

Letramento e configuração cultural: co-construindo outras possibilidades de dizer na EJA

Anderson Jair Goulart¹

RESUMO: Este estudo topicaliza resultados de uma pesquisa-ação cujo foco é identificar quais os significados que jovens e adultos em processo de escolarização atribuem ao ato de escrever – tomados, tais significados, à luz dos estudos sobre letramento – em busca de co-construir caminhos para ampliação desses significados. As discussões sobre o tema ancoram-se em estudos de Street (1984; 2003), Barton (1994), Barton e Hamilton (2000), Heath (1982) entre outros estudiosos da área. Entender como as distintas realidades culturais lidam com a escrita no cotidiano parece determinante na compreensão de como as práticas de letramento se constituem de modo diversificado nas diferentes esferas sociais, o que reverbera na educação. Espera-se, desse modo, um olhar sensível da escola às diferentes realidades que a constituem, de modo a atender às demandas de cada entorno social. Salienta-se que a construção de sentidos que o sujeito atribui aos textos que circulam no seu cotidiano perpassa o contato interativo que estabelece com os diferentes microespaços constituídos na/pela cultura. Reafirma-se, assim, a importância do papel do professor em conhecer a realidade de seus alunos antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e da leitura. Quanto maior a proximidade entre os textos e a realidade dos alunos, maior tende a ser a possibilidade de diálogo entre o conhecimento prévio de cada sujeito e os significados que atribui à escrita dos textos. Este estudo fundamenta-se nessas concepções e, de modo dialógico, busca facultar a tais sujeitos possibilidades de participação em novos eventos de letramento. Textos que particularizem tais realidades orientam a interação entre docentes e alunos, alunos e docentes, alunos e alunos, levada a termo nesta pesquisa-ação, cujos resultados apontam para interessantes possibilidades de co-construção de caminhos para a ressignificação de usos sociais da escrita.

Palavras-chave: Usos sociais da escrita. Interação. Aprendizagem.

ABSTRACT: This study presents the results of an action research whose focus was to identify what significations youths and adults undergoing a schooling process assign to the act of writing – those significations considered under the light of studies on literacy –, in order to co-construct ways for the enlargement of those significations. The discussions on this theme are based on Street (1984, 2003), Barton (1994), Barton and Hamilton (2000), Heath (1982), among others. Understanding how different cultural realities deal with everyday writing seems determinant for the comprehension of how literacy practices occur in different ways in the various social spheres, which reverberate in school. This way, it is expected that the school develops a sensitive look to the different realities which constitute the school itself, in order to meet the needs of each social environment. It should be highlighted that the meaning constructions that the subject assigns to texts which circulate in her/his everyday life pass through the interactive contact s/he establishes with the different microspaces constituted by/in culture. Thus, we restate the importance of the teacher's role in knowing the reality of

¹ Professor Assistente na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC- área de concentração - Linguística Aplicada. E-mail: andersonjgoulart@hotmail.com

his/her students before initiating the teaching-learning process of writing and reading. The greater the proximity between the texts and the reality of students, the greater the possibilities for a dialog between the previous knowledge of each subject and the meanings s/he assigns to the writing of texts. This study is based on those conceptions and, in a dialogical fashion, aims to allow for those subjects to have possibilities of participating in new literacy events. Texts which particularize those entities guide the interaction between teachers and students, and of students among themselves, which has been carried out in this action research, whose results point out to some interesting possibilities for the co-construction of ways to re-signify social uses of writing.

Keywords: Social uses of writing. Interaction. School learning.

INTRODUÇÃO

Parece inequívoco reconhecer que, na sociedade altamente grafocêntrica em que vivemos, diferentes configurações sociais lidam com a língua escrita de modo diversificado. A leitura e a escrita, tomadas sob a perspectiva do *letramento*, compreendem um processo que, dentre outras particularidades, busca relacionar o conhecimento trazido por cada indivíduo (conhecimento prévio) com o conhecimento novo adquirido na escola ou em outras situações sociocomunicativas em que se aprende a ler o mundo. Os processos de leitura e escrita começariam a desenvolver-se a partir dessa interação, o que requer dos professores um olhar sensível quanto às distintas realidades culturais que circulam no ambiente escolar. Isso significa reconhecer, que o ensino da língua escrita deve aproximar-se do que essa modalidade da língua significa na vida dos diferentes sujeitos, ou seja, conhecendo os diferentes contextos, é possível ressignificar demandas prevalentes nos distintos estratos sociais.

