

O ingresso na prática docente dos letramentos sociais: caminhos para (re) encontros com o mundo da leitura

The entry into the teaching practice of social literacies: paths for (re) encounters with the world of reading

Andréa da Silva Pereira  

andreas.alp@gmail.com

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Resumo

O presente artigo discute uma proposta de letramento desenvolvida no PIBID, área de Letras/Português, a partir de um olhar etnográfico. Destacam-se a descrição e a reflexão das experiências dos bolsistas em um duplo processo: o primeiro diz respeito à formação do leitor-bolsista (re) construída por meio da narrativa autobiográfica e o segundo refere-se à construção da prática docente no processo de desenvolvimento da proposta de letramento na escola. Constituem-se como suporte teórico-metodológico deste estudo a Etnografia Educacional articulada a abordagens sociais para o trabalho com os letramentos – Novos Estudos do Letramento; Pedagogia dos Multiletramentos e Pedagogia Transmídia. Os resultados apresentados nos revelam a necessidade de enfrentamento dos problemas dos (não) letramentos sem ocultar a realidade local de desigualdade social de muitas das escolas públicas do país e confirmam a abordagem teórico-metodológica da Etnografia Educacional como um caminho para o trabalho com a leitura. Revelam ainda que o uso das tecnologias, incluindo a digital, pode ser uma solução para oferecer aos alunos acesso às obras literárias.

Palavras-chave

Letramentos sociais; Etnografia educacional; PIBID/Língua Portuguesa.

Abstract

The present essay discusses a literacy proposal developed in PIBID, Portuguese language degree, from an ethnographic perspective. The description and reflection of the scholarship holders' experiences stand out in a double process: the first concerns the formation of the reader-scholarship holder (re) constructed through the autobiographical narrative and the second refers to the construction of the teaching practice in the process of development of the literacy proposal at school. Educational Ethnography articulated to social approaches to working with literacies - New Literacy Studies, constitutes the theoretical and methodological support of this study; Pedagogy of Multiliteracies and Pedagogy of Transmedia. The results presented reveal the need to face the problems of (non) literacies without hiding the local reality of social inequality in many public schools in the country and confirm the theoretical and methodological approach of Educational Ethnography as a way to work with reading. They also reveal that the use of technologies, including digital, can be a solution to offer students access to literary works.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 05/10/2020

Aprovação do trabalho: 25/11/2020

Publicação do trabalho: 22/01/2021

 10.46230/2674-8266-12-4323

COMO CITAR

PEREIRA, Andréa da Silva. O ingresso na prática docente dos letramentos sociais: caminhos para (re) encontros com o mundo da leitura. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p.260-279. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4323>.

Distribuído sob



Keywords

Social Literacy; Educational Ethnography; PIBID.

O Caminho Não Escolhido

Dois caminhos se separavam em um bosque amarelo,
E, lamentando não poder seguir os dois,
E sendo apenas um viajante, muito tempo eu fiquei parado
E olhei um deles o mais distante que pude
Até que se perdia na mata;

Então eu tomei o outro, como sendo o mais merecedor,
E tendo talvez melhor direito,
Porque estava gramado e queria ser usado;
Embora os que por lá passaram
Os tenham realmente percorrido de igual forma,

E ambos ficaram essa manhã
Com folhas que passo nenhum pisou.
Oh, guardei o primeiro para outro dia!
Embora sabendo como um caminho leva para longe,
Duvidasse que algum dia voltasse novamente.

Direi isto suspirando
Em algum lugar, daqui a muito tempo:
Dois caminhos se separavam em um bosque amarelo, e eu...
Eu escolhi o menos percorrido
E isso fez toda a diferença.

Robert Frost (1916)

Introdução

Este estudo discute o papel de centralidade ocupado pela abordagem metodológica da Etnografia Educacional para um projeto de letramento realizado no PIBID/UFAL: Letras-Português (2018-2020) comprometido com uma perspectiva social.

A pertinência dessa abordagem para o desenvolvimento de pesquisas interventivas em Linguística Aplicada está diretamente relacionada à concepção de letramento eleita como sustentação para o trabalho durante os dezoito meses de projeto. Trata-se de uma escolha que convoca o professor-pesquisador a repensar sua prática docente articulando conhecimento científico, posicionamento ético e criação estética – uma (re) criação estética da sua prática docente e uma (re) criação estética da sua reflexão como professor-pesquisador. (Cf. AMORIM, 2009, BAKHTIN, 2003)

O poema de Robert Frost escolhido como epígrafe do presente artigo – *O Caminho não escolhido* – que põe em evidência dois aspectos relacionados ao eu lírico: o dilema da dúvida diante da necessidade de realização de uma escolha entre diferentes caminhos a ser trilhado e a busca pelo novo caminho a partir de uma negação, aponta para a complexidade do foco de discussão do presente estudo.

De modo geral, subjacente aos currículos escolares voltados para o estudo com a língua materna da educação básica encontra-se uma concepção de letramento que prioriza a conquista da autoconsciência da língua materna e o trabalho de sua descrição por meio do refinamento dos conhecimentos metalinguísticos, com vistas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Na linha dessa concepção, que historicamente é ligada a uma visão de educação para as elites, acredita-se que o pensamento crítico dos estudantes pode ser alcançado por meio da relação objetiva com os elementos técnicos da língua. O que está posto nessa concepção é a ideia de existência de um letramento único.

Diferentes orientações pedagógicas para o trabalho com o letramento advindas de investigações científicas desenvolvidas especialmente na área da Linguística Aplicada têm sido socializadas pelas mais relevantes publicações acadêmicas como opções para, em complementaridade com abordagens mais tradicionais (como a do letramento único, por exemplo), oferecer à comunidade escolar (gestores, coordenadores/orientadores pedagógicos e, especialmente, professores) uma variedade maior de práticas de letramento como propostas de trabalho educacional com a língua materna.

