

Eles sempre vão lembrar disso: quando a cultura do aluno vira assunto da aula de língua portuguesa

*Dorotea Frank Kersch**

Resumo

Neste artigo tem-se como objetivo apresentar e discutir alguns resultados obtidos por meio de uma pesquisa colaborativa, desenvolvida no ano de 2010 numa 5ª série de uma escola pública de uma pequena cidade no pé da Serra gaúcha, bem como mostrar o que pode acontecer quando professora e alunos, desafiados, descobrem-se aprendentes e, em conjunto, constroem conhecimento. Concebendo leitura e escrita como práticas sociais, desenvolveu-se um projeto de letramento que envolvia diferentes gêneros a partir de tema ligado à cultura da comunidade – a comida. Ao longo do projeto, professora e alunos foram se constituindo como autores, mostrando que, num trabalho colaborativo entre escola e universidade, todos aprendem.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Projeto de letramento. Cultura do aluno. Ensino de língua portuguesa. Gênero.

Introdução

A globalização tem imposto muitas mudanças ao mundo contemporâneo nas últimas décadas. Em função dessas mudanças, fica difícil imaginar o nível de exigência imposto aos alunos que hoje ingressam nas nossas escolas quando saírem delas. Por outro lado, temos de reconhecer também que a escola – em especial a pública – mudou de algumas décadas para cá, mas não o suficiente para acompanhar as transformações da sociedade e atender suficientemente as suas demandas.

O ensino brasileiro, de modo geral, e o de língua portuguesa, em particular, mudou muito nas últimas décadas. A democratização do ensino iniciada na

* Professora Doutora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Unisinos.

década de 1960 fez com que a clientela escolar fosse sendo modificada. Hoje já não frequentam a escola apenas as camadas privilegiadas da população; também as classes populares passaram a ter acesso a ela (ainda que acesso não signifique permanência). Com isso, o professor passa a ter outra preocupação: como ensinar a classes cada vez mais heterogêneas?

Antes atendia a um grupo de alunos, de certo modo, com histórias familiares parecidas, pais normalmente letrados, com posição prestigiada na comunidade. A esses alunos ensinava a norma padrão culta (uma variedade que até se aproximava à que falavam em casa). Hoje enfrenta nova situação, com turmas heterogêneas, com alunos falando variedades desprestigiadas do português (quando não uma língua de imigração, em algumas regiões do sul do Brasil): ensina em classes onde a diversidade é a regra.

Se um dos objetivos principais da escola é desenvolver competências e habilidades para que seus alunos possam participar de diferentes práticas sociais que utilizam a leitura e escrita na comunidade em que vivem, a escola precisa se questionar em relação aos tipos de letramentos que tem privilegiado nas suas aulas.

Nesse sentido, diante da tarefa complexa de ensinar língua portuguesa no século XXI, estariam nossos professores preparados? Provavelmente, na maioria dos casos, não. E os estudos que a uni-

versidade vem desenvolvendo poderiam auxiliar o professor a refletir sobre sua prática e encontrar alternativas para desenvolver um ensino significativo para seus alunos? Se o professor achasse que isso fizesse sentido para si e seus alunos, provavelmente, sim.

Esse é, pois, o contexto deste artigo, que tem como objetivo apresentar e discutir alguns resultados obtidos por meio de uma pesquisa colaborativa, desenvolvida em 2010 numa 5ª série de uma escola pública de uma pequena cidade no pé da Serra gaúcha, e mostrar o que pode acontecer quando professora e alunos, desafiados, descobrem-se aprendentes e, em conjunto, constroem conhecimento.

O trabalho acha-se dividido em quatro partes: na primeira, apresentamos uma revisão teórica que embasa a pesquisa – as orientações dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, conceito de letramento, a noção de gênero textual; em seguida, contextualizamos o estudo e a metodologia usada na geração dos dados; na terceira, apresentamos e discutimos os resultados para, na quarta parte, fazer algumas considerações finais.

Leitura e escrita como prática social

A escola é considerada a principal agência de letramento, já que lhe cabe promover o acesso ao mundo da escrita. É dela a tarefa não só de desenvolver as habilidades básicas de leitura e de

escrita – a *alfabetização*, como também é sua a responsabilidade de desenvolver as competências, as habilidades, os conhecimentos e as atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Esta última tarefa, entretanto, não é exclusiva da escola.

As práticas sociais, acompanhando a própria dinâmica da sociedade, estão cada vez mais heterogêneas e complexas, o que nos faz pensar, tal como Street (1984), que existem diferentes (e múltiplos) *letramento*S. Assim, desenvolver as habilidades de leitura e escrita para o aluno agir em todas as frentes da vida cotidiana, na escola e na comunidade de que faz parte, não se resume ao âmbito de uma disciplina; é tarefa da escola como um todo, é interdisciplinar, até porque, como se disse, não é exclusiva da escola, acontece nos mais diferentes espaços e situações da sociedade, sendo a escola apenas um desses espaços.

Para compreender melhor os dados que analisaremos adiante, vamos nos ater nesta seção à revisão teórica de alguns pontos que julgamos necessários para essa análise: discutir o conceito de *letramento(s)* para, depois, ver o que os documentos oficiais preveem para o ensino de língua portuguesa (o que inclui o trabalho com gêneros textuais), de modo que seja significativo para alunos e professor.

Letramento(s) na escola (e fora dela)

Mencionamos antes que, nos últimos cinquenta anos, houve uma mudança no perfil dos alunos que têm procurado a escola pública, bem como na sociedade brasileira. Essas mudanças implicaram um repensar do modo de ensinar e, de modo especial, dos modos de desenvolver a leitura e a escrita dos alunos, para que possam atender às demandas que a sociedade lhes impõe, ou seja, o desenvolvimento do *letramento*. Esse tema tem ocupado os pesquisadores de 1980 para cá.

Muitos autores têm discutido os significados do *letramento*, (KLEIMAN, 2001; SOARES, 2003; TFOUNI, 2006), e o que parece ser comum a eles é que existe um processo mais amplo que a *alfabetização*. *Letramento* é algo bem mais complexo, que excede o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, já que, em sociedades letradas, também os considerados analfabetos, em certa medida, fazem uso social da leitura e da escrita.

