consequência da inclusão de temas de cultura local, do compartilhamento de saberes e fazeres, da interdisciplinaridade e transversalidade dos assuntos trazidos à tona por professores, alunos e membros da comunidade quando vistos como sujeitos de conhecimentos possuidores de uma história.

### 3.5 SÍNTESE PARCIAL

O que motivou a efetivação de um espaço de formação colaborativa foi o fato de não haver nos colégios estaduais do estado do Paraná um momento de trabalho coletivo entre os professores para discutir os problemas da escola. Por conta disso, é comum, durante as formações em ação realizadas pelas SEED, os professores reclamarem que os textos discutidos não atendem as necessidades da escola e da comunidade.

Da mesma forma que no capítulo dois, houve uma desestabilização de padrões anteriormente vigentes, tendo em vista que a análise dos gráficos possibilitou uma percepção mais ampla das múltiplas práticas de letramento dos docentes. No capítulo três, constatei que as práticas de letramento formatadas em cursos “prontos” nem sempre correspondem, de fato, aos anseios das escolas e dos professores. Conforme verificado nas transcrições, há necessidade que se configurem novos eventos que se relacionem ao que os professores fazem, anseiam, estimam, entre outros, pois só assim as formações atenderão às demandas e às necessidades dos contextos escolares.

Assim, ao entrecruzar as vozes presentes, o principal objetivo da formação colaborativa foi o de dar voz aos professores e de destacar a importância de haver nas escolas momentos de trabalho coletivo. O respeito pelo outro e pelas opiniões é

capaz de dar suporte a uma formação pautada com (e não para) os professores. Essa postura é capaz de viabilizar uma configuração de escola que responda aos anseios do momento em que vivemos: um ensino-aprendizagem que leve em conta o “nós” de cada “eu”.

Um dos pontos essenciais a ser observado durante a formação colaborativa foi a participação dos professores que aumentou consideravelmente durante os eventos, ocorrendo uma intensificação da autoria, mas que também, em alguns momentos, diminuiu devido à frustração com a burocracia política. Isso pode ser demonstrado pela minimização da participação assimétrica e simétrica ao longo das reuniões.

Diferentemente de outras formações, em que sempre há uma voz, seja da esfera acadêmica ou da secretaria de educação, que tende a desvalorizar a do docente, o que leva, muitas vezes, a um posicionamento subalterno, a formação colaborativa realizada na escola Vani Ruiz Viessi levou a um compartilhamento de ideias que favoreceu a co-construção de conhecimentos. A relação entre professores, todos colegas, fez que as vozes sociais que ecoaram nas palavras contribuíssem para a construção de uma constituição identitária positiva e fortalecida.

A reflexão (a problematização) é um eixo central das reuniões, o que, a meu ver, pode ser atestado a partir da participação e dos conflitos postos (os desafios e o planejamento sempre indicam novas ações). No projeto de letramento, como ocorre a ação conjunta, e somente nas reuniões as propostas são planejadas (e as atividades desenvolvidas posteriormente), a identidade docente se fortalece e se mantém ao longo de todo o projeto. Nessa perspectiva, ainda que com o passar das reuniões, tenhamos nos deparado com políticos interessados apenas em seus objetivos pessoais e, por conta disso, tivéssemos alguns momentos de desânimo, houve a configuração de um evento que se estruturou como um espaço de debate, de construção coletiva de conhecimentos interessantes. Isso pôde ser verificado, quando diante de todo o desânimo sobre a falta de ação política, os professores resolveram focar na revitalização da escola e na organização do Grêmio Estudantil.

Outro ponto a se destacar foi o envolvimento da comunidade na escola, a fala da líder comunitária expandiu os horizontes dos professores numa perspectiva crítica, já que possibilitou compreender, na prática, que nem sempre aquele quem tem acesso à escola é o detentor do conhecimento. Nesse sentido, ao voltar o olhar para grupos

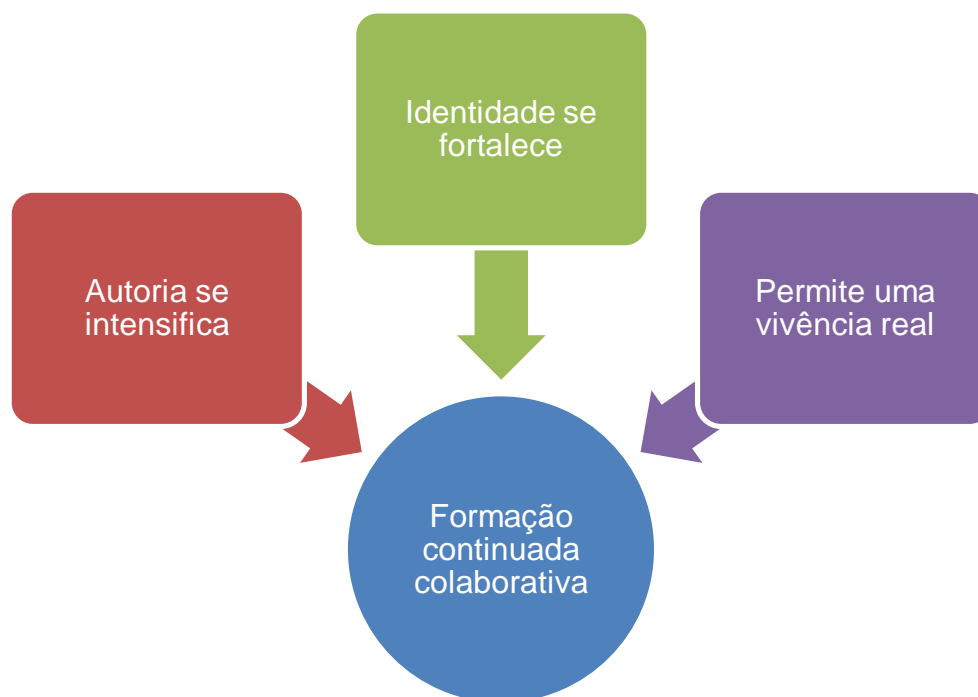
não hegemônicos, cria-se a oportunidade de repensar a teoria e o que foi apresentado como única verdade até hoje.

É importante destacar ainda a participação dos alunos durante as reuniões. As produções das cartas escritas por eles foi um dos pontos cruciais para que os representantes da prefeitura se interessassem pelo problema ligado ao descarte irregular de lixo próximo às escolas. Isso reforça a necessidade de a escola assumir um papel que conduza o jovem a desenvolver o seu potencial crítico, estimulando-o a questionar o meio que o cerca e a participar mais das decisões políticas.

Por fim, reforço que a sugestão de um espaço para a formação colaborativa não constitui uma fórmula, mas uma possibilidade de haver trocas de conhecimento e de experiências entre professores, alunos e comunidade, a fim de levar a uma organização escolar que cada vez mais atenda, de fato, às demandas de uma sociedade tão heterogênea.

Para melhor ilustrar esse processo, proponho o esquema a seguir, que tem como finalidade sintetizar as principais discussões apresentadas nesse capítulo.

**Figura 6** – Lista de constatações-síntese



**Fonte:** A própria autora.

## CAPÍTULO 4 – PROJETO DE LETRAMENTO

Repensar a escola, sua sistematização e os papéis dos seus agentes faz parte da presente agenda de pesquisa, pois defendo uma educação vinculada à realidade dos estudantes e de suas comunidades. Dessa forma, levando em consideração que a formação colaborativa foi a etapa anterior crucial para a organização do projeto de letramento, neste capítulo, apresento as atividades desenvolvidas por professores e pelos alunos, que surgiram devido ao compartilhamento de ideias e de opiniões.

Isso posto, ainda que a pesquisa não constitua propriamente uma novidade, já que há inúmeros estudos nacionais e internacionais que vêm há mais de um século se debruçando sobre o trabalho com projetos, dentre eles o de letramento, trata-se, na verdade, conforme proposto por Kleiman (2000) e desenvolvido por Tinoco (2008), de levar esse modelo didático para a escola e construir com os professores novas abordagens. Em razão disso, não deixa de constituir uma inovação, em termos de nossa realidade escolar específica, uma vez que é comum haver insegurança e dificuldade em trabalhar com projeto de letramento nos contextos escolares.

Nessa perspectiva, as discussões aqui apresentadas serão conduzidas na seguinte ordem: (4.1) Conhecendo melhor os projetos: perspectiva histórica; (4.2) Ressignificando o ensino por intermédio dos projetos de letramento; (4.3) A construção de um trabalho coletivo: implementação do projeto de letramento na escola.

### 4. 1 CONHECENDO MELHOR OS PROJETOS: PERSPECTIVA HISTÓRICA

O projeto, grosso modo, corresponde a um plano de ação que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, dá uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano. Assim, um projeto pode ser esboçado por meio de diferentes representações, como cálculos, desenhos, textos, esquemas e esboços, que tendem a definir o percurso a ser utilizado para a execução de uma ideia (BARBOSA, 2004).

Partindo da concepção geral de projetos e direcionando o trabalho para a pedagogia de projetos<sup>32</sup>, assunto fundamental a ser discutido nesta pesquisa, ela foi proposta pela primeira vez, na abordagem da Escola Nova, por Dewey, ainda na década de 30. Para o autor, precursor da pedagogia de projetos, a educação era essencialmente um processo social e, em razão disso, deveria partir das experiências atuais e anteriores dos estudantes e de suas comunidades

Levando em consideração a teoria de escola ativa, Dewey (1947) pressupunha que o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Dessa maneira, as escolas que atuavam dentro de uma linha de obediência e de submissão não eram efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vieira (2008), os trabalhos de Dewey se embasavam no pensamento liberal norte-americano e influenciaram até mesmo o movimento da Escola Nova no Brasil, já que sua teoria se alinhava à defesa da escola pública, da legitimidade do poder político e da necessidade de autogoverno dos estudantes.

Apesar da pedagogia de Dewey apresentar aspectos inovadores para a época, devido à oposição feita à escola tradicional e por apresentar uma metodologia baseada no conhecimento dirigido para a experiência da educação como ação coletiva, ela foi falha a partir do momento que deixou de questionar a sociedade e seus valores (SAVIANI,1988). Nesse sentido, sua teoria vai ao encontro dos ideais liberais, já que, ao não se contrapor aos valores burgueses, acaba apoiando a adaptação do aluno à sociedade.

Outro filósofo da educação e colega de Dewey, William Heard Kilpatrick (1918-1952), complementou a teoria. Kilpatrick caracterizou o método de projetos como decorrente de problemas reais, vindos do cotidiano dos estudantes (TINOCO, 2008).

Dessa forma, o projeto, no que se refere a método didático, era uma atividade intencionada que consistia em quatro características: a) uma atividade motivada por meio de uma consequente intenção; b) um plano de trabalho, de preferência manual; c) uma diversidade globalizada de ensino; d) um ambiente natural de aprendizagem.

Contemporaneamente, os educadores espanhóis Hernández e Ventura (1998) ganharam reconhecimento por parte dos educadores brasileiros ao retomarem

---

<sup>32</sup> Project method, cujos princípios foram discutidos em publicações entre 1899 e 1918. A América do Norte teve dois grandes representantes: John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick, os quais são considerados criadores do *Método de Projetos*, que tinha como finalidade romper com a passividade do ensino e partir para uma metodologia ativa, dinâmica e criativa.

conceitos fundamentais de projetos e lhe darem um novo formato, em especial no que se refere à ênfase política da instituição escolar.

No entanto, apesar de Hernández se embasar no trabalho de Dewey e Kilpatrick, há diferenças marcantes entre eles: a) a primeira refere-se ao contexto sócio-histórico que os separa; b) a segunda remete à designação de projeto de cada um; c) a terceira compreende ir além do viés metodológico e assumir o projeto como uma concepção político educativa, proposição contrária a Dewey e Kilpatrick, que viam no projeto um modo de reestruturar a educação; d) a quarta, Hernández (1998), contrário à ideia de que o desenvolvimento de projetos se dá por meio de “descobertas” pessoais, concepção assumida por Jolibert (1994a, 1994b, 2006), sustenta que um projeto não pode ser repetido em outro contexto sem que se sucedam resultados diferentes, pois a ação dos sujeitos, seus interesses, os recursos disponíveis e as metas a serem alcançadas marcam as singularidades do processo (TINOCO, 2008).

No que se refere à questão do contexto, Hernández (2000, p. 183) apresenta ainda que um projeto pode ser considerado

1. O percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomine a atitude de cooperação e onde o professor seja um aprendiz e não um especialista (pois ajuda aprender sobre temas que deverá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada trajetória é singular, e trabalha-se com diferentes tipos de informação.
5. O professor ensina a escutar: do que os outros dizem também se pode aprender.
6. Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar-lhes (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem em que se leve em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem espaço para isso.
9. Por isso, não esqueçamos que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

Com base em Hernández, Vieira (2008, p. 10) destaca que “a aprendizagem por projetos é uma estratégia de ensino-aprendizagem que tem por finalidade, por meio da investigação de um tema ou problema, vincular teoria e prática”. Quanto ao projeto de letramento da pesquisa, posso dizer que ele proporcionou uma aprendizagem em tempo real, inserida em um novo contexto, no qual os alunos foram sujeitos ativos no processo de produção de conhecimento, tal como quando eles fizeram a carta de reclamação para a SEMA e entregaram os convites nas casas dos

moradores, a fim de que participassem da reunião com os representantes da prefeitura, entre outras ações.

É fácil perceber a presença da escolanovista em várias passagens da LDB (BRASIL, 1996), dos PCN (BRASIL, 1998) e dos PCNEM (BRASIL, 2000), nesse sentido, Tinoco (2008) discute que, no Brasil, a sua publicação deu origem a um amplo debate sobre a proposta de implementação de um modelo de “educação para a vida”, organizado por eixos temáticos cujo ponto de partida eram os interesses e os referenciais dos estudantes. No entanto, o que surpreende é o fato de não encontrar nos PCN um encaminhamento para a organização curricular a partir de projetos, tendo em vista que a sugestão de trabalho para esse último entra apenas na seção organizações didáticas especiais.

Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013) afirmam que os PCNEM (BRASIL, 2000), no que se refere às linguagens, apresentam um avanço, já que defendem que a linguagem na escola deve ser, em primeiro lugar, objeto de reflexão e de análise. Segundo as autoras, os PCNEM condenam o estudo apenas do aspecto formal que desvincula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem.

Para melhor entendimento, as autoras Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 76) sustentam que

[...] os PCN+ (Brasil, 2002:11) defendem a realização de “projetos” em que alunos atuem, internamente, em prol das escolas ou fora dela a favor da comunidade são formas concretas de incentivar nos alunos uma atitude vigilante e crítica diante dos diversos contextos, como forma de exercitar a cidadania.

Isso posto, apesar dos inúmeros estudos sobre projetos, na prática da sala de aula, ainda há muitas dificuldades em realizá-lo, seja por conta do tempo, pelo trabalho que demanda ou pela falta de incentivo da política conservadora. Contudo, mesmo com todos esses problemas, insisto e acredito no trabalho com projeto de letramento nas escolas, pois, a meu ver, ele é capaz, de fato, de atender às demandas dos alunos e tornar o processo de aprendizagem significativo. Partindo dessa premissa, na próxima seção, discuto o conceito de projeto de letramento, tendo em vista que apresento uma experiência desenvolvida na escola Vani Ruiz Viessi.

#### 4. 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 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 que são 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, mais legitimados que outros, socialmente.

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, também, pelas ações do projeto. Isso tudo leva a inferir que a metodologia dos Projetos de letramento, tal como proposto, 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 refere-se aos conceitos de aprendizagem expansiva<sup>33</sup>, enquanto o outro está ligado à aprendizagem situada<sup>34</sup>, 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 de aprendizagem, pois descobre-se que há outros espaços sociais (família, igreja, trabalho, entidades públicas etc.) (LIMA, 2015).

Além da desterritorialização, se faz 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.

---

<sup>33</sup> 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).

<sup>34</sup> A atividade ocorre em contexto e cultura específicos em um processo de coparticipação social. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 52).

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 a 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 BNCC, ainda que não apareçam os termos pedagogia de projetos, projeto de letramento, entre outros, apresenta-se em sua proposta preliminar o reconhecimento da diversidade inerente à população inserida no contexto abarcado. Dessa maneira, o documento diz que,

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 15).

No entanto, vejo como problemático o fato de que este documento imponha um conteúdo mínimo que seja igual em todo o território nacional, conforme descrito a seguir.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2018, p. 15).

À primeira vista, o discurso presente no documento aparenta uma extrema preocupação com a educação, sem merecer qualquer contestação, mas, quando melhor analisado, verifica-se que o problema está em desconsiderar a heterogeneidade, visto que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional,

conforme Rajagopalan (2019), têm necessidades e carências que lhes são próprias. Assim, é inconcebível acreditar que as expectativas e as aspirações dos alunos possam ser atingidas da mesma maneira.

#### 4.3 A CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLETIVO: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO NA ESCOLA

Nesta seção, apresento os planos de atividades produzidos em conjunto pelos professores para a implementação do projeto. Como forma de organizar melhor o que seria trabalhado, durante a formação colaborativa, encaminhei um plano geral de atividades aos professores com a seguinte estrutura: temática interdisciplinar, objetivos de aprendizagem e atividades desenvolvidas. Na presente pesquisa, optei por apresentar três deles.

O plano geral de atividades é constituído por uma complexa rede que converge para a produção de um trabalho em conjunto entre os professores do colégio, tomando como ponto de partida a questão do descarte irregular de lixo em terreno no fundo das escolas.

Levando em consideração que interação é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009), e de que toda prática de letramento é interativa, os professores construíram planos de atividades coletivos, tendo em comum o propósito de compartilhar os saberes entre os participantes.

