

Letramento ideológico em ações didáticas interdisciplinares: uma proposta de projeto literário

Ideological literacy in interdisciplinary teaching actions: a literary project proposal

Aline Matos de Amorim¹

Resumo

Este trabalho tem o fito de refletir, a partir da proposta de realização de atividades de um projeto literário, como os professores podem substituir o modelo autônomo de letramento pelo modelo ideológico, bem como ponderar sobre quais impactos essas atividades poderiam causar nas aulas de Língua Portuguesa como língua materna. Propomos, então, um projeto interdisciplinar na área de Linguagens e suas Tecnologias, à luz dos estudos sobre o Letramento Ideológico (STREET, 1995), o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2017), a Interdisciplinaridade (KLEIMAN, 1999) e as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). Ademais, discutimos como os estudos sobre letramento ideológico são pertinentes aos professores e como eles se coadunam com as premissas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no que se refere às competências e habilidades a serem mobilizadas por estudantes Ensino Médio.

Palavras-chave: *Letramento Ideológico. Projetos interdisciplinares. Leitura literária*

Abstract

This work aims to reflect, based on the proposal to carry out activities in a literary project, how teachers can replace the autonomous literacy model with the ideological model, as well as consider what impacts these activities could cause in classroom classes. Portuguese language, as mother language. We propose, then, an interdisciplinary project in the area of Languages and their Technologies, in the light of the studies on Ideological Literacy (STREET, 1995), Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2017), Interdisciplinarity (KLEIMAN, 1999) and the strategies of reading (SOLE, 1998). In addition, we discuss how the studies on ideological literacy are relevant to teachers and how they are in line with the premises established by the Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), with regard to the competencies and skills to be mobilized by high school students.

Keywords: *Ideological literacy. Interdisciplinary project. Literary lecture*

Recebido em: 14/09/2020

Aceito em: 23/10/2020

¹ Mestra em Letras/Linguística Aplicada, por meio do Mestrado Profissional em Letras (ProFLetras), pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Desenvolve trabalhos, principalmente, no âmbito do texto literário na sala de aula, da interdisciplinaridade, da didática do ensino de Português como língua materna e da formação de professores de Língua Materna. Hoje está como técnica educacional na Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS), atuando na Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil (CADIN), na Secretaria de Educação do Ceará. Paralelamente, elabora material didático, e atua como consultora e revisora textual para editoras educacionais. <https://orcid.org/0000-0002-1678-3877>

Introdução

As escolas brasileiras, nas últimas décadas, passam por uma crise de identidade, uma vez que não conseguem perceber qual o seu papel diante das transformações impostas pela sociedade e, principalmente, como se colocar diante disso. Por muitos anos, o professor era visto como único detentor do saber, pessoa a quem cabia a responsabilidade de passar todas as informações aos alunos, considerados tábulas rasas. Essa parte histórica da educação brasileira é conhecida por todos. Os tempos, entretanto, mudaram. A sociedade passou por inúmeras transformações políticas, tecnológicas, históricas e culturais, e isso forçou a escola a mudar suas concepções de ensino. Os estudantes, cada vez mais, são impactados por uma gama de informações, principalmente em função da evolução tecnológica, e são raros os que as aproveitam de forma eficiente. É comum encontrarmos nas redes sociais videoaulas com conteúdos completos de uma determinada disciplina, além de material complementar para estudos, testes virtuais, dentre inúmeras possibilidades que a internet nos possibilita.

É nesse cenário que evidenciamos os estudos de Street (1995). De acordo com o autor (1995), usamos o termo *ideológico* “porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da “cultura” como também das estruturas de poder” (STREET, 1995, p 172). À época de sua pesquisa, ele afirmava que a escola se valia do que ele chama de método autônomo de letramento, ou seja, os indivíduos são instigados a ver o letramento como algo desvinculado do contexto social, de forma neutra. Há inúmeros meios com os quais o letramento autônomo se veste para se incorporar nas práticas metodológicas das escolas, tais como

[...] o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia; “privilegiamento” – as maneiras como se confere *status* à leitura e a escrita em comparação com o discurso oral [...] (STREET, 1995, p. 129-130, grifo do autor).

Décadas depois desse estudo, é possível afirmar que a escola continua a reproduzir práticas arcaicas de ensino, que não motivam o aluno a sentir-se membro ativo do grupo ao qual está inserido. Professores(as) tendem a criar atividades arraigadas ao modelo autônomo, como os conhecidos ditados e as meras classificações gramaticais. As investigações voltadas para o ensino de gramática contextualizada tratam desse cenário, como é o caso de Xavier (2018), cuja pesquisa revela a atual conjuntura do tratamento didático dado ao texto e à gramática. A autora nos esclarece que essa realidade é possível de ser transformada, ao nos dizer que

o trabalho com a gramática contextualizada só é viável se considerada, de fato, a *natureza dialógica da linguagem*, o que só é possível se tomarmos em conta a soberania do contexto. Por sua vez, essa soberania pode parecer muito abstrata ao aluno se não forem trabalhadas *situações de produção muito bem definidas*, tanto para aquelas que se propõe que eles desenvolvam, quanto aquelas que são apresentadas a eles já em sua circulação social (XAVIER, 2018, p. 184, grifos nossos).