Em sociedades que se organizam em torno da escrita como a nossa, há diversas atividades em que analfabetos se envolvem e em que são obrigados a interagir: tomar o transporte correto, solicitando a outro que leia o nome do ônibus; no supermercado, pedir para alguém ler o rótulo, prazo de validade ou o preço de algum alimento, e assim por diante. Por isso, é possível falar em níveis de *letramento* (SOARES, 2003, p. 49).

O termo “letramento” originou-se de uma versão feita da palavra da língua inglesa *literacy*, fazendo a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser *literate*, que é definido como educado, relacionado às capacidades de ler e escrever. Conforme Soares (2003, p. 17), *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Rojo (2009, p. 98) afirma que em artigos e pesquisas da década de 1980 no Brasil os termos “alfabetismo” e “letramento” tinham significados muito semelhantes ou próximos, sendo, às vezes, até usados como sinônimos. Hoje, entretanto, essa distinção se faz necessária:

O termo alfabetismo tem foco no individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou nãovalorizados, locais ou globais, recorrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Por outro lado, a alfabetização, segundo Kleiman (2005, p. 16), tem características específicas e diferentes das do letramento, mas faz parte dele (ainda que se possa falar em letramento mesmo na ausência da alfabetização, quando os indivíduos analfabetos participam de práticas letradas presentes em seu contexto social, como mencionamos acima). Como prática escolar, é essencial.

Todos nós precisamos ser alfabetizados para participar de forma autônoma das práticas de letramento que existem na escola e na sociedade.

Quando falamos em letramento, reconhecemos que não basta saber ler e escrever; é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita para responder às exigências impostas pela sociedade. O homem constrói seus conhecimentos; estabelece valores, crenças e identidades na sua relação com os outros, e, na interação, permite que os conhecimentos já existentes possam ser modificados, aperfeiçoados ou ampliados.

Para Street (2006, p. 466), há diferentes modos de representar nossos usos e significados de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que não é possível pensar o letramento como algo único e compacto. Como o letramento está intimamente ligado à cultura, pode-se afirmar que letrado é o indivíduo que adquiriu os conhecimentos e habilidades em leitura e escrita que lhe dão condições de se engajar efetivamente nas práticas em que essas habilidades são exigidas pela sua cultura ou grupo. Em função disso, há uma multiplicidade de letramentos¹ – associados a diferentes personalidades e identidades –, que variam no tempo, no espaço, e estão ligados a relações de poder. O letramento não apenas faz os indivíduos se adaptarem ao que a sociedade deles exige, mas os ajuda a resgatar a sua autoestima, a constituir identidades fortes, dá-lhes poder.²

Considerando letramento nessa perspectiva, de que, para agir na sociedade em que vive, o indivíduo precisa ter condições de, com autonomia, participar das inúmeras práticas sociais de sua cultura, as quais têm a leitura e a escrita como ponto de partida, é tarefa da escola promover atividades várias que abarquem o universo de linguagens com que convivemos, tanto dentro quanto fora dela. Entendemos que somente um projeto de letramento em que diferentes gêneros dialogam com diferentes disciplinas poderá dar conta dessa complexidade.

Os eventos de letramento promovidos na sala de aula – entendidos como momentos em que o texto escrito é a base para a interação, para as atividades que se seguem – são momentos em que se desenvolve o processo de participação dos envolvidos, com a manifestação de suas respostas e opiniões; são episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por elas (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7), o que reafirma a natureza situada dos letramentos.

Leitura e escrita na escola, o que dizem os documentos oficiais (e o trabalho com gêneros)

Os órgãos governamentais responsáveis pelas políticas educacionais – do estado e do país – têm mostrado preocupação e estabelecido medidas, ainda que tímidas, para melhorar o ensino oferecido em nossas escolas, de modo especial nas públicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998),

como se mencionou antes, propunham-se orientar a construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos. Na apresentação do material, o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, declara:

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p. 5).

Mais adiante, o documento propriamente dito menciona que é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que a capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades são expandidas e ampliadas, promovendo o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. O documento também menciona as mudanças ocorridas na sociedade e a necessidade de a escola pensar em diferentes níveis de leitura e escrita que hoje são exigidas – e que não o eram no passado –, o que exige um repensar nos métodos de ensino e no estabelecimento de práticas que ampliem a competência do aluno na interlocução.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, o aluno precisa ser inserido efetivamente no mundo da escrita, e suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania precisam ser ampliadas, o que se dá com o seu envolvimento em si-

tuações linguisticamente significativas. Com a publicação dos PCNs, oficializou-se a adoção da noção do gênero discursivo como objeto de ensino.

Para Bakhtin (2000), os textos organizam-se a partir dos gêneros. Trata-se de uma abordagem linguística centrada na função comunicativa, em que enunciado e discurso pressupõem a troca entre os sujeitos no processo de comunicação (nunca isoladamente, sempre em interação com o outro, que se coloca, a cada ato comunicativo, em postura ativa de resposta). Os gêneros, portanto, não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos. Não é possível se pensar em ensinar *sobre* os gêneros, mas *com* eles. O gênero acaba sendo uma forma enunciativa que depende mais do contexto comunicativo e da cultura que da própria palavra.

Pensar um projeto de ensino em que a linguagem é entendida como forma de interação implica o planejamento de situações em que o conhecimento seja construído conjuntamente. Isso leva o professor a pensar a organização de atividades por meio das quais se recriem na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá, o que nos leva a entender a escola como um espaço de interação social em que acontecem práticas sociais de linguagem, as quais, situadas, assumem características próprias, em função de sua finalidade – o ensino – ser também específica.

Em 2009, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul divulgou as *Lições do Rio Grande* – Referencial Curricular para as escolas estaduais (doravante *Lições*). Na apresentação, o documento lembra que o grande problema da educação do Brasil (e do Rio Grande do Sul) é a falta de qualidade da educação oferecida às nossas crianças e jovens (associada às péssimas condições físicas das escolas, aos baixos salários dos professores, ao crescimento das taxas de reprovação e repetência e à consequente redução da aprendizagem). Ressalta também as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas (em função da universalização do ensino, que deu acesso a todos, mas não garantiu a sua permanência), em função do que não é mais possível desenvolver o ensino padronizado de outras épocas.