Essa compreensão se alinha aos estudos de Bakhtin, acerca da interação e do diálogo, definido por ele em sentido amplo como toda forma de comunicação verbal que só pode ser entendida a partir de seu vínculo com a situação concreta de produção, no caso desta pesquisa, pelo vínculo com o espaço/evento de compartilhamento dos professores, no qual conflitos e embates foram acolhidos e repensados, de modo a construir a compreensão de uma realidade macro, a realidade social.

Nesse sentido, Kleiman (2006) postula que a interação é fundamental na vida social e, por sua vez, determinante na construção das identidades discursivas e situadas, que decorrem das orientações momentâneas, locais, circunstanciais, passo a passo, dos participantes ao discurso do outro.

O plano geral de atividades “*Projeto Lixo, que lixo?*”, presente no quadro 9, corresponde a um diálogo entre os professores de Educação Física, Arte, Português e os Pedagogos com o propósito de sensibilizar os alunos da escola sobre a importância de cuidar do meio ambiente.

**Quadro 9** – Plano geral de atividades “Projeto Lixo, que lixo?”

<b>PLANO GERAL DAS ATIVIDADES</b>	
<b>Professores responsáveis pelas atividades</b>	Cindi (professora de Educação Física) Eliele (Pedagoga) Liliane (professora de Português) Paula (professora de Arte)
<b>Disciplinas</b>	Educação Física, Arte e Português.
<b>Turma</b>	Alunos Presidentes das Turmas Alunos do Grêmio Estudantil
<b>Temática interdisciplinar</b>	“ <i>Projeto Lixo, que lixo?</i> ”
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construir coletivamente, com os alunos envolvidos, o conceito de lixo mental, lixo reciclável e descarte consciente de lixo eletrônico.</li> <li>2. Refletir sobre os valores que norteiam as relações entre as pessoas no ambiente escolar, oportunizando a percepção de que sentimentos, palavras e gestos têm consequências nesses relacionamentos.</li> <li>3. Analisar a produção e o descarte do lixo que cada pessoa produz e as possibilidades de reciclagem.</li> </ol>
<b>Atividades a serem desenvolvidas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação dialogada e realização de “QUIZ” de imagens de diferentes tipos de lixo produzido pela humanidade, nos aspectos materiais e nas relações humanas.</li> <li>2. Aplicação de “QUIZ” para revisão dos conceitos apresentados.</li> <li>3. Registro dos conceitos, dos valores e das reflexões feitas na apresentação de imagens, por meio da construção de frases elaboradas pelos alunos em duplas.</li> <li>4. Seleção de imagens de diferentes tipos de lixo produzidos no dia a dia e correção das frases elaboradas pelos alunos envolvidos para a montagem de um painel “Projeto Lixo, que lixo?”</li> <li>5. Preparação do Painel “Projeto Lixo, que lixo?” e informes às turmas sobre o que significa o Painel “Projeto Lixo, que lixo?” por meio de uma pequena explanação, realizada pelo presidente de turma, juntamente com, pelo menos, um dos integrantes da diretoria do Grêmio Estudantil.</li> <li>6. Separação das partes internas e das caixas do CPU de computadores velhos; limpeza das caixas do CPU,</li> </ol>

	<p>transformando-as em novos objetos que poderão ser utilizados no Colégio. Sugestão inicial: pintá-las e transformá-las em lixeiras para os ambientes escolares.</p> <p>7. Organização do resíduo tecnológico, sobra dos computadores, a fim de encaminhá-lo à instituição E-Lixo Eletrônico, instituição organizada para reutilização ou destino adequado a aparelhos e componentes eletrônicos.</p> <p>8. Montagem de uma exposição com as peças revitalizadas, colocando-as, posteriormente, em seus locais de destino.</p>
--	---

**Fonte:** A própria autora.

O planejamento das atividades foi fundamental para os professores organizarem as participações e terem um momento de interação dialógica. Cabe ressaltar, porém, tal como assinala Tinoco (2008), que a abertura para mudanças no percurso, a flexibilidade das etapas de trabalho e o aproveitamento de oportunidades também são características muito importantes no processo.

O plano geral de atividades “*Conscientização da comunidade*”, presente no quadro 10, corresponde a um diálogo entre os professores de Português, Educação Física e Arte com a finalidade conscientizar os alunos da escola sobre a importância de exercer a cidadania.

**Quadro 10** – Plano geral de atividades “Conscientização da comunidade”

<b>PLANO GERAL DAS ATIVIDADES</b>	
<b>Professores responsáveis pelas atividades</b>	Liliane (professora de Português) Daiane (professora de Educação Física) Paula (professora de Arte)
<b>Disciplinas</b>	Português, Educação Física e Arte.
<b>Turma</b>	9º B
<b>Temática interdisciplinar</b>	Conscientização sobre o meio ambiente.
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construção de cartas de reclamação à SEMA.</li> <li>2. Elaboração de convites à comunidade para a reunião com os representantes da prefeitura.</li> <li>3. Elaboração de um rap, a fim de conscientizar os alunos da escola na Semana do Meio Ambiente.</li> </ol>
<b>Atividades a serem desenvolvidas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização da turma para realização da 1ª aula-passeio ao ponto de descarte irregular de lixo (data, horário, autorização da diretoria, objetivos da aula-passeio, divisão de tarefas).</li> <li>2. Registro por escrito e por meio de fotografias do lixo e das irregularidades do local.</li> <li>3. Discussão sobre a questão do meio ambiente. Debate.</li> </ol>

	<p>Vídeos, textos, letras de música.</p> <p>4. Elaboração de uma carta de reclamação para apresentar à SEMA. Um representante dos alunos da sala deverá fazer a leitura das cartas no dia da reunião.</p> <p>5. Elaboração de convites à comunidade para reunião com vice-prefeito e secretários. Além do convite, os alunos terão que entregar as cartas nas casas que ficam próximas ao lixão e aos líderes da comunidade.</p> <p>6. Elaboração de um rap que deverá ser apresentado no dia da Semana do Meio Ambiente (6 de junho). O rap deverá ser filmado e postado nas redes sociais, a fim de conscientizar a comunidade.</p>
--	---

Fonte: A própria autora.

Um trabalho que vise melhorar a situação do problema do lixão no fundo da escola e a autenticidade dos textos trazidos para a sala de aula são aspectos centrais das atividades descritas no quadro 10. Metodologicamente, a produção de gêneros textuais, como *carta de reclamação*, *convite* e *rap* foram essenciais para a assunção da escrita como prática social.

Tal como pontuam Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013), não é o professor da turma, nem o autor de qualquer documento oficial quem determina a produção de determinado gênero. No projeto de letramento proposto, os gêneros são trabalhados em demanda das atividades comunicativas e dos eventos sociais que os alunos estão realizando. Nesse caso, para trabalhar a questão do descarte irregular do lixão, fez-se necessário produzir convites e cartas de reclamação, ou seja, a produção de determinados gêneros textuais faz parte da prática social. Conforme Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 77),

Nos projetos de letramentos, há de se partir das práticas sociais para tornar possível a exploração dos gêneros na escola. Nesse contexto, o professor enfrenta uma tarefa complexa, que é de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para seus alunos e suas comunidades (Kleiman, 2006a, 2007). Cabe a ele ainda, conforme estabelecem os PCNEM, fazer “[...] o diagnóstico completo daquilo que o aluno sabe e do que não sabe [...], compreendendo que a comunicação, entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, será a base de todas as ações (Brasil, 2000, p. 17).”.

Logo, com base no quadro 10, não foi atribuição exclusiva da professora a seleção de gêneros textuais, ou seja, a origem desses gêneros textuais não se restringiu à esfera escolar. A elaboração da carta de reclamação surgiu da necessidade de conscientizar a SEMA, bem como os representantes da prefeitura,

sobre o problema que o lixão tem causado à escola e à comunidade. Quanto à elaboração de convites, surgiu da necessidade de trazer para a escola líderes da comunidade e famílias que moram próximas ao lixão para discutir com a prefeitura os problemas enfrentados devido ao descarte irregular de lixo. E, por último, no que se refere ao rap, como se trata de um gênero textual que agrada aos estudantes da escola, solicitamos aos jovens que elaborassem letras de rap a fim de envolvê-los mais no projeto de letramento.

O plano geral de atividades “Conhecendo a história da comunidade”, presente no quadro 11, corresponde a um diálogo entre os professores de Português, História e Geografia com a finalidade de resgatar a história do local onde vivem.

**Quadro 11** - Plano geral de atividades “Conhecendo a história da comunidade”

<b>PLANO GERAL DE ATIVIDADES</b>	
<b>Professores responsáveis pelas atividades</b>	Liliane (professora de Português) Natália (professora de História) Lucimara (professora de Geografia)
<b>Disciplinas</b>	Português História Geografia
<b>Turma</b>	1 <sup>o</sup> A
<b>Temática interdisciplinar</b>	Valorização da história local.
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	Conhecer a história da comunidade e de seus moradores.
<b>Atividades a serem desenvolvidas</b>	1. Elaboração de um roteiro de entrevista, a partir de questões formuladas pelos alunos, com base em interesses próprios, curiosidades e necessidades de conhecimentos sobre a história do bairro onde vivem. 2. Realização de entrevista com o morador mais antigo do bairro. 3. Transcrição da entrevista e publicação dela no Jornal da escola.

**Fonte:** A própria autora.

Conforme o quadro 11, para trabalhar a história da comunidade, fez-se necessário produzir roteiro de entrevista e entrevista oral, ou seja, a produção desses gêneros textuais possibilitou mais uma vez uma ressignificação conceitual importante: escrever não é uma prática circunscrita à esfera escolar, tendo em vista que escrevemos e falamos para agir no e sobre o mundo.

Devido à produção de entrevistas, há uma relação entre oralidade e escrita com o propósito de ampliar o acervo histórico, posto que possibilitou a inserção do saber e da cultura local em sala de aula. Para a produção da entrevista, somou-se o conhecimento da comunidade do entorno: relatos sobre a história da comunidade.

#### 4.4 UM TRABALHO EM EQUIPE QUE CULMINOU EM UMA AÇÃO SOCIAL

Nesta seção, 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 nos 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, organizei este tópico em: (4.4.1) Gêneros textuais e a formação cidadã; (4.4. 2) Semana do Meio Ambiente: um agir coletivo; (4.4.3) A formação do Grêmio Estudantil.

#### 4.4.1 Gêneros Textuais e a Formação Cidadã

O projeto de letramento, já referido em outros momentos da pesquisa, implicou na produção vários de gêneros textuais<sup>35</sup>, no entanto, por questão de escolha pessoal, nesta seção, abordo apenas: a carta de reclamação, o convite 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 mestrado<sup>36</sup>, 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.

---

<sup>35</sup> Durante 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.

<sup>36</sup> A dissertação desenvolvida durante o Mestrado “Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no Ensino Fundamental” 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.

Nesse sentido, para a elaboração de uma sequência didática, embasei-me no modelo genebrino apresentado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), modelo esse já muito difundido no Brasil<sup>37</sup>.

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

**Quadro 12** - Produção discente: carta de reclamação 1

*Prezados representantes da prefeitura,*

*1 Através desta carta, viemos<sup>38</sup> fazer uma reclamação em nome da turma  
2 do 9º ano. cremos que é esta reclamação se faz essencial, pois é algo que  
3 não vai favorecer não só a nós, mas a todos os moradores, inclusive todos os  
4 estudantes do Colégio Vani Ruiz Viessi e da escola Eugênio Brugin.*

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

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

*16 Além do lixo, gostaríamos de reclamar também da situação do asfalto  
17 e da falta de sinalização. Todos os dias, de manhã, vamos até à escola por  
18 esse caminho e nos deparamos com uma situação de descaso total, só há  
19 mato e lixo. Falam para as escolas realizarem trabalhos sobre a dengue, mas*

<sup>37</sup> 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.

<sup>38</sup> Como se trata de textos produzidos por alunos do 9º ano, há alguns desvios em relação à norma-padrão que preferimos manter.

*20 como fazer isso se ao redor dos estabelecimentos de ensino está lotado de  
21 lixo?*

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

*26 Atenciosamente,*

*27 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, tirarem 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

global<sup>39</sup> (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 lixo 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?*), linhas 12, 13, 14 e 15, 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.*), linhas 22, 23, 24, 25 e 26. 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.*), linhas 17, 18 e 19, o que lhes possibilita assumirem uma postura mais ativa na construção dos saberes. Metodologicamente, a valorização da história de vida dos alunos constrói oportunidades de legitimação dos saberes locais, de promoção da autoestima e de respeito ao outro, independentemente de sua escolaridade.

---

<sup>39</sup> De 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.

A seguir, no quadro 13, apresento outro exemplo de carta de reclamação.

**Quadro 13** - Produção discente: carta de reclamação 2

*Prezados representantes da prefeitura,*

*1 Escrevo esta carta para fazer uma reclamação a respeito do lixão que  
2 se encontra ao redor do Colégio Vani Ruiz Viessi e escola Eugênio Brugin.*

*3 Os principais problemas encontrados foram: móveis velhos jogados,  
4 muitas roupas, sapatos, fraldas sujas de bebês. Além disso, também foram  
5 encontrados pneus com água parada, o que mostra que não é à toa que há  
6 pessoas com Dengue na Zona Sul.*

*7 O problema, além do lixo ser muito feio perto das escolas, é o fato da  
8 população colocar fogo para queimar as coisas jogadas. A fumaça vai para a  
9 escola e fica quase impossível permanecer no estabelecimento devido ao  
10 cheiro insuportável.*

*11 Sei que há falta de consciência por parte de alguns moradores, mas  
12 gostaria muito que prefeitura a tomasse uma providência, começando pela  
13 fiscalização do local.*

*14 Atenciosamente,*

*15 K.L*

**Fonte:** A própria autora.

Com base na transcrição de textos dos alunos.

A carta de reclamação número 2, assim como a carta número 1, que descreve os problemas do lixão ao redor das escolas e pede à prefeitura que tome uma providência o quanto antes, tornou a sala de aula um lugar potencial de novas significações sociais que levam à aprendizagem e à transformação. O projeto de letramento colaborativo serve como uma via para realizar essa subversão, pois permite a criação conjunta de novas significações nos vários domínios do poder, ressignificando e flexibilizando os papéis de professor e de alunos e, em especial, encurtando a distância que os separa.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 50),

O projeto permite ver a sala a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes. Ou seja, é o espaço de convergência do

cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento.

A produção da carta de reclamação produzida pelos alunos e lida pelos representantes da prefeitura deixa evidente as marcas de um aluno engajado, ativo, inquisitivo (*Sei que há falta de consciência por parte de alguns moradores, mas gostaria muito que prefeitura a tomasse uma providência, começando pela fiscalização do local*), linhas 11, 12 e 13, evidenciando, que a escrita de um determinado gênero textual com um objetivo autêntico, concorre para emancipar o aluno.

Ao incorporar uma prática social relevante que impulsiona a investigação e a aprendizagem, é possível se afastar da circularidade e da alienação das atividades escolares e conceber a educação como um processo de vida.

A seguir, no quadro 14, apresento o convite elaborado pelos alunos com a finalidade de convidar a comunidade para participar de uma reunião com os representantes da prefeitura.

**Quadro 14 - Produção discente: convite**

**CONVITE À COMUNIDADE DA ZONA SUL**

*Prezados senhores,*

*1 Fizemos uma reunião com o vice-prefeito e algumas secretarias de  
2 Londrina há alguns dias para resolver a questão do lixão que fica no fundo dos  
3 colégios Vani Ruiz Viessi e Eugênio Brugin. Os alunos e professores  
4 tomaram esta iniciativa, tendo em vista o aumento nos casos de Dengue e pelo  
5 fato da fumaça, decorrente das queimadas, fazer mal às crianças e  
6 adolescentes.*

*7 O vice-prefeito, assim como os secretários, mostraram-se se dispostos  
8 a ajudar a comunidade com a limpeza e revitalização do espaço, desde que a  
9 comunidade participe e contribua com sugestões.*

*10 Nesse sentido, convidamos os senhores para uma reunião que acontecerá no  
11 dia 14/05/18, às 19:00, no Colégio Vani Ruiz Viessi.*

*12 Contamos com sua presença.*

*12 Atenciosamente,*

*13 Alunos do 9ºB*

**Fonte:** A própria autora.  
Com base na transcrição de textos dos alunos.

A produção do convite foi feita pelos alunos do 9ºB, sob a orientação das professoras de Português, de Artes e de Educação Física. Durante as reuniões de formação colaborativa, constatou-se a necessidade de envolver os alunos de maneira ativa no projeto.

Dessa forma, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), enquanto a professora de Português focalizou as condições de produção que condicionam a configuração de um convite, a planificação global (estrutura) e os conhecimentos linguísticos (pronomes de tratamento e os verbos na primeira pessoa do plural), as professoras de Artes e de Educação Física mobilizaram os alunos a levarem os convites nas casas dos moradores que residem perto do lixão.

A fotografia a seguir descreve, resumidamente, o dia que os alunos entregaram os convites aos moradores que vivem próximos ao ponto de descarte irregular de lixo.

### **Fotografia 2 - Entrega do convite à comunidade**



**Fonte:** A própria autora.

Ao entregar o convite aos moradores, alunos que, muitas vezes, não participavam das aulas, sentiram-se motivados durante a atividade.

Esse princípio desestabiliza as bases epistemológicas relativas à prática homogeneizadora que se faz presente no processo de ensinar e de aprender na escola: o de “transmitir” o legado cultural dos grandes homens. Conforme Tinoco (2008, p. 211), esse tipo de atividade é capaz de favorecer na criação de

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.

A inclusão de temas que não fazem parte do cânone curricular, além de motivar os alunos, já que leva em consideração o meio em que eles vivem, implica oportunizar a compreensão do currículo como uma construção social.

O fato de termos escolhido o problema do lixo no fundo das escolas para compor o projeto ocasionou uma transformação no processo de ensino aprendizagem, já que instaurou a liberdade de se trabalhar na escola com temas que levam em consideração a comunidade na qual os alunos vivem.

