

PROJETO DE LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO 9º ANO

YARA SUELEN
DANTAS DA SILVA¹

LITERACY PROJECT: REDEFINING READING AND WRITING PRACTICES IN 9TH GRADE

TATIANE CASTRO
DOS SANTOS²

Resumo: Considerando a relevância da articulação entre as esferas escolar e comunitária, este artigo tem como objetivo discutir as implicações dos projetos de letramento no desenvolvimento e consolidação das habilidades de leitura e escrita, a partir de diferentes gêneros textuais, em situações reais de linguagem. A construção do conhecimento nos projetos de letramento é vista como um processo dialético, com a participação ativa dos agentes de letramento, considerando as necessidades reais dos alunos. O estudo baseia-se em estudos de letramento, como os de Street (2014), Kleiman (1995, 2000, 2004, 2005, 2007), em estudos sobre identidade de Stuart Hall (2006) e sobre projeto de letramento, de Oliveira, Tinoco e Santos (2014). A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizando-se como proposição didática o “Projeto de Letramento: As vivências de uma comunidade ribeirinha”. Os resultados apontam que as ações desenvolvidas favoreceram a ressignificação das práticas de leitura e escrita no contexto social em que os alunos estão inseridos, proporcionando espaço para explorarem a própria história, o que fortaleceu o senso de pertencimento.

Palavras-chave: leitura e escrita; projeto de letramento; práticas sociais; identidade.

Abstract: Considering the relevance of the articulation between school and community spheres, this article aims to discuss the implications of literacy projects on the development and consolidation of reading and writing skills across different textual genres in real language situations. The construction of knowledge in literacy projects is viewed as a dialectical process, with the active participation of literacy agents, taking into account the real needs of the students. The study is based on literacy studies, such as those by Street (2014) and Kleiman (1995, 2000, 2004, 2005, 2007), on identity studies by Stuart Hall (2006), and on literacy projects by Oliveira, Tinoco, and Santos (2014). The methodology adopted was qualitative, ethnographic research, using the “Literacy Project: The Experiences of a Riverine Community” as a didactic proposition. The results indicate that the actions developed favored the re-signification of reading and writing practices within the social context in which the students are embedded, providing space for them to explore their own history, which strengthened their sense of belonging.

Keywords: reading and writing; literacy project; social practices; identity.

COMO CITAR: SILVA, Yara Suelen Dantas da; SANTOS, Tatiane Castro dos. Projeto de letramento: ressignificando as práticas de leitura e escrita no 9º ano. Boitatá, Londrina, v.20, n.39, p.1-17, Jun. 2025. ISSN 1980-4504. DOI: 10.5433/boitata.2025v20.e52348

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: yarasuelen.silva@sou.ufac.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-5759-7255>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: tatiane.santos@ufac.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4369-2265>

INTRODUÇÃO

A articulação entre as esferas escolar e comunitária é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente no que tange às habilidades de leitura e escrita. Assim, este artigo propõe-se a explorar as implicações dos projetos de letramento no aprimoramento dessas competências em alunos do 9º ano, considerando as situações reais de uso da linguagem. A construção do conhecimento nos projetos de letramento é compreendida como um processo dialético, que demanda a participação ativa dos agentes de letramento e a valorização das necessidades dos alunos.

O letramento não se restringe à aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita, mas às práticas sociais que envolvem o uso da linguagem em contextos reais. Essa perspectiva desafia o modelo autônomo e neutro, defendendo que o letramento é sempre cultural e socialmente situado, variando de um grupo para outro e indo além dos muros da escola (Street, 2014). Nesse sentido, um projeto de letramento se configura como um processo de construção de conhecimentos onde tanto professor quanto alunos atuam como agentes de letramento, mobilizando saberes prévios e participando de atividades significativas em sua prática social. Kleiman (2000, p. 238) define-o como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita”. Ler e escrever ganham propósito, visando a compreensão e o aprendizado relevante para a concretização do projeto.