É comum que muitos professores ao entrarem em sala de aula percebam certos estigmas criados pelos alunos com relação à prática da leitura. Muitos se questionam: “Os meus alunos não leem, não gostam de ler”, realidade que, se analisada sob a perspectiva do ensino tradicional de língua portuguesa, pode ser facilmente compreendida. Se pensarmos nas práticas de ensino da língua, vislumbraremos ações que tendem a se pautar no ensino puro da gramática tradicional, uma gramática que se define por um conjunto imenso de regras, exceções e que, de certa forma, distanciam-se do que vem a ser significativo para os alunos.

Este artigo tem como foco a identificação dos sentidos que jovens e adultos, estudantes de uma turma de 7^a série da EJA, de uma escola inserida num entorno socioeconômico desprivilegiado, atribuem à escrita, relatando analiticamente um

percurso de co-construção de caminhos em busca da atribuição de novos sentidos para usos da língua escrita. As teorizações que ancoram a discussão partem de Barton (1994), Heath (1983), Street (1984), Vigotski (1984), Lahire (1995), entre outros teóricos que tratam sobre o tema.

1. LETRAMENTO E DIFERENTES CONFIGURAÇÕES SOCIAIS: UM UNIVERSO PARA O QUAL AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA NA EJA PRECISAM ESTAR ATENTAS.

Hoje, a concepção de *letramento* como usos sociais da escrita motivados por ancoragens políticas, sociais e históricas, denota a forma como as diferentes culturas lidam com a língua escrita, contrapondo-se ao conhecido posicionamento de estudiosos como Angela Hildyard, David Olson e Patrícia Greenfield, dentre outros pesquisadores, cuja argumentação fez crer a muitos interessados na área que culturas escolarizadas seriam superiores a culturas ágrafas no que respeita à capacidade de abstração do real, por exemplo. Posturas como essa potencializaram equívocos relacionados à valoração e à hierarquização de culturas a partir do maior ou menor domínio da língua escrita.

A partir dessa nova perspectiva, indivíduos inseridos em sociedades grafocêntricas, teoricamente, seriam letrados. Segundo Kleiman (1995, p.19), em texto seminal sobre o tema no Brasil, “[...] o letramento [pode ser definido] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Essa definição de Kleiman potencializa, em nível nacional, um olhar distinto sobre o tema *letramento*, imprimindo a essa discussão uma conotação social, histórica e cultural até então pouco conhecida, exceto pelos estudos de Paulo Freire, os quais já sinalizavam para uma concepção sociologicamente construída para a escrita.

Street (1984), na busca pela ampliação do espectro analítico das funções sociais da escrita, propôs a existência de dois modelos de letramento, o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*, posicionando-se favoravelmente em relação a este último. No *modelo autônomo*, a escrita seria tomada em uma perspectiva de imanência, concebida em sua internalidade, independentemente dos contextos de uso.

Ao propor o *modelo ideológico*, o autor argumenta que o *letramento* deve ser definido em termos de práticas sociais concretas. Defende que modos de comunicação oral e escrito não devem ser dicotomizados, ligados a estágios evolucionários do

desenvolvimento humano; devem ser concebidos como aspectos normais da cultura humana. O foco, no entendimento de Street (1984; 2003), deve estar no *letramento* como *uso* e não como *tecnologia* – contraposição a argumentos tecnológicos deterministas e universais, já que os usos da escrita são particularmente admiráveis –, não se trata de observar meramente a adoção da escrita em si, mas o que ela faz e que papel assume nas relações sociais em cada cultura. (CERUTTI-RIZZATTI, EUZÉBIO, GOULART, 2008).