Também as *Lições* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) afirmam que os propósitos da educação linguística dizem respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros (p. 131). A área de linguagens, segundo o documento, tem o objetivo de

contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação. Através desse conhecimento, o educando pode circular e integrar-se na sua comunidade, tornando-se um cidadão mais atuante nas diversas práticas sociais das quais quer participar (RIO GRANDE DO SUL, p. 37).

Tanto um texto quanto o outro lembram que, considerando a diversidade (linguística, cultural, étnica etc.) existente no país, mudanças se fazem necessárias no ensino brasileiro. Também no caso da área de linguagens, devem ser desenvolvidas capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade, sem que o global e o universal sejam esquecidos. Além disso, ambos os documentos incorporam nas suas orientações as concepções contemporâneas de linguagem e os resultados dos estudos mais recentes nas áreas de educação e linguística aplicada, em especial os relacionados a letramento(s) e à teoria dos gêneros textuais.

Como entendemos que os gêneros estruturam a vida e articulam elementos da cultura, é na prática social que o trabalho didático se dará. Nessa perspectiva, ensino é imersão, e os gêneros passam a ser objetos de ensino, sendo sua apropriação situada, motivada por propósitos reais (OLIVEIRA, 2010). Trata-se de ensinar COM gêneros e não SOBRE eles; de usar os gêneros para resolver problemas imediatos. Professor, alunos e outros *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006) engajam-se em eventos em que recursos, conhecimentos e habilidades são mobilizados para encontrar a resposta buscada.

O trabalho com a língua(gem) em sala de aula, portanto, vai contemplar tarefas que levem o(s) aluno(s) a (re)conhecer e produzir diferentes textos de gêneros

diversos e a se apropriar deles. Esses textos devem, também, fazer parte do mundo social em que esses alunos estão inseridos, de forma que as diferentes culturas e papéis que a linguagem exerce nesses espaços possam servir ao aluno como referência para o desenvolvimento de suas capacidades comunicacionais e sociointerativas.

Pesquisa colaborativa: quando universidade e escola trabalham juntas

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa “O gênero textual como mediador de culturas em contexto bilíngue”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Na sequência contextualizamos a comunidade e a forma como foram gerados os dados.

Contexto do estudo

A pesquisa, de cunho etnográfico e de natureza colaborativa, dá-se numa turma de 5ª série de uma escola pública urbana numa pequena cidade localizada no pé da Serra gaúcha, cujos habitantes, em sua maioria, ainda têm o *Hunsrückisch*, uma variedade desprestigiada do alemão, como sua língua materna. Vamos chamá-la aqui de “Paraíso”, conforme foi caracterizada por um grupo de alunas numa produção textual.

Ainda que Paraíso guarde muitas características de uma comunidade rural

(a maioria das pessoas se conhecem, não há prédios com mais de dois andares, as pessoas se cumprimentam nas ruas, as casas têm jardim e horta e em todos os lugares é possível ouvir as pessoas interagindo em *Hunsrückisch*), a crescente urbanização levada a cabo no município tem contribuído para que muitas práticas sociais e culturais antes comuns comecem a cair em desuso, tendendo a desaparecer. Isso também chamou a atenção da Secretaria Municipal de Educação, que, ao assumir em 2009, propôs o projeto “Valorizando Paraíso” para ser desenvolvido em todas as séries e escolas do município.

O projeto propunha levantamento de dados pelos alunos relativos à história do município e de seus habitantes, aspectos da língua e da cultura, dados relacionados ao turismo, à gastronomia típica do município, entre outros que pudessem estar se perdendo. Da mesma maneira que Wells (2009), entendíamos que realizar pesquisa em sala de aula não significava comportar-se como uma “mosca na parede”, apenas observando os detalhes, coletando dados e voltando à universidade para analisá-los, sem jamais voltar à escola. Entendíamos que, se fôssemos à escola para pesquisar, tínhamos de deixar claro para a professora e alunos o que estávamos fazendo ali e, de alguma forma, contribuir para a melhoria do ensino oferecido naquela turma. E foi isso que discutimos com Marta, a professora da turma.

Com esse procedimento, queríamos substituir a relação hierárquica e assi-

métrica entre quem faz pesquisa e quem a aplica (ou de quem se espera que a aplique) por uma relação de colaboração entre pesquisador e professor no contexto de sala de aula. Procuramos criar com Marta³ uma cultura de reflexão sobre as práticas realizadas e possibilitar que ela, com nosso apoio, pudesse pensar em transformar suas ações e práticas, se assim julgasse conveniente.

A escola é pública, fica no centro da cidade, disponibiliza ensino desde a pré-escola até o final do ensino médio. Oferece aulas de alemão da 5ª à 8ª série. Há um ônibus que traz os alunos da área rural que não é atendida por escolas. Em 2010, a diretora pediu ajuda à universidade para tratar da inclusão de um aluno com síndrome de Down, o que se dava pela primeira vez na escola, segundo ela.

A professora e a turma

Marta é professora de alemão da 5ª à 8ª série dessa escola. Para completar sua carga horária, dá também língua portuguesa e ensino religioso para a 5ª série. A proposta de trabalho colaborativo, segundo ela, veio num momento propício: estivera um ano na Alemanha, num curso de aperfeiçoamento. Após isso, ficara quatro anos num cargo de gestão. Ao voltar à sala de aula, em 2009, tinha um grande desafio à sua frente: ministrar também aulas de português, quando, na verdade, antes fora somente professora de alemão (sendo professora de português apenas eventualmente).

Nesse sentido, na sua concepção, estava mais bem preparada para as

atividades com o alemão. Quando tinha de lecionar português, limitava-se a um ensino descontextualizado, retirando atividades de diferentes livros didáticos, sem ter um projeto de ensino de leitura e escrita. Suas aulas também incluíam, pelo menos, uma redação por bimestre, atividade destinada a avaliar a escrita dos alunos. Além disso, no dia em que tinha apenas um período de aula, acompanhava os alunos à biblioteca para que retirassem livro para ler, sobre o qual fazia um trabalho que era entregue para avaliar (nos moldes de “ficha de leitura”).