Aqui voltamos nossa atenção para a concepção de letramento que leva em conta os processos de socialização nos quais os alunos constroem sentidos por meio da mobilização de diferentes usos das linguagens, entre eles o da linguagem verbal, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a um lugar, dentro de um tempo (STREET, 2014). Na linha dessa segunda concepção, no que tange à perspectiva pedagógica, os atores responsáveis pelo trabalho com diferentes práticas de letramento lançam um olhar para o que ocorre no contexto extra-classe – escola, bairro, histórias de vida dos alunos, quer sejam histórias coletivas quer sejam individuais – como elementos relevantes para o trabalho com a língua portuguesa. Nessa perspectiva, os letramentos são múltiplos; múltiplos das linguagens e múltiplos no que diz respeito às culturas que podem por eles ser abarcadas. Trata-se da concepção social dos letramentos, que olha para o uso da linguagem como prática social, originária da virada epistemológica ocorrida

no interior dos estudos linguísticos, voltando sua atenção para o discurso. Nessa perspectiva, o trabalho com o letramento passa a ser plural: letramentos.

Alinhados a esses estudos mais recentes e articulando a abordagem ideológica dos letramentos (STREET, 2014), as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012) e da Pedagogia Transmídia (PEREIRA & GOMES, 2019), que incluem as pesquisas sobre usos das tecnologias digitais e da multimodalidade, desenvolvemos a proposta para o subprojeto PIBID/UFAL: Letras-Português (2018/2020) realizada na Escola Estadual Onélia Campelo, no Bairro de Santos Dumont, em Maceió, Alagoas.

A escolha de propor aos ingressantes de licenciatura em Língua Portuguesa um trabalho a partir da concepção social dos letramentos no contexto de um programa de iniciação à docência como o PIBID se justifica pelo fato de essa ter sido uma oportunidade singular de eles, nos limites dos dezoito meses do projeto, experimentarem uma pedagogia que os permitisse estabelecer relações de alteridade com o que, em termos de cultura de processo de ensino-e-aprendizado de língua, já lhes é familiar.

A pedagogia que tem como base a concepção social dos letramentos exige, segundo Street, “necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido.” (STREET, 2014, p. 44).

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão a respeito de relatos de experiência com uma proposta de letramento desenvolvida no PIBID/UFAL: Letras Português, campus Maceió, a partir desse olhar etnográfico. Destacam-se a descrição e a reflexão das experiências relatadas por dois bolsistas¹ em um duplo processo por eles vivenciado no contexto do Programa: o primeiro diz respeito à formação do leitor-bolsista PIBID (re) construída pela sua experiência com narrativa autobiográfica e, o segundo, refere-se à construção da prática docente no processo de desenvolvimento da proposta de letramento na escola com os alunos do Ensino Fundamental da Escola E. Onélia Campelo.

1. Etnografia como porta de entrada para o campo de pesquisa: contribuições

De maneira sucinta, a etnografia da prática escolar é a descrição densa que o pesquisador busca fazer a respeito do evento em investigação – que pode ser uma escola, uma sala de aula, uma comunidade distante, entre outros – levando em conta, o tanto quanto possível, o ponto de vista dos vários participantes envolvidos desse evento, visando sempre entender e destacar pela descrição os sentidos que esses eventos têm para esses participantes dentro do contexto estudado. (Cf. ERICKSON, 1984).

Oliveira (2013) propõe discutir a centralidade do “outro” na atividade investigativa da abordagem etnográfica, complexificando a nossa compreensão sobre a atividade interpretativa:

O método etnográfico, na pesquisa educacional, nos possibilita analisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva, inclusive de suas estruturas objetivas, considerando-se a construção intersubjetiva da pesquisa. Ao contrário de outras abordagens, o método etnográfico se constituiu não só com o “outro”, mas a partir do “outro”, apresentando, como uma problemática profunda, a questão de que o objeto e investigador se confundem na ciência antropológica. (OLIVEIRA, 2013, p. 273)

(Re) Pensar ações pedagógicas de intervenção para nosso projeto de letramento no contexto do PIBID/UFAL: Letras-Português não apenas com o “outro”, mas a partir do “outro”, levou em consideração três aspectos. Primeiro, precisávamos estar abertos para enxergar a realidade estudada de forma plural no encontro com o outro – “saber ver” (WINKIN, 1998, p. 69). O desafio era o de entrar no campo de pesquisa deixando de lado nossos valores, crenças e visão de mundo, questionando-nos constantemente ao longo de todo o estudo, não por meio de perguntas retóricas, mas de perguntas reais de pesquisa.

O segundo aspecto apontou para o que se conhece como “saber estar com” (WINKIN, 1998, p. 72). O pesquisador, inserido no campo de pesquisa, não é, e nunca será, apenas um observador neutro. Por essa razão, é fundamental que o pesquisador saiba, de antemão, que haverá necessidade de ele, em sua ação pedagógica, “negociar seu papel identitário, no sentido de saber qual será seu papel em determinados momentos da pesquisa”. (Cf. FRITZEN, 2011, p. 59). Eis aqui a dimensão ética da pesquisa interventiva.

O último aspecto a ser considerado refere-se à escrita do pesquisador: o “saber escrever”, uma vez que a atividade de descrição densa é que caracteriza a

abordagem metodológica em questão. (Cf. WINKIN, 1998, p. 79). Erickson (1986), ao discorrer sobre a escrita da pesquisa etnográfica educacional, chama-nos a atenção para o fato de que os dados, nesse tipo de pesquisa, não falam por si mesmos, assim que “a sensibilidade cultural do pesquisador” (ERICKSON, 1986, p. 147) objetivada no estilo de seu texto é o que caracterizará o comprometimento do pesquisador com a abordagem teórico-metodológica escolhida. Aqui subjaz a dimensão estética do trabalho do pesquisador.