Heath (1982) distingue usos sociais da escrita em estudo seminal, de natureza etnográfica, no qual trabalha com crianças das comunidades de Maintown, Roadville e Trackton, ao qual já fizemos alusão anteriormente. Seu foco foi a contação de histórias a que os pais, nessas comunidades, costumam ou não proceder na hora em que as crianças vão dormir. Em sua análise, a autora relaciona práticas de letramento com que as crianças conviviam em casa com as práticas de escrita na escola, observando como tais usos repercutem nas relações sociais, o que remete à forma como os interactantes constroem sentidos na oralidade e às formas de organização social, incluindo a interação na família.

Na comunidade de Maintown, os usos sociais da escrita aproximam-se significativamente da forma como a escola processa tais usos. Já na comunidade de Roadville e, mais ainda, na comunidade de Trackton, esses mesmos usos distinguem-se daqueles prevalentes na escola, o que, segundo Heath (1982), tem implicações sobre o desempenho infantil, assegurando às crianças da comunidade de Maintown maiores possibilidades de sucesso do que às demais, sobretudo a partir do quarto ano de escolarização.

Esse estudo amplamente conhecido de Heath (1982) sinaliza para o fato de que o modelo de letramento prevalente na escola é o *autônomo* e favorece crianças de grupos majoritários altamente escolarizados, não se mostrando convergente com as experiências de escrita de crianças de grupos marcados por menores níveis de escolarização.

A esse respeito, vale referenciar teorizações de Barton (1994) respectivas à distinção entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. De acordo com o autor, os eventos de letramento seriam atividades humanas em que a escrita está presente, enquanto as práticas seriam formas culturais de fazer uso da escrita nesses eventos. Alguns eventos de letramento compreendem ações da vida diária que envolvem a escrita, como a discussão de uma reportagem de jornal em um grupo de amigos, ou a

anotação e a organização das compras do mês. O ato de um adulto, ancorando-se em obra literária, contar histórias para uma criança durante a noite também seria exemplo de um evento de letramento, e, quando isso acontece de forma recorrente, dá conta de práticas de letramento consolidadas.

Já as *práticas de letramento* corresponderiam às configurações imprimidas pelos diferentes entornos culturais com relação a tais contação de histórias, discussão de reportagens de jornais, produção de listas de compras etc. Parece inequívoco que agrupamentos culturais distintos lidem de forma distinta com os usos sociais da escrita. Eventos de letramento como uma aula, uma cerimônia de formatura ou um ritual de casamento, entre tantos outros, tendem a assumir configurações bastante distintas de uma cultura para outra, situações que evidenciariam efetivas distinções entre os *eventos* tomados em si mesmos e as *práticas*, concebidas como “formatações” dadas a esses eventos.

As práticas de letramento parecem, pois, estar socialmente delineadas no contexto sócio-histórico e cultural em que vive cada indivíduo. De acordo com Kleiman (1995), os estudos sobre letramento já não mais pressupõem efeitos universais, mas efeitos correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita. A cultura e o meio social em que o sujeito está inserido são, pois, extremamente significativos nas diferentes práticas de letramento de cada indivíduo, “[...] uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas [...] são adquiridas” (KLEIMAN, 1995, p.18).

O sujeito aprende, na medida em que suas experiências anteriores tenham sido significativas. Evocando Vigotski (1984), vale mencionar que é na vivência intersubjetiva que os indivíduos apreendem e valoram os objetos do mundo. Na contemporaneidade, se tomarmos por base a teoria sociointeracionista da aprendizagem, fundamentada sobretudo em Vigotski (1984), vislumbraremos um sujeito constituído a partir da sua inserção em um contexto sócio-histórico interativo, dialógico. Dessa forma, uma relação entre o conteúdo das disciplinas estudadas, os alunos e os professores deve ser fortalecida por meio de constantes trocas, no decorrer das quais os objetos estudados têm os seus significados continuamente construídos e reconstruídos; o que implica, também, uma constante construção dos próprios sujeitos (alunos e professores) envolvidos no processo.