É válido afirmar, então, que, sem uma situação dialógica e um projeto comunicativo definido, os alunos são levados a decorar uma infinidade de classificações e características de autores e livros canônicos (no caso do ensino de Literatura), sem, contudo, compreenderem o propósito comunicativo do texto. Outro ponto recorrente do modelo autônomo é a ilusão de que a língua é neutra, longe de ideologias. Docentes, e consequentemente alunos(as), atendo-se ao trabalho metalinguístico, tendem a não questionar o texto, seus significados e as intenções que o percorrem, como se esses elementos, construídos socialmente, não fossem constitutivos dele.

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), o trabalho com gêneros discursivos na sala de aula sobressaiu-se, mas, com base nas recentes pesquisas sobre o ensino de língua materna, publicadas no bojo do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)², acreditamos que essa transformação didática não se realiza de fato (ou a contento), uma vez que, como os estudos apontam, o texto continua sendo usado como pretexto para atividades gramaticais e a compreensão textual ainda é feita de modo superficial, focando apenas na estrutura composicional dos gêneros, em detrimento de outros fatores de cunho social, político, histórico e cultural.

Nesse sentido, Street (1995) aponta para o letramento ideológico, visto que as práticas de letramento são socioculturais e historicamente situadas. Os sujeitos sempre estão inseridos em determinadas situações e, a partir delas, geram textos – escritos ou orais. Portanto, não pode haver desvinculação do texto com contexto de produção ou sua esfera de circulação, já que todos esses elementos são uma construção social.

Dessa forma, as atividades de sala de aula ou os projetos da escola, como um todo, devem seguir o viés ideológico, possibilitando aos alunos o letramento em sua prática mais ampla, numa perspectiva transcultural, tendo a oportunidade de perceber, nos diversos textos escritos ou orais criados por eles (ou “recebidos”), os discursos ideológicos e o jogo de vozes que os atravessam. Posto isso, é necessário elencarmos aqui algumas publicações que também evidenciam a importância do modelo ideológico nas escolas e, portanto, amparam nossa proposta.

Nesse ínterim, evidenciamos o trabalho de Moreira (2013), que traz o *rap* como prática de letramento. Por meio de uma pesquisa-ação, o autor mostra como as oficinas de letramento incluem socialmente os alunos, tal como a educação deve ser - inclusiva e libertadora. Utilizando-se da Análise de Discurso Crítica (ADC), Moreira (2013) analisa questões sociais em uma escola do Distrito Federal. Para tanto, acredita que as práticas de letramento que não estão inseridas nas formas tradicionais de avaliação dos colégios (como as provas e os questionários) “possibilitam o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica voltada para propósitos sociais, construtos de valores, crenças e ao modo de ser daqueles indivíduos na mudança social.” (MOREIRA, 2013, p. 243).

Analisando o discurso dos alunos de uma de suas turmas, o autor percebe o quanto as vivências desses jovens precisam ser valorizadas. Tais alunos têm muito a oferecer, mas precisam ser cativados e escutados. No processo de escuta, o(a) docente visualiza os meios pelos quais esses jovens representam a sociedade que os cerca, as ações que praticam e a identificação deles com o mundo. Nesse sentido, o *rap* é um (dentre muitos) meio de se expressar válido.

² O PROFLETRAS é um mestrado nacional em rede que conta com mais de 3 mil pesquisadores formados por Instituições de nível superior, cujas pesquisas são desenvolvidas considerando o ensino e a aprendizagem do Português como língua materna, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio.

Outro trabalho interessante no que tange às práticas de letramento nas escolas é o de Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), as quais relacionam a evasão escolar com a ausência do modelo ideológico de letramento nas escolas. As autoras apresentam a problematização sobre a situação de um público bem específico: as turmas de jovens e adultos (EJA). Através de um estudo de caso, de caráter etnográfico, as pesquisadoras apontam como uma das características fundamentais da escola frente a esses alunos a “não exigência de compromisso legal quanto à participação no processo educativo dessa parcela da população” (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 775). Assim, não há preocupação das instituições em planejar aulas significativas que atendam às necessidades desse público.