Nas relações intersubjetivas nesses três aspectos, deve-se buscar o que Erickson (1984) denomina como experiência de estranhamento; trata-se da concretização que o professor-pesquisador permanentemente vivencia com a experiência da alteridade no encontro com o outro: o outro do nosso aluno, da nossa prática pedagógica, o outro de diferentes posicionamentos teóricos e o outro de nós mesmos. Mais adiante do artigo voltaremos a tratar dessa questão.

2. O trabalho de formação no PIBID: procedimentos metodológicos

A organização das atividades no PIBID/UFAL: Letras/Português, com aprovação do Comitê de Ética da universidade, foi proposta de modo a garantir: (a) um espaço de formação teórica para os participantes, coordenadores, bolsistas e supervisores – havia uma reunião semanal na qual refletíamos sobre questões teóricas pertinentes e discutíamos questões ligadas ao trabalho prático em desenvolvimento da escola, e (b) um outro espaço de prática docente, que ocorria na escola pública conveniada para realização da proposta – os vinte e seis bolsistas integrantes do projeto, divididos em três grupos, tinham o compromisso de comparecer dois dias na escola, a fim de participarem de atividades pedagógicas de duas horas aula em cada dia. Em um desses dias, eles faziam o trabalho de observação e, no outro, desenvolviam o trabalho conhecido nos estágios como sendo o de regência em seus grupos; eles assumiam a condução das aulas.

Desde o início dos trabalhos no PIBID, buscando ser coerentes com um dos aspectos fundamentais da abordagem teórico-metodológica da etnografia educacional – o *saber escrever* –, instituímos uma prática permanente entre nós de fazer relatos de todas as atividades realizadas no projeto e inseri-los em um caderno digital. Assim, cada integrante abriu um caderno digital (blog pessoal). Essa escrita etnográfica individual ficou hospedada em uma outra plataforma coletiva (blog coletivo), cunhada pelo grupo de “Blogão” (<http://blogaopibid.blogspot.com/>).

Nos seis meses iniciais de Programa, momento que marcou nossa entra-

da como professores-pesquisadores no campo de pesquisa da escola – a sala de aula –, o foco de nossas ações esteve voltado para a realização de um diagnóstico etnográfico. Este reuniu dados detalhados sobre a escola coletados nas seguintes categorias: 1. infraestrutura; 2. quadro de pessoal; 3. Projeto pedagógico; 4. Relações interpessoais.

Os resultados do diagnóstico nos mostraram uma realidade escolar cujo contexto é de desigualdade não apenas socioeconômica, mas, e sobretudo, sociocultural. Essa realidade observada pelo diagnóstico foi relevante para optarmos por trabalhar com uma proposta pedagógica com base na perspectiva social dos letramentos, tal como mencionada na introdução deste artigo.

O trabalho com a proposta teve início em fevereiro de 2019 e foi dividido em duas fases. Na primeira, o foco foi direcionado para um projeto de leitura. De maneira bem sucinta, a ideia central da proposta era a de que cada turma escolhesse uma obra “clássica” literária para ser lida. Posteriormente, cada turma, sob orientação do seu professor, elaborou apresentações da obra escolhida a partir de diferentes modalidades e gêneros, o que implicou uma preparação prévia envolvendo desde um trabalho textual de maior complexidade para os alunos – como criação de canções, poemas, contos, entre outros – até apresentações de dança e teatro. As apresentações ocorreram em um dia específico ao final do primeiro semestre letivo de 2019 e ganharam ares de festa – foi o dia conhecido como o da “culminância” do projeto.

O trabalho no PIBID teve uma segunda fase centrada na produção escrita – criação de um jornal digital com cada turma – tendo como principal meta aproximar os alunos da sua realidade local e cotidiana. Para os objetivos estabelecidos deste artigo, centramos nossa atenção ao projeto de intervenção de leitura da primeira fase. A esse propósito, iniciaremos a próxima subseção contextualizando a contraproposta do projeto de leitura tal como foi apresentado pela escola.

3. Os Multiletramentos e a Transmídia: contrapalavras em contexto de vulnerabilidade

Ao entrarmos em contato com a demanda da escola – projeto de leitura dos clássicos – nossa primeira atitude foi a de dirigir a nós mesmos a pergunta essencial em um trabalho de campo de natureza interventiva: o que está ocorrendo aqui? (Cf. ERICSON, 1986)

Lançando então um olhar etnográfico para nosso contexto de estudo dois aspectos da realidade da escola saltaram nossos olhos como problemas a se-

rem enfrentados. O primeiro, identificado quando da elaboração do diagnóstico², apontou para as condições da biblioteca da escola, que, embora tivesse uma boa infraestrutura física, não oferecia um acervo de livros adequado para a realização do projeto envolvendo a leitura de clássicos literários, ou de qualquer projeto.

As ideias apresentadas pelo Grupo e Nova Londres (daqui por diante GNL), apresentadas pela primeira vez em um colóquio organizado por um grupo de pesquisadores dos letramentos na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA) – posteriormente publicadas em um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures* – contribuíram para lidarmos com esse contexto que se apresentou como um dos problemas de pesquisa.

O GNL teve como foco de suas preocupações repensar propostas pedagógicas de letramento dentro de contexto de exclusão social. A proposta dos estudiosos do grupo atenta para duas características que, segundo eles, são próprias do texto contemporâneo, que são: a multisssemiose e a multiculturalidade. Olhando para a o texto a partir dessa multiplicidade tanto de linguagens como de culturas, a abordagem pedagógica de letramento do GNL trouxe para dentro dos muros da sala de aula o trabalho com as tecnologias, incluindo as digitais.