Ao iniciarmos o trabalho, foi-lhe proposto que o seu ganho com a participação seria o seu desenvolvimento pessoal. Para isso, deveria ler alguns textos relativos aos estudos mais recentes em ensino de língua portuguesa, que lhe indicáramos a cada semana. Iniciamos com a leitura dos PCNs (que tiveram de ser localizados na biblioteca da escola). Também ficamos de, a cada semana, após as aulas, nos reunirmos para avaliar a aula dada e planejar as próximas.

A turma é constituída de 19 alunos, dez meninas e nove meninos, dois deles repetindo o ano. Todos vêm de lares bilingues; ainda que muitos não falem o *Hunsrückisch*, eles o entendem, uma vez que muitos dos seus avós têm dificuldades com o português. As interações nos lares, entre os adultos, portanto, são, na sua maioria, feitas em *Hunsrückisch*. As crianças preferem responder em português. Na escola raramente usam o alemão; as únicas vezes em que

isso aconteceu foi em relação a alguma palavra bem específica que não sabiam em português.

Todos os alunos têm idade entre 10 e 11 anos, são extremamente curiosos e participativos, à exceção de um menino, Ronaldo, que não participava de nenhuma atividade, gastando seu tempo na pintura de algum desenho (ou pintando a tesourinha com corretivo, como fez certa feita). Cabe destacar ainda que grande parte deles, apesar de sua pouca idade, tem perfil no Orkut.

Trabalho com gêneros: saindo do faz de conta

Como a escola com que se trabalhou está situada na encosta da Serra gaúcha, onde a gastronomia tem forte influência e agrega valor para o potencial turístico da região, discutimos com a professora a possibilidade de trazer a vida da comunidade para dentro da escola, tendo como tema a comida apreciada em Paraíso e, como gêneros estruturantes do projeto, a receita, o verbete, o pôster e a narrativa ficcional. A ideia era que os alunos se lançassem à tarefa de resgatar práticas culturais que pudessem estar sendo perdidas em função da urbanização e do rápido crescimento da cidade e da forma como os meios de comunicação têm entrado nos lares dos seus moradores.

Nesse sentido, trazer algum aspecto da vida da comunidade para a sala de aula foi o desafio que nos propusemos discutir com a professora colaboradora.

Sabíamos que isso seria possível por meio do trabalho com gêneros, que, como dissemos acima, entendemos, tal como Oliveira (2010, p. 340), como os articuladores da ação humana na sociedade e, no ensino (imersão), como elementos estruturantes das atividades com a linguagem. Precisávamos que nossa parceira também se convencesse disso e que não havia um modelo para iniciar o trabalho. Ela teria de, junto com seus alunos (e com nossa colaboração), descobrir como fazê-lo.

Para desenvolver o trabalho que nos propuséramos, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano são um processo ativo, que se dá por meio de construção na sua relação com os outros e com si próprio, num determinado tempo e lugar – situado, portanto, social, cultural e historicamente. Também nossa colaboradora tinha de perceber que isso precisaria ser levado em conta se tinha entre seus objetivos preparar crianças e jovens para participarem plenamente na sociedade contemporânea, tanto local quanto globalmente.

Começamos sugerindo a leitura e discussão dos PCNs (BRASIL, 1998) e, posteriormente, das *Lições*. Queríamos que a professora colaboradora “lucrasse” com nossa estada na escola – e esse lucro dizia respeito à sua formação continuada; queríamos que ela se apropriasse dos conceitos que subjazem a ambos os documentos. Fomos bem-sucedidas em relação aos PCNs, mas nem tanto em

relação às *Lições*, que ela não leu na íntegra. Mas tínhamos realmente na colaboradora uma parceira no “tentar fazer diferente”. Como mencionado anteriormente, após a aula sempre tínhamos o momento em que refletíamos com ela sobre a aula. Inicialmente, ela estava muito preocupada em relação ao que trazíamos para a discussão, mas não se assumia como autora. Aos poucos, ela começou a se manifestar mais.

Se, antes de iniciarmos o trabalho conjunto, ela reproduzia partes de diferentes livros didáticos, trabalhava gramática, leitura e escrita de forma descontextualizada e pouco interativa, agora ela era desafiada a pensar num projeto de letramento,⁴ por meio do qual os alunos leriam textos que efetivamente circulam na comunidade e produziram textos que seriam lidos não só por ela, mas também pela turma e fora dela. Se antes agia por intuição, aplicando em língua portuguesa técnicas que aprendera para as aulas de alemão, agora deveria pensar em termos de uma comunidade de aprendizagem, na qual todos ensinam e todos aprendem (OLIVEIRA, 2010, p. 340), devendo pensar em como resolver o problema colocado pela Secretaria de Educação do município por meio do projeto “Valorizando Paraíso”. E isso implicava trabalhar numa proposta que fosse significativa para os alunos (e para ela, para que isso redundasse em rever a forma como ensina língua portuguesa).

Nas primeiras reuniões de discussão, ela esperava que a proposta viesse

de nossa parte. Como ela não lia mais nada de teoria (em função de inúmeras razões que nos apresentava – falta de tempo era a principal), era-lhe difícil conseguir visualizar a proposta como um todo e pensar numa forma de trabalhar com gêneros, ler e escrever textos reais, que realmente iriam circular e seriam efetivamente lidos.

Foram sucessivos encontros até que Marta e seus alunos decidissem fazer um livro digital⁵ que reunisse os diferentes textos produzidos em sala de aula ao longo do ano de 2010. Esse livro digital contemplou desde a descrição de Paraíso, enviada para o *site* “Eu já fui”;⁶ a criação de uma personagem que vinha conhecer Paraíso, em função, supostamente, de ter lido a descrição da cidade no *Guia Quatro Rodas*;⁷ o contato dessa personagem com a cultura local, de modo especial a comida; a composição de verbetes de termos usados na região (como cuca e bolinho de batata, por exemplo); a pesquisa de receitas que as avós preparavam (e que as mães ainda preparam), culminando com a preparação de *Eierschmier*, uma espécie de creme nutritivo de ovos, usado para passar sobre o pão quando não se tem geleia ou manteiga.