Assim, tomar como objeto um problema da comunidade nos projetos de letramento implica, na verdade, abrir-se para a compreensão de que a aprendizagem significativa é resultante da construção de uma rede de conhecimentos, que se vai tecendo por meio da ação de vários agentes, em múltiplos contextos, a partir de diferentes saberes, objetos, símbolos e apreciações valorativas (KLEIMAN, 2008).

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 15, apresento a produção de um rap elaborado pela turma do 9ºC.

**Quadro 15** - 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 fervero, 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*
- 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*

**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, mostram-se desinteressados e envolvê-los nas atividades, a escolha do gênero se deu devido ao fato da “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 os alunos, mas os espaços de sociabilidade que podem fazer da escola um espaço em que se possa legitimar práticas significativas para os envolvidos na instituição até chegar a conhecimentos necessário a toda a sociedade, mesmo que os alunos não reconheçam isso. 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, revelam-se 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, irrepetível, 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).

Sintetizando o trabalho desenvolvido com os gêneros carta de reclamação, convite e rap, apresento a seguir um quadro que relaciona eventos e práticas de letramento com os gêneros e com os conhecimentos linguísticos.

**Quadro 16** – Mapa da pesquisa

<b>Eventos/práticas</b>	<b>Gêneros textuais</b>	<b>Plano textual global / estrutura do gêneros</b>	<b>Conhecimentos linguísticos</b>
Reclamação, solicitação	Carta de reclamação	Local e data; identificação do destinatário; vocativo; corpo do texto; expressão de despedida e assinatura.	Pronomes de tratamento e pontuação.
Reunião da escola	Convite	Vocativo; corpo do texto; local data e horário e expressão de despedida.	Pronomes de tratamento e verbos na primeira pessoa do plural.
Semana do Meio Ambiente	Rap	Verso; estrofe e rima.	Adequação da linguagem ao contexto.

**Fonte:** A própria autora.

O quadro explicita a articulação que os projetos de letramento propiciam entre temas e práticas efetivas da vida cidadã. Em cada um dos gêneros textuais, que surgiram de acordo com a necessidade dos professores e dos alunos em resolver o

problema do descarte irregular do lixo, percebe-se um trabalho com o plano textual global e os elementos linguísticos.

#### 4.4. 2 Semana do Meio Ambiente: um Agir Coletivo

Com o propósito de conscientizar os alunos sobre os problemas do bairro, em especial para a situação do lixo no fundo das escolas, foi organizada a Semana do Meio Ambiente entre os professores participantes da formação colaborativa, a SEMA e o setor de endemias.

Além de trabalhar a questão da consciência ambiental, o propósito foi desenvolver atividades que despertassem o senso crítico dos alunos para os problemas da comunidade.

Sendo assim, após nos reunirmos durante as formações colaborativas, organizamos, conforme o quadro 17, um conjunto de atividades que foram desenvolvidas durante a semana.

**Quadro 17** - Atividades desenvolvidas durante a Semana do Meio Ambiente

<b>MANHÃ – 06/06</b>	
<b>ATIVIDADES</b>	<b>HORÁRIO</b>
Ônibus da Sanepar	8h
Palestra sobre arborização urbana	8h40
Palestra sobre a questão das águas	9h20
Teatro	10h20
Apresentação do rap	11h10
<b>MANHÃ 07/06</b>	
Palestra sobre queimadas	8h
Palestra sobre endemias	8h50
Jogo: Desenvolvendo a consciência ambiental	9h40
Passeata	10h40 às 11h30

**Fonte:** A própria autora.

A proposta de realizar um trabalho em equipe entre professores e comunidade, ainda que feito dentro de dificuldades, resultou, ao menos, em um intenso trabalho coletivo.

Tomando por base os documentos oficiais, o projeto de letramento teve como propósito efetivar na prática a interdisciplinaridade e a transversalidade, já que, ao partir de um tema transversal, meio ambiente, procurou aliar diferentes disciplinas. Quanto a isso, Kleiman e Moraes (1999, p. 22) entendem que

Transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois alimentam-se, mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo no conhecimento. Ambas podem ser postas em prática através do trabalho coletivo.

As questões ambientais há muito tempo vêm sendo alvo de discussões, seja na mídia, nas escolas, nas Organizações Não Governamentais (ONGs) engajadas em programas educacionais etc. Temas como a coleta seletiva de lixo, plantio de árvores, efeito estufa, entre outros, não fazem parte de uma discussão recente, ao contrário, são temas constantes no currículo escolar.

Não há na pesquisa a pretensão de dizer que as questões desenvolvidas durante a Semana do Meio Ambiente, conforme o quadro 17, sejam inéditas, mas de desfragmentar a formação dos alunos e de desenvolver trabalhos nas escolas que contemplem a aprendizagem conceitual e a prática social em equipe. Na pesquisa-ação, enfatizo o pressuposto de que as experiências educacionais são mais autênticas e de valor aos estudantes quando refletem a vida real, em lugar de serem estruturadas em pacotes de assuntos arrumados.

Um enfoque às relações entre disciplinas deverá encorajar a solução criativa de problemas e a tomada de decisões porque traz para os alunos as perspectivas, conhecimento, e a habilidade de coletar dados de todas as disciplinas. Tal processo instrucional também deverá encorajar os alunos a interagirem com seus colegas num grupo de aprendizagem onde a diversidade de pensamento e de cultura é valorizada (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 27).

Levando em consideração as atividades desenvolvidas em equipe que tenham como escopo a prática social, apresento a seguir fotografias que retratam alguns dos trabalhos desenvolvidos durante a Semana do Meio Ambiente.

**Fotografia 3** - Placas produzidas de material reciclado



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 4** - Jogo da reciclagem



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 5 - Teatro sobre a conscientização ambiental**



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 6 - Revitalização da escola**



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 7** - Passeata para conscientizar comunidade e prefeitura



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 8** - Palestras organizadas na escola



Fonte: A própria autora.

As atividades desenvolvidas por intermédio de uma organização coletiva permitiram, na prática, a realização de uma subversão, a construção conjunta de novas significações nos vários domínios do saber, tornando os papéis de professor e do aluno mais flexíveis, o que encurtou a distância em função de um objetivo.

A passeata para conscientizar a comunidade e a prefeitura sobre a importância de retirar o ponto de descarte irregular no fundo das escolas, fazendo usos de cartazes e de faixas, por exemplo, permitiu ver a escola como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e de atitudes (KLEIMAN; MORAES, 1999).

O projeto de letramento, por envolver um grupo de alunos realizando conjuntamente as atividades em função de um objetivo para a comunidade, rompe com a linearidade da aula tradicional, em que os alunos produzem textos apenas para os professores corrigirem.

Fairclough (1989), no obra *Language and Power*, chama atenção por sustentar que a educação não é apenas um “passar coisas adiante”; é desenvolver consciência crítica, a partir de seu contexto, de sua autoconsciência crítica e de sua capacidade de contribuir para a formulação e reformulação de seu mundo social. E, ao concordar com as ideias do autor, flagrei, como é possível verificar nas fotos, a presença de um aluno engajado, ativo, inquisitivo e participativo. Tal postura aconteceu possivelmente porque esse aluno estava vendo sentido no que estava sendo trabalhado em sala de aula, já que tinha relação com a sua realidade e porque estava ativamente contribuindo para a formulação e a reformulação de seu mundo social.

#### 4.4. 3 A Formação do Grêmio Estudantil

Partindo do pressuposto de que os jovens são atores sociais e têm novas identidades coletivas, faz-se necessário repensar o trabalho escolar sob novos paradigmas, já que se trata de um trabalho essencial de formação do jovem, como indivíduo e cidadão (LEITE, 2003).

Para que o projeto de revitalização do lixão tivesse continuidade e houvesse um maior envolvimento dos alunos e da comunidade, defini com o grupo, durante as reuniões de formação colaborativa, que seria necessário formar um Grêmio Estudantil na escola. Alguns alunos já vinham participando de reuniões com os representantes da prefeitura e com a comunidade, mas constatamos que isso não era o suficiente, já que se fazia pertinente formar um grupo para representar os alunos do colégio nas discussões da escola e da comunidade.

Assim, os professores de Português, de Matemática e de História estiveram em todas as salas para explicar o que vem e a ser o Grêmio e a finalidade dele e, após isso, realizou-se uma reunião com os alunos que se interessaram em fazer parte da comissão eleitoral e das chapas.

Com um enfoque que procura afastar o ensino de objetos que pode ser reduzido a aspectos linguísticos formais e que se aproxime da prática social como meio de atingir os objetivos (KLEIMAN, 2006), orientamos as possíveis chapas a produzirem panfletos para a campanha eleitoral e a realizarem uma roda de debates.

Alinhados a uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) e a uma crença na capacidade dos alunos em criar ou construir textos (construcionista) de forma renovada e inovadora. Foram convidados os Grêmios de outras escolas para conversarem com os alunos do Colégio Vani Ruiz Viessi, a fim de relatarem suas experiências, conforme a fotografia 9.

**Fotografia 9** - Grêmio de outra escola no Colégio Vani Ruiz Viessi



**Fonte:** A própria autora.

Como se trata de jovens reportando as experiências do Grêmio, os alunos do Colégio Vani Ruiz Viessi se mostraram bem motivados e interessados em formar as chapas.

Inicialmente, dois grupos desejavam participar do Grêmio Estudantil, mas, como um dos alunos desistiu da presidência, houve a formação de apenas uma chapa com o nome de Diversidade.

**Fotografia 10** - Apresentação das propostas da chapa Diversidade



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 11** - Banner elaborado pela chapa Diversidade



Fonte: A própria autora.

Na apresentação das propostas, a chapa procurou destacar o porquê da escolha do nome Diversidade, uma vez que havia o intuito de enfatizar a importância do respeito ao negro, à mulher, ao homossexual etc.

Ver a preocupação da chapa em promover o respeito ao outro, valorizando a construção de conceitos mais justos e éticos, fez os professores da escola se sentirem motivados e satisfeitos com todo o trabalho feito até aquele momento em sala de aula.

Outro ponto a ser destacado, em que foi possível verificar que o trabalho realizado sobre o meio ambiente havia se consolidado na prática, foi quando a candidata à presidência do Grêmio disse ter colocado as propostas da chapa Diversidade em um banner, ao invés de panfletos, por uma questão de conscientização ambiental. Segundo ela, a impressão de várias folhas, além de causar impacto no meio ambiente, possivelmente sujaria todo o espaço da escola, já que há muitos alunos que poderiam descartar os panfletos em qualquer lugar, acarretando muito trabalho para o pessoal da limpeza.

A situação descrita, conforme Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013), reforça o argumento de que, quando os alunos estão envolvidos em situações que lhes dizem respeito, eles objetivam agir sobre o mundo por meio de atividades de linguagem, utilizando a fala, a leitura e a escrita para alcançar suas metas, seguir suas escolhas e definir suas estratégias de ação, apreendendo o tempo todo, os aspectos macrossociais, por um lado, e textuais, por outro, envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.

Após a eleição organizada pela comissão eleitoral, tendo a chapa Diversidade obtido um número expressivo de votos, os trabalhos do Grêmio, em torno do problema do lixo, podem ser visualizados nas fotografias a seguir.

### **Fotografia 12 - Reunião com os líderes da comunidade e da prefeitura**



**Fonte:** A própria autora.

**Fotografia 13 - Revitalização da escola**



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 14 - Convite à comunidade**



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 15 - Limpeza do colégio**



Fonte: A própria autora.

**Fotografia 16 - Plantio de mudas de árvores no local onde ficava o lixão**



Fonte: A própria autora.

Verificar a atuação do Grêmio Estudantil no processo de revitalização da escola e na cobrança pela retirada do lixão me fez perceber como é fundamental a escola reconhecer a importância do aprendizado político.

A importância da política no processo educativo, com a construção e a consolidação do Grêmio Estudantil, suscitou a democratização das relações no contexto escolar, pois as atuações dos estudantes possibilitaram tornar a unidade escolar um espaço público de discussão política aberta à comunidade. A ação política cria caminhos para emergirem contradições, conflitos, discussões polêmicas, mas em especial propostas, negociação, diálogo, consenso e experiência coletiva (PORTELINHA; MARTINS, 2017).

Os estudantes perceberam a importância da participação e da auto-organização na atividade política, ao colocar em prática o debate e reivindicar por melhorias no espaço físico, cultural e pedagógico da escola, em direção a modificações no contexto em que estão inseridos.

Paro (2011) ressalta a necessidade de os estudantes serem inseridos nas decisões relativas à organização do trabalho geral escolar, uma vez que uma gestão democrática se consolida a partir da participação coletiva. Para o autor, “uma educação, enfim, que não tem como um de seus ingredientes a relação democrática, não precisa de uma estrutura democrática para se instalar” (PARO, 2011, p. 25). Assim, o Grêmio Estudantil se configurou como um fator imprescindível na formação política, social, cultural e humana dos estudantes.

#### 4.5 SÍNTESE PARCIAL

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

Ao trabalhar com práticas sociais a de letramento com objetivos concretos e intencionais, moldados de acordo com a necessidade de tomada de decisões para determinadas ações, adotei uma visão bakhtiniana de linguagem, que somente adquire sentido em contextos sociais e culturais, de forma dialógica. Analisando a interação entre os professores e alunos, alunos e alunos, percebi o quanto a máxima bakhtiniana se faz presente quando o assunto é projeto de letramento.

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.

Por intermédio das imagens, ficou visível que os alunos realizaram atividades autênticas para alcançar objetivos concretos para a vida social e, no processo, foram atingidos também os conteúdos e os objetivos do currículo escolar, pois, segundo Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 81.), “os conteúdos presentes nos programas vêm à tona como uma decorrência e uma necessidade, antes do que como uma atividade escolar com fim nela mesma”.

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, uma vez que, partindo de um problema da comunidade, o descarte irregular de lixo, o conhecimento passa 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).

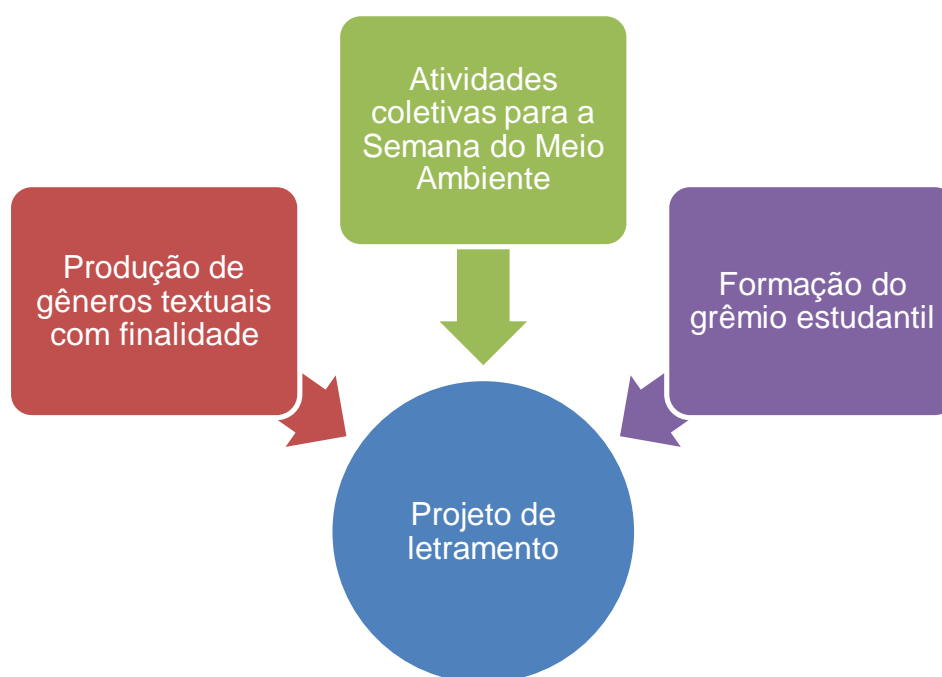
O projeto de letramento aplicado em um colégio de periferia, conforme os resultados apresentados, evidenciou uma alternativa viável e eficaz para o ensino situado e significativo, pois, ao partir da prática social, torna vazia a crítica da falta de autenticidade do que se passa na esfera escolar (KLEIMAN, 2006).

Sendo assim, conforme Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 82),

Talvez nunca, como nos tempos atuais, seja tão urgente tornar a escola essencialmente “interessante”, no seu sentido dicionarizado de “aquilo que interessa”, “que é interessante”, “que prenda a atenção”, “que cativa”.

Para melhor ilustrar esse processo, proponho o esquema a seguir, que tem como finalidade sintetizar as principais discussões apresentadas nesse capítulo.

**Figura 7** – Lista de constatações-síntese



**Fonte:** A própria autora.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma tese não é uma tarefa fácil, ainda mais quando uma das principais mensagens deste trabalho de pesquisa é a afirmação da importância da resistência pedagógica, humana e crítica.

Paulo Freire acreditava profundamente que não é possível construir um ensino para a transformação da sociedade alinhado a bases teórico-epistemológicas e programáticas de um ensino construído para a opressão. Nesse sentido, já que estou entre os que pactuam com as ideias freirianas, defendo, como proposto nesta tese, práticas pedagógicas que compactuem com um ensino libertador, o que implica dizer que a aprendizagem precisa estar vinculada ao desejo e às práticas efetivas dos alunos, a fim de que eles se vejam no processo e que este possa expandir suas potencialidades.