Considerar, portanto, a prática social dos sujeitos, é fundamental, uma vez que esses alunos precisam se sentir motivados a continuar estudando. Se a escola continua enraizada no modelo autônomo, pedagogizando a língua e, por consequência, afastando os alunos dela, não há estímulo para que os estudantes permaneçam na instituição. Os poucos que ainda persistem talvez não se sintam parte do grupo. As autoras acrescentam então os conceitos de *insider* e *outsider*, ou seja, sentir-se integrante (ou não) de determinado grupo, e discutem o papel da escola, percebendo que é função dessa instituição possibilitar a entrada dos alunos nos mais variados grupos, facilitando a “movência” entre eles, o que não acontece de fato no ensino brasileiro.

Outra obra importante no trabalho com letramento é o livro *Os doze trabalhos de Hércules*. Organizado por Bortoni-Ricardo e Machado (2013), o livro é uma coletânea de pesquisas que trazem discussões, questionamentos e sugestões sobre letramento na sala de aula, além de inúmeras reflexões que devem ser feitas, principalmente, por professores(as). Ressaltamos³, dentro dos artigos presentes na obra, o de Oliveira e Antunes (2013), que trata da negligência dos professores no que concerne ao processo de leitura, assumida pelas pesquisadoras como prática social.

Num primeiro momento, elas apresentam algumas justificativas pelo fato de se trabalhar com leitura, desde a ausência de hábitos leitores até os resultados de avaliações externas, como o PISA (*Programme for International Students Assessment*). Logo depois, fundamentam seus estudos dialogando com alguns teóricos, tais como Masetto (2000), ao afirmarem que o professor deve ser um facilitador, incentivando e motivando a aprendizagem, e ao enfatizarem o conceito metafórico de *andaime* como um auxílio entre alguém mais experiente e outro que precisa de maiores cuidados. As autoras também se pautam em documentos oficiais para legitimar o trabalho com a leitura, como o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), que apresenta o livro como dotado de valor simbólico e que é papel das escolas formar leitores.

O texto em foco ainda apresenta a análise de uma aula de leitura, tecendo observações quanto à prática de uma professora, explorando pontos positivos (leitura de forma livre, sem imposições) e pontos negativos (despreparo da docente para trabalhar com as obras literárias, sem atuar como agente de letramento). Nesse sentido, Oliveira e Antunes (2013) apresentam uma proposta de trabalho com leitura, partindo do planejamento da aula, da escolha do material ideal e da importância da motivação do professor (que também deve ser leitor) até o uso de estratégias que possibilitem reflexão sobre o texto lido.

3 A ênfase dada ao artigo de Oliveira e Antunes (2013) advém da relação estreita entre a proposta de projeto deste artigo e a pesquisa sobre leitura.

As autoras ainda pontuam que é importante existir um momento pós-leitura, ampliando os repertórios culturais e ressignificando o texto, com várias outras leituras, a exemplo dos textos multimodais. Nessa perspectiva, nossa proposta de projeto coaduna-se a esta pesquisa, porque também entendemos a necessidade de ressignificação do texto lido, a partir de aspectos colaterais, sejam eles temáticos, estilísticos, composicionais, dentre outros. Há, portanto, trabalhos profícuos desenvolvidos na perspectiva do letramento, os quais precisam chegar às escolas, aos(as) professores(as).

Os estudos do letramento [...] refletem a *inter* e a *transdisciplinaridade* características da pesquisa sobre a escrita e o ensino de língua materna nesse campo do saber e, também, a *heterogeneidade* de questões e problemas de pesquisa que aí se constituem: (...) os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita; as relações entre sucesso ou insucesso escolar; os significados das políticas de alfabetização e de letramento instituídas nas instâncias governamentais; a educação das minorias; as relações de poder que atravessam as práticas de uso da língua (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008 *apud* EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

Através do excerto acima, constatamos a necessidade do trabalho com os eventos de letramento, suscitando, então, práticas de letramento. Isso posto, lançamos algumas indagações, a fim de refletirmos sobre elas durante este artigo: Como romper com o tradicionalismo do ensino, por meio de projetos que, de fato, representem o modelo ideológico de letramento? De que forma é possível desenvolver atividades fundamentadas em teorias do letramento ideológico e ancoradas em documentos oficiais? É possível definirmos estratégias de leitura que possibilitem aos(as) alunos(as) vivenciarem eventos de letramento?

O modelo sociopsicolinguístico de leitura: concepções, estratégias e suas relações com a BNCC

Para o desenvolvimento de atividades de leitura literária, e cunho interdisciplinar, precisamos alinhar três aspectos que se entrelaçam, no que se refere aos estudos de Linguística Aplicada voltados para o letramento literário: primeiro, é preciso definir que concepção de leitura está subjacente a nossa proposta; segundo, que estratégias de leitura podem se alinhar a essa concepção de leitura; terceiro, em que medida esse modelo de leitura e essas estratégias se alinham aos documentos normativos, notadamente à Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (2017). Seguindo essa linha de raciocínio, acreditamos estar bem alicerçados para propor um projeto literário interdisciplinar, no âmbito do letramento ideológico.