Este estudo, inserido na área da Linguística Aplicada, fundamenta-se teoricamente nos estudos de letramento de Street (2014) e Kleiman (1995, 2000, 2004, 2005, 2007); nas proposições acerca de projetos de letramento de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), que salientam a importância da leitura e escrita como práticas sociais e culturalmente relevantes, indo ao encontro da ideia de que o letramento é uma ferramenta para a construção identitária do “leitor-escrevente cidadão-eleitor-participante” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 48); e nas reflexões sobre identidade de Hall (2006). A metodologia adotada para esta pesquisa foi de natureza qualitativa e aplicada, com um delineamento descritivo e a utilização da pesquisa etnográfica. A escolha recaiu sobre o “Projeto de Letramento: As vivências de uma comunidade ribeirinha”, desenvolvido na comunidade Nossa Senhora de Fátima, em Manaus, Amazonas, como proposição didática central. Os resultados iniciais indicam que as ações empreendidas no projeto foram cruciais para a ressignificação das práticas de leitura e escrita no contexto social dos alunos. Ao proporcionar um espaço para a exploração de suas próprias histórias e vivências, o projeto fortaleceu significativamente o senso de pertencimento desses estudantes à sua comunidade.

Neste artigo, destacamos a análise da ação número cinco do projeto, intitulada “Cada beleza, um clique!”. A partir das fotografias capturadas na comunidade ribeirinha, os alunos foram desafiados a criar legendas e a produzir poemas, integrando o conhecimento, as vivências e suas experiências de letramento. Acreditamos que a análise detalhada dessa experiência específica demonstrou o potencial dos projetos de letramento, capazes de promover uma aprendizagem significativa e engajadora, alinhada às particularidades culturais e sociais dos estudantes, e que contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa e o fortalecimento da identidade dos alunos.

PROJETO DE LETRAMENTO

O letramento refere-se a todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em determinada sociedade. Essas práticas variam de um grupo social para outro e não estão necessariamente limitadas ao contexto escolar, abrangendo também a vida cotidiana (Street, 2014). Street critica o modelo autônomo de letramento, que enfatiza a leitura e a escrita como habilidades individuais e neutras, e defende uma abordagem que considere o letramento como uma prática social e culturalmente situada.

Neste trabalho, chamamos atenção para projeto de letramento, o qual consiste no processo de construção de conhecimentos em que professor e alunos são agentes de letramento. Nesse sentido, esta metodologia pode permitir a ampliação do processo de construção de conhecimento do aluno, através da mobilização do conhecimento prévio e de atividades significativas em sua prática social, considerando, também, os aspectos normativos da Língua Portuguesa.

Segundo Kleiman, o projeto de letramento pode ser definido como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (Kleiman, 2000, p. 238).

Na abordagem dos Estudos de Letramento, associados à necessidade de sanar uma dificuldade, cujas atuações são observadas e realizadas pelos seus respectivos agentes, os projetos de letramento têm o propósito de atingir metas por meio de ações individuais ou coletivas. Isso significa fazer uso da linguagem, valorizando a função social da escrita, uma vez que as realizações das ações propostas nos projetos envolvem o uso da escrita e da leitura de textos em contextos reais.

Além disso, o desenvolvimento desse tipo de projeto propicia o contato de seus colaboradores com outras esferas sociais e a aprendizagem não fica restrita apenas ao contexto escolar. As práticas situadas do ensino vão se concretizando, à medida que são inseridas outras esferas no contexto escolar. Dessa forma a própria escola (re)estabelece sua relação com a sociedade.

Nesse sentido, os projetos de letramento destacam-se por trazerem em si elementos constitutivos importantes, que os diferenciam dos demais tipos de projetos (pedagógicos, temáticos, interdisciplinar) comumente usados nas escolas, ressignificando, assim, o papel da instituição, do professor e do aluno perante o contexto social e cultural que se vivencia.