O ponto de partida da pesquisa foi analisar as contribuições das ações desenvolvidas em um programa de formação continuada colaborativa de professores para a elaboração e a implementação de um projeto de letramento junto aos alunos de uma escola pública situada em zona urbana periférica na cidade de Londrina. A escolha da escola foi motivada pelo fato de eu trabalhar há 6 anos naquele estabelecimento de ensino e por verificar, durante as formações continuadas e reuniões de pré-conselhos, a necessidade de eventos para se discutir os problemas do colégio. Assim, possibilitar aos professores do ensino básico terem suas vozes proferidas e seus pontos de vista visibilizados foi uma conquista importante no percurso das reuniões de formação colaborativa e durante o projeto de letramento.

Para responder às perguntas de pesquisa formuladas e atender aos objetivos específicos propostos, segui o seguinte percurso: primeiramente, investiguei os acervos escritos e as agências de letramento dos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi. Em um segundo momento, descrevi o curso de formação colaborativa do qual fizeram parte 12 professores da mesma escola. Posteriormente, analisei os sentidos construídos nos discursos dos professores, alunos e comunidade em interação nos eventos de letramento. Em um quarto momento, descrevi e analisei o processo de implementação do projeto de letramento. E, por último, procurei compreender quais os efeitos do projeto de letramento desenvolvido na escola como contribuição para a formação emancipatória dos alunos.

Por meio de uma abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa, de cunho etnográfico, conduzi as discussões dos resultados em três grandes capítulos: a) Letramento no contexto escolar; b) Formação colaborativa e c) Projeto de letramento.

No capítulo “Letramento no contexto escolar”, caracterizei as práticas de letramento do professor no local de trabalho. Essa etapa se fez fundamental, tendo em vista que permitiu uma melhor compreensão das ações realizadas durante a formação continuada colaborativa e no desenvolvimento do projeto de letramento.

Para a elaboração do questionário, usei como referência De Grande (2015), que, por sua vez, baseou-se no questionário elaborado por Vóvio (2007). Nesse sentido, as perguntas focalizaram as seguintes questões: Formação dos professores e familiares; Práticas de letramento durante a infância e Práticas de letramento na atualidade. Conforme a síntese parcial do capítulo, a análise dos gráficos permitiu reforçar a necessidade de se reconhecer e valorizar as práticas de letramento dos professores, sem seguir uma padronização, proveniente da hierarquização das práticas tidas como melhores. Além disso, a análise dos dados foi fundamental para evidenciar alguns saberes de base que serviram para compreender a dinâmica das atividades e das tarefas desenvolvidas pelos sujeitos-professores nas formações colaborativas.

O capítulo “Formação colaborativa”, foco central da pesquisa, permitiu demonstrar que a constituição de um grupo de aprendizagem, de compartilhamento de experiências e de dúvidas, é extremamente efetiva para a construção de uma identidade profissional fortalecida dos participantes, que se sentiram valorizados e atuantes. Assim, nesse capítulo, a partir de transcrições, analisei os sentidos construídos nos discursos dos professores, alunos e comunidade em interação nos eventos de letramento. Partindo de um problema da comunidade, o descarte irregular de lixo, a formação colaborativa permitiu dar voz ao grupo, além da realização de trabalhos coletivos.

Com isso, posso dizer que o ponto alto desse capítulo foi a constatação da necessidade de haver mais eventos de formação que se relacionem, de fato, àquilo que os professores fazem, anseiam e estimam, pois só dessa maneira as formações atenderão às demandas e às necessidades dos contextos escolares. Isso pôde ser constatado pela participação dos professores que aumentou consideravelmente durante os eventos, o que refletiu em uma intensificação de seu protagonismo e

autoria. Além disso, a relação entre professores, todos colegas, fez que as vozes sociais que ecoaram nas suas palavras contribuíssem para a construção de uma constituição identitária positiva e fortalecida.

Outro ponto crucial a ser retomado é o fato de que, ainda que, com o passar das reuniões, tenhamos nos deparado com inúmeros desafios, com momentos de desânimo em relação à falta de ação política, manteve-se a configuração de um evento que se estruturou como espaço de debate e de construção coletiva. Um exemplo foi quando os professores mudaram o foco da revitalização do lixão para a revitalização da escola e para formação do Grêmio Estudantil, tendo em vista que os políticos não davam resposta.

É preciso destacar, nesse capítulo, que o grupo participante da formação colaborativa teve a oportunidade de aprender na prática que nem sempre aquele que tem acesso à escola é o único detentor do conhecimento. A fala da líder comunitária criou a oportunidade de repensar concepções teóricas acatadas como verdades absolutas, de modo a expandir os horizontes da comunidade escolar em direção a uma perspectiva crítica.

Já no capítulo “Projeto de letramento”, apresentei as atividades desenvolvidas por professores e pelos alunos que surgiram devido ao compartilhamento de ideias e de opiniões durante os eventos de formação colaborativa. Nessa perspectiva, 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, uma vez que, 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.

Sem a pretensão de apontar uma alternativa de mudança nos contornos da educação brasileira, o projeto de letramento permitiu ressignificar o que vem sendo desenvolvido nas escolas, apresentando-se como uma proposta viável para o ensino situado e significativo. Ademais, as fotografias e os gêneros textuais desenvolvidos pelos alunos demonstraram efetivamente a realização bem-sucedida de atividades pedagógicas autênticas destinadas a alcançar objetivos concretos para a vida social.

Dessa forma, após sintetizar e retomar o que foi desenvolvido na tese, é preciso pontuar que, em muitos momentos, houve dificuldade para que a formação continuada e o projeto de letramento acontecessem. A primeira questão a se considerar é a falta

de tempo dos professores, muitos deixaram de participar porque trabalhavam em várias escolas. Logo, reuni-los no horário do almoço foi um grande desafio, sendo que alguns foram motivados especificamente pelo certificado de 100 horas. No entanto, isso me fez perceber que a formação colaborativa no local de trabalho, quando bem executada, é capaz de proporcionar mudanças significativas no ensino, e seria fundamental que isso fosse reconhecido pelos órgãos da educação pública do Estado, a fim de serem instituídas nas escolas condições para realização de tais eventos. Além do mais, formadores de professores e universidades poderiam fomentar discussões e propostas que atendessem a tais demandas, ressignificando o valor das formações colaborativas. Quanto à presente pesquisa, ela é mais uma contribuição que demonstra como a formação deve se articular com as pautas locais, e como a universidade tem o dever de fortalecer o laço com a escola, com a pesquisa-ação, com seus pares, os professores da escola básica.

Ainda quanto às dificuldades, outro ponto a se considerar foi a quantidade de atividades para coordenar; por mais que aumentasse a participação dos professores durante as reuniões, em quase todos os momentos, tive que me manter à frente do que era planejado durante as reuniões, seja para entrar em contato com os representantes da prefeitura, seja para organizar o Grêmio, seja para organizar A Semana do Meio Ambiente, o que produziu uma sobrecarga de trabalho e muito cansaço, uma vez que eu assumia compromisso de trabalho em outros locais.

Outra grande dificuldade foi o fato de necessitar contar com o trabalho de políticos durante o projeto. Ciente de que a participação política se fazia fundamental para a revitalização do lixão, os professores e eu convidamos os políticos do Município de Londrina para participarem das reuniões. Contudo, com promessas falsas, o grande objetivo de alguns deles era apenas angariar votos para a eleição. Dessa maneira, conforme as reuniões passavam, o desânimo, por muitas vezes, ia tomando conta do grupo ao perceber que muitas das questões discutidas pelos representantes políticos não se efetivariam na prática.

Como fiz uso de vários instrumentos de pesquisa, obtive vários dados que, por conta do tempo, não foram detalhados durante a pesquisa. Um exemplo foi a história de luta da líder comunitária, em que gostaria de ter investigado a história de letramento. Além disso, faltou analisar outros gêneros textuais produzidos pelos alunos durante o projeto de letramento, aprofundar mais sobre a questão do grêmio

estudantil e trazer informações sobre o que aconteceu com o processo de revitalização do lixão. Portanto, fica reforçada a necessidade de futuras pesquisas e trabalhos acadêmicos, pois a formação continuada colaborativa e o projeto de letramento são assuntos que precisam constantemente serem abordados com outros professores e pesquisadores.

Por último e não menos importante, é a falta de valorização do Estado em relação ao trabalho de pesquisa e de aprimoramento científico-pedagógico. Não consegui afastamento remunerado do ensino básico para fazer doutorado, o que é contraditório e lastimável, já que o objetivo da tese é contribuir com o ensino na escola pública.

Por outro lado, mesmo com todos os problemas apresentados, o empoderamento intelectual adquirido por leituras e por discussões durante o doutorado, possibilitou que eu não desistisse do projeto e ainda fortalecesse o grupo de professores. Como diz Marques (2016), o professor precisa se empoderar com conhecimento para poder empoderar. O fato dos professores perceberem que durante a formação poderiam contribuir igualmente para o fluxo da interação, compartilhando seus conhecimentos e experiências, sem o controle de um coordenador, permitiu uma transformação nas relações de poder, o que, por sua vez, levou ao empoderamento do grupo. Com isso, diferentemente do que aconteceu na primeira reunião, em que houve pouca participação, verifiquei que, de maneira geral, os docentes, em uma relação simétrica, demonstraram e debateram possibilidades, o que fez com o projeto de letramento tivesse êxito.

Para finalizar, por mais que o amor pelo ensino me mova, é crucial refletir também sobre a BNCC. Ao propor em minha pesquisa projetos de letramento nas escolas que se configurem como modelos de pluralidade cultural que contemplem os interesses dos estudantes e extrapolem a esfera escolar, sei que vou na contramão das proposições da BNCC, que logo no início de sua proposta preliminar (2016) explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica.

Assim, de acordo com Rajagopalan (2019), o problema do documento está em fazer declarações que abrigam pressupostos questionáveis, pois, ao falarem em aprendizagens essenciais, os proponentes e defensores da BNCC podem ter em mente um aluno ideal.

Sem aprofundar na questão do currículo mínimo, o grande problema está em determinar de antemão, antes de conhecer a realidade de cada comunidade de alunos, a meta que se quer alcançar. Baseando-me em todo o trabalho desenvolvido até aqui, defendo que o lugar em que se encontra o aluno é algo que não pode ser jamais relegado a um segundo plano.

Segundo Rajagopalan (2019, p. 34),

O total desvario representado pela presente preocupação com o aperfeiçoamento de um currículo comum para todo o território nacional, com foco exclusivo nas metas a serem alcançadas, remete-nos a um caso em nossa história não tão remota de assegurar a integridade da nação brasileira, com um esforço redobrado de garantir que todos os cidadãos saibam falar o idioma nacional de forma uniforme e idêntica, sem “distorções” porventura causadas pelas variações regionais (como se poder cantar o hino nacional de forma idêntica garantisse, *eo ipso*, a integridade e a inviolabilidade da nação brasileira!).

Com base nesse pressuposto, insisto que, por mais que exista uma política atual que paralise os processos de mudança, em um país que pouco valoriza a escola pública, o lema é resistir, resistir por intermédio do estudo e pesquisa, resistir compartilhando o que sabemos com os demais professores, resistir implementando projetos, resistir se envolvendo, de fato, com as discussões relacionadas à política e ao ensino no nosso país.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. *In: II Conferência Internacional Challenges*, 2001. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/048-Ana%20Afonso%20427-432.pdf>>. Acesso: 19 out. 2019.

ALMEIDA, Ana Lúcia Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. *In: KLEIMAN, Ângela (org.). A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARAÚJO, Bráulio Santos Rabelo de; BRANT, João ; ALIMONTI, Veridiana . **Mercado não garante banda larga universal**. *Le Monde Diplomatique (Brasil)*, São Paulo, v. 49, 2011. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=979>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.14, n. 58,1985.

ARTIGAS, Nádia. **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do estado do Paraná**: diferentes ângulos de uma mesma foto. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor da Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

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].

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].

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com Pedagogias de Projetos? **Projeto Revista de Educação**, Porto Alegre, v.3, n.4, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. **Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1986.

BARTLETT, Lesley. **Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections.** Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, vol. 5, 2003. Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25733>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BARTON, David. Preface: literacy events and literacy practices. *In*: HAMILTON, Mary; BARTON, David; ROZ, Ivanic, Roz. (orgs.). **Worlds of literacy.** Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993.

BARTON, David. **Literacy:** an introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (orgs). **Escritura y sociedad:** nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies:** reading and writing in context. London and New York: Routledge, 2000.

BATISTA, Antonio A. G. Os professores são 'não-leitores'? *In*: MARINHO, Marildes. e SILVA, Ceris Salete (orgs.). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

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

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2006b.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral.** Bauru: EdUSP, 1976.

BERNINI, Ednéia Aparecida Bernardineli. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de Língua portuguesa.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

BIANCO, Ariane Andrade; JUNIOR, Raimundo Nonato. **A contribuição dos grêmios estudantis para o exercício da gestão democrática.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2459-8.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum,** Maringá, v. 34, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

BOING, Luiz Alberto. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n.1, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGANÇA, Marcos Antonio; BALTAR, Marcos Antonio. R. Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. **Imagens da educação**, v. 6, n.1, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília, 1961.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentação dos temas transversais e ética**. v. 08, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018.

BRIGATTE, Raquel. **Estratégias de referenciação em uma audiência de conciliação no PROCON**: uma abordagem sócio-interacional. (Mestrado em Letras, Área de Concentração: Linguística) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. 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.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no Ensino Médio. *In*: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Claudia Lemos; SITO, Luanda Soares; DE GRANDE, Paula Bacarat (orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAMERON, Deborah *et. al.* **Researching language**: issues of power and method. Routledge, London and New York: Routledge, 1992

CANDAU, Vera Maria. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos de linguística aplicada**, Campinas, v. 7, n. 2, 1986.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é LA? *In*: PASCHOAL, Mara S. Z.; CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs.). **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs.) **Aspectos da linguística aplicada**: Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo. Cortez, 1991.

COLLIS, Betty. **Cooperative Learning and CSCW**: Research Perspectives for Internetworked Educational Environments. IFIP Working Group 3.3 Working Conference "Lessons from Learning". Archamps, França, 1993.

CONTI, Davi Faria. **Apropriações de tecnologia digital em sala de aula**: resistência e identificação. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino: aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013.

COSTA, Valeriano Mendes F. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010.

CRIVELARO, Lana Paula. **Indicadores que levam um professor a tornar-se colaborativo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.

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.

DAVIS, Claudia *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v.2, n.2, São Paulo, 2011.

DE GRANDE, Paula Baracat. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, literatura e ensino (UNICAMP)**, v. 2, 2007.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

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.

DURANTI, Alessandro. Agency in language. *In*: DURANTI, Alessandro (org). **A companion to linguistic anthropology**. Oxford: Black Well Publishing, 2004.

ERIKSON, Erik. **The life cycle completed**: a review. Nova York: Norton, 1982.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. *In*: Robert L. Linn & Frederick Erickson (orgs.). **Quantitative methods**: Qualitative Methods. v.2. New York: Macmillan, 1990.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**: métodos de pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores**: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. **Salto para o futuro**. TV Escola, MEC, Brasil, Boletim 13, 2005.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; CARVALHO, Kelly Alessandra. Os Marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). **Revista Intercâmbio**, v.6, 1997.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In*: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. Assunção (orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, 2008.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. Baskerville, UK: Taylor&Francis, 1996 [1990].

GEE, James Paul. Discourse and sociocultural studies reading. *In*: KAMIL, Mosenthal *et al.* (orgs.). **Handbook of reading research**, v.3, Mahwah, 2000.

GEE, James Paul. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: a study of language in action. *In*: FEHRING, Heather; GREEN, Pam. (orgs.). **Critical Literacy**: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association, Norwood, South Australia, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizado n BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In*: AMORIN, Marcel Alvaro

Oliveira; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. São Paulo: Vozes, 2011.

GRAFF, Harvey J. **The literacy myth**: cultural integration and social structure in the 19th century. USA: Transaction Publishers, 1991.

GREEN, Pam. Critical literacy revisited. *In*: FEHRING, H Heather; GREEN, Pam. (orgs). **Critical Literacy**: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001.

GRIGOLI, Josefa A. G. *et al.* **A escola como locus de formação docente**: uma gestão bem-sucedida. Cad. Pesquisa, v. 40, n. 139, 2010.

GUMPERZ, John. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

GUMPERZ, John. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

GUMPERZ, John. Pistas de Contextualização. *In*: RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro. (orgs.) **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: Age, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília, Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Literacy and linguistics: a functional perspective. *In*: HASAN, Ruqaiya.; WILLIAMS, Geoff. (orgs.). **Literacy in Society**. NY: Longman, 1996.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. *In*: HARRISON, Roger; HANSON, Ann.; CLARKE, Julia. (orgs.). **Supporting lifelong learning**. v. 1: Perspectives on learning. London: Routledge. Open University Press, 2002.

HAMILTON, Mary; BARTON, David; ROZ, Ivanic. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

HASAN, Ruqaiya. Literacy, everyday talk and society. *In*: HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoff (orgs.). **Literacy in society**. NY: Longman, 1996.

HEATH, Shirley. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, Deborah. (org.). **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood, N.J: Ablex Publishing, 1982.

HEATH, Shirley. **Ways with words**. England: Cambridge University Press, 1983.

HELVING, Carlos Henrique Martins. A perspectiva colaborativa na formação continuada de professores da educação básica. **EDUCERE**. PUCPR, 2015.

Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17617\\_7480](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17617_7480). Acesso em: 02 fev. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOLANDA, Nilson. **Planejamento e projetos**. Apec/MEC, Rio de Janeiro, 1975.

HOUAISS, Antônio. **Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo *et al.* Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. *In*: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida (orgs.). **Gramática do português falado**: estudos descritivos. São Paulo: FAPESP, 1996.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: Princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, Ângela (org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

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.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 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, 2008.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela; MARTINS, Maria Silva Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. *In*: KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

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.

KLEIMAN, Ângela B; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, 2015.