Mas ela não acreditava muito que fosse possível trabalhar as tradicionais “narração e descrição”, que constavam no planejamento da escola, de uma forma que fossem lidos e escritos textos reais. Também se preocupava em como não deixar de trabalhar gramática (aqui entendida como exercícios de fixação, des-

contextualizados, mas sobre os quais se tem um bom controle do certo e errado). Na seção seguinte, vamos apresentar e discutir alguns eventos que tiveram lugar durante a realização do projeto.

Nossa! Eu me emocionei muito: quando professora e alunos constroem conhecimento

Quando se trabalha com projetos em que o letramento dos envolvidos está em foco, todos aprendem. A relação assimétrica entre professor e alunos que caracteriza a escola tradicional dá lugar a um espaço que propicia a construção de conhecimento. Oliveira (2008, p. 104), ao situar os projetos como práticas de letramento, afirma que não são apenas um modo de representação do mundo, mas uma forma por meio da qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentido ao que fazem e a si mesmas. Como dissemos acima, foram vários encontros até que Marta, nossa colaboradora, percebesse um fio condutor para o projeto que se pretendia desenvolver.

Para apresentar e discutir os resultados faremos o recorte de quatro eventos de letramento, em que alunos e professora, tendo por base um texto escrito, dão opiniões, manifestam-se, constroem conhecimento.

Evento I:

Em aula anterior, a turma havia assistido à apresentação da receita “Pão de liquidificador”, apresentada no programa *Annonnymus Gourmet*, da RBS TV, afiliada da rede Globo: o programa é veiculado todos os sábados, das 8h30min às 9h. Na aula seguinte, de que se trata agora, os alunos ouvem a mesma receita, apresentada pela mesma pessoa,⁸ entretanto na rádio Farroupilha, de Porto Alegre.

Nesse ponto, já começa a “aprendizagem” de Marta: ouvir receita em rádio foi novidade para ela, o que a encheu de surpresa:

Marta – E daí vamos ver, todo mundo já escutou uma receita?

Aluno 1 – Sim, eu já.

Aluno 2 – Eu já escutei.

Marta – Nossa, faz muito tempo que eu não escuto mais uma receita assim de rádio. Assim, porque às vezes tem umas rádios que tem programação específica, né? Por exemplo, tem rádios que nem entra esse tipo de texto, que é só música. E aí assim, às vezes é uma programação local.

Trabalhar com projetos é mobilizar conhecimentos, trazer para a roda o que já se sabe para, a partir disso, construir novos conhecimentos. Marta divide com os alunos sua concepção do que normalmente as rádios oferecem: programação específica, só música, estações que não apresentam receitas, estações com programação local. Quando se aposta num ensino significativo, ele é para todos os

envolvidos. Marta se surpreende consigo mesma e com o desempenho dos alunos.

Evento II:

Após ouvirem a apresentação da receita, os alunos são convidados a comparar os dois suportes (rádio e TV), que veicularam o mesmo gênero (receita), pelo mesmo apresentador (José Antônio Pinheiro Machado). A professora pergunta se os alunos notaram diferença nos dois textos.

Quando o conhecimento é construído na interação, há exposição, pois para negociar algum sentido é necessário que os envolvidos participem e se manifestem. É nesses momentos que o professor passa a conhecer seus alunos como não os conhecia antes. Além da negociação de sentidos, ocorre a negociação de identidades. Isso aconteceu, por exemplo, com Andreia. Nos primeiros meses, Andreia estava desligada, cumpria as tarefas sem se expor. Entretanto, quando se começou a tratar de receitas e comida, ela passou a se destacar, uma vez que esse trabalho vinha ao encontro do que gostava de fazer: cozinhar. Sua identidade social de cozinheira é reforçada (talvez associada também à ideia da “boa dona de casa”, valor importante numa comunidade de interior, formada por descendentes de alemães), e ela se orgulha disso. Como costuma cozinhar em casa, sente-se convidada a participar, a mostrar o que sabe, comparando a receita apresentada na TV com a apresentada no rádio:

Andreia – Ô professora! Dá pra ver que é diferente essa receita do que na televisão. Dá pra ver uma diferença.

Marta – Concordam com a opinião da...

Aluno – Sim.

Natália – E tem que pegar o palitinho.

Marta – Ah... Não demora tanto tempo.

Andreia – E, assim, não dá pra ver como eles fazem. É bem diferente.

Marta – É, porque só tem que imaginar.

Não tem como ver né como é que ficou.

Mas assim, quando ele tava falando eu imaginei o pão que eu tinha visto (riso).

Quando ele diz douradinho por cima, assado por dentro... Eu visualizei o pão que ele tava fazendo na TV (riso), vocês não?

Andreia percebe que, ainda que se trate da mesma receita, ao ouvir como se dá o preparo, ela tem de imaginar como estaria sendo preparado o pão. Do mesmo modo, Marta continua se surpreendendo consigo mesma ao ver que ouvir o preparo faz com que sua imaginação tenha de correr solta, “visualizando” a aparência do pão.

Mais adiante, Andreia reforça sua identidade de boa cozinheira, da qual se orgulha. Se nas outras aulas seu desempenho era aquém do esperado, agora tinha a oportunidade de demonstrar o que sabe fazer.

Marta – Só um pouquinho! Andreia?

Andreia – A minha mãe sempre diz que eu pareço a minha bisavó, que eu só fico fazendo bolo e essas coisas. Teve um dia que eu peguei uma receita de jornal, era bolo de brigadeiro daí era sem farinha, meu pai, eles comeram tudo num dia.

À medida que a discussão avança, Andreia se percebe como detentora de um

conhecimento que os outros não têm: ela, inclusive, prepara bolo de brigadeiro a partir de receita de jornal, sendo detentora de um letramento “gastronômico” que a distingue dos demais, que lhe dá poder.

Evento III:

Ao final do projeto, os alunos estão no laboratório de informática. Recebem o CD em que, em forma de *e-book*, estão compilados os trabalhos realizados ao longo do projeto (além de desenhos que fizeram, fotos de cada um e um pequeno vídeo em que se apresentam. Foi o presente da pesquisadora para os alunos). Os alunos e a professora navegam pelo CD, veem a si mesmos, aos outros e ao produto de seu trabalho.