Vigotski sugeria que o desenvolvimento cognitivo depende muito mais das interações com as pessoas do mundo da criança e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento. O conhecimento, as idéias, as atitudes e os valores das crianças se desenvolvem pela interação com os outros. As crianças aprendem não por meio da exploração solitária do mundo, mas se apropriando ou tomando pra si os modos de agir oferecidos por sua cultura (WOOLFOLK, 2000, p. 55).

Segundo Vigotski (1984), construir conhecimento implica uma ação partilhada, inserida no ambiente social, já que é a partir dos outros que as relações entre o sujeito e o objeto são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano, portanto, segue do universo social para o individual, visto que as relações do homem com o mundo são relações mediadas pelo signo – instrumento psicológico que permite as relações intersubjetivas e a organização e regulação do pensamento. Isso significa dizer que as ações intersubjetivas permitem a internalização dos significados, reconstruídos pelos sujeitos no palco de negociações da cultura, em que diversas interações se estabelecem.

Quando Vigotski trata de cultura não está evocando apenas fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, a profissão de seus pais, seu nível de escolarização; está tratando do grupo cultural ao qual o indivíduo está exposto, configuração significativa na relação mediada entre o sujeito e o mundo. Para que os sujeitos possam se apropriar do que é parte de sua cultura, é necessário que os objetos culturais estejam presentes no dia a dia, tanto na escola quanto fora dela, de modo que o ato de escrever, por exemplo, no contexto escolar, seja destituído do estigma de “obrigação” ou “questão de prova”, para de fato começar a constituir algum significado na vida dos indivíduos.

É provável, como nos aponta Bernard Lahire (1995), que uma configuração familiar relativamente estável, permita ao indivíduo estabelecer com o seu meio relações sociais duráveis. A forma como os sujeitos veem e organizam o mundo é também consequência do modo de organização do meio ao qual estão expostos. Estruturas cognitivas organizadas e métodos de organização são adquiridos, portanto, pela interação do sujeito com uma estrutura sócio-histórica e cultural que lhe faculte tal organização, o que tem especial significado, para as finalidades deste estudo, em se tratando da língua escrita.

Em alguns entornos familiares, é comum que os pais acompanhem a trajetória escolar dos filhos. Isso se vê, claramente, na postura que certos pais assumem quando o filho está com dificuldades na escola, por exemplo. Muitos deles se prontificam a ler os

mesmos livros que os filhos, ampliam as atividades propostas pela professora, sentam e contam histórias, a fim de auxiliá-los na compreensão e na interpretação de textos, enfim, tais eventos de letramento e práticas de socialização familiar parecem repercutir no modo como os sujeitos refletem sobre os diferentes usos da língua escrita, não tendo a escola, nesses contextos, responsabilidade exclusiva de apresentar a criança ao mundo da leitura e da escrita, uma vez que o contato com as letras é uma prática naturalizada nessas ambientes. Cabe mencionar, também, que embora a configuração familiar seja extremamente significativa no que se refere à constituição do capital cultural adquirido pelo indivíduo, não pode ser tomada como exclusiva dessa formação, visto que, desde criança, o sujeito está exposto a uma realidade também descompactada do eixo familiar, ou seja, interage com outros seres sociais.

Dado que lidamos com seres sociais e não com coisas, é somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (econômicos, culturais...) ou recursos de qualquer outra natureza e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir ou não”, as suas propriedades sociais. (LAHIRE, 1995, p. 32).