KLEIMAN, Ângela; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (orgs). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de Professores em curso. Ática: São Paulo, 2010

KUKULSKA-HULME, Agnes. Will mobile learning change language learning? **ReCALL**, v. 21, 2009.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LAVISIO, Monique Susan Morara. **Letramento e religião**: investigando a relação entre as esferas religiosa & escolar. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e Trabalho: criando chances, construindo cidadania. *In*: FREITAS, Virgínia e PAPA, Fernanda Carvalho (orgs.). **Políticas públicas juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos (org.) **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia**, v.11, n. 65, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

LÓPEZ, Felix Garcia. Introdução. *In*: LOPEZ, Felix Garcia. (org.). **Cargos de confiança no presidencialismo de coalizão brasileiro**. Brasília: Ipea, 2015.

LUKE, Allan. Genres of power? Literacy education and the production of capital. *In*: HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoffrey (orgs.). **Literacy in society**. NY: Longman, 1996.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento. Intertextualidade e prática social crítica. *In*: MAGALHÃES, Izabel (org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. Formação de professores de Língua Portuguesa: projeto de letramento, agência e empoderamento. *In*: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros dos discursos. *In: SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Anais.* Caxias do Sul-RS: UCS, 2009.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Caleidoscópio**. v.7, n.1, 2009.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração**: da Escola Científica à competitividade na Economia Globalizada. São Paulo: Atlas, 2000.

MCKAY, Sandra Lee. **Agendas for second language literacy**. NY: Cambridge University Press, 1993.

MCKAY, Sandra Lee. Literacy and Literacies. *In: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy Hornberger (orgs.). Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press, 2001.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso; LUCE, Maria Beatriz. B. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. *In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso (orgs.). Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. São Paulo: Nova Fronteira, 1965.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? **Intercâmbio**. PUC-SP, v.5, 1990.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n.2, 1994.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Julia Cristina Granetto. Reflexões e implicações da pesquisa em Linguística Aplicada na perspectiva transdisciplinar. **TRAVESSIAS**, v.9, n.1, 2015.

MOURÃO, Rosangela Maria Mazzeiro. **Professores, Textos profissionais e formadores**: leitura nos processos de formação continuada. Tese (Doutorado em Ensino) - Universidades Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, n. 5, Belo Horizonte, 2000.

NININ, Maria Otília Guimarães. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da Linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João, 2013.

NOGUEIRA, Neide. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artes Médicas, n.10,1999.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras. *In*: PARRILA, Angeles; DANIELS, Harry (orgs.). **Criação e desenvolvimentos de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. O “velho” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. **Calidoscópico**, v.10, n.1, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, 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.

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.

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.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua**, v. 2, n.16, 2010.

PAHL, Kate; ROWSELL, Jenifer. **Literacy and education**: Understanding the New Literacy Studies in the classroom. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PALAGI, Ana Maria Marques; LEMES, Adelize Trentin. Formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino - Grupo de Trabalho em Rede. *In: Jornada do HISTEDBR*, v.11, 2013, Cascavel, PR. **Anais**. Cascavel-PR: 2013.

PARANÁ. Lei n. 13807/02. **Hora-atividade dos professores**. Curitiba: Casa Civil, 2002.

PARO, Vítor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARRILLA, Angeles. **Apoio a la escuela**: un proceso de colaboración. Bilbao: Mensajero, 1996.

PEDROSA, Maria Cristina Necho Salta. S. **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português**: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL/PUC, São Paulo, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: EduSP, 2004.

PEREIRA, Liliâne. **Didatização do discurso argumentativo**: a escrita como prática social no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; MARTINS, Suely Aparecida. A prática de ensino e a formação política: diálogos entre a universidade e a escola. **Revista Fórum Identidades**. Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana-SE, v. 25, 2017.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. *In: AMORIN, Marcel Alvaro Oliveira; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (orgs.) A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

RAMOS, Marilú Dascanio. **Formação continuada de professores**: novos arranjos institucionais após a descentralização do ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, v. 19, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Escol@connect@ad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009;

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 5, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados. 1998.

SAWYER, Steve. Software Teams. **Communications for the ACM**, n. 47, v.12, 2004.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, Inês. Introdução. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002 [1998].

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. The new literacy studies. *In*: STREET, Brian (org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. *In*: JONES, Martin; JONES, Kathryn (orgs.) **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000.

STREET, Brian. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. *In*: STREET, Brian (org.). **Literacy and Development**: ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 2001.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Londres: May, 2003.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Joanna. A escolarização do letramento. *In*: STREET, Brian (org.). **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TERRA, Márcia Regina. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -

Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. *In*: AMORIN, Marcel Alvaro Oliveira; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Campinas: Pontes Editores, 2019.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 20 jul. 2019.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. *In*: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1993.

URBANO, Hudinilson. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. *In*: NEVES, M<sup>a</sup> Helena de Moura (org.). **Gramática do português falado**. São Paulo: Unicamp, v. 7, 1999.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela.; ASSIS, Juliana Alves Assis (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. **Travessias**, Universidade Oeste do Paraná, v. 2, n.3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3115/2453>. Acesso em: 25 jul. 2019.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

VÓVIO, Cláudia Lopes. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VÓVIO, Cláudia Lopes. Práticas de letramento *In*: **Algumas noções fundamentais para o curso alfabetização e letramento** (mimeo), 2008.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos da tecnologia na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**. Recife, v. 9, n. 1, 2011.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois**: grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo, Ática, 1994

Z AidAN, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. *In*: Oliveira, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação**: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Diário 1: Organização das atividades

**Dia: 08/03/2018**

Na formação continuada do dia 08/03/2018, quinta-feira, contamos com a presença da Cintia, Daise, Eliane, Jorge Vieira, Leonor, Liliane, Lucas, Lucimara, Natália e Patrícia.

Na nossa primeira reunião, primeiramente, solicitamos aos professores o preenchimento do termo de consentimento e que assinassem a lista de presença. Decidimos que os artigos e as atas da reunião serão enviados por e-mail, sendo que boa parte dos avisos, faremos por WhatsApp. Quanto aos encontros, os dias da semana escolhidos foram quarta e quinta, no horário do almoço, a fim de que tenhamos um maior número de professores participando do projeto. Em seguida, a discussão girou em torno do cronograma de atividades.

No que se refere ao cronograma, algumas considerações merecem destaque:

1. Decidimos que, no dia 14/03, além de fazermos um bate-papo com a senhora Rosalina, moradora da comunidade engajada em vários projetos sociais, daremos uma volta ao redor da escola para verificarmos os principais problemas do bairro. Segundo a Cíntia, a escolha do dia se deve ao fato de termos vários professores por conta do replanejamento, o que é uma ótima oportunidade aos docentes, em especial aos mais novos, de conhecerem a realidade da escola e da comunidade.
2. No dia 22/03, teremos a participação de uma de professora que fez doutorado na Unicamp para discutir Projeto de letramento crítico.
3. No dia 05/04, continuaremos a discussão sobre Projeto de letramento crítico.
4. 18/04 ou 19/04, faremos uma discussão em torno da BNCC, em que o tema a ser destacado é a questão do meio ambiente. Para esse dia, seria interessante que cada professor procurasse, ao menos, saber o que a BNCC propõe em relação à sua disciplina.
5. Para o dia 03/05, ficou decidido que entraremos em contato com a secretária do meio ambiente ou outra pessoa que tenha domínio sobre o assunto para fazer uma palestra de conscientização na escola. A palestra será direcionada a professores, a alunos e a alguns líderes da comunidade. Quanto a esse evento, Cíntia destacou a

importância de fazermos atividades com os alunos direcionadas ao dia do meio ambiente, 05 de junho.

6. No dia 16/05 ou 17/05, faremos uma discussão em torno da necessidade de despertarmos a consciência crítica nos alunos. O texto não foi escolhido ainda. Dessa forma, aceitamos sugestões.

7. Quanto ao dia 30/05 ou 31/05, levando em consideração a sugestão da pedagoga Eliane, faremos uma espécie de mesa redonda na escola para discutirmos política. As discussões vão girar em torno do tema instâncias de poder, a importância de termos conhecimento dos nossos direitos e deveres como cidadão, entre outros assuntos. Para isso, contaremos com a participação de 2 ou 3 palestrantes no mesmo dia. A palestra também será direcionada a professores, alunos e líderes da comunidade.

8. No dia 07/06 ou 08/06, faremos uma reunião para decidirmos sobre os encaminhamentos do projeto. Para isso, é importante que cada professor pense num plano de ação interdisciplinar e elabore-o durante o encontro.

9. No dia 21/06 ou 22/06, apresentaremos os planos de ação e organizaremos o projeto interdisciplinar envolvendo a questão do lixo.

10. No segundo semestre, o foco principal da discussão será a implementação do projeto, o que os professores têm realizado com os alunos, bem como o que tem dado certo nas aulas ou não.

Inicialmente, havia proposto a discussão de dois artigos que abordam a questão da formação continuada colaborativa:

a) OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. **Calidoscópico**, Vol. 10, n. 1, 2012, p. 58-64.

b) GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. Assunção. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo : Blucher, 2017.

Por conta do tempo, havia feito um resumo deles, mas, mesmo assim, não houve tempo suficiente para leitura e reflexão dos textos. Dessa maneira, vou enviar os artigos por e-mail, bem como o resumo deles.

É necessário reforçar que alguns trabalhos já estão sendo feitos por alguns professores e que não é necessário o projeto estar pronto para as ações acontecerem.

Outra questão essencial, discutida durante a reunião, é a necessidade de registrar as atividades realizadas e elaborar o plano de ação.

## **Apêndice B – Diário 2: Conhecendo a realidade da escola**

**Dia: 14/03/2018**

No dia 14/03/18, além dos professores que participam efetivamente da formação colaborativa, contamos com a participação de professores que davam aula na quarta, no período da manhã. Como o objetivo era sensibilizar os docentes sobre a realidade da escola e do bairro, achamos que seria mais produtivo a reunião acontecer no dia do planejamento, já que teríamos um maior número de participantes no dia.

Inicialmente, fizemos um passeio ao redor da escola para conhecermos um pouco mais a realidade dos alunos. Nesse momento, muitos professores ficaram sensibilizados com o lixão que fica próximo tanto do Colégio Vani quanto da escola Eugenio Brugin. Uma questão que despertou atenção foi o fato de alguns alunos atravessarem mato e lixo para se deslocar de casa até a escola. Durante o passeio, encontramos uma moradora do local que fez questão de reforçar a importância do lixo para a própria sobrevivência: como está desempregada, sobrevive com o pouco dinheiro arrecadado de materiais recicláveis que ela e seu esposo recolhem no lugar.

Após o passeio, tivemos um momento de bate-papo com uma líder comunitária, o que acrescentou muito a nós professores, já que se trata de um exemplo de agente de letramento, ainda que tenha frequentando muito pouco a escola.

Rosalina Batista, líder comunitária desde 89, desenvolve vários trabalhos na comunidade da Zona Sul. Além disso, é presidente do Conselho Municipal dos direitos da mulher e a segunda vice-presidente do Conselho Estadual de Saúde do Paraná.

Mostrando-se bem contente por ser convidada pela escola para ministrar uma palestra, ela reforçou que as escolas estaduais da Zona Sul foram frutos de muita luta empreendida por ela e por outras pessoas da comunidade no passado. Um ponto interessante da fala dela foi o fato de destacar que a educação é essencial para a mudança da sociedade.

Em sua luta pela melhoria da qualidade de vida da população da Zona Sul e pela conquista de políticas públicas, ela reforçou que não devemos ficar esperando apenas as ações do governo. No que se refere a isso, destacou que faz parte de uma

associação de mulheres batalhadoras e que aonde vai faz questão de representar as mulheres.

Em seguida, fez um breve relato sobre a história do Jardim Franciscato. Nesse momento, destacou a invasão de um assentamento na época, o que levou à construção de vários barracos no local. Nos anos 80, após perder o emprego, teve vontade de retornar para a Zona rural, no entanto, após refletir muito, e ver que, ainda com inúmeras dificuldades, tinha uma condição de vida muito melhor que várias outras pessoas que moravam em condições precárias nos barracos, envolveu outras mulheres na criação de uma associação de mulheres batalhadoras. Segundo ela, o grande propósito era e continua sendo o resgate da cidadania e a melhora da qualidade de vida. Uma das lutas da mulheres batalhadoras, por exemplo, foi pela construção do Vani, tendo em vista a necessidade de estudar as crianças nos anos 80.

Além disso, durante o desenrolar da sua fala, ela destacou que, embora estejamos em 2018, ainda há preconceito em relação à periferia. Nesse sentido, o reconhecimento do território, bem como a mobilização de parcerias se faz essencial.

Um ponto a destacar, durante a palestra, foi o fato dela dizer que tem um livro que conta a história dela como líder comunitária e da associação de mulheres batalhadoras. Embora não tenha tido oportunidade de estudar, pelo fato de ter que ir para a roça com apenas 7 anos, não quis que seus filhos repetissem sua história. Assim, conseguiu que duas de suas filhas estudassem, sendo que uma é formada pela UEL em Ciências Sociais. De acordo com ela, um dos filhos não quis estudar e trabalhou com pedreiro durante um bom tempo, no entanto, acabou perdendo a vida recentemente por conta das drogas lícitas, no caso, a bebida.

No que se refere ao livro, a senhora Rosalina mencionou a necessidade de fazermos uso de uma metodologia ativa, em que cada um faça algo pelo outro.

Quanto ao lixão, ponto crucial da nossa conversa, ela destacou que em 2006 o mesmo problema que encontramos no Colégio Vani, encontrávamos na fazenda Refúgio, no local havia uma área pública de preservação ambiental e também onde depositavam lixo. Por conta disso, na época, foram à CMTU e legalizaram a coleta seletiva do lixo.

Ela acrescentou ainda que o local onde se deposita o lixão no fundo da escola Vani Ruiz Viessi faz parte do Vale Cambezinho e que se trata de uma área de

preservação ambiental. Nesse local, segundo ela, há minas de água e uma mata que evita o desmoronamento de uma grande porção de terra nas casas do Jardim Perobal. Assim, de acordo com Rosalina, se tirarmos a mata, sérios problemas ambientais poderão surgir por conta dessa ação. Diante desse impasse, o ideal é plantar mais árvores e não tirar o mato que está ali.

Rosalina comentou que tem um projeto com a escola Nova Cruz para fazer uma praça, por conta disso, fez ainda um convite para uma reunião que acontecerá no posto de saúde Itapoã, dia 20/03, a fim de discutir essa questão. Como nessa reunião estarão presentes o vice-prefeito, a secretaria de meio ambiente, alguns vereadores, a CMTU e o Ministério público, é interessante que vá alguém do Colégio Vani Ruiz, a fim de estabelecermos parcerias.

Durante a reunião, uma das principais perguntas foi a respeito de algumas famílias dependerem ou não do lixo para o sustento. Quanto a isso, Rosalina disse não haver problema, tendo em vista que nas coletas seletivas há muitas cooperativas em que as famílias podem ir trabalhar para manter o seu sustento. Além disso, ela reforçou que na região há várias cooperativas.

No geral, Rosalina mostrou-se bem interessada pelo projeto, dado que para ela as transformações apenas se efetivam se houver parceria, dessa maneira, reforçou que é muito importante envolver a CMTU, o Ministério público, a Secretaria do Meio Ambiente, a comunidade e a escola.

## **Apêndice C – Diário 3: Organizando o encontro com a equipe de educação ambiental**

**Dia: 27/03/2018**

No dia 27/03, tivemos a presença dos professores Cíntia Bitencourt, Daise Begale, Eliane Bernardo, Jorge Vieira, Leonor, Lucas Henrique, Natália Gejão, Ana Paula Oliveira, Patrícia Sodré, Liliane Pereira e Mireia Vale.

Nessa forma o, como a palestrante convidada Paula Baracat não pôde ir, fizemos uma altera o no cronograma e decidimos elaborar, em conjunto, um roteiro com os principais pontos a serem discutidos com a equipe de educa o ambiental da SEMA, no dia 03/04.

Como foi a primeira reunião em que as professoras Ana Paula e a Mireia puderam participar, começamos com a leitura das atas dos diários das últimas reuniões, a fim de que elas obtivessem conhecimento sobre o cronograma e o que foi discutido até o momento. Durante a leitura, foi reforçado a necessidade de convidar professores que não fazem parte da forma o continuada para participar do projeto.

Além disso, chamamos a aten o para os planos de a o que deverão ser elaborados pelos professores. Nesse momento, foi reforçado que os planos de a o podem ser elaborados antes e que as atividades interdisciplinares referentes   questão de conscientiza o sobre o meio ambiente e do meio onde vivem podem acontecer antes de desenvolvermos todas as etapas da forma o colaborativa. Para isso, destacamos o projeto de revitaliza o da escola, coordenado pela professora Patrícia, da disciplina de Arte.

A pedagoga Eliane também aproveitou o momento para dizer que pretende elaborar um plano de a o que faça os alunos refletirem sobre o termo lixo. Assim, tomando como base um texto de  rico Veríssimo, ela elencou que lixo não   só material, mas que pode estar ligado a outras questões como, por exemplo, de comportamento. Sendo assim, ela mostrou interesse em desenvolver com os alunos um teatro e um júri simulado, envolvendo a temática lixo.

A professora Ana alertou sobre a necessidade de separarmos o lixo e que isso não   feito na nossa escola. Assim, destacou a necessidade de mobilizarmos os alunos nessa tarefa.

Leonor mencionou a possibilidade de elaborar um plano de ação ligado à questão da composteira, adubo orgânico feito em casa, o que seria muito útil para a escola, já que seria bem complicado para alguém dos serviços gerais fazer essa atividade.