Outro momento do projeto que merece destaque é quando os alunos trabalham no laboratório de informática. Eles formam as mesmas duplas e se põem a digitar seus textos. Os alunos insistiram em eles mesmos digitarem os textos para fazer o livro. No laboratório, havia ordem e silêncio, todos ocupados e trabalhando. Um grupo de meninas chegou a começar a produzir os textos em Power Point para, ao mudar de *slide*, terem a sensação de estarem virando a página do livro. Segundo Marta, os alunos esperavam pela aula de português para poderem digitar.

Entretanto, como a digitação dos alunos era lenta, tivemos de suspender a tarefa deles e assumir nós mesmas a digita-

ção e formatação, para que se pudesse dar o livro (e o projeto) por concluído. Inicialmente, eles ficaram decepcionados, mas, ao verem o produto, ao poderem navegar pelas diferentes seções do livro, aceitaram o fato. Sentiram-se empoderados quando puderam eles mesmos apresentar o “seu livro” aos alunos das outras turmas e se assumirem como autores.

João – Ô Natália, onde tu achou aquelas coisas que tinha desenho?

Dorotea – Tem que ir no Valorizando Paraíso.

João – Eu fui ali. Antes tu achou uma moto... onde é que tá? (dirigindo-se à Natália)

Natália – Tá no Textos e Desenhos! (referindo-se aos links)

Aluno 2 – Sim, tá no do Diego! (Diego é uma das personagens criadas)

Dorotea – É, tem que indo, tem que ver.

João – Eu já olhei tudo aqui...

No trecho acima, a colaboração, típica dos projetos de letramento, fica evidente. Quando o aluno não consegue fazer sozinho determinada tarefa (no caso acima, navegar eficientemente), ele tem em outros envolvidos, mais experientes, o apoio para executá-la. Ele checa com seus pares (Eu fui ali) os passos que precisa seguir para resolver seu problema imediato (achar o desenho da moto, encontrável por meio de um *hiperlink*).

O excerto em questão mostra que trabalhar COM gêneros num projeto nos remete à concepção de leitura e escrita como práticas sociais, de que os letramentos são múltiplos, pois têm de dar conta da complexidade da sociedade,

da complexidade da vida e da complexidade dos contextos sociais e culturais. Estamos cercados de textos. A sociedade contemporânea (e do futuro) indica novas exigências em termos de leitura e escrita (imagens, gráficos, *hiperlink* etc.). No letramento eletrônico, informações em rede são interconectadas de forma não linear (hipertexto), o que, segundo Oliveira (2010, p. 332), “aponta para a construção de novos cenários de letramento e novos perfis de profissionais na educação”.

E essa complexidade os alunos experimentaram com seus próprios textos ao vê-los compilados no CD. João não conseguiu navegar sozinho, mas pôde contar com Natália e outro colega, que lhe mostraram o caminho.

Evento IV:

Marta e os alunos estão no laboratório. Marta se encanta ao ver o CD com os textos produzidos ao longo do ano. Ao ver todo o resultado do trabalho reunido no *e-book*, estabelece relações, também “navega” de um texto a outro. Ao ver o projeto terminando, comenta sua experiência ao ter assistido a uma palestra promovida pela Secretaria de Educação do Estado, em função das *Lições*, relacionando-a ao que vivenciara ao longo da execução do projeto. Do mesmo modo, os alunos também se movem não só no CD, mas de um ano a outro, tecendo críticas, estabelecendo relações.

Marta – Assim, na semana retrasada a gente teve uma palestra com a professora Roselaine Costela.

Dorotea – Hum.

Marta – E essa era uma das que ajudou a montar o livro das Lições do Rio Grande. Então assim ela deu uma clareada assim, **o que eu devia ter lido na verdade**, mas assim deu uma clareada muito bem o que que é competência e habilidade, por que que em tudo o que tu trabalha tu deve trabalhar sempre pensando nas competências. Tudo que tu propõe pros alunos... sempre ter o porquê. Pra que que eles vão usar?

Dorotea – Aaah.

Marta – Então assim, foi assim meio que muito bem, foi o fechamento nessa linha de trabalho né. Na proposta que a gente teve durante o ano de realmente... ahn... que que... tudo que a gente propõe pro aluno dizer: mas por que que tu quer trabalhar isso.

Dorotea – Ahã.

Marta – Então assim, tudo que a gente trabalhou, hoje a gente vê o porquê disso. Né então assim, nossa eu me emocionei muito.

Dorotea – Oh!

Marta – Eu pensei, nossa, indiretamente, a gente tava trabalhando sem se dar conta.

Dorotea – Ahã.

Marta – Então, assim, tudo que tu sempre tentava deixar claro, mas tu tem que ter uma base, digamos assim, ahã, uma bibliografia também um pouco, senão...

Dorotea – Isto! Uma base teórica.

Marta – E esse puxão de orelha que tu dava pra mim às vezes eu não...

Dorotea – (riso).

Marta – (riso) Não era o suficiente! Mas assim, foi muito interessante assim. Agora eu vejo que o resultado realmente.

Eles sempre vão lembrar disso, vão sempre ter o uso, eles diretamente.

Dorotea – Ahã, ahã.

Marta – Por isso, trabalhar a realidade junto com o desenvolvimento, digamos, da escrita! Tu sempre trabalhou em cima de habilidades e competências!

Dorotea – Isso aí, ahã.

Marta – Bem interessante essa parte.

Como dissemos no início deste texto, queríamos que Marta tivesse um ganho com nossa estada em sua sala de aula por um ano: que ela pudesse crescer como profissional, investir na sua formação continuada. Não conseguimos que lesse muito além dos PCNs, mas o aprendizado que teve, o espaço que lhe foi dado para discutir, avaliar o que fazia foi significativo. Conseguiu dialogar com o texto e com a vida (a palestra a que assistiu). Colocou-se em *atitude responsiva ativa*, percebeu que deveria ter lido. Hoje sabe que a ação do professor deve estar calcada numa concepção de linguagem (“tu tem que ter uma base”) que dê espaço para o aluno se desenvolver – o que fará com que também o professor se desenvolva, uma vez que a aprendizagem é horizontal.