Ampliando a discussão sobre os diferentes capitais culturais presentes na cultura, Lahire (1995) concebe que a presença de um capital cultural só tem sentido em situações em que sua socialização se torne possível. No caso de algumas escolas, percebe-se que ainda há certo afastamento no que diz respeito ao acesso a capitais culturais específicos. E falemos, aqui, dos grupos economicamente menos privilegiados, os quais, muitas vezes, são recriminados pelo pouco que aparentam saber sobre os assuntos discutidos na escola. O fator econômico, muitas vezes, é visto como o responsável por tal realidade, mas, como aponta Lahire (1995), tal posição acabaria por estabelecer uma contradição, uma vez que, há alunos situados em entornos desprivilegiados ocupando os primeiros lugares nas classificações escolares, ainda que o autor sugira serem essas situações *improváveis* – tal qual explicita no título de sua obra; da mesma maneira, há alunos em escolas elitizadas apresentando dificuldades sérias de aprendizagem em se tratando de domínios da língua escrita.

O conceito de *letramento* e as implicações dele derivadas requerem da escola sensibilidade à configuração da microcultura em que os sujeitos estão inseridos, a fim de desconstruir o padrão de excelência cultivado na macrocultura grafocêntrica, padrão

este ligado à promoção social do indivíduo, ideia conservada pelo *modelo autônomo de letramento*, e, ao que parece, mais próxima da realidade escolar. O sujeito está exposto a uma realidade diversa em sua microcultura – família, trabalho, religião e escola. À escola, pois, compete conhecer essa microcultura e organizar sua ação de modo a favorecer a ressignificação das práticas de letramento, visando contribuir para que os sujeitos transitem em diferentes esferas do convívio social. Essa é a matriz da qual deriva este estudo.

2. A PRODUÇÃO DE DIÁRIOS E CONTOS: PARTICIPAÇÃO EM NOVOS EVENTOS DE LETRAMENTO EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A apropriação do conhecimento dá-se nas mais diversas situações de interação entre os indivíduos, o que nos remete a Vigotski (1984). Com o desenvolvimento da sociedade, novas necessidades comunicativas surgem, e tende a haver resposta a essas necessidades, o que parece mais facilmente depreensível em esferas sociais privilegiadas socioeconomicamente. Tal inferência nos faz supor que as práticas de leitura e escrita de que somos chamados a participar no meio em que estamos vivendo influenciam em nossas práticas individuais de usos da escrita. É notável, conforme sugere Kleiman (1995), o papel da escola no que respeita à ampliação dos conhecimentos dos sujeitos, no que se refere à construção de significados dos materiais escritos. Desse modo e com base em Heath (1982), entendemos ser necessário que as práticas escolares dialoguem com as mais variadas realidades, a fim de não privilegiar apenas grupos sociais específicos.

Este estudo se caracteriza como pesquisa-ação, dado o caráter dialógico e intervencionista entre o pesquisador e o objeto de análise. Há nessa concepção de pesquisa, um sentido político bastante claro, segundo André (2008, p.31.). Para a autora, a pesquisa-ação parte de um problema definido pelo grupo, utiliza instrumentos e técnicas de pesquisa que possam delinear esse problema, além de preocupar-se em apontar mudanças no objeto da pesquisa, com o intuito de propiciar ao público ao qual a pesquisa se endereça, “[...] um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor [...], transformando-a”.

No entendimento de Gil (1996, p. 128), a intencionalidade contribui para a riqueza da pesquisa qualitativa. O autor acrescenta: “Uma amostra intencional, em que

os indivíduos são selecionados a partir de certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa; o que é o caso da pesquisa-ação”.

Desse modo, nossa finalidade, neste estudo, foi compreender a realidade cultural de estudantes de uma 7ª série da EJA, de um entorno socioeconômico desprivilegiado, buscando a ressignificação das práticas de letramento desses mesmos sujeitos. Com base em tais considerações, essa pesquisa buscou responder às seguintes questões: *Qual o lugar que a escrita ocupa na vida desses alunos? Quais ressignificações é possível co-construir no modo como esses alunos olham para escrita, a partir do contato com novos eventos de letramento?*