Em primeiro plano, acreditamos que o modelo de leitura *Sociopsicolinguístico* é o que melhor embasa nossa proposta, pois ele nos permite “entender que o aluno-leitor não só atribui significados ao texto ou recebe informações. É o encontro dos dois, a inter-relação, mediada pelo professor, que constrói significados.” (AMORIM, 2018, p. 102). Além disso,

Em segundo plano, Amorim (2018) nos relembra que o modelo de leitura aqui exposto não é um método ou uma técnica, portanto não se compõe de uma estrutura fixa, com etapas de aula a serem copiadas, pois os sujeitos envolvidos são histórica e socialmente construídos, logo suas práticas também se transformam. Desse modo,

entendemos que as estratégias de leitura são variadas e se adequam às realidades.

Solé (1998) aponta a mediação do professor no trabalho com a leitura, ressaltando as *tarefas de leitura compartilhada* como melhor estratégia para compreensão de textos. Neste artigo, ampliamos o sentido de intervenção didática proposto, quando ela diz que o que precisamos é “Pensar que, por um lado, os(as) alunos(as) *sempre* podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que *sempre*, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes, mediante atividades de leitura autônoma” (SOLÉ, 1998, p. 117).

Entendemos que essas ações são pertinentes não só ao trabalho com leitura, mas também com a produção de textos, nos mais variados gêneros.

Por fim, ao jogarmos luz sobre os documentos normativos que embasam o trabalho com o texto, percebemos que ele também fundamenta nossa proposta de projeto interdisciplinar, quando aponta que “as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais” (BRASIL, 2017, p. 493).

Ao longo da BNCC, percebemos que o contexto sociocultural dos jovens deve ser levado em consideração, levando em conta também o estímulo à autonomia e a práticas letradas que conduzam alunos(as) a compartilharem ativamente suas vivências, pois “os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos” (BRASIL, 2017, p. 473).

Desenho Curricular: o trabalho com projetos

É deveras importante, neste ponto, esclarecer qual a concepção de *projeto* que defendemos, bem como quais caminhos traçamos para propor um arranjo curricular afinado às concepções de letramento ideológico estabelecidas em Street (1995). Nesse sentido, trazemos à tona os estudos desenvolvidos por Hernández (1998), o qual define *projeto* como “uma via para dialogar e dar respostas a esta situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

O trabalho com projetos, então, é uma organização multifacetada e mais complexa que o planejamento de atividades arraigado ao modelo autônomo de letramento, uma vez que o(a) professor(a) atua mais “como guia do que como autoridade” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73). Por seu caráter essencialmente transdisciplinar, “potenciam-se os caminhos alternativos, as relações infrequentes, os processos de aprendizagem individuais, porque, deles, aprende o grupo” (HERNÁNDEZ, 1998, p.84). Conforme Hernández e Ventura (1998), nessa concepção evidenciam-se as tomadas de decisões pedagógicas frente a tantas possibilidades de ações, de materiais e de resultados hipotetizados.

Baseados em Hernández (1998), Menezes e Cruz (2007) explicitam algumas dessas decisões a serem consideradas para a organização curricular com projetos, quais sejam a escolha do tema; a definição de objetivos e de conteúdos; o planejamento e a apresentação do projeto, por meio de atividades problematizadoras; levantamento de saberes prévios;

desenvolvimento do projeto; e fechamento. Em todo o trajeto metodológico⁴, a participação efetiva da comunidade escolar faz-se necessária. Logo, o Trabalho com Projetos (HERNÁNDEZ, 1998) e o Letramento Ideológico (STREET, 2005) fundem-se numa perspectiva inter/transdisciplinar⁵ (KLEIMAN, 1999).

Partindo desse pressuposto, traçamos um caminho, a fim de mostrarmos que as perspectivas epistemológico-pedagógicas defendidas aqui estão alinhadas ao que nos traz a BNCC, visto que, no âmbito do ensino de língua materna, ressaltam-se as habilidades mobilizadas a partir dos campos de experiências, considerando o aluno em toda sua integralidade. Nesse sentido, apresentaremos, na próxima seção, uma proposta de projeto literário que, ao apontar para a estrutura de projeto evidenciada, intencionalmente desfaz os laços com o modelo autônomo de letramento e promove a construção constante de *aprendizagens significativas*.