Mesmo que indiretamente, Marta agora sabe que deve haver uma razão para se ensinar o que se ensina para aquele grupo de alunos (aprendizagem situada, como diz Kleiman, 2000, p. 238). Se os alunos se emocionaram com o CD, em que podiam navegar por seus textos e pelos dos seus colegas, Marta se emociona ao perceber que o que fez ao longo do ano faz sentido para ela e

para os alunos. E reconhece a importância de também o professor investir no seu letramento, se atualizar, compreender os textos prescritivos que circulam no âmbito da escola (PCNs, *Lições*, material enviado pela Secretaria de Educação).

No mesmo evento, alunos também se manifestam, comparando o ano em que trabalharam no projeto com o trabalho a que estavam acostumados:

Natália: Ano passado, tipo, a gente tinha trabalhos que não duravam tanto, não tinha tanta preparação, não tinha tanta coisa pra arrumar, que nem fazer um livro é uma coisa bem, bem detalhada, que tu tem que...

Gabriela: Mais interessante também.

Natália: É. Detalhada, que a gente tem que pensar bastante pra fazer, que nem, eu adorei, porque eu aDOro (enfaticamente) inventar, né, só que ano passado...

Sandra: É verdade!

Natália: Ano passado era tipo, ano passado era trabalhos no livro, essas coisas não são assim...

Trabalhar com projetos de leitura e escrita é desafiador, instigante. As tarefas de escrever e reescrever com um fim específico colocaram as crianças em atitude responsiva (BAKHTIN, 2000) em relação ao texto (bastante preparação... pensar para fazer) e à professora (coisas para arrumar). E sabendo que outras pessoas vão ler, que alguém se interessa pelo que se está fazendo, torna o trabalho “interessante” e agradável (eu adorei).

Laura: Do livro didático?

Natália: É, tipo, daí, que nem trabalhos de livro tu pega na biblioteca (trecho inin-

teligível). Mas, assim, fazer um livro que nem esse que nós tamo fazendo, não.

Gabriela: Ainda mais que é da quinta série assim, que a gente é mais pequeno. São interessantes.

O letramento empodera. Por meio da escrita, o autor tem o poder de criar uma personagem boa ou má. O poder pode ser verificado na identidade social de “grande” que a aluna Natália constrói para si e para os colegas (“Ainda mais que é da 5ª série assim, que a gente é mais pequeno”), avaliando o fato de terem sido capazes de compor um livro como algo incomum a crianças de 5ª série, que são consideradas, pelo senso comum, pequenas ainda.

Gabriela: Eu gostei assim de fazer o personagem, por causa que, ahnn, ele fala do *Eierschmier*, ele fala de várias coisas assim, que ele viajou de vários lugares e eu adoro assim viajar, sabe?

Laura: Sei, tu viajou junto com ele?

Gabriela: É, assim, eu gostei de fazer (várias crianças falam ao mesmo tempo).

Sandra: Eu leio as histórias da Turma da Mônica Jovem, eu (várias crianças falam, trecho ininteligível) parece que eu tô junto, que eu tô dentro da história, eu tô lá!

Laura: Quando a gente inventa história também é assim, né?

Sandra: É muito melhor ainda!

Natália: Que nem, é legal tipo tu fazer com que o personagem seja bom, o suficiente pra ti, que ele sabe várias línguas. Sabe inglês, alemão, coreano, um monte de línguas ele fala, porque ele também já viajou em vários... e o bom até que ele sabe o alemão tradicional daqui, e daí ele gostou muito daqui e ficou legal, e agora nós vamos ter que ir na informática.

A escrita dá poder. O criador molda a criatura. Ler, na concepção desse grupo de alunos, é muito bom, transporta o leitor para outra dimensão (para dentro das histórias da Mônica Jovem), colocando-o em atitude responsiva. Mas inventar histórias é melhor ainda. Ao criar as histórias, emergem atitudes, crenças, concepções. No caso desse grupo de crianças de Paraíso, a personagem respeita a cultura local (apesar de falar várias línguas, gostou de comer *Eierschmier* junto com os alunos), o que caracteriza a identificação positiva do “ser alemão”⁹ de Natália com a cultura local. Natália avalia o fato de falar várias línguas como algo importante, principalmente se uma dessas línguas for o “alemão tradicional” falado em Paraíso.

Considerações finais

Os quatro eventos a que demos destaque neste texto mostram o desenvolvimento de Marta como professora, sua construção como autora do seu dizer e agir. Ainda que não tenhamos conseguido que ela fizesse o que, na nossa concepção, contribuísse para sua formação continuada (ler e discutir os textos que sugeríamos), a constatação de Marta no último dia de aula valeu pela leitura de vários textos.

Esses mesmos eventos mostram como a cultura da comunidade do aluno – os valores que seus integrantes cultivam e com os quais se identificam – pode ser levada à escola e se transformar em

objeto de ensino, por meio de projetos de letramento, que vão se ocupar de gêneros textuais que efetivamente circulam na comunidade. Os textos resultantes do projeto de leitura e escrita – que tratará de responder a um questionamento – também circularão e serão lidos dentro e fora da escola. Isso, com certeza, foi a razão da empolgação das crianças de Paraíso com que trabalhamos, e fez a diferença.

Ainda que, quando insistíamos para que lesse, Marta tenha respondido que já não precisava fazê-lo “porque entendera o princípio”, a avaliação que faz mencionando o “puxão de orelhas” nos leva a pensar que Marta entendeu muito mais que “o princípio”. Entendeu que o bom professor se aperfeiçoa, lê e estuda, como também seus alunos o fazem (ou como se espera que façam). Marta percebeu que um projeto acadêmico tem uma razão de ser (“para que ensino isso para meus alunos?”). E esse é o ponto de partida para a construção de uma escola de qualidade.

Nossas concepções de linguagem, de ensino, de letramento subjazem a todo nosso fazer em sala de aula. Nossa esperança é que Marta não adote apenas as palavras “letramento”, “gêneros”, “prática social” em seu discurso, mas as viva no seu dia a dia, na constituição de sua identidade profissional, e faça o que também para ela seja significativo.