Os projetos de letramento, entendidos como práticas de letramento (Oliveira, 2008), compartilham alguns aspectos com outras perspectivas de projeto. Entretanto, diferentemente destas, as ações sociais de leitura e escrita constituem o eixo gerador do ensino, assim, afastando-se, inclusive, dos projetos didáticos de gênero, com os quais dividem um número maior de características. Enquanto nestes o gênero é um conteúdo a ser ensinado com o subsídio de modelos didáticos, nos projetos de letramento busca-se inserir os alunos em diferentes práticas sociais, com o intuito de que eles aprendam novos gêneros por imersão.

Nessa perspectiva, Oliveira (2016, p. 298-299) afirma que

A prática com os projetos de letramento tem evidenciado que se ensina e se aprende melhor quando se comprehende a forma de organização da situação comunicativa e os elementos dela constitutivos. Significa dizer que quando o aluno participa de eventos de letramento socialmente situados e com objetivos claramente definidos, ele se posiciona como dono do seu dizer e da sua história de vida.

Uma outra característica dos projetos de letramento é a flexibilidade das ações, tendo em vista que, no decorrer do projeto, geralmente, são identificados novos problemas cujas respostas não podem ser ignoradas. Logo, gêneros discursivos são colaborativamente eleitos pelos agentes de letramento (Kleiman, 2006) com o intuito de, mediante sua utilização, resolver ou, ao menos, diminuir tais dificuldades.

A esse aspecto juntam-se outros, que também nos ajudam a compreender essa forma de projetar, entre os quais aqueles expostos por Oliveira, Tinoco e Santos (2014): aprendizagem situada, rede de atividade e de comunicação, desterritorialização dos lugares de aprendizagem, reinvenção do tempo escolar e distribuição de tarefas.

As pesquisadoras ainda acrescentam as mudanças nos papéis assumidos por professores e alunos, os quais passam a ser agentes de letramento. Isso implica dizer que, nos projetos de letramento, a oposição aluno *versus* professor é substituída por uma proposta recíproca favorável à negociação de saberes entre os sujeitos envolvidos nas atividades propostas, de maneira que aprendam uns com os outros.

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014), nesse novo modo de gerar conhecimentos, a responsabilidade e a divisão do trabalho são dirigidas a todos, descentralizando ações, redimensionando papéis e ultrapassando o ensinar e o aprender à medida que se promove a troca de conhecimentos e de responsabilidades. Contudo, a principal ênfase está na “construção identitária do leitor-escrevente cidadão-eleitor-participante” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 48).

A parceria entre professor e aluno os tornam agentes na construção de seu conhecimento ao passo que refletem sobre suas ações. Logo, aprender está vinculado à necessidade real, a uma prática social, na qual a aprendizagem é (re)construída e (re)contextualizada em processo dialético e não como um conteúdo a ser transmitido.

Desse modo, percebe-se o interesse não só em (re)aproximar a escola da sociedade, mas, também, em ressignificar e redimensionar o papel do docente, do discente e da instituição escolar, repensando a prática de leitura e escrita bem como a formação crítica e reflexiva do indivíduo, como afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 57- 58):

Pensar sobre o trabalho com projetos de letramento na escola significa não apenas problematizar a função dessa instituição no contexto de uma nova era, bem como refletir sobre os modos de atribuir sentido às práticas de leitura e escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna. [...] O objetivo maior desses projetos é promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade e em seu próprio benefício.

Nesse viés, o objetivo de aproximar saberes linguísticos e os saberes necessários para que os alunos exerçam a cidadania, requer, necessariamente, a ruptura com o ensino de linguagem tradicional, a fragmentação dos conteúdos de linguagem em determinados currículos, o protagonismo exclusivo do professor, o ensino centrado nos conteúdos gramaticais e as avaliações voltadas exclusivamente para o processo de assimilação da informação gramatical oferecido nas aulas de Língua Portuguesa (Oliveira; Tinoco; Santos,

2014). Trabalhar na perspectiva dos projetos de letramento requer que a linguagem exerça, por outro lado, variadas funções,

a) didática – necessidade de se procurar informações e recursos para se atender a necessidades comunicativas; b) terapêutica – necessidade de se motivar o aluno para a aprendizagem significativa da língua, cuidando das suas dificuldades e avanços; c) social e de mediação – compreensão da importância da linguagem como uma forma de abertura ao outro (o aluno, a instituição e a comunidade) e como um recurso de mediação; d) política – no sentido de que é via linguagem que se garante a formação do cidadão, construindo nele e com ele valores inerentes à cidadania: autonomia, igualdade, responsabilidade, liberdade; e) de produção – é necessário se entender a linguagem não apenas como um modo de expressão mas também como uma forma de produção por meio da qual interferimos na realidade social (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 58).