Projeto Literário: estratégias de leitura afinadas ao modelo ideológico

É na Semana Pedagógica de muitas escolas que, todos os anos, são pensados os projetos que se desenvolverão durante o período letivo, com base no calendário escolar. Esse momento já vem sendo realizado há um bom tempo nas escolas públicas e há muitas discussões a respeito do envolvimento das disciplinas em projetos macros. Partindo desse princípio, consideramos que este seja um período frutífero para criação de projetos *inter/transdisciplinares* – não somente dentro de uma mesma área, mas também entre áreas.

Dessa forma, nossa proposta didática não se restringe à área de Linguagens e Códigos, mas também abrange a Matemática e suas Tecnologias, a Ciências da Natureza e suas tecnologias e a Ciências Humanas e Sociais aplicadas, pois acreditamos, assim com Kleiman (1999) que

Enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças – mais ainda naquelas que foram alfabetizadas abruptamente através de métodos puramente formais e analíticos – o prazer e a magia da palavra na obra literária. *Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grifo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático* (KLEIMAN, 1999, p. 98, grifos nossos).

Defendemos, então, que projetos interdisciplinares oportunizam a imersão em *eventos de letramento* diversos, podendo ligar-se “a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 76). Nossa proposta conduz ações pedagógicas para a leitura de textos literários, considerando o constante diálogo autor – obra – estudantes, mediado por professores(as) das mais diversas disciplinas, sob diferentes perspectivas.

⁴ Neste momento, ressaltamos que não estamos propondo o desenvolvimento de uma *sequência didática*, visto que esta se organiza, “de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, objetivando o domínio de um gênero de texto, em uma dada situação comunicativa, como afirmam seus idealizadores (DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004), o que se diferencia de nossa propositura.

⁵ Neste artigo, consideramos o que Kleiman (1999) define como *interdisciplinaridade*, “abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada” (KLEIMAN, 1999, p. 22), e como *transdisciplinaridade*, “abordagem pedagógica que possibilite ao aluno uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, bem como sua participação social” (KLEIMAN, 1999, p. 22).

Faz-se preponderante, neste momento, ressaltar que o aporte teórico do qual emerge nossa proposta encontra-se no bojo da Linguística Aplicada, uma vez que entendemos, assim como Bronckart (2017), que “Uma didática de línguas (re-)configurada deve colocar as atividades de expressão (escrita e oral) no centro de seus objetivos e de seu procedimento e instaurar a centralidade e a função estruturante dos gêneros de textos.” (BROCKART, 2017, p. 106).

Elegemos como ponto de partida de nosso projeto interdisciplinar a leitura de textos literários. Conforme Bronckart (2017), os desafios do ensino de literatura ultrapassam o campo didático, tendo em vista sua natureza singular, pois “a validade educativa geral da literatura está ligada ao debate permanente acerca de valores de todo tipo que orientam as atividades humanas” (BROCKART, 2017, p. 99). Cabem portanto, em projetos que principiam da leitura de textos literários, *debates sobre a diversidade social e cultural* ou *debates filosóficos* (cf. BRONCKART, 2017), o que fundamenta nossa ação interdisciplinar.

Como dispositivos metodológicos, tomamos como referência, além de Hernández (1998), a pesquisa de Amorim (2018), a qual revela possibilidades sobre o tratamento didático do texto literário em sala de aula, por meio de uma sequência didática (SD) adaptada ao ensino de leitura⁶, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e do modelo sociopsicolinguístico de leitura. Como afirma Solé (1998), “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura” (SOLÉ, 1988, p. 133), mas para efeito didático, neste artigo, propomos um desenho macro do projeto literário, sistematizando cinco etapas, elencadas abaixo, as quais consideramos cruciais para a criação de um projeto interdisciplinar, com foco numa didática das línguas.

A escolha dos textos literários (1ª etapa)

É no momento de escolha dos textos literários em que docentes de todas as áreas juntam-se para sugerir obras com os quais estudantes e professores vão desenvolver as atividades. Aqui é interessante perceber as discussões sobre a interdisciplinaridade. Há uma igualdade entre as disciplinas, o que faz que as opiniões de todos os docentes resultem em um produto diferente a ser estudado por todos.

A primeira etapa, por exemplo, é de suma importância, pois nos permite levar em consideração vários aspectos quanto à natureza dos livros e sua difusão. É possível, então, estabelecer critérios, considerando a situação econômica, social e cultural das turmas, pois, como afirma Street (2014) “As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação (...)” (STREET, 2014, p. 17). A própria BNCC preconiza essa ação quando permite aos estudantes “(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir” (BRASIL, 2017, p. 515)

⁶ Embora não seja a SD nossa base metodológica, a sistematização realizada por Amorim (2018) é valiosa, para entendermos novas formas de organização de uma aula de língua materna, com foco na leitura literária. As atividades e o impacto da leitura de textos literários na aprendizagem de alunos e alunas, apresentados pela autora, apontam para procedimentos interessantes os quais podemos levar em conta, tais como a importância da mediação docente, a relevância de se trabalhar textos mais extensos em sala de aula, as atividades que podem ser construídas para a percepção das modalidades e das vozes textuais, dentre outros.