Cintia destacou a necessidade de deixarmos bem claro, na formação do dia 03/04, quais ações queremos que a Secretaria do Meio Ambiente tenha com a escola Vani Ruiz Viesse. Com isso, definimos em conjunto, os seguintes pontos:

- Recolher o lixo que fica próximo às escolas.
- Doação de mudas de árvores.
- Fiscalização.
- Palestras de formação e materiais, como fôlderes.
- Possibilidades de caçambas.
- Discussão sobre ecoponto.
- Placas de proibição.
- Questionamento sobre o descaso com o Conjunto São Lourenço, entre outras coisas.

Por último, ficou definido que, além dos professores, no dia 03/04, teremos a participação de alguns representantes de turma no 9º A e 9º B para falar com o grupo de educadores da Secretaria do Meio ambiente. O objetivo é dar voz aos alunos e despertar neles a criticidade.

**Apêndice D – Diário 4: Uma discussão coletiva entre professores, alunos e SEMA****Dia: 03/04/2018**

No quarto encontro, 03/04/2018, tivemos a participação de Cíntia Bitencourt, Eliane Bernardo, Jorge Vieira, Leonor, Lucas Henrique Martins, Lucimara Alves, Marcelo Lemos, Mireia e Joselaine. Nesse dia, como o propósito era informar à secretaria do meio ambiente sobre a situação do lixão que fica ao redor da escola, tivemos a participação das educadoras ambientais Cristina Borba e Keila. Além disso, com o propósito de envolver os alunos nas discussões da escola, participaram da reunião alguns alunos do 9ºMB (Maria Eduarda, Kemily, Samanta e Natany) e 9ºMC (Messia, Bruna e Gabriel).

Começamos a reunião explicando o projeto de formação colaborativa, bem como o trabalho inicial feito pelos alunos na aula de Língua portuguesa, em que fizeram uma visita ao lixão, tiraram fotos e, posteriormente, elaboraram uma carta de reclamação para ser entregue à equipe de educadores da SEMA.

Nesse momento, as educadoras pontuaram que não conhecem a realidade do São Lourenço e que o principal objetivo da reunião é entender, de fato, quais as necessidades da escola e conhecer o lixão, a fim de que possam realizar, posteriormente, algumas ações em conjunto com o colégio. Cristina pontuou a necessidade de realizar ainda um trabalho com outras secretarias. Aproveitou para salientar que a secretária do meio ambiente, Roberta, não pôde ir à reunião por conta de outros compromissos.

O professor Marcelo de Matemática destacou que levou os alunos até o lixão para, posteriormente, fazer um mapa com eles, e que, durante o trajeto, presenciou uma situação inusitada, em que um senhor jogou um carrinho com objetos de construção na frente dos alunos. Por conta disso, destacou a necessidade de fazermos um trabalho em conjunto com a comunidade.

Em seguida, o aluno Messias, representando a turma do 9MC, leu uma carta de reclamação, pontuando os principais problemas que o lixão traz às escolas Vani Ruiz Viessi e Eugênio Brugin. Aproveitou também para mostrar as fotos tiradas do lixão.

A aluna Kemily, representando os alunos do 9º MB, fez a leitura de mais uma carta de reclamação. Nesse momento, cada um dos alunos dos alunos do 9º MB e do 9º MC foram pontuando o que encontraram no lixão e que é muito difícil para alguns alunos ter que passar por ali durante o trajeto casa e escola.

A professora Ana, de História, aproveitou para destacar que fica totalmente contraditório exigir que trabalhem com a dengue com os alunos, se ao redor das escolas está cheio de lixo.

A diretora Cintia reforçou a necessidade de fazermos um trabalho de conscientização com os alunos e com a comunidade. Nesse sentido, a professora de Geografia Lucimara disse que já fez denúncias e que chamou, inclusive, o jornal, uma vez, para registrar pessoas jogando lixo no local, mas que de nada adiantou, levando em conta que não há conscientização.

A diretora Cintia salientou que o problema da queimada é tão sério que uma vez uma aluna teve que ser levada ao hospital porque se intoxicou com a fumaça proveniente do lixão que fica próximo às escolas.

Aproveitamos para destacar que alguns planos de ação já estão sendo elaborados e que pensamos em fazer uma Semana do Meio Ambiente, bem como a revitalização do colégio, começando pela pintura do muro.

Nesse momento, a professora Ana de História destacou que seria interessante realizarmos o mutirão da cidadania, o que despertou interesse das educadoras do meio ambiente Keila e Cristina.

Em seguida, pontuamos quais ações desejamos que a Secretaria do Meio Ambiente tenha com a escola que são:

- Recolher o lixo próximo às escolas;
- Doação de mudas;
- Fiscalização;
- Possibilidades de caçamba;
- Discussão sobre ecoponto.
- Palestras de formação e materiais;
- Placas de proibição.

A educadora Keila, diante dos problemas apontados, reforçou que é necessário dar um uso para a área, caso contrário, a população irá continuar jogando lixo. Assim,

reforçou que talvez fosse interessante criar um campo de futebol, pista de skate, academia ao livre, entre outros.

Cintia colocou que o fundo do posto de saúde do Tarobá também virou um “minilixão”, ponto de descarte, e que seria interessante, se houver possibilidade, criar um ponto de descarte na Zona Sul bem estruturado.

A educadora Cristina Borba disse que há um projeto na atual gestão que se chama movimentação Londrina e que seria interessante trazê-los na comunidade. Reforçou, também, que todas as cartas, bem como as reclamações, serão levadas à Secretaria do Meio Ambiente e que, posteriormente, entrarão em contato com a escola.

Por último, fizemos um passeio até o lixão, a fim de que elas pudessem registrar melhor tudo que foi pontuado durante a reunião.

## **Apêndice E – Diário 5: Participação dos representantes da prefeitura na formação colaborativa**

**Dia: 12/04/2018**

No dia 12/04, tivemos a visita na nossa escola do vice-prefeito de Londrina, João Mendonça; do secretário de obras, Haroldo Haroldo Haruo; do representante da CMTU, Leandro Rosa; das representantes do setor de endemia, Cristina Gomes e Lucimara Candido e a representante da SEMA, Cristina da Silva Borba.

Inicialmente, contando com a participação de alguns alunos do 9º B e 9º C, fomos até o lixão, a fim de que que ficassem por dentro do problema enfrentado pelas escolas Vani Ruiz Viessi e Eugênio Brugin. No trajeto, os representantes da prefeitura iam tirando fotos e registrando todas as reclamações feitas pelos alunos.

No momento de registrar o que estava acontecendo, um ônibus passou em grande velocidade, o que fez que destacássemos outras necessidades que iam além da questão do lixo.

Após tomar nota sobre as necessidades do colégio, fizemos uma reunião com os professores que estavam na quinta e com alguns alunos, a fim de que eles tomassem conhecimento do que estava acontecendo e também pudessem fazer apontamentos importantes.

Primeiramente, a diretora começou apresentando a nossa escola e o projeto. Em seguida, Cristina Borba, representante da SEMA, fez uma breve descrição da última reunião em que vieram ao colégio para conhecer a nossa realidade e que, ao receber algumas cartas dos alunos e anotar os vários problemas presentes no bairro, montaram um plano de ação para ser desenvolvido durante o ano no Colégio Vani Ruiz Viessi. Em seguida, pontuou que conversou com o Leandro, representante da CMTU, que imediatamente entrou em contato com outras secretarias, a fim de fazerem uma visita a nossa escola para entender melhor o que está acontecendo no Conjunto São Lourenço.

Leandro comentou que, por atender também o gabinete do prefeito, achou pertinente convidar o vice-prefeito para comparecer à reunião. Reforçou inúmeras vezes que a prefeitura tem um papel importante, mas é fundamental a participação da comunidade, já que se não houver conscientização, o problema irá persistir. Destacou

a possibilidade de se construir uma pista de caminhada, mas que é necessário avaliar melhor a situação.

O vice-prefeito, João Mendonça, inicialmente, abordou a importância do projeto e da participação dos alunos. Em seguida, reforçou também a importância do envolvimento da comunidade.

Leandro disse que será feito um projeto e que pretende voltar à escola para conversar com a comunidade. Disse que Londrina é uma cidade grande e que há 250 pontos irregulares de descarte. Assim, pontuou que há muita dificuldade em tratar essa questão, já que logo que fazem a limpeza de um local, a sujeira volta em outro.

Cristina detalhou quais ações os professores e alunos desejam que a prefeitura tenha com a escola e a comunidade, que são:

- Recolher o lixo próximo às escolas;
- Doação de mudas;
- Fiscalização;
- Possibilidades de caçamba;
- Discussão sobre ecoponto.
- Placas de proibição.
- Questionamento sobre o descaso com o São Lourenço.

Leandro aproveitou para se defender sobre a questão do descaso e pontuou que há muita dificuldade em realizar um trabalho significativo por conta da falta de conscientização da comunidade.

Patrícia reforçou a necessidade de haver viaturas passando esporadicamente no local, a fim de inibir as pessoas que jogam o lixo. Nesse momento, refletiram sobre a importância de haver multas e denúncias.

Por último, foi decidido que farão a limpeza do local, vão arrumar o asfalto e farão a iluminação. Em seguida, haverá uma reunião com os membros das secretarias, vice-prefeito e representantes da comunidade que acontecerá, provavelmente, na primeira ou segunda semana de maio. A reunião é fundamental para que seja decidido quais ações deverão ser tomadas.

## **Apêndice F – Diário 6: Participação de uma pesquisadora**

**Dia: 17/04/2018**

No dia 17/04, tivemos a participação de uma convidada, Paula Baracat de Grande, professora da Unespar, que fez doutorado na Unicamp, para discutir projeto de letramento. Na formação colaborativa, contamos com a participação dos professores Gerson Hamada, Jorge Vieira, Liliane Pereira, Daise Begale, Lucimara Alves, Mireia, Leonor Alonso, Patrícia Sodré, Eliane Bernardo, Lucas Martins, Ana Paula de Oliveira, Cintia Bitencourt e Suselaine Porfírio.

Na formação, a professora Paula Bacarat discutiu o artigo “Projetos de letramento no Ensino Médio”, de Angela Kleiman, Rosana Cunha e Glícia Azevedo Tinoco.

Primeiramente, Paula parabenizou o grupo pela iniciativa. Em seguida, começou a abordar o que é projeto de letramento, a fim de nos ajudar na elaboração do nosso trabalho. Fez uma breve explicação sobre as autoras do artigo, todas orientadas da Kleiman.

Posteriormente, comentou sobre o documentário e o filme citados no artigo e reforçou que seria interessante assistirmos. Pontuou a distância que existe entre os currículos escolares e a realidade das escolas, o que tem gerado conflito. Nesse sentido, Paula mencionou que as autoras apontam a necessidade de se repensar o currículo e pensar num trabalho que leve em consideração os projetos, já que, dessa forma, pode haver uma aproximação maior com as necessidades dos alunos e da comunidade. Levando em consideração as autoras, a pesquisadora reforçou que é essencial colocarmos os alunos como agentes, já que podem se tornar corresponsáveis das aprendizagens e das atitudes deles, embora seja um caminho difícil. Para ela, dividir as atividades com os alunos, torna-os mais autônomos e responsáveis.

Nessa hora, a professora Liliane aproveitou para dar exemplo de uma turma do segundo em que os professores sempre reclamam da falta de interesse e de preparo para estar no Ensino Médio e que seria, diante disso, interessante pensarmos num projeto para esses alunos. Por conta disso, Patrícia mencionou sobre todas as dificuldades que teve com o segundo ano e que não aceita que os professores falem

mal ou não acreditem no potencial deles. Inclusive, reforçou que, no projeto de revitalização do muro, pretende envolver os alunos do segundo ano. Paula pontuou que, embora o seu olhar seja de uma pessoa que não está presente na escola, é preciso pensar no que vai ser feito no momento atual. Diante da situação, a pesquisadora complementou dizendo que a questão não é ficar pensando apenas em conteúdos ao trabalhar com esses alunos, é preciso ter conhecimento de quais práticas sociais a turma do segundo ano gostaria de participar. Assim, é essencial pensar no que eles fazem fora da escola. Além disso, destacou a necessidade de transformar a identidade dos alunos, tendo em vista que muitos se sentem fracassados. Nesse sentido, a partir do RAP, por exemplo, podem ser trabalhados outros conteúdos. Afinal, é preciso associar o conteúdo com práticas sociais que os alunos já dominam, a fim de fortalecer a identidade. Nesse momento, os professores foram pontuando alguns exemplos de trabalho que já realizaram.

De acordo com Paula, o projeto deve partir do interesse dos alunos e não o contrário. A escola, por muito tempo ficou apenas num movimento circular, fechado em si mesmo, o que é incoerente, já que não se deve produzir para a escola, para o professor, é preciso ir além.

Ao falarem da visita do vice-prefeito, a pesquisadora disse que todo esse trabalho realizado pelos professores no Vani pode ser usado com uma maneira de fortalecer a identidade do colégio, tendo em vista que as escolas de periferia não são valorizadas por outros grupos.

No que se refere à autoestima, Paula comentou que tem uma palestra no TED “Um perigo de uma única história”, de uma escritora nigeriana, que fala como é perigoso desconhecer outras histórias e da necessidade de desconstruir estereótipos. Assim, ao trabalhar projetos, pretende-se desconstruir a ideia de que conteúdo serve apenas para passar na prova. Por outro lado, a dificuldade em fazer um trabalho diferenciado ocorre por termos poucos exemplos, poucos modelos de professores.

No final da formação, Paula aproveitou para ler a definição de projeto de letramento na página 72. Assim, sugeriu que o trabalho com projeto deve levar em consideração o que os alunos já trazem ao contexto escolar. Em seguida, contou sobre uma banca que participou em que o professor desenvolveu um projeto levando em consideração a indisciplina dos alunos e que deu certo apenas nas aulas dele, já

que não teve apoio dos colegas, da direção e da coordenadora. A dissertação será disponibilizada mais para frente aos professores do colégio.

## **Apêndice G – Diário 7: Discussão do plano de ação pela Gerência ambiental**

**Dia: 24/04/2018**

Na reunião do dia 24/04, tivemos a participação da Cintia Bitencourt, Lucimara Alves, Natália Germano, Mireia Aparecida, Jorge Vieira, Daise Begale, Gerson Tadao, Eliane Aparecida, Lucas Henrique, Suselaine Aparecida e Ana Paula de Oliveira.

Começamos a reunião comentado sobre a certificação, para isso foi solicitado aos professores que colocassem seus dados numa folha.

O objetivo principal da reunião foi discutir o plano de ação elaborado pela Gerência de educação ambiental e verificar o que é aplicável à nossa escola ou não.

Durante a leitura do plano, a professora Ana destacou que seria interessante usarmos um sábado para conscientizar a comunidade sobre o lixo. Para isso, lembrou da ação contra a dengue realizada por alunos e professores do Colégio Vani no ano anterior. Nesse momento, a professora Liliane aproveitou para destacar que a escola receberá panfletos sobre as queimadas, a fim de os alunos realizarem esse trabalho com a comunidade.

Foi mencionado também a possibilidade de se fazer plantio de mudas de árvores no sábado e que a melhor época para isso seria na primavera.

Discutimos um pouco sobre as palestras. Entre os palestrantes citados, temos o João das Águas, o professor Miguel da UEL e uma moça que trabalha com sustentabilidade na empresa Bemis. Ficou definido que as palestras não precisam acontecer necessariamente na Semana do Meio Ambiente.

A diretora Cintia e a professora Ana Paula comentaram sobre a possibilidade de levar os alunos a fazerem passeios, tal como na mata do Godoy, parque Arthur Tomas, nascente do Igapó, entre outras coisas. Mencionaram que atividades assim envolveriam bem mais os alunos da tarde, já que são mais agitados.

No que se refere ao plano de ação elaborado pela gerência de Educação Ambiental, discutimos a possibilidade das seguintes ações:

- a) Oficina de compostagem.
- b) Arborizar ao redor do fundo de vale. Atividade que será desenvolvida após a limpeza do espaço.

- c) Plantio de flores em pontos estratégicos. Nesse momento, a professora Ana comentou a importância da comunidade cuidar do que for plantado. Sendo assim, a professora Natália mencionou também a possibilidade de cada um adotar uma árvore.
- d) Promover palestras sobre temas ambientais.
- e) Realizar panfletagens com os alunos.
- f) Estimular a leitura de temas ambientais. A biblioteca móvel será direcionada em especial ao colégio Eugênio Brugin.
- g) Realizar uma visita monitorada ao Viveiro Municipal de Londrina. Ficou acertado que a visita monitorada deve acontecer antes do plantio das árvores e das flores.

Durante a discussão, ficou estabelecido que seria interessante levar os alunos ao Viveiro Municipal na Semana do Meio Ambiente.

A professora Mireia comentou a necessidade de fazer atividades diferenciadas e passeios, em especial com os alunos do nono ano. Nesse momento, Cíntia salientou que a maior dificuldade é o transporte, já que é muito caro.

No que se refere à revitalização do muro, Eliane comentou que seria interessante o professor Jeferson participar, já que ele só tem o segundo ano. A pedagoga destacou também a importância de envolver todos os alunos do colégio e que seria essencial o professor que está no projeto realizar isso.

## **Apêndice H – Diário 8: Discutindo a Semana do Meio Ambiente**

**Dia: 22/05/2018**

Na reunião do dia 22/05, tivemos a presença da gerente de Educação Ambiental da SEMA, Cristina Borba, e representantes do serviço de combate às endemias, Cristina Gomes e Lucimara Cândido, além de 2 representantes do colégio Eugênio Brugin, professora Evelise e professora Janaina, para elaborar o cronograma da Semana do Meio Ambiente, dia 06 e 07 de junho. Na formação, contamos também com a presença dos seguintes professores do Colégio Vani Ruiz Viessi: Liliane Pereira, Eliane Bernardo, Mireia Vale, Daise Prudêncio, Natália Gejão, Jusilaine Profírio, Gerson Iadão, Ana Paula de Oliveira, Jorge Vieira, Patrícia Sodré, Marcelo José, Lucas Henrique, Lucimara Alves e Cintia Bitencourt.