Esses procedimentos que fundamentam a atuação em projetos têm como objetivo a mudança de consciência, a convicção de que o conhecimento e a habilidade nas práticas linguísticas possibilitam às pessoas combaterem as desigualdades sociais e os mecanismos de controle. Assim, os projetos de letramento podem se tornar ferramentas poderosas nas mãos do professor; são estratégias pedagógicas que fortalecem o trabalho docente e, por que não dizer, uma transfiguração esperançosa para a melhoria e transformação do processo de ensino/aprendizagem.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) ainda distinguem projetos temáticos e projetos de letramento. Os projetos temáticos, mais comuns nas escolas, estão relacionados a temas e são planejados no calendário escolar, geralmente como algo previamente determinado aos alunos, e que muitas vezes não atende aos seus interesses e se limita ao espaço da escola. Por outro lado, nos projetos de letramento a temática é apenas um dos elementos a serem considerados, como aponta Oliveira (2008, p. 104),

[...] um projeto de letramento apresenta-se não somente como um modo de representação do mundo, mas com uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas. Através dele, é possível ver atribuições de agência processos discursivos e identitários e histórias de aprendizagem.

Nesse sentido, esses projetos se configuram como um posicionamento político pedagógico, com uma visão de escola aberta à mobilização social, intersubjetividade, dialogismo e reflexividade, permitindo o uso social da leitura e da escrita. Essa alternativa se compromete a dar prioridade à inclusão, ao engajamento social e à redefinição da identidade do professor e do aluno, enfatizando o quanto isso é importante para o desenvolvimento profissional do docente e para a ressignificação das práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Essas características tão diferentes são necessárias para a (re)construção do sentido da escola, pois aproximam o contexto escolar do contexto social, respeitando a diversidade e a pluralidade cultural dessa sociedade.

Nessa mesma direção, Oliveira (2016, p. 298-299) afirma:

A prática com os projetos de letramento tem evidenciado que se ensina e se aprende melhor quando se comprehende a forma de organização da situação comunicativa e os elementos dela constitutivos. Significa dizer que quando o aluno participa de eventos de letramento socialmente situados e com objetivos claramente definidos, ele se posiciona como dono do seu dizer e da sua história de vida.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento, tanto na escola quanto fora dela, são essenciais, uma vez que a leitura e a escrita são ferramentas tangíveis para a formação de ações, identidades e narrativas de aprendizado (Oliveira, 2008). Essas práticas não se limitam

à relação de compartilhamento entre aluno e professor, podendo circular socialmente em áreas onde sua presença seja relevante, levando em conta os objetivos da atividade.

Além disso, alunos, professores e comunidade assumem novos papéis, considerando as necessidades durante a execução do projeto. Partindo da resolução de problemas da vida do aluno, esses projetos têm como base o currículo dinâmico (Oliveira, 2010), pois certas problemáticas podem evocar temas situados e gêneros discursivos diferenciados para serem lidos e/ou produzidos de acordo com suas funções sociais, requeridas nas ações. Assim, os projetos de letramento têm uma preocupação sócio-histórica, visando a discussão de situações que surgem das necessidades imediatas dos alunos através do uso de práticas de letramento.