Assim, fatores como os elencados abaixo são frutos de um debate inclusivo e sensível à realidade circundante: ser de domínio público e estar disponíveis na internet, em formato pdf; ser atrativo aos(as) alunos(as), principalmente pela temática; apresentar vocabulário adequado à série; relacionar-se com outros textos em caráter semiótico (filmes, peças teatrais...); apresentar relação temática com o currículo da escola (no Ensino Médio, por exemplo, há uma estreita relação entre os livros e a historiografia literária).

A construção de um edital (2ª etapa)

Construção de um documento tecido a várias mãos, de caráter normativo, no qual consta toda a metodologia de trabalho prevista pelo corpo docente⁷. Esse é um encontro extremamente importante, visto que é a partir das atividades propostas que os alunos vão se aproximar das obras literárias e compartilhar o conhecimento adquirido/produzido com colegas e professores.

A segunda etapa de organização do projeto é a criação coletiva do edital. Os objetivos iniciais do projeto precisam estar claros aos envolvidos, relacionando-se com a obra literária escolhida e com os diversos *modos de ler* um texto. É um momento intenso, no qual o jogo de interesses e poder são intensificados. O processo dialógico é explícito, desde as sugestões de atividades aos fatores de avaliação. Para a construção do edital, é preciso ter em mente o modelo de leitura que subjaz as atividades propostas, uma vez que se o objetivo é promover o letramento ideológico.

Em nossa proposta de projeto literário, entendemos que o modelo sociopsicolinguístico de leitura é a base das atividades. Como Amorim (2018), explicita “é importante ver a leitura como processo unitário, entretanto flexível, visto que cada leitor evoca seus conhecimentos particulares, sua experiência de mundo, suas intenções, sua proficiência e inúmeros outros fatores para a compreensão do texto.” (AMORIM, 2018, p. 103). Para ilustrar nosso projeto, sugerimos⁸ a leitura da obra *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira. Vale ressaltar que não é objetivo deste artigo engessar uma proposta de projeto interdisciplinar, estabelecendo uma obra literária e indicando atividades e avaliações a serem tomadas como receita. Ao contrário, nosso intento é apresentar múltiplas possibilidades de trabalho, agindo como “gatilhos didáticos” aos(as) professores(as), que podem adequar as suas realidades.

O texto de Bandeira (2014) nos conta a história de uma turma de “adolescentes-detetives” que assumem a responsabilidade de descobrir quem está sequestrando jovens matriculados em algumas escolas de São Paulo. Além disso, enfrentam adultos poderosos e autoridades institucionais (cientistas, policiais, professores, diretores), a fim de derrotar uma organização criminosa que estava produzindo drogas sintéticas para conseguir a obediência irrestrita de adolescentes em todo o mundo. Pensando nessa história, no contexto de produção em que foi escrita (logo após o Regime Militar brasileiro), no contexto em que poderia ser lida (situação de vulnerabilidade social), no público-alvo que poderia atingir (adolescentes), dentre outros elementos, é possível construir atividades que possam

⁷ Defendemos aqui a participação ativa da comunidade escolar, corroborando os estudos de Hernández (1998). Portanto, acreditamos que este momento possa ter a participação também de alunos e alunas e de representantes da comunidade escolar.

⁸ Sugerimos a mesma obra de Amorim (2018), por entendermos que este artigo é uma extensão do trabalho da autora.

mobilizar habilidades importantes para a aprendizagem de alunos(as), nas mais diversas disciplinas, evidenciando a perspectiva inter/transdisciplinar do letramento ideológico.

Portanto, seguem algumas sugestões de trabalho que permitem a ressignificação do texto em diálogo com outras áreas do conhecimento. Para a área de *Linguagens e códigos (com foco na disciplina de Português, como língua materna)*, os professores poderiam pedir a produção de um esquete teatral. Nesse sentido, as turmas poderiam ser imersas num contexto de produção para a produção do gênero esquete, imaginando-se numa companhia de teatro, sendo convidados a criar e apresentar tal peça para um grande público. É nesse contexto de ludicidade e imaginação que o letramento ideológico se insere. Os alunos partiriam de uma prática comum no meio cultural e seriam inseridos dentro de um problema, devendo agir como se, de fato, fossem funcionários de uma companhia. Há, portanto, uma tentativa de estreitar o uso da língua com as esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003). O letramento aqui é visto como prática social (STREET, 1995). Não há, nesse momento, privilégios destinados à língua escrita, uma vez que a apresentação seria oral, ou seja, o aluno perceberia a importância da língua em uso, em todas as suas facetas.