A escola que se preocupa com o que ensina para seus alunos e como os prepara para quando saírem dela desenvolve um currículo flexível, pro-

põe situações didáticas com atividades que façam sentido de fato para aqueles alunos, aquela comunidade. Seu projeto é pedagógico-orgânico, dialoga com os documentos oficiais, e dessa construção participaram professores, funcionários, equipe diretiva, pais e alunos. Um ensino dessa natureza compromete-se com a democratização social e cultural, auxiliando seus alunos a terem acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito de todos.

E a universidade? A universidade, com o conhecimento que produz, pode auxiliar o professor a refletir sobre o seu fazer e auxiliá-lo a aplicar o conhecimento produzido na academia, mudando sua prática, se assim achar conveniente (e também verificando, para os pesquisadores, se o que eles acreditam faz mesmo sentido no dia a dia da escola).

Cremos que o excerto abaixo mostra bem os resultados que se podem alcançar com a pesquisa colaborativa, em que todos ganham. O comentário se deu quando agradecíamos à nossa colaboradora por ter aberto sua sala de aula para nossa pesquisa:

Laura – Muito legal o que tu fez com eles!

Marta – Isso?

Laura – Isso tudo! Todo o ano.

Marta – Que NÓS fizemos com eles!

Laura – É... Mas tu é a professora, tu deixou a gente entrar.

Marta – Não, mas eu não teria feito se não fosse o apoio de vocês.

Laura – Eles vão lembrar disso pra sempre!

Marta reconhece a importância do trabalho colaborativo e divide os créditos pelos resultados do projeto com as pesquisadoras, no que concordamos com Wells (2009), quando afirma que “o que acontece nas escolas hoje terá consequências significativas para nossa sociedade amanhã, bem como para a vida humana em nosso planeta”¹⁰ (tradução nossa). Só temos de começar.

They'll always remember that: *when the student's culture is the subject in the Portuguese language class*

Abstract

In this paper, which has as objective to present and discuss some results obtained through a collaborative research, developed in 2010, in a 5th grade class of a public school in a small town at the foot of the Mountains of Rio Grande do Sul State, as well as to show what can happen when challenged teacher and students find themselves learners and jointly construct knowledge. Conceiving reading and writing as social practices, we have developed a literacy project involving different genres, about a theme related to the community culture – food. Throughout the project, teacher and students were formed as authors, showing that, in a collaborative work between school and university everyone learns.

Key words: Collaborative research. Literacy project. Student's culture. Portuguese language teaching. Genre.

Notas

- ¹ Pode-se também falar em letramentos múltiplos por estarem associados a diferentes mídias. (ROJO, 2009)
- ² Em estudo de Kersch e da Silva (no prelo) demonstramos como pessoas de baixa escolaridade, por meio do letramento litúrgico, sentem-se “empoderadas” para discutir textos bíblicos com outros em eventos de letramento do âmbito da Igreja Evangélica.
- ³ Todos os nomes aqui são fictícios para que identidade dos envolvidos fique preservada.
- ⁴ Adotamos aqui o conceito de projeto de letramento de Kleiman (2000, p. 238): “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 realização do projeto.”
- ⁵ Como faltava suporte teórico a Marta, ela teve dificuldades em saber como integraria diferentes gêneros, trabalharia a gramática e teria um produto final, que realmente circularia, sem “faz de conta”. Nossa presença, aliada ao fato de que não conhecia o referencial teórico, intimidava-a. Assim, começamos a auxiliá-la. Oferecemos-lhe um texto que falava de diversidade cultural para, a partir dele, as crianças se enxergarem nesse universo diverso. A partir desse reconhecimento, os alunos descreveram Paraíso, após analisarem descrições de Ivoti e Gramado, no *Guia Quatro Rodas* de 2007. Como Paraíso não consta nesse guia, a ideia era mandar a sugestão para lá, mas aí pensamos em explorar a ida ao laboratório de informática, em função de termos descoberto o site “Eu já fui”. Como ela queria/precisava também trabalhar narração, sugerimos criar uma personagem com que os alunos trabalhariam durante o restante do projeto – colocando-a em diferentes situações que narrariam. Essa personagem “ligou” todas as outras atividades que seriam realizadas com outros gêneros, como a receita, por exemplo: a personagem visita Paraíso e conhece os hábitos locais nos textos dos alunos.
- ⁶ O site “Eu já fui” (<http://www.euja fui.com.br/>) recebe contribuições de quem se cadastra e compartilha viagens e roteiros que recomenda. Os alunos produziram um texto coletivo, que foi postado pela pesquisadora. A intenção era que os alunos também postassem fotos, dicas de restaurantes, referências à comida típica do local, o que, entretanto, não acabou se concretizando.
- ⁷ Os alunos leram a descrição da Serra gaúcha no *Guia Quatro Rodas* de 2007. Como Paraíso não estava elencado como um dos roteiros, sugerimos que os alunos fizessem a descrição da cidade e talvez remetessem essa descrição ao guia. Como ainda estávamos no primeiro

semestre (em maio), a professora colaboradora ainda não se sentia como autora do projeto; logo, não se sentiu segura para enviar um dos textos. Depois lhe demos a ideia de mandar a contribuição para o site “Eu já fui”. A iniciativa acabou sendo nossa, mas tanto ela quanto os alunos se maravilharam quando viram o texto produzido pelo grupo na rede.

- ⁸ Trata-se do programa do *Annonymus Gourmet*, que é veiculado pela rádio Farroupilha e pela RBS TV, ambas de Porto Alegre. No caso em questão, foi apresentada a receita de “Pão de liquidificador”.
- ⁹ Os moradores de Paraíso se identificam como “alemães” em função da língua que falam (apesar de todos terem nascido ali).
- ¹⁰ “What happens in schools today will have significant consequences for our society tomorrow and, indeed, for human life on our planet” (WELLS, 2009, p. 15).

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 15-64.
- _____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- _____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006.
- OLIVEIRA, M. do S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal/RN: EDUFRRN, 2008. p. 93-118.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e ensino. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

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

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 242 p.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. de Marcos Bagno. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WELLS, G. Dialogic inquiry as collaborative action research. In: NOFFKE, S.; SOMEKH, B. (Org.). *Handbook of educational action research*. London: Sage, 2009. p. 39-48.