Dialogando em relação de complementaridade com a Pedagogia dos Multiletramentos, e também buscando melhor lidar com a realidade local de carência de acesso aos livros, nossas atividades no projeto PIBID foram desenvolvidas com base numa proposta pedagógica que denominamos de Pedagogia Transmídia (PEREIRA & GOMES, 2019) em que aproveitamos alguns conceitos da teoria sobre narrativa transmídia desenvolvida por Jenkins (2009). A ideia central de um trabalho com uma proposta pedagógica adaptada de uma esfera da comunicação (transmídia) para a esfera da educação é a de possibilitar a implementação de um projeto de leitura literária na escola.

Originalmente, a ideia de Narrativa Transmídia é de autoria de Henry Jenkins e pode ser encontrada na obra em *Cultura da Convergência*, publicada no Brasil em 2009. Segundo o autor, Narrativa Transmídia: “é um processo em que elementos de uma ficção se dispersam sistematicamente por múltiplos canais com o propósito de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada”. Idealmente, continua ele, “cada meio faz sua contribuição única para o desdobramento da história”. (JENKINS, 2009).

Embora as Narrativas Transmídia sejam advindas da esfera do entretenimento e de uma extensa cadeia de consumo, *merchandising*, franquias, desen-

2 O relatório diagnóstico realizado no projeto pode ser encontrado na íntegra no seguinte endereço eletrônico: <http://blogaopibid.blogspot.com/>

volvimento de marcas e produtos, no contexto educacional, elas podem servir como diferentes portas de entrada para o mundo da arte literária. Dessa forma, algumas de suas características podem ser aproveitadas para o ensino (Cf. PEREIRA & GOMES, 2019) como, por exemplo: extensões de personagens, recriações e continuidade, ações que tiram o leitor-espectador da passividade, pois ele passa a produzir e compartilhar suas contribuições e interpretações, criando cultura.

O segundo problema de pesquisa para o desenvolvimento da proposta interventiva de leitura estava atrelado aos hábitos de leitura dos próprios bolsistas. À medida que iniciamos os trabalhos de planejamento que incluíam o preparo dos nossos graduandos integrantes do projeto para a parte de regência em sala de aula, começamos a perceber que uma restrita familiaridade de leitura não apenas com clássicos, mas com a leitura ficcional em geral, era também uma realidade em nosso grupo.

Em nossas reuniões de formação teórica, não houve um momento específico para explicitarmos esse problema com o grupo. Como coordenadores, tampouco tivemos a intenção de fazer uma espécie de diagnóstico com os integrantes do projeto para verificar com mais precisão os seus (não) hábitos de leitura. De modo espontâneo, alguns deles justificaram a falta de hábito e contato com a atividade de leitura literária em função das muitas demandas de outras leituras advindas do próprio curso (textos teóricos, etc), outros simplesmente não comentaram nada a respeito, outros, ainda, reconheceram que o gosto pela literatura havia se perdido ao longo de sua jornada escolar. De qualquer forma, quer de maneira explícita, quer implícita, uma questão estava posta, pelo menos para nós coordenadores: como falar de leitura para as crianças do Ensino Fundamental se os próprios professores-bolsistas/colaboradores também não liam?

Foi a partir desse questionamento interno transformado em problema de pesquisa que propusemos ao grupo de bolsistas uma atividade interventiva, a fim de que eles, em grupo, pudessem se (re) descobrir como leitores e, com isso, pudessem também entender que os caminhos para nos tornar leitores podem e devem ser constantemente construídos.

A atividade interventiva consistia em que, a cada encontro semanal de formação, por meio de inscrição voluntária, um ou dois dos graduandos e participantes do projeto compartilhassem sua trajetória com a leitura literária. A atividade continuou ao longo de todo o projeto e, como coordenadores, incentivamos os bolsistas a incrementarem o relato autobiográfico a partir do uso das tecnologias digitais, de modo que a experiência deles de leitura pudesse ser socializada em

um escopo mais amplo. Um de nossos bolsistas, por exemplo, entendeu a proposta e inseriu seu relato no *YouTube*. A socialização das narrativas autobiográficas, além de serem apresentadas de maneira presencial nas reuniões semanais de formação, também circularam por meio da escrita; após cada apresentação, o autor do relato publicava-o no seu caderno virtual (blog individual).

A próxima subseção do artigo apresenta uma reflexão a respeito da experiência com narrativa autobiográfica com a leitura a partir de um olhar etnográfico e cumpre assim com o primeiro objetivo deste artigo.

4. A narrativa autobiográfica: um (re) encontro com o mundo da leitura pela experiência do estranhamento

O engajamento dos bolsistas na criação de narrativas autobiográficas pelas modalidades oral e escrita teve como primeira meta ajudá-los a entender como se tornaram aquilo que (não) são por meio da leitura e, como expectativa final, ajudá-los a construir uma perspectiva etnográfica que os possibilitasse interpretar seu próprio ingresso, individual e coletivo, à prática docente no contexto do PIBID: Letras/Português.

Apresentamos aqui reflexões relacionadas à experiência com as narrativas autobiográficas a partir da versão escrita do relato de Karolayne Carella Dimonte³(daqui por diante Dimonte), publicada em seu caderno digital individual, bem como da versão oral, quando da sua apresentação no encontro de formação e anotadas como fonte no diário de bordo dos coordenadores do projeto. Discutimos na sequência como essa experiência trouxe contribuições para o ingresso dos bolsistas na prática de docência dentro do PIBID.