Para esta atividade, é possível “Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.” (BRASIL, 2017, p. 515).

Para a área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, os professores podem explorar essa narrativa, desenvolvendo a capacidade de “Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 572).

As *línguas estrangeiras* também poderiam ser consideradas nesse processo. Os alunos poderiam ser convidados a produzir o gênero *folheto turístico* em uma língua estrangeira sobre os espaços presentes no livro adotado. Esse folheto poderia ser construído digitalmente e postado em redes sociais, na tentativa de convencer turistas ao redor do mundo a conhecerem os lugares descritos no livro (no caso, a cidade de São Paulo). Mais uma vez objetivamos partir da prática social, levando os estudantes a perceberem a ideologia por trás dos textos escritos, ou seja, o folheto como forma de convencimento, mostrando apenas os pontos positivos de determinados lugares, as táticas de persuasão adotadas para que o turista adquira um “pacote turístico”; bem como fomentando a reflexão sobre relações de poder e letramentos privilegiados e dominantes, ausentes no modelo autônomo de letramento (cf. STREET, 2014).

Há, portanto, a inserção dos alunos numa prática social de determinada profissão, bem como a remissão a um evento bastante conhecido culturalmente em alguns estados (as viagens turísticas). Nesse sentido, percebemos a natureza social do letramento e seu caráter múltiplo de práticas. Segundo Barton (1991), “práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (BARTON, 1991, *apud* STREET, 1995). Tal afirmação corrobora com as propostas apresentadas. É possível notar também a possibilidade de se trabalhar com textos semióticos, o que é relevante quando trabalhamos com jovens, imersos na tecnologia cotidianamente. Aqui, mais uma vez temos o alinhamento com a área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, visto que é viável

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 572).

A disciplina de *Artes* permeia todas as atividades até então sugeridas, pois em todas elas é razoável fazer ligações com as inúmeras manifestações artísticas. Como já dito anteriormente, o foco dessas produções deve ser não somente no contexto de produção, mas tudo que emana dele, a fim de que o aluno se sinta motivado a participar e a produzir. Portanto, é preciso inserir a leitura e a escrita em “práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado” (STREET, 2005).

Atividades vinculadas à disciplina de *Educação Física* também podem trazer contribuições relevantes. Uma apresentação de ginástica rítmica, por exemplo, estaria inteiramente vinculada à narrativa de Bandeira (2014), pois uma das personagens é atleta. Para além disso, a área de Linguagens e Códigos oportuniza aos jovens “(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.” (BRASIL, 2017, p. 492).

A leitura literária do texto sugerido, principalmente quando correlacionada à área de *Ciências da Natureza e suas tecnologias*, pode viabilizar diálogos profícuos sobre o uso e efeitos de drogas (lícitas e ilícitas) no corpo humano. A habilidade EM13CNT104 trata disso quando

Avaliar potenciais prejuízos de diferentes materiais e produtos à saúde e ao ambiente, considerando sua composição, toxicidade e reatividade, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para o uso adequado desses materiais e produtos (BRASIL, 2017, p. 555).

São várias as possibilidades de trabalho com a leitura, partindo do texto literário, numa perspectiva interdisciplinar. Street (1995), inclusive, tece algumas críticas à escolarização do letramento e sua consequente pedagogização, afirmando que as escolas transformam uma rica variedade de práticas letradas relevantes e existentes nos letramentos comunitários em uma prática única, privilegiada.

Nossa proposta, então, aponta para uma possibilidade de trabalho com os diferentes eventos de letramento, que subsidiam práticas de letramento, ancoradas pela BNCC. Defendemos, portanto, assim como Street (2014), o ensino de língua portuguesa numa “perspectiva mais culturalmente sensível e politicamente consciente”, situada num modelo ideológico, visto que “abrange a relação entre indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistema de signos” (STREET, 2014, p. 143).

A preparação coletiva de trabalhos e a mediação docente (3ª etapa)

Esta etapa é crucial no processo, tendo em vista a mediação docente no que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao refletir sobre as zonas

de desenvolvimento vygotskyanas e suas relações com os contextos educacionais, Amorim (2018) afirma que, no contexto da sala de aula “o professor, adulto com mais experiências na cultura letrada, direciona os estudantes, com base no que eles já trazem de conhecimento, a fim de que atinjam outro nível, mais elevado e mais complexo de conceitos” (AMORIM, 2018, p. 106).

Ressaltamos que algumas categorias vygotskyanas⁹ são importantes nesse cenário, como o *conceito científico*, basilando a função primordial da escola; o desenvolvimento, nos alunos, da *tomada de consciência* de certos conhecimentos – saber fazer - e, por conseguinte, o seu *domínio* – querer fazer; bem como o conceito de *atividades mediadoras*, considerando a transformação dos sujeitos em objetos de sua própria ação, no panorama educacional (cf. FRIEDRICH, 2012).