A realidade de muito de nossos alunos parece se aproximar do não-hábito da leitura, do muro que os afasta dessa prática. O medo de escrever é evidente e perpassa o dia a dia de muitos deles. Tal insegurança é, em parte, reflexo da ideia cultivada pela escola, de língua como sistema uniforme. Foi diante dessa realidade e considerando teorizações sobre *práticas e eventos de letramento* (BARTON, 1994; STREET, 1988, 2003; HAMILTON, 2000), que decidimos consensualmente escrever páginas de *diário*, a fim de experienciar um contato com a escrita em que a preocupação não se pautasse nas regras e exceções da gramática normativa, mas no prazer que o ato de escrever pode propiciar, resgatando a língua(gem) como inerente ao processo de interação. A opção pelo *diário* foi consensual, decidida de modo colegiado com os alunos, após discussões sobre em que consiste esse gênero discursivo e sobre a importância de experienciar eventos de letramento que não fazem parte do nosso cotidiano, objetivando a ampliação de domínios de escrita.

O processo de geração de dados implicou o delineamento de etapas determinantes de uma pesquisa-ação: fase exploratória, formulação do problema, construção de hipóteses, seleção da amostra, interpretação e análise dos dados. Entender, portanto, a realidade cultural desses jovens e adultos foi determinante para iniciar o estudo. O contato diário com os alunos contribuiu para que pudéssemos conhecer os eventos de letramento predominantes naquela realidade específica (BARTON, 1994), além de co-construir um processo de ressignificação/ampliação das práticas de letramento desses mesmos sujeitos (KLEIMAN, 1995).

Sem dúvida, tendo presente o pensamento vigotskiano (1984), um professor pode motivar ou não uma turma em se tratando da ressignificação/ampliação do conhecimento, nesse caso, sobre e dos usos sociais da escrita; cabe-lhe grande parte da

iniciativa no processo de deflagramento do aprendizado, da motivação e da produtividade, no que diz respeito ao domínio das diferentes formas de representação do mundo por meio da escrita. Isso, no âmbito de uma pesquisa-ação, significa empreender a co-construção de caminhos em busca de mudanças pretendidas (ANDRÉ, 2008).

Em se tratando de novos domínios da escrita, para que o professor assuma esse papel, é imprescindível que o texto seja trazido ao centro da aula concebido em sua função social; para que ele seja dobrado, torcido, amado ou odiado, para que os alunos sintam a maneira como as palavras podem tocá-los, gerando sentidos, criando singularidades, sempre no âmbito da interação com o outro, da finalidade social a que se presta o uso da escrita; ou seja, importa participar do evento de letramento, mesmo que na situação inevitavelmente reproduzida em classe, na artificialidade constitutiva que caracteriza a ação escolar e da qual trata Halté (2008).

Nesta pesquisa-ação, a discussão iniciou-se por uma reflexão conjunta acerca do que escrevemos cotidianamente, para que serve a escrita e em que podemos aperfeiçoar nossas habilidades em relação a ela. Daí surgiu a menção a *diários*, do que decorreu a seguinte pergunta: O que entendemos que seja um *diário*? Alguns alunos disseram que “é um caderno que as meninas utilizam para escrever sobre seus amores”. Outros responderam que é “um caderno pessoal em que você registra o que quiser”, ficando claro tratar-se de um evento de letramento não-constituente de suas práticas cotidianas. Pensando na escrita e na leitura como atividades libertárias, empreendemos tal discussão tentando desconstruir a ideia de *diário* como algo exclusivo ao universo feminino, respectivo a um evento de letramento que talvez valesse ser experienciado. Partilhamos vários modelos de *diário*, com o intuito de construir um novo pensamento, agora, vinculando sua configuração ao prazer e à liberdade.

Decidimos, então, experimentar a produção de *diários* como a vivência de um evento de letramento não-comum ao nosso cotidiano. A produção escrita dos alunos em diários possibilitou ressignificar/ampliar práticas de letramento para que novos eventos de letramento tivessem lugar na vida desses adultos, que buscam dominar a escrita para se inserirem em outras esferas de convívio social, tal qual supõe o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984; 2003). A produção dos *diários* implicou o uso da escrita com uma finalidade significativa, abrindo espaços para reflexão sobre como a língua escrita se estrutura em outras esferas sociais.