Chamou-nos a atenção o tom apreciativo com o qual Dimonte iniciou suas considerações a respeito de sua experiência com a leitura: “Hoje a reunião foi muito marcante para mim. Eu e o Pibidiano Afonso contamos nossa entrada no mundo da leitura. Afonso teve uma entrada bem diferente, e os convido a lerem seu blog para mais detalhes. E eu não sabia exatamente o que contar, pois nunca tinha prestado muita atenção em como comecei a ler...” O uso do qualificador “marcante”, bem como o “convite” de leitura que remete ao texto do colega acrescentam a ideia de empolgação, o que elevou o tom apreciativo com o qual ela iniciou seu relato.

Dois outros fatos importantes surgem nesse exercício da narrativa sobre si de Dimonte. O primeiro tem a ver com as suas dificuldades de leitura na fase de alfabetização: “Achei importante iniciar meu relato contando os problemas

que tive em aprender a ler e situações ruins que vivenciei por conta disso”. No momento de apresentação presencial, a bolsista explicitou que esses problemas remontam à época em que ela, filha de pai italiano e de mãe brasileira, e recém-chegada ao Brasil da Itália com quatro ou cinco anos de idade, teve que ingressar na escola mesmo sem ter o domínio da língua portuguesa, o que representou momentos de dificuldades de aprendizado da língua materna. Uma vez superadas tais dificuldades da fase de alfabetização, Dimonte, fazendo o caminho rastro atrás, trouxe à memória todo o universo infantil a ela apresentado pela literatura e o quanto isso fora relevante para a sua vida, pois ela “sempre gostou” [de ler]: “E, depois, a partir do momento que aprendi a ler, a forma como aquilo se tornou importante, a leitura tinha virado uma tela em branco onde eu poderia conhecer obras infinitas. Comecei lendo coisas variadas, conheci os gibis, os mangás e livros infantis, principalmente os das princesas, que eu sempre gostei.”

O segundo fato relevante que aparece no relato de Dimonte foi a (re) descoberta de como a leitura a possibilitou encontrar um de seus grandes temas de interesse: Segunda Guerra Mundial, o que aconteceu no final de sua adolescência a partir do contato com “O diário de Anne Frank” – publicado pela primeira vez em 1947. Por intermédio da intensidade do seu relato oral, nós, interlocutores de sua narrativa nas reuniões de formação, pudemos com ela reconstruir aspectos da sua história, reviver as emoções de alegria e tristeza, amor e ódio, dor e alívio, medo e força, o que, possivelmente, incluem ainda sentimentos de saudade de parte de seus familiares que moram na Itália.

A relevância da vivência da literatura estreitamente ligada à vida é tratada por Todorov, em *A literatura em perigo*, texto publicado pela DIFEEL em 2017. Nessa obra, o autor alerta para a importância de a escola assumir o real papel da literatura no contexto escolar, que é o de estar diretamente ligada à concretude da vida de nossos estudantes:

(...) o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras [literárias] não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça a sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos a personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2017, p. 32-33)

Relatos como o de Dimonte instauraram no grupo a vivência de experiência do estranhamento, como denomina a etnografia educacional; estranhamento das crenças, dos sentidos do que antes lhes fora familiar. Em outras palavras, a construção de um outro “eu-leitor” foi desencadeada nesse novo contexto de formação inicial para a docência. Nesse processo de renovação de sentidos, a relação com o texto literário, para além de ser instrumental, pode passar a ter um sentido existencial.

Paralelamente às redescobertas com a leitura do texto literário que surgiam no espaço reservado para o grupo de formação de bolsistas, supervisores e coordenadores do projeto, iniciava-se a primeira fase do projeto de trabalho com leitura dos clássicos da literatura no Colégio.

A obra eleita por uma turma de 7º ano (aqui chamaremos de 7º ano A), pelo qual Dimonte e seu grupo eram responsáveis, como leitura para o projeto foi *O Cão dos Baskervilles*, de Arthur Conan Doyle. Um planejamento de aulas organizado em sete encontros foi criado pelo grupo cobrindo desde a escolha da obra a ser lida até a realização do produto final do projeto de leitura dos clássicos. Para cada um deles foram realizados planos de aula, cuja estrutura de descrição continham as seguintes partes: a) Tema e Título da aula; 2) Objetivos; 3) Conteúdo e 4) Avaliação.

Dentro dos limites deste artigo, fazemos um recorte, utilizando como dado de análise as considerações da parte quatro referente a *Avaliação* retiradas do relatório elaborado por Dimonte. Encontro 1. Apresentação do projeto. (a) “Nesse dia os alunos não estavam muito abertos para conhecer mais sobre o trabalho de leitura, o que foi desanimador, pois o projeto é da própria escola. Entretanto, conseguimos colocar em prática os objetivos que havíamos programado.” Encontro 2. Seleção da obra para leitura. (b) “Como os alunos não liam muito, tiveram dificuldades para sugerirem livros que gostassem ou que apenas conhecessem; mesmo assim, alguns deram algumas sugestões.”

Diante das primeiras reações da turma – certa desmotivação e dificuldade na escolha da obra, provavelmente advinda da falta de maior familiarização com a leitura – o relato do encontro 3 de Dimonte a seguir discorrerá acerca da mobilização do grupo de bolsistas no sentido de responder ao primeiro problema detectado no 7º A. Encontro 3. Escolha de outra entrada para o primeiro contato com a obra selecionada. Respaldados na Pedagogia Transmídia, optou-se por uma realização de sessão de cinema do filme “O Cão dos Berkervilles”, acompanhada de atividade escrita. (c) “Os alunos não prestaram muita atenção no início,

mas depois começaram assistir ao filme e até faziam comentários entre si. Para a atividade, foi necessário que todos os bolsistas ajudassem os alunos, pois eles não tinham muita criticidade na hora de formular as respostas.”