Logo, as atividades ora apresentadas permitem que professores(as) utilizem ferramentas pedagógicas vinculadas às mais diversas áreas do saber, para oportunizar a ressignificação textual e a interiorização de conhecimentos.

A apresentação de trabalhos (4ª etapa)

É o momento no qual a escola volta-se para a apreciação dos trabalhos, imersos em seus contextos de circulação. Aqui ampliam-se as trocas de experiências e a valorização do ponto de vista do outro, ao permitir que as(os) estudantes compartilhem “sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” (BRASIL, 2017, p. 515).

A avaliação do projeto e suas reverberações na comunidade escolar (5ª etapa)

Entendemos que um projeto não se finda nas apresentações das atividades, portanto adicionamos esta etapa, objetivando tecer reflexões sobre efeitos e impactos da proposta no corpo discente, docente e, de forma mais ampla, na comunidade escolar. Nesse ínterim, estabelecemos, assim como Kleiman (1999), que a aprendizagem dos alunos(as) é o cerne do processo. Logo, todas as etapas pensadas precisam ser permeadas pela coletividade e, por conseguinte, polifônicas.

Dessa forma, compreender como a leitura literária aqui proposta repercute na sociedade é “ponto-chave” para um novo planejamento, com ajustes e debates mais profundos, atendendo aos ecos desse processo.

Considerações finais

O anseio de professores em oferecer um ensino de qualidade aos alunos e a busca

⁹ Não aprofundamos, contudo, tais conceitos neste artigo, em virtude da delimitação de páginas, mas acreditamos que eles servem de mote para estudos posteriores.

por métodos que sejam mais prazerosos e possibilitem aos estudantes produzirem e compartilharem conhecimento são notáveis quando construímos projetos interdisciplinares. Ao analisarmos as atividades propostas em nosso projeto, percebemos o quanto elas se aproximam do modelo ideológico de letramento, sendo letramento aqui compreendido como “um conjunto de práticas sociais, passíveis de apreensão a partir de eventos em que as relações intersubjetivas são mediadas por textos escritos” (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 2010 *apud* EUSÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

Acreditamos ser necessário contextualizar as propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, de forma lúdica, inserindo-os num contexto sociocultural e histórico. O projeto interdisciplinar reforça essa ideia, uma vez que equipara as disciplinas e as coloca em posições confortáveis para sugerir atividades compartilhadas, as quais inferem letramento como construto de práticas reais, concretas, que perpassam por relações de poder, questões de identidade e relações entre grupos sociais, corroborando a tese central de Street (1995), ao compreendermos letramento como prática social e, por conseguinte, pressupondo um modelo ideológico, uma vez que as *práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos* (cf. Street, 1995)

Como Street (1995) afirma

Aqueles que aderem a este segundo modelo [ideológico] se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 1995, p. 44).

Nesse sentido, possibilitamos o sentimento de ancoragem em um grupo e consequente permanência e atuação na escola – e na comunidade escolar, ou seja, um processo de *insider* (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013). As atividades, portanto, emergem das práticas sociais, culturais e históricas, pois entendemos que os sujeitos são situados e construídos da mesma forma, o que é uma característica constitutiva das práticas de letramento.

Referências

AMORIM, A. M. de. **Contribuições do isd para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental**. 2018. 289f. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Parte II – Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRONCKART, J-P. Reflexões para um redesdobramento da didática das línguas. *In:*

BRONCKART, J-P.; BRONCKART, E.B. **As unidades semióticas em ação:** estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ana maria Mattos Guimarães (orgs.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953/1954]. p. 261-306.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Rojo, R.; Cordeiro, S. G. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

EUZÉBIO, M. D; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Usos Sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (DIS)curso.** Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322013000100002&lng=en&nrm=iso Acesso em 28 jun. 2016.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica; tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

HERNADEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNADEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MENEZES, I. R.; CRUZ, A. R. S. Método de projeto x projeto de trabalho: entre novas e velhas idéias. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.36, p.109-125, jan./jun. 2007 Disponível em http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/36/metodo_de_projeto_x_projeto_de_trabalho.pdf / Acesso em 19 out. 2020.

MOREIRA, M. Â. Rap como prática de letramento: representação discursiva de alunos/adolescentes de Santa Maria/DF sobre a vivência nas ruas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade.** V. 14. Número Especial. P. 234-256. 2013. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/21976> Acesso em 28 jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v14i0.21976>

OLIVEIRA, T.; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 3.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2013, vol.13, n.3, pp.771-788. Epub Sep 03, 2013. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>. Acesso em 28 jun. 2016.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.