Inicialmente, ficou decidido, durante a reunião, que no Colégio Vani as apresenta es dos alunos no dia 06, teatro e apresenta o do rap, bem como as palestras no dia 07, acontecerão no período da manhã e   tarde. No noturno, dia 07 de junho, teremos apenas duas palestras. Já no colégio Eugênio, as apresenta es e as palestras ficarão para o dia 06 de junho.

No que se refere às apresenta es dos alunos no dia 06, rap e teatro, contarão não são com a orienta o da professora de Português, como de outras disciplinas, Arte e Educa o Física. Cíntia e Eliane reforçaram que, nesse dia,   importante também que haja a disposi o de trabalhos.

Nesse momento, uma das representantes do serviço de combate às endemias sugeriu fazermos uma passeata, a fim de chamar a aten o da comunidade para a importância de cuidarmos do meio ambiente e, claro, do fundo da escola, já que ali há um ponto de descarte irregular. Assim, ficou decidido que nesse dia, com faixas, apitos e cartazes, os alunos sairão fazendo panfletagens nas casas que ficam próximas ao lixão. O panfleto, também chamado de “mosquitinho”, será enviado pelo setor de combate às endemias e poderá ser alterado, fazendo uso de uma mensagem elaborada pelo professores e alunos da escola. No dia da passeata, contaremos, no período da manhã, com a presença de Cristina Gomes e Lucimara Candido. As professoras do Eugênio disseram que no dia da passeata, 07 de junho, das 11 às 11h40, seria interessante termos também a presença dos alunos maiores do Eugênio

Brugin. Nessa hora, Cristina Gomes comentou que seria essencial convidar a imprensa para acompanhar todo o trabalho realizado pelos colégios.

A pedagoga Eliane ressaltou que é essencial a CMTU fazer a interdição das ruas próximas ao lixão e fazer o acompanhamento. Cíntia mencionou sobre a possibilidade de descer a Jorge Bonassaro, onde fica a linha do ônibus, e passar em frente à creche comunitária. Durante a fala da diretora, surgiu a ideia de realizarmos a passeata também no período da tarde, às 17h.

Assim, ficou decidido que, no período da manhã, a passeata acontecerá às 11h e próximo ao lixão, uma vez que os alunos são maiores, já no período da tarde, às 17h, a passeata acontecerá nas ruas que ficam na parte de cima da escola.

Foi combinado ainda, durante a reunião, da necessidade dos professores, juntamente com os alunos, de construir faixas e cartazes. Nessa hora, Mireia comentou que a princípio iria fazer camisetas com os alunos, mas devido a algumas reclamações, preferiu construir desenhos com formato de camiseta no papel, que, como serão grandes, os alunos colarão neles. Reforçou ainda que, no material, teremos frases de conscientização ambiental em inglês. Eliane sugeriu fazer as camisetas em TNT, o que, segundo ela, seria muito bonito.

Cristina Borba disse que teremos o ônibus da Sanepar no dia 06, no colégio Eugênio e no dia 07, no Colégio Vani. Lembrou que o ônibus estará presente no horário de aula e que cada visita leva em torno de 30 minutos. Salientou ainda que no dia 07 de junho o ônibus da Sanepar só fica até às 16h. Assim, por questão de organização, ficou decidido que, no período da manhã, o ônibus da Sanepar ficará das 8h às 11h, já no período da tarde, das 14h às 16h.

Mireia e Eliane sugeriram a construção de um slogan para o projeto. O slogan será construído pelos alunos, sendo que, posteriormente, haveria uma votação para a escolha do melhor.

No que se refere às palestras, ficou decidido no período da manhã: a palestra sobre arborização; a palestra sobre queimadas, com Cristina Borba e, possivelmente, a palestra com o João das Águas, em que o professor Marcelo ficou encarregado de entrar em contato. Já no período da tarde, teremos as mesmas palestras do período da manhã e ainda uma sobre compostagem, com o professor Efraim da UEL. Cada palestra levará em torno de 40 minutos, sendo que haverá rodízio no dia.

Como são 8 turmas no Colégio Vani, durante a discussão, ficou decidido que haverá, no dia 07/06, 8 atividades no período da manhã e à tarde.

Manhã (07/06)

- a) Ônibus da Sanepar;
- b) Palestra sobre arborização urbana;
- c) Palestra sobre queimadas;
- d) Palestra com João das Águas;
- e) Vídeo;
- f) Jogo da coleta (professor Marcelo);
- g) Jogos (trilhão);
- h) Palestra sobre endemias.

1) Tarde (07/06)

- a) Ônibus da Sanepar;
- b) Palestra sobre arborização urbana;
- c) Palestra sobre queimadas;
- d) Palestra com João das Águas;
- e) Vídeo;
- f) Jogo da coleta (professor Marcelo);
- g) Jogos (trilhão);
- h) Palestra sobre compostagem.

Já no período noturno, devido à dificuldade em levar os palestrantes, ficou decidido que teremos apenas duas palestras:

- a) Palestras sobre queimadas;
- b) Palestra com João das Águas.

Na reunião, reforçamos à Janaína que a apresentação dos alunos, no período vespertino, no dia 06/06, acontecerá às 14h.

No período da manhã, ficou decidido que as atividades começarão às 8h e a passeata começará às 11h. Já no período da tarde, as palestras começarão às 14h, e a passeata às 17h. No período da noite, as palestras começarão às 19h.

Foi sugerido, ainda, à Cristina, fazermos palestras sobre queimadas, arborização, entre outros, à comunidade, já que isso irá possibilitar a conscientização de todos.

Foi mencionado, ainda, a importância de contarmos com o patrocínio de empresas para elaborarmos as atividades. Nessa hora, a Cíntia comentou que pretende enviar ofícios a algumas empresas de Londrina.

Reforçamos, ainda, à Cristina Borba, a necessidade de entrar em contato com o Leandro da CMTU, já que a comunidade está cobrando um retorno da reunião realizada no colégio com os vereadores, secretarias e vice-prefeito.

## **Apêndice I – Diário 9: Repensando o projeto**

**Dia: 19/06/2018**

Na reunião do dia 19/06, tivemos a presença de Liliane Pereira, Eliane Bernardo, Mireia Vale, Daise Prudêncio, Natália Gejão, Jusilaine Profírio, Gerson Iadão, Marcelo José, Lucas Henrique, Lucimara e Cintia Bitencourt.

O objetivo foi discutir quais os encaminhamentos do projeto depois da Semana do Meio Ambiente. Além disso, aproveitamos para solicitar os planos de atividades. Como alguns professores manifestaram dúvidas quanto ao formato do plano, ele será enviado novamente por e-mail.

Aproveitei para dizer aos professores que fiz uma ligação para o Leandro da CMTU, a fim de saber se eles irão dar continuidade à limpeza do lixão ou não, e a resposta dele foi que, como houve mudanças na Secretaria do Meio Ambiente, é importante entrar em contato com o novo secretário do Meio Ambiente para saber qual o posicionamento dele. Nesse momento, a Cíntia comentou que essa mudança provavelmente aconteceu devido a uma questão política.

Aproveitei para dizer que a escola tem a função de contribuir com a comunidade, mas que não pode tomar conta de tudo. Nesse sentido, faz-se fundamental a participação da comunidade no que se refere a cuidar do bairro, fiscalizar.

Como o propósito é que o projeto dê continuidade e que os alunos ajudem a comunidade nesse processo, sugerimos a formação de um Grêmio Estudantil no Vani. Nesse momento, a Cíntia aproveitou para comentar que já tivemos um Grêmio e que ela não tinha nenhum problema quanto a isso, sendo que na época da ocupação ela procurou respeitar a decisão dos estudantes.

Nessa hora, disse que ajudaria os alunos na formação do Grêmio, mas que precisaria do apoio de outros professores, devido à falta de tempo.

Foi mencionado a importância de formar o Grêmio para atuar no colégio. A Natália comentou que tem um professor que trabalha no José Anchieta que mexe com isso e que seria interessante trazê-lo na nossa escola. O professor Marcelo sugeriu também trazer alunos do Grêmio do Colégio Hugo Simas para conversar com os estudantes do Vani.

O professor Marcelo comentou, ainda, que irá participar da diretoria do próximo observatório e que seria interessante o pessoal de lá fazer palestras, a fim de que os alunos possam ter mais consciência política. Além disso, mencionou também a possibilidade de trazer o João das Águas, um ambientalista, na nossa escola.

**Apêndice J – Diário 10: Revitalização da escola****Dia: 31/08/2018**

Na reunião do dia 31/08, tivemos a participação dos seguintes professores: Liliane Pereira, Eliane Bernardo, Daise Prudêncio, Natália Gejão, Jusilaine Profírio, Marcelo, Jorge Vieira, Lucimara, Patrícia e Cintia Bitencourt e Ana Paula.

O principal objetivo da formação foi discutir a revitalização do Colégio Vani Ruiz Viessi. Inicialmente, foi retomado o que foi discutido na última reunião, a formação do Grêmio, em que o professor coordenador será a Liliane, sendo que contará com a ajuda dos professores Natália e Marcelo. Foi pontuado a dificuldade em trazer no Vani o Grêmio de outras escolas para fazer um bate-papo com os nossos alunos, já que por conta da ocupação muitos Grêmios deixaram de existir. A pedagoga Eliane comentou que, durante o pré-conselho, surgiu a questão do Grêmio, o que foi sinalizado como interessante.

Cintia pontuou que não há um presidente de bairro e que se faz essencial a coletividade. Segundo ela, infelizmente quem vai para política acaba deixando a comunidade, assim como o vice-prefeito.

Após isso, foi solicitado mais uma vez o plano de atividades e, nesse momento, alguns professores disseram que não viram o e-mail.

Quanto à questão do lixão, Liliane comentou que entrou em contato com a Keila para marcar uma reunião com o Gilmar, secretário do Meio Ambiente, na SEMA. A data até então não tinha sido definida.

No que se refere se ao foco da reunião, a revitalização, Patrícia apresentou uma planta com algumas propostas de trabalho no colégio.

O professor Marcelo comentou que gostaria de ajudar na horta e que pretende mobilizar os alunos para irem num sábado ajudar a fazer a limpeza.

## **Apêndice K – Diário 11: Formação do Grêmio**

**Dia: 20/09/2018**

Na reunião do dia 20/09, estiveram presentes os professores: Cíntia Bitencourt, Daise Begale, Eliane Bernardo, Jorge Vieira, Liliane, Lucimara Alves e Natália.

O objetivo da reunião foi possibilitar à chapa do Grêmio a apresentação das propostas aos professores, a fim de eles que tomassem conhecimento sobre o que foi organizado até agora. Inicialmente, foi solicitado o plano de atividades aos professores, sendo que a data limite para entrega ficou para o dia 16/10. Posteriormente, comentamos sobre o quanto os políticos enrolam para desenvolver cada atividade, ainda que o secretário do meio ambiente tivesse prometido que daria continuidade ao projeto na reunião que teve com os alunos e os professores na SEMA.

Foi mencionado também a necessidade do projeto ter continuidade no ano seguinte com os alunos do Grêmio e com os moradores que vivem próximos ao lixão. Após isso, marcamos o dia da revitalização (limpeza do colégio), 29/09, às 9h.

Após isso, a presidente do Grêmio justificou o nome da chapa que tem a ver com as diferenças presentes na sociedade. Antes de apresentar as propostas, a presidente mencionou que a ideia do banner surgiu porque, como há preocupação com o meio ambiente e com as pessoas que fazem a limpeza da escola, não seria coerente da parte deles colocarem as propostas num papel para depois os alunos jogarem no pátio.

Em seguida, cada membro da chapa se apresentou e disse qual a função que desempenhará no Grêmio, caso venha a ganhar. Durante a apresentação, alguns professores foram fazendo perguntas para ver como eles se saíam.

**Apêndice L – Diário 12: Pensando na continuidade do projeto no próximo ano**

Dia: 02/10/2018

Na reunião do dia 02/10, estiveram presentes os professores: Cíntia Bitencourt, Daise Begale, Eliane Bernardo e Jorge Vieira

O objetivo dessa reunião foi discutir sobre a continuidade da luta pela revitalização do local onde fica o lixão no ano subsequente entre Grêmio e comunidade. Como estava chovendo muito durante o almoço, alguns membros da comunidade não conseguiram ir. Assim, na reunião, estiveram presentes apenas membros do Grêmio e os professores.

Aproveitei para ressaltar a importância da continuidade do projeto no próximo ano e que se faz fundamental a participação de alunos e da comunidade. Nesse sentido, Cintia pontuou que isso se faz necessário até porque alguns professores não estarão na escola no ano seguinte.

Mencionei que houve muita politicagem, muita gente que foi à escola apenas para se aparecer. Além disso, comentei que fomos à SEMA com os alunos do Grêmio e que o secretário deu garantias de que iria desenvolver um projeto com a comunidade, mas que até agora nada de concreto havia acontecido. Nesse momento, Cintia disse que foi um drone firmar o lixão e que, depois disso, nada mais foi feito, já que, segundo a SEMA, há outras prioridades por conta das últimas chuvas fortes em Londrina.

Por último, fiz questão de reforçar que a reunião tinha por objetivo envolver a comunidade e o Grêmio no processo, mas como as pessoas da comunidade não foram, iríamos marcar um outro dia, mesmo que os professores não possam participar.

**Apêndice M – Questionário aplicado aos professores do Colégio Vani Ruiz Viessi**

**PESQUISA PARA O PROJETO DO DOUTORADO**  
**PESQUISADORA: LILIANE PEREIRA**  
**ANO: 2018**

NOME:

---

**Instruções para o preenchimento**

• **Responda às questões, na ordem que você preferir, procurando responder a todas as perguntas.**

- Em cada pergunta, leia todas as alternativas e marque apenas uma alternativa de resposta, a não ser que a pergunta indique “Pode assinalar mais de uma”.
- Circule o número correspondente à resposta escolhida.
- Quando for escrever, utilize letras de forma ou letra legível.

**1. Sexo:**

1. Masculino
2. Feminino

**2. Qual a sua idade?**

\_\_\_\_ anos.

**3. Onde você nasceu?**

1. Na cidade de: \_\_\_\_\_
2. Estado: \_\_\_\_\_

**4. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?**

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4. quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas

**5. Qual o seu estado civil?**

1. Solteiro (a)
2. Casado (a), mora com companheiro (a)
3. Separado (a),
4. divorciado (a),
5. viúvo (a)

**6. Se na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos, você costuma ajudar alguma destas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?**

1. Não moro com crianças nessa faixa etária (Pule para a pergunta 9)
2. Sempre ajudo
3. De vez em quando
4. Raramente
5. Nunca ajudo

**7. Você costuma ler em voz alta para alguma destas crianças?**

1. Sempre leio
2. De vez em quando
3. Raramente eu leio
4. Nunca

**8. Quais dos materiais abaixo você costuma ler para estas crianças? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Livros infantis
2. A Bíblia ou livros religiosos
3. Outros tipos de livros
4. Gibis (revistas em quadrinhos)
5. Jornais e revistas
6. Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**9. Em seu dia a dia, quais dessas atividades você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Consulto catálogo telefônico
2. Consulto guia de rua
3. Faço listas de coisas que preciso fazer
4. Uso agenda para marcar compromissos
5. Deixo bilhetes com recados para alguém de casa
6. Escrevo cartas para amigos ou familiares
7. Leio cartas de amigos ou familiares
8. Leio correspondência impressa que chega em casa
9. Faço listas de compras
10. Procuro ofertas ou promoções em folhetos e jornais
11. Verifico a data de vencimento dos produtos que compro
12. Comparo preços entre produtos antes de comprar
13. Faço compras a prazo com crediário
14. Pago contas em bancos ou casas lotéricas
15. Faço depósitos ou saques em caixas eletrônicos
16. Leio manuais para instalar aparelhos domésticos
17. Reclamo por escrito sobre produtos ou serviços que adquiri
18. Leio bulas de remédios
19. Copio ou anoto receitas
20. Copio ou anoto letras de música
21. Escrevo histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
22. Escrevo diário pessoal
23. Faço anotações e pesquisas no celular
24. Faço compras, na maioria das vezes, pela internet
25. Pago os boletos pela internet

**10. Quando precisa achar um número de telefone, o que você costuma fazer, na maior parte das vezes? (Assinale até duas opções)**

1. Peço ajuda para outra pessoa
2. Consulto o catálogo
3. Consulto o serviço telefônico
4. Consulto sites
5. Não preciso procurar números de telefones

**11. Quando precisa localizar uma rua ou local, o que você costuma fazer, na maior parte das vezes ? (Assinale até duas opções)**

1. Peço ajuda para outra pessoa
2. Consulto o guia de ruas
3. Consulto sites
5. Uso o GPS do celular

**12. Assinale os tipos de cartas ou correspondências que você costuma receber em sua casa: (Pode assinalar mais de uma)**

1. De parentes ou amigos
2. De bancos
3. De lojas ou estabelecimentos comerciais ou de serviços
4. De igrejas
5. De associações de moradores ou entidades comunitárias ou movimentos sociais
6. De partidos políticos, parlamentares ou sindicatos
7. Não costuma receber correspondências
8. De outros

**13. Quando precisa lembrar-se de compromissos, contas a pagar e receber ou atividades familiares, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Memorizo
2. Tomo notas em folhas soltas
3. Uso agenda
4. Marco em folhinhas ou calendários
5. Anoto em programas de computador ou celular
6. Uso outros meios para lembrar.
7. Não preciso lembrar de compromissos.