Encontro 4. Após contato com a história por meio do filme, retomada da discussão já iniciada do livro. (d) “A aula começou a melhorar e os alunos já conseguiam se envolver mais e responder às atividades; (...) saíram-se muito bem.”

Encontro 5. Introdução de um gênero diferente para o trabalho com a temática da obra lida. O gênero escolhido foi o cordel, não apenas pela proximidade que os alunos têm dessa manifestação uma vez que faz parte da cultura local, mas também porque eles manifestam de várias formas um gosto pelos cordéis. (e) “A apresentação que fizemos deixou os alunos bem entusiasmados. Eles adoraram e ficaram querendo conhecer mais sobre a literatura de cordel, principalmente depois de assistirem ao vídeo de um cordel sobre uma série televisiva famosa.”

Encontro 7. Criação de um cordel para apresentação no dia da culminância do projeto de leitura – (f) “No início foi difícil, os alunos não conseguiam produzir, mas, quando mostramos mais outros exemplos de cordéis, eles começaram a fazer também. Alguns grupos produziram cordéis muito elaborados, ficamos felizes”.

Alguns aspectos presentes no relato de avaliação de Dimonte chamam a nossa atenção. Primeiro o grupo mostrou *saber estar com* seus alunos, quando, renunciando ao seu posicionamento hierárquico de maior *status* como professores, percebeu e aceitou a necessidade de mudança em seu planejamento, com vistas a um maior engajamento dos alunos – a escolha pelo trabalho com o filme e com o cordel mostram essa abertura.

Segundo, também a partir da proposta de criação do cordel aos alunos do 7º A como produto final a ser apresentado no evento de culminância do projeto foi que os iniciantes à docência mostraram ter compreendido que as suas crenças de como dar aula não podem se sobrepor de maneira rígida no contexto de sala de aula – o *saber ver* – . É preciso ouvir o outro. Considerando esse contexto de pluralidade, é relevante ainda pontuar como, ao longo de todo o processo, fica entevisto o movimento dos bolsistas/colaboradores de insistentemente tentarem, o tanto quanto possível, enxergar a realidade a partir do lugar dos alunos do 7º A e, desse novo lugar, trabalhar na perspectiva dos letramentos sociais, entendendo, sobretudo, que o caminho da leitura precisa fazer parte de um processo de construção plural de todos os participantes envolvidos no processo: docentes, a própria aula e, sobretudo, os alunos.

Terceiro e último o relato de Dimonte sinaliza para a concretização do *saber escrever*, que acompanha a dinâmica construída de valorização da relação dialógica do eu-tu. Destacam-se no relato o uso de operadores argumentativos que assinalam como argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão aspectos apreciativos aos alunos e ao processo pedagógico em andamento: (g) “Nesse dia os alunos não estavam muito abertos para conhecer(..). *Entretanto*⁴, conseguimos colocar em prática...”; (h) “Como os alunos não liam muito, tiveram dificuldades (...), *mesmo assim*, alguns deram algumas sugestões”. Notam-se também que as descrições críticas dos bolsistas/colaboradores em relação a algumas reações e condutas dos alunos, quando aparecem no relato, elas apontam para o compromisso com a alteridade no sentido de alcançar o ponto de vista dos alunos: (i) “Os alunos não prestaram muita atenção no início, mas depois *começaram assistir* o filme e *até faziam comentários entre si*...(..) A aula *começou a melhorar* e os alunos já conseguiam se envolver mais e responder às atividades; apesar da nossa ajuda, *se saíram muito bem*”. Para finalizar, é relevante também notar o comentário conclusivo apontando para o tom avaliativo apreciativo que indica um deslocamento de antigas posturas docentes, porém ainda muito comuns, de descrédito e desencanto em relação aos alunos: (j) “No início foi difícil (...), mas, quando mostramos mais outros exemplos de cordéis (...) Alguns grupos produziram cordéis muito elaborados, *ficamos felizes*”.

5. A construção da prática docente no estilo da escrita etnográfica

Nesta última subseção, discutiremos os resultados obtidos pelo grupo de bolsistas responsável pelo desenvolvimento do trabalho interventivo de leitura, explorando um pouco mais o fundamental papel da escrita etnográfica. A centralidade da escrita se deve ao fato de ela ser reveladora do trabalho em campo realizado pelo professor-pesquisador que tem por característica tanto a busca de um permanente autoexame – destaca-se o acompanhamento e constante releitura dos diários de campo – como o estilo reflexivo (interpretação), que envolvem a descrição densa em uma pesquisa etnográfica da prática escolar.

Dessa forma, nossos bolsistas foram incentivados a se engajarem em um constante exercício de “observação, anotação, leitura, reflexão, novas observações e anotações (...) para assim compreender os significados culturais ali presentes”. (FRITZEN e LUCENA, 2012, p. 59). Os relatos de campo de Eduardo Afonso Vascon-

4 A partir de agora, o uso de itálico é nosso.

celos Correia Carvalho (daqui por diante Carvalho) do trabalho de seu grupo com uma outra turma de 7º ano (chamaremos de 7º ano B) ajuda-nos a refletir sobre os resultados obtidos com o uso da escrita etnográfica.

A proposta para o 7º ano B foi realizada em dez encontros descritos em planos de aula organizados em três partes: 1. Planejamento - a apresentação da proposta e a etapa de escolha da obra; 2. Desenvolvimento da proposta e 3. Avaliação. A obra eleita pela turma, de Douglas Adams (2009), tem como título *O guia do mochileiro das galáxias*. Por um limite de espaço, utilizamos um recorte desse relato.