Quando os alunos criaram certa familiaridade com seus *diários*, decidimos, conjuntamente, que seria interessante a escolha de um tema presente em seus escritos para que produzíssemos um *conto*. Os gêneros *diário* e *conto* constituem eventos de letramento não-cotidianos na vida desses sujeitos, eventos cuja escolha em conjunto na classe objetivou conhecer/dominar novas formas de usar socialmente a escrita, ressignificando práticas já consolidadas, dada a condição não-utilitarista, condição de fruição e de deleite associadas a esses eventos, o que remete ao *modelo ideológico de letramento*, em Street (1984; 2003) e às tantas possibilidades de uso social a que a escrita se presta. A busca, nesse processo, foi a conciliação entre o *local* e o *global*, tal qual propõe Street (2003), isso porque, embora não sejam “necessários” na mobilidade social cotidiana nas esferas em que transitam esses sujeitos, *diários* e *contos* contribuem como mediadores da apropriação de novos saberes, favorecendo o trânsito desses alunos em outras esferas sociais e lhes permitindo domínios da escrita necessários nesse processo.

Quando os *contos* ficaram prontos, procedemos a uma atividade de revisão realizada em negociação dialógica. O importante foi conscientizarmo-nos das ressignificações que a escrita passou a ter nos novos eventos de letramento pelos quais tais alunos começaram a transitar, independentemente do nível de domínio que apresentavam das regras da gramática normativa.

Com base em Heath (1982), entendemos possível defender que a escola não foque prioritariamente em saberes valorizados *a priori* quando os sujeitos revelam pouca familiaridade com tais saberes – nesse caso, a norma padrão. Importa, em se tratando desse saber especificamente, que alunos pouco familiarizados com a escrita se aproximem dela por meio da compreensão dos significados que essa modalidade da língua tem em suas vidas e dos significados que pode vir a ter, a exemplo do que sugerem os estudos de Lahire (1995) e a exemplo do que as articulações entre *local* e *global*, nos estudos de Street (2003), levam-nos a crer. Assim, questões metalinguísticas devem “esperar” um momento posterior para eliciação. Não desmerecemos sua importância, é claro, mas entendemos que o aluno precisa do contato com as mais diversas variedades de sua língua, para que reflita sobre qual variedade usar em determinada situação. Reafirmamos, novamente, a valorização do conteúdo, da liberdade de expressão, da voz do aluno sendo expressa pelas palavras, a fim de diminuir a insegurança e o medo ainda latentes na sua relação com o texto escrito.

A grande questão aqui, tomada à luz de Barton (1994), parece-nos ser a vivência de novos eventos de letramento, que permitam a apropriação de práticas de letramento potencialmente capazes de facultar aos sujeitos ampliação de seu trânsito em diferentes esferas sociais, atuando em favor da articulação entre os universos *local* e *global*, tal qual propõe Street (2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professor, posso dizer o quão significativo foi, nesta pesquisa-ação, reacendermos coletivamente a chama da confiança nas possibilidades de escrita. A relação dialética mantida foi essencial para que a concretização do trabalho se mostrasse tão enriquecedora.

A escola propiciou uma noite de socialização dos *contos* derivados dos *diários* dos alunos, para que pudéssemos expor à comunidade os resultados de um processo de co-construção de caminhos para experimentação de novos eventos e a construção de novas práticas de letramento. Vale referir o quão relevante foi o momento para os alunos, visto estar nessa socialização, a corporificação da relevância social do processo de uso da escrita.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia na prática escolar**. 15. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

BARTON, D. **Literacy** - an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.

BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; EUZÉBIO, Michelle D.; GOULART, Anderson J. Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001. pp. 318-342.

KLEIMAN, Angela. 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, 1995.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1995.

LEME BRITTO, Luiz Percival. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

ROJO, R.H.R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais**. Tubarão/SC, agosto de 2007. p. 1761-1775

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

TERZI, S.B. **A construção da leitura**. 3. ed, Campinas: Pontes, 2002.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1984].

Data do recebimento: 28/10/2014

Data da aprovação: 10/12/2014