METODOLOGIA

Neste tópico, fazemos uma breve apresentação acerca das escolhas metodológicas percorridas para a efetivação da pesquisa, que utiliza como recurso didático a prática de projetos de letramento. Ressaltamos que os projetos de letramento privilegiam as dificuldades reais dos alunos, partindo de situações-problemas de seu contexto. As ações visam desenvolver práticas de letramento que enfatizem a leitura e a escrita, voltadas à prática social, em que se pretende “atingir algum outro fim” (Kleiman, 2000, p. 238). Além do projeto de letramento, focalizaremos o campo de estudo, a natureza, os objetivos, a abordagem, os procedimentos e o contexto desta investigação.

O estudo insere-se na área da Linguística Aplicada (LA) por investigar a linguagem em todos os contextos reais em que ela se apresenta. A linguagem permeia todas as interações sociais do indivíduo, está inserida nas construções individuais, está nos textos que circulam em contextos reais e nas leituras de mundo que construímos. Pela linguagem é que se constitui a realidade, de forma que o indivíduo se constitui social e historicamente. No Brasil, são apresentadas algumas linhas de investigação dessa área: ensino e aprendizagem de disciplinas do currículo escolar, letramento, linguagem em diversos contextos institucionais, estudos sobre sujeito, práticas de linguagem, identidade, ideologia, relações de poder, análise do discurso, entre outras (Pereira; Roca, 2015).

No que concerne à LA, como área preocupada com a linguagem na prática, pode-se elucidar que a construção de aprendizagens sobre saberes locais, a partir de práticas e eventos de letramento, mostra-se como um estudo relevante para as demandas atuais do campo, pois chama atenção para uma problemática de natureza situada, que envolve os usos da linguagem relacionando-a à escola, à família e à comunidade. Assim, o estudo das práticas de letramento e a desterritorialização dos lugares de aprendizagem inserem-se nas preocupações acadêmicas mais recentes da área, em uma perspectiva crítica (Moita Lopes, 2008). Ao desenvolvemos a construção de ações de fortalecimento e legitimação do letramento em contexto escolar e extraescolar, extrapolamos a noção de sala de aula como espaço único de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ensinar e o aprender leitura e escrita partem de atividades sociais e possuem caráter político, ultrapassando fronteiras e mobilizando, para isso, saberes da vida social. Desse modo, considera-se pertinente investigar a forma como o conhecimento sobre a língua usada em contextos sociais reais pode impactar e proporcionar mudanças na vida dos educandos e nas práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar. Por isso, entre outras, delimita-se, como campo de estudo, a LA, concebendo-a em uma abordagem crítica.

Quanto à finalidade, a pesquisa é de natureza aplicada, pois se concentra em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (Thiollent, 2009). Assim, realizamos um projeto de letramento no 9º ano em uma escola da zona ribeirinha de Manaus, Amazonas, propondo soluções aos problemas detectados no que concerne à leitura e à escrita no contexto social dos estudantes.

Quanto à abordagem, a pesquisa é de cunho qualitativo, a qual utiliza diferentes técnicas de pesquisa para a reflexão e análise da compreensão detalhada do objeto de estudo. Oliveira (2008, p. 60) caracteriza a pesquisa qualitativa como “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ato social e fenômeno da realidade”. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Focamos na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, considerando sua articulação com a LA, especialmente em uma perspectiva crítica e problematizadora (Pennycook, 2006).

A etnografia, na perspectiva de Lucena (2015) e Blommaert e Jie (2010), é mais do que uma técnica de coleta de dados; é um programa intelectual que desafia visões hegemônicas sobre a linguagem e a sociedade. Enfatiza a democratização do conhecimento, investigando realidades e práticas de linguagem pouco valorizadas, como desigualdades, tensões e modos de vida.

A pesquisa etnográfica busca significados a partir da perspectiva dos participantes, numa relação dialógica com eles, revelando a relevância do contexto sócio-histórico para a produção de conhecimento sobre a linguagem. A linguagem é vista como *performance*, um ato interativo situado, e não como uma realidade estática. A etnografia, portanto, não se limita à descrição de fatos, mas busca a interpretação e o entendimento da linguagem em seu contexto social, desafiando normas e expectativas discursivas.