**14. Quais destes materiais há em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Livros escolares
4. Livros
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais

12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Não tenho nenhum desses materiais

**15. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de seu pai, ou responsável do sexo masculino que o criou?**

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Primário incompleto (1a até a 3a série)
4. Primário completo (4a série)
5. Ginásio incompleto (5a até a 7a série)
6. Ginásio completo (8a série) 7.
7. Ensino Médio ou 2o grau incompleto (1a e 2a série)
8. Ensino Médio ou 2o grau completo (3a série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (lato sensu, especialização, mestrado ou doutorado)
12. Não sei.

**16. Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal do seu pai ou responsável do sexo masculino?**

---

**17. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de sua mãe, ou responsável do sexo feminino que o criou?**

1. Analfabeta
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Primário incompleto (1a até a 3a série)
4. Primário completo (4a série)
5. Ginásio incompleto (5a até a 7a série)
6. Ginásio completo (8a série)
7. Ensino Médio ou 2o grau incompleto (1a e 2a série)
8. Ensino Médio ou 2o grau completo (3a série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (lato sensu, especialização, mestrado ou doutorado)
12. Não sei

**18. Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal da sua mãe ou responsável do sexo feminino?**

---

**19. Quantas pessoas moravam com você, durante sua infância?**

1. duas pessoas

2. três pessoas
3. quatro pessoas
4. cinco pessoas
5. mais de cinco pessoas

**20. Dessas pessoas, quais sabiam ler e escrever ou frequentavam a escola?**

---

**21. Quando você era criança, costumava ver seus pais ou responsáveis fazendo alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares
9. Lendo cartilhas ou livros escolares
10. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades

**22. Quando você era criança, costumava ver seus irmãos ou outras crianças que moravam com você fazendo alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Fazendo tarefas escolares
9. Lendo cartilhas ou livros escolares
10. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades.

**23. Na casa onde você passou a sua infância havia algum destes materiais? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas ou livros escolares
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares

15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Não tinha nenhum desses materiais

**24. Você acha que, quando você era criança, seu pai (ou responsável do sexo masculino):**

1. Não sabia ler
2. Lia com grande dificuldade
3. Lia com alguma dificuldade
4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler

**25. Você acha que, quando você era criança, sua mãe (ou responsável do sexo feminino):**

1. Não sabia ler
2. Lia com grande dificuldade
3. Lia com alguma dificuldade
4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler

**26. Você costuma ler jornais?**

1. Não costumo ler jornal (Pule para a pergunta 29)
2. Costumo ler todos os dias
3. Costumo ler algumas vezes por semana
4. Costumo ler uma vez por semana
5. Leio de vez em quando
6. Leio os jornais na internet

**27. Onde você costuma ler jornal? (Pode assinalar mais de uma)**

1. No local onde trabalho
2. Na escola ou faculdade onde estudo
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
6. Em outro lugar.

**28. Você costuma ler revistas?**

1. Não costumo ler revista (Pule para pergunta 33)
2. Leio todos os dias.
3. Leio algumas vezes por semana.
4. Leio uma vez por semana.

**29. Em que locais você costuma ler revistas? (Pode assinalar mais de uma)**

1. No local onde trabalho
2. Na escola ou faculdade onde estudo
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
6. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
7. Em outro lugar.

**30. Qual ou quais dos tipos abaixo de revistas você costuma ler?**

1. De informação semanal (Veja, Época, Isto É)

2. Fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amiga)
3. Femininas (Cláudia, Nova, Marie Claire)
4. De culinária, corte e costura, tricô e crochê ou artesanato
5. Especializadas (saúde, informática, esportes, viagem)
6. De religião
7. Quadrinhos, gibi, humor
8. De música
9. Outras.

**31. Você costuma ler livros?**

1. Não costumo ler livros
2. Leio menos de um livro por ano
3. Leio um ou dois livros por ano
4. Leio de três a seis livros por ano
5. Leio um livro por mês
6. Leio dois livros por mês
7. Leio mais de dois livros por mês

**32. Você costuma conversar sobre os livros que lê? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Não costumo conversar sobre livros que leio
2. Sim, converso com meus pais ou parentes ou pessoas que vivem comigo
3. Sim, converso com professores ou colegas de escola
4. Sim, com amigos ou namorado(a)
5. Sim, com colegas de trabalho, do grupo ou associação que tomo parte ou da religião que sou adepto

**33. Onde você costuma ler livros? (Pode assinalar mais de uma)**

1. No local onde trabalho
2. Na escola ou faculdade onde estudo
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
6. Em outro lugar. Qual (is)? \_\_\_\_\_

**34. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura? (Escolha até duas opções)**

1. Meu pai ou responsável do sexo masculino
2. Minha mãe ou responsável do sexo feminino
3. Um parente
4. Um professor
5. Um amigo
6. Um colega ou superior no trabalho
7. Um Padre/pastor ou líder religioso
8. Um colega ou líder comunitário ou líder sindical
9. Adquiri o gosto pela leitura sozinho.

**35. Você costuma escrever?**

1. Não costumo escrever
2. Escrevo no celular
3. Escrevo no computador
4. Escrevo em agendas
5. Escrevo em diários
6. Gosto de escrever textos de ficção, poesias, etc.
7. Escrevo bilhetes
8. Escrevo cartas
9. Escrevo quando preparo as aulas

**36. Você costuma utilizar computador?**

1. Nunca uso. (Pule para a pergunta 39)
2. Sim, todos os dias da semana
3. Sim, quase todos os dias da semana
4. Sim, um ou dois dias por semana
5. Sim, de vez em quando

**37. Em qual destes locais você costuma usar computador com mais frequência? (Escolha até duas opções)**

1. Em casa.
2. Na escola.
3. No trabalho.
4. Em centros comunitários
5. Em locais públicos (bibliotecas, telecentros etc.)
6. Em locais privados (cybercafés, agências de correio etc.)
7. Na casa de amigos ou parentes

**38. No computador, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Escrevo relatórios e outros textos
2. Escrevo trabalhos escolares
3. Organizo agendas ou lista de tarefas
4. Digito dados ou informações
5. Elaboro planilhas ou monto bancos de dados
6. Consulto e pesquiso
7. Montar páginas ou fazer programas de computador
8. Faço cursos à distância
9. Pago contas e movimento contas bancárias
10. Envio e recebo e-mails
11. Compro pela Internet
12. Jogo ou desenho
13. Navego por diversos sites
14. Copio músicas em CD ou arquivo eletrônico
15. Entro em sites de bate-papo e discussão

**39. Você costuma utilizar celular?**

1. Nunca uso. (Pule para a pergunta 40)
2. Sim, todos os dias da semana.
3. Sim, quase todos os dias da semana.
4. Sim, um ou dois dias por semana.

5. Sim, de vez em quando

**40. Em qual destes locais você costuma usar celular com mais frequência? (Escolha até duas opções)**

1. Em casa.
2. Na escola.
3. No trabalho.
4. Em centros comunitários
5. Em locais públicos (bibliotecas, telecentros etc.)
6. Em locais privados (cybercafés, agências de correio etc.)
7. Na casa de amigos ou parentes

**41. No celular, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Faço apenas chamadas
2. Escrevo relatórios e outros textos
3. Organizo agendas ou lista de tarefas
4. Digito dados ou informações
5. Consulto e pesquisa
7. Mexo nas redes sociais
8. Faço cursos à distância
9. Pago contas e movimento contas bancárias
10. Envio e recebo e-mails
11. Compro pela Internet
12. Jogo ou desenho
13. Navego por diversos sites
14. Ouço músicas

**42. Quais dessas atividades você faz com frequência?**

1. Vai ao cinema
2. Vai ao teatro
3. Assiste a shows de música ou dança
4. Ouve noticiário na rádio
5. Ouve programas no rádio
6. Assiste a vídeo e DVD em casa
7. Assiste noticiário na TV
8. Assiste filmes na TV
9. Assiste outros programas na TV
10. Vai a museus ou exposições de arte

**43. Você frequentou creche ou pré-escola?**

1. Sim
2. Não

**44. A maior parte de seus estudos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) você fez:**

1. Em escolas públicas
2. Em escolas particulares

**45. Somente para educador(a) ou professor(a), indique quais dos cursos abaixo você completou ou está cursando:**

1. Normal ou Magistério (2º Grau)
2. Normal Superior
3. Licenciatura em Pedagogia
4. Bacharelado em Pedagogia
5. Licenciatura em outras áreas
6. Bacharelado em Pedagogia
7. Licenciatura em outras áreas
8. Outro curso superior voltado à educação
9. Especialização
10. Mestrado
11. Doutorado

**46. Você se interessa por política?**

1. Sempre
2. Algumas vezes
3. Nunca

**47. Você participa ou já participou de quais destas associações ou organizações? (Pode assinalar mais de uma):**

1. Não participo ou já participei (Pule para a pergunta 50)
2. Partido político
3. Clube ou grupo esportivo
4. Grupos de música, grafite, dança, teatro etc.
5. Sociedade de amigos de bairro
6. Cooperativa
7. Sindicato
8. Igreja ou grupo religioso
9. Grêmios Estudantil

**48. Quanto tempo de trabalho semanal você dedica, habitualmente, às suas atividades comunitárias?**

**49. Quais dos materiais abaixo existem no local onde se realizam as atividades comunitárias? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostila e livretos
5. Livros diversos: técnicos, religiosos, de literatura, didáticos etc.
6. Jornais
7. Revistas
8. Calendários
9. Manuais, guias e catálogos
10. Livros com canções ou hinos

**50. Qual a sua religião?**

1. Não pratico nenhuma religião
2. Sou católica

3. Sou protestante
4. Sou adepto de religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda etc.)
5. Sou espírita
6. Sou adepto de religiões pentecostais
7. Não quero declarar

**51. Com que frequência você costuma ir a cultos, missas ou reuniões religiosas?**

1. Duas vezes por semana
2. Uma vez por semana
3. Duas vezes por mês
4. Uma vez por mês
5. De vez em quando
6. Não frequento cultos, missas ou reuniões religiosas

**52. Nas atividades religiosas de que participa, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Sigo folhetos ou livros na missa ou culto
2. Leio folhetos ou textos em voz alta durante a missa ou culto
3. Leio a bíblia, livros sagrados ou religiosos
4. Leio apostilas ou folhetos para estudo sobre religião
5. Escrevo algo para atividades da minha religião
6. Dou palestras ou testemunhos
7. Dou aulas ou cursos de religião
8. Participo de grupos de estudos, de leitura de textos religiosos ou de discussões
9. Participo de jornadas religiosas
10. Participo de congressos, encontros, assembleias etc.
11. Canto no coro ou em grupos durante os cultos
12. Faço sermões
13. Toco instrumentos e participo de bandas
14. Organizo festas e eventos
15. Aconselho membros da comunidade religiosa

**53. No local onde se realizam as atividades religiosas tem materiais como:**

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostilas e livretos
5. Livros sagrados e religiosos
6. Livros para ensino da religião
7. Livros infantis e infanto-juvenis que narram histórias religiosas
8. Jornais
9. Revistas
10. Calendários
11. Instruções e receitas
12. Hinário ou livros com canções

## ANEXOS

### Anexo A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

#### **“Projeto de letramento: a necessidade de um olhar reflexivo sobre a realidade dos alunos”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Projeto de letramento: a necessidade de um olhar reflexivo sobre a realidade dos alunos”**, a ser realizada no Colégio Estadual Vani Ruiz Viessi. O objetivo da pesquisa é, tomando como foco a formação colaborativa e os Novos Estudos de Letramento, descrever e analisar uma formação continuada colaborativa e a implementação de um projeto de letramento interdisciplinar numa escola pública de periferia. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: entrevista, gravação e fotos. Quanto à formação colaborativa, esclarecemos que se trata de uma formação complementar, que será realizada após as aulas do período da manhã, a cada 15 dias, no horário das 12h00 às 12h50, no colégio Estadual Vani Ruiz Viessi. Já quanto à implementação do projeto durante o ano, precisaremos do registro seja por fotos, vídeos, atividades dos alunos e entrevistas das atividades desenvolvidas. Assim, é importante mencionar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. (Os materiais gravados serão apagados após o uso na pesquisa).

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: Na formação colaborativa, realizaremos a gravação do que for discutido durante as reuniões e entrevistas, caso seja necessário. Já quanto ao registro da implementação do projeto, tiraremos fotos das atividades desenvolvidas e faremos filmagens, se for necessário. Precisaremos também que seja elaborado um plano de atividades referente às atividades que serão desenvolvidas no projeto.

Esclarecemos ainda que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: contribuir com a escola pública de periferia que costuma ser tão deixada de lado; trazer contribuições para a comunidade (moradores que residem próximo ao lixão); despertar nos alunos e professores a consciência sobre a importância da participação política; trazer contribuições para a atuação do professor em sala de aula. Quanto aos riscos, como faremos uso da entrevista em alguns momentos, pode ser que a pessoa não entenda a pergunta e se sinta constrangida. Neste caso, reformularemos a pergunta e procuraremos ser mais objetivos, a fim de que a pessoa não se sinta constrangida. Além disso, para minimizar possíveis desconfortos e garantir a confidencialidade, garantimos aos participantes total sigilo em relação a nomes dos participantes, da unidade escolar. Serão usados pseudônimos. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Liliane Pereira, Rua Orlando Maimone, 99903-8430, pereiralilianeunespar@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_22\_ de \_06\_\_\_\_de 2018\_.

**Pesquisador Responsável**

RG:: \_\_\_\_\_85064258\_\_\_\_\_

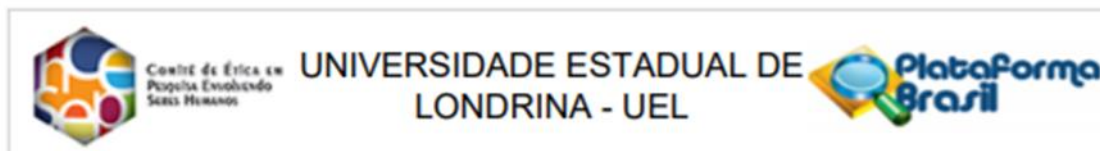
\_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ ),  
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo  
em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

## Anexo B – Parecer do Comitê de Ética da UEL



Continuação do Parecer: 2.782.632

X, localizado na Zona Sul de Londrina. B)

Desenvolver um curso de extensão, em que farão parte professores que trabalham no colégio X de periferia.C) Elaborar, de forma colaborativa, um

projeto de letramento interdisciplinar e implementá-lo na escola. D) Descrever o processo de implementação do projeto.E) Compreender como o

desenvolvimento de projetos de letramento interdisciplinar colaborativo contribui para a formação continuada de professores. F) Detectar por meio de

questionários, quais as expectativas em relação aos Cursos de Formação Continuada colaborativa e os significados atribuídos a práticas formativas

no local de trabalho pelos professores participantes.G) Interpretar se houve apropriação e desenvolvimento por parte de professores, durante o

processo, por meio de autorreflexão e autoavaliação.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram apresentados de forma apropriada. segundo eles: Riscos:

Quanto aos riscos, como faremos uso da entrevista em alguns momentos, pode ser que a pessoa não entenda a pergunta e se sinta constrangida.

Neste caso, reformularemos a pergunta e procuraremos ser mais objetivos, a fim de que a pessoa não se sinta constrangida. Além disso, para

minimizar possíveis desconfortos e garantir a confidencialidade, garantimos aos participantes total sigilo em relação a nomes dos participantes, da

unidade escolar. Serão usados pseudônimos.

Benefícios:

- Espera-se contribuir para a escola pública de periferia.- Espera-se que a implementação do projeto traga contribuições para a escola e para a

comunidade.- Espera-se despertar nos alunos e professores a consciência sobre a importância da participação política;- Espera-se que a formação

continuada colaborativa traga contribuições para a atuação do professor em sala de aula. - Espera-se que os professores percebam que sem o conhecimento científico atrelado à prática, podemos cair na utilização

de conceitos espontâneos.- Espera-se que o ensino de escrita, durante a implementação do projeto, esteja ligado à prática social

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa que atendem as exigências éticas deste Comitê.

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**Telefone:** (43)3371-5455

**E-mail:** cep268@uel.br



Comitê de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.782.632

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos necessários foram apresentados:

- Informações básicas do projeto, cronograma e orçamento sem problema ético;
- Projeto Completo;
- TCLE para os professores;
- Termo de consentimento livre esclarecido;
- Folha de Rosto;
- Declaração da Instituição Coparticipante - Escola Estadual Vani Ruiz Viessi, assinada pela diretora geral da escola;
- Declaração de Responsabilidade. Um detalhe, a pesquisadora cita a resolução 466, no lugar da 510, pois é a resolução que norteia as pesquisas em Ciências Humanas.
- Declaração do Termo Confidencialidade e Sigilo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as solicitações foram atendidas pela pesquisadora. Desta forma, este comitê aprova o projeto de pesquisa submetido.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1059978.pdf	06/07/2018 16:40:26		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	06/07/2018 16:39:35	Liliane Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	06/07/2018 16:22:46	Liliane Pereira	Aceito
Outros	Notadeesclarecimento.docx	06/07/2018	Liliane Pereira	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

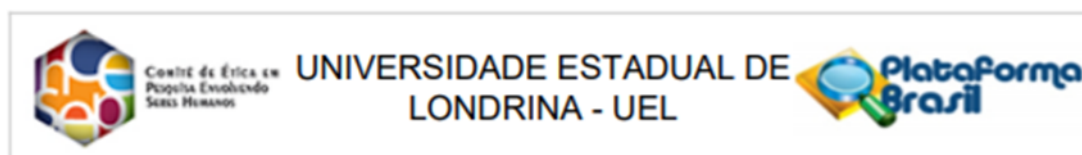
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.782.632

Outros	Notadeesclarecimento.docx	16:22:11	Liliane Pereira	Aceito
Outros	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.pdf	06/07/2018 16:21:02	Liliane Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/07/2018 16:11:22	Liliane Pereira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 24 de Julho de 2018

---

**Assinado por:**  
**Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br