Aulas 1 e 2: Planejamento

Metodologia: Apresentação oral sobre o projeto, de forma a esclarecer de que maneira a turma se organizaria para realizar tal tarefa. Além disso, houve a apresentação oral de obras selecionadas previamente, com um relato breve sobre a história de que trata cada uma. Os alunos também puderam sugerir livros, assim como falar aos colegas o que eles abordam. Espontaneamente, uma conversa sobre literatura se iniciou. Após isso, com vários títulos dispostos na lousa, duas votações entre os alunos foram responsáveis por definir “O Guia do Mochileiro das Galáxias” (sugestão dos bolsistas) como a obra norteadora do projeto de leitura. Por fim, pedimos que a classe pesquisasse informações sobre o livro e o autor, para discutirmos a esse respeito na aula seguinte.

Avaliação: Os estudantes se mostraram mais atentos nos momentos em que puderam interagir, sinalizando que aprendem melhor quando conseguem participar e não apenas receber. A possibilidade de decidirem sobre obra de que mais gostassem foi empolgante para eles, que responderam bem aos nossos estímulos e propiciaram o cenário de uma aula agradável. Também foi um momento de entender que tipo de leitura cada estudante realiza ou se interessa, através de um papo espontâneo e revelador em relação aos gostos da turma, que, em geral, teve coragem de se expor.

Metodologia: Informações sobre o livro, sua história e o autor, seguidas da leitura compartilhada do primeiro capítulo da obra em sala. Entramos em sala questionando o que eles tinham buscado aprender sobre o livro desde nosso último encontro. Apenas uma aluna se pronunciou, dizendo que havia pesquisado e visto o filme sobre a obra. Tratamos a respeito do “Guia” e de seu autor, levando algumas informações importantes, e pedimos para que a aluna que assistiu ao filme introduzisse a história para a classe. A partir disso, iniciamos a leitura do primeiro capítulo. Para evitar a morosidade que se instalava, após um tempo lendo, levamos os alunos ao pátio da escola e formamos uma roda no chão, pela qual o livro foi passando de mão em mão. Ao fim do primeiro capítulo, retornamos à sala e discutimos brevemente, antes do término da aula, o que cada um havia absorvido com a leitura compartilhada. Anotamos alguns tópicos essenciais no quadro e deixamos um questionamento para a aula seguinte: “o que é e para que serve, dentro da história do livro, o guia do mochileiro?”. Também disponibilizamos um arquivo PDF com a obra a todos.

Avaliação: Desta vez, os estudantes foram pouco participativos e logo se mostraram entediados e a leitura em conjunto não surtiu um bom efeito, em sala ou no pátio. Além disso, muitos revelaram que não conseguiram ouvir tudo o que foi lido, mas conseguimos situá-los melhor acerca da obra com as discussões promovidas.

A descrição detalhada das aulas 1 e 2 de Planejamento mostra a consciência do grupo sobre a importância do papel do professor de criar espaços de mais protagonismo ao aluno e, sobretudo, de oferecer a ele um espaço de exercício da liberdade de pensamento: k) “Os alunos também *puderam sugerir* livros, *assim como falar* aos colegas o que eles abordam”; l) “*Espontaneamente*, uma conversa sobre literatura se iniciou”; m) “com vários títulos dispostos na lousa, *duas vozes* entre os alunos *foram responsáveis* por definir ‘O Guia do Mochileiro das Galáxias’ (*sugestão dos bolsistas*) como a obra norteadora do projeto de leitura”; n) “pedimos que *a classe pesquisasse informações* sobre o livro e o autor, *para discutirmos* a esse respeito na aula seguinte.” o) “Os estudantes se mostraram *mais atentos* nos momentos em que *puderam interagir*, sinalizando que *aprendem melhor* quando *conseguem participar* e não *apenas receber*”.

O trecho de descrição da aula 3 a seguir – Desenvolvimento da proposta – revela que um trabalho pedagógico comprometido com os valores libertários pautando a prática docente não concorre com o papel fundamental do professor

em sala de aula. Vejamos o relato:

Aula 3: Desenvolvimento da proposta

Metodologia: Primeiro, falamos sobre a questão que suscitamos na aula anterior, sobre o que representa o “Guia do Mochileiro” na história do livro. Em geral, a turma soube responder, levantando uma discussão duradoura, e demos apenas mais algumas contribuições. Distribuímos as cópias do segundo capítulo do livro, dividimos a turma em duplas e pedimos para que cada um lesse um trecho. Rapidamente, a leitura foi encerrada e fizemos uma síntese daquele capítulo e do que tínhamos lido e refletido até então. Tratamos dos termos e expressões que vinham surgindo naquele início de obra, de maneira a iniciar um tratamento mais amplo com a língua, com a intenção de mostrar que os estudantes dispõem da língua e podem muito com ela. Chamando atenção para o estilo do autor, tentamos fazer com que a linguagem leve e divertida do livro os inspirasse a iniciar um outro tipo de relação com o código, tanto para a produção de textos, como para a apreciação literária.

Avaliação: A leitura do segundo capítulo, apesar de mais breve, foi ainda mais maçante que a anterior. Os estudantes, possivelmente por conta da primeira experiência, rejeitaram a atividade logo de cara. Ainda assim, prosseguimos, e as discussões promovidas foram muito mais proveitosas. Apesar do rápido momento conturbado de leitura, a aula foi satisfatória.