Diante disso, optamos por uma abordagem qualitativa voltada para um projeto de letramento desenvolvido em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, localizada na comunidade Nossa Senhora de Fátima, Manaus, Amazonas, acessível por via fluvial e terrestre. A comunidade, com uma população estimada em 835 pessoas, tem sua economia baseada principalmente no plantio de frutas. A comunidade possui uma escola, um posto de saúde e um laboratório de endemias. E o transporte local é feito por embarcações.

A escola cuja pesquisa foi desenvolvida atende a educação infantil e o ensino fundamental, com 273 alunos matriculados e um quadro de 30 funcionários em 2024. Os participantes da pesquisa são alunos do 9º ano, com idades entre 14 e 16 anos.

PROJETO DE LETRAMENTO: AS VIVÊNCIAS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA

Os projetos de letramento partem de uma problemática de relevância social situada, que possa ser atendida por meio dos usos da linguagem. Enquanto modelos didáticos, eles se firmam como uma alternativa de relacionar vida e escola, levando em conta princípios

como: autonomia, liberdade, igualdade e democracia. Além disso, eles se caracterizam como investidas educacionais que pretendem estimular uma aprendizagem voltada para a ação social em prol da mudança de uma dada realidade e promoção da autonomia dos agentes ali inseridos sugerindo a resolução de conflitos.

O texto argumenta que projetos de letramento, com foco em problemas sociais relevantes, podem ressignificar o ensino de Língua Portuguesa ao promover uma aprendizagem voltada para a ação social e a autonomia dos alunos. Essa abordagem altera o papel do professor e do aluno, modificando o formato da sala de aula e a forma como a leitura e a escrita são compreendidas e ensinadas. O projeto “As Vivências de uma comunidade ribeirinha” é um exemplo dessa abordagem, que busca despertar a agência dos alunos, ampliar suas habilidades de leitura e escrita, e tecer uma rede de ações que ressignifiquem o ensino de Língua Portuguesa. As ações estão sintetizadas no quadro abaixo, de modo a facilitar a compreensão do leitor.

Quadro 1 – Planificação das ações do projeto de letramento

Ação	Objetivo	Cronograma	Lugar	Gêneros discursivos
1- Apresentação do projeto de letramento.	Apresentar o projeto de letramento como uma das práticas de ensino baseada na leitura e escrita como prática social.	Abril	Escola	Apresentação oral
2- Escolha do tema e planificação do projeto de letramento.	Proporcionar um ambiente em que o aluno se sinta agente de seu próprio letramento em todo o processo.	Abril	Escola	Debate
3- Resgate da história da comunidade. Pesquisa junto à comunidade de fotos antigas.	Entrevistar moradores antigos da comunidade para coletarem dados históricos.	Maio	Comunidade	Entrevista
	Recolher fotos antigas da comunidade em estudo, buscando despertar nos alunos a compreensão da importância da preservação da memória coletiva para a construção da identidade.			Fotografia
4- Questões históricas	Producir um relato histórico da comunidade	Maio	Escola	Relato histórico
5- Cada beleza um clique!	Fotografar as belezas locais e as cenas que fazem parte da vivência dos alunos, construindo legendas que demonstrem a valorização da comunidade.	Julho	A comunidade ribeirinha em que esta pesquisa se insere	Fotografia
6- O lugar onde vivo	Expressar os sentimentos e as experiências sobre o lugar onde mora.	Agosto		Legenda
7- Evento: É preciso valorizar a cultura local!	Apresentar as produções feitas pelos alunos do 9º ano durante o projeto de letramento à comunidade escolar e local.	Novembro		Poema
				Exposição oral, escrita e imagética

Fonte: dados da pesquisa.

Na ação 1, iniciamos fazendo o convite aos estudantes para participarem desse projeto e, por meio de exposição oral, aspectos norteadores do PL fizeram-se conhecidos, sendo aprofundados no decorrer do projeto. Na ação 2, foi feita a escolha do tema e planificação do projeto de letramento, momento em que os estudantes perceberam que sua voz seria ouvida e valorizada, pois a partir de suas vontades, escolhemos o tema, as ações