Os trechos a seguir flagram todas as ações interventivas do professor no esforço de garantir a construção de um espaço no qual o aluno possa ser desafiado a constituir-se como sujeito com mais voz social: (p) “*Distribuímos as cópias*”; (q) “*dividimos a turma em duplas e pedimos...*”; (r) “*Rapidamente, a leitura foi encerrada e fizemos uma síntese daquele capítulo*”;

O papel docente de mediador pedagógico, indicando caminhos para a construção do conhecimento pelos alunos também pode ser vista nos próximos trechos a partir de uma preocupação linguística e metalinguística por parte dos bolsistas: (s) “*Tratamos dos termos e expressões que vinham surgindo naquele início de obra, de maneira a iniciar um tratamento mais amplo com a língua, com a intenção de mostrar que os estudantes dispõem da língua e podem muito com ela. Chamando atenção para o estilo do autor, tentamos fazer com que a linguagem leve e divertida do livro os inspirasse a iniciar um outro tipo de relação com o código, tanto para a produção de textos, como para a apreciação literária*”.

No comentário de avaliação da aula 3, ganha realce como processo de construção de mais maturidade na abordagem de pesquisa interventiva o entendimento do grupo, no sentido de não mascarar a realidade. Dessa forma, os resultados aparentemente “negativos” estavam presentes no relato: (t) “A leitura do segundo capítulo, apesar de mais breve, foi ainda *mais maçante* que a anterior. Os estudantes, possivelmente por conta da primeira experiência, *rejeitaram a atividade logo de cara*”.

O trabalho na perspectiva pedagógica proposta implica o confronto pelo embate de vozes. O movimento de ir ao encontro do aluno para apreender seu olhar, a fim de refinarmos ainda mais o trabalho na educação, não significa abdicar da ação de lançar sobre ele contrapalavras, propiciando sempre uma atmosfera do embate de ideias, o que aparece no relato: (u) “*Ainda assim, prosseguimos, e as discussões promovidas foram muito mais proveitosas. Apesar do rápido momento conturbado de leitura, a aula foi satisfatória*”.

Considerações finais

O estudo aqui proposto a partir do trabalho desenvolvido com os letramentos no subprojeto PIBID/Letras-Português, edição 2018-2020, ratifica a ideia de as pesquisas acadêmicas sobre abordagens pedagógicas dos letramentos colocarem no centro das suas atenções a discussão sobre o processo. Trata-se, portanto, de uma reflexão pertinente à área da Linguística Aplicada. Nessa seara, a discussão é interessante não tanto pelo resultado final em si mesmo (ou pelo produto final de um texto, por exemplo), mas pelo processo pelo qual os participantes envolvidos na proposta educacional passam para atingir o resultado final, com seus objetivos e metas.

Os resultados apresentados nos limites deste estudo nos revelam a necessidade de enfrentarmos os problemas dos (não) letramentos sem ocultar a realidade local de desigualdade de muitas das escolas públicas do país. Fica para nós cada vez mais claro que, quanto maior for a situação de vulnerabilidade social no contexto escolar, maior será a necessidade de um trabalho pedagógico que apresente mais portas de entrada, incluindo ainda janelas e frestas, a fim de que a formação no e pelos letramentos possa acolher mais nossos alunos de maneira concreta.

A concepção social dos letramentos e as propostas das pedagogias dos multiletramentos e da transmídia constituem outras portas, janelas e frestas de

entradas, ajudando a inserir cada vez mais pessoas no mundo da leitura e da escrita – é bom que aqui se deixe claro que a opção por esse recorte pedagógico em nada exclui o trabalho com a natureza metalinguística e técnica da língua; ao contrário, entende-se que é na tensão entre diferentes aspectos da língua e linguagem que a formação escolar deva estar embasada. A abordagem etnográfica se apresenta como um caminho possível para essa inserção.

Como educadores, vimos bem de perto em nosso horizonte que o trabalho pedagógico no PIBID não ocorreu no vácuo. A realidade sócio-histórica mais ampla de uma sociedade neoliberal constituída por sujeitos que cada vez mais relativizam valores coletivos sempre nos acompanhou como uma nuvem, lembrando-nos diariamente o quão árduo é o caminho a ser trilhado quando nos comprometemos com a educação.

A despeito das inúmeras dificuldades, conforme nos lembra Robert Frost, sempre há possibilidade de encontrarmos em nossa jornada outros caminhos. A possibilidade de escolha se coloca no centro. *Dois caminhos se separavam em um bosque amarelo, e eu escolhi o menos percorrido. E isso fez toda a diferença.* O trabalho no PIBID: Letras/Português 2018-2020 renovou nossa esperança.

Referências

AMORIM, M. "Para uma filosofia do ato: 'válido e inserido no contexto'." In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 468.

ERICSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161.

_____. What makes school ethnography 'ethnography'? **Anthropology and education quarterly**. v. 15, nº 1. Spring, pp. 55-66, 1984.

FRITZEN, M. e LUCENA, M. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 187.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies – Literacies Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006 [1996], pp. 9-37.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009. 204.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa. In: DENZIN, N. e LINCOLN Y. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de

Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

OLIVEIRA, A. 2013. **Etnografia e pesquisa educacional**: por uma descrição densa da educação. Educação UNISIN, v. 17, p. 271-280.

PEREIRA, A.S.; GOMES, L.F. Pedagogia transmídia na educação básica: um projeto de letramento no PIBID sob o enfoque dialógico-discursivo. In: AZEVEDO, I. C. M. de; COSTA, R.F. (Orgs.). **Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 225-248. Disponível em: <<https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580394085-443/list#undefined>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.p. 261.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. p. 237.
THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>Último acesso em: 02 jun. 2018.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017. p. 96.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Trad. Roberto Leal Ferreira, Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 219.

Sobre a autora

Andréa da Silva Pereira - Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora na Universidade Federal de Alagoas – UFAL- Faculdade de Letras, Letras-Português, Maceió- AL, Email: andreasp.alp@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5247883444384172>, <https://orcid.org/0000-0002-7656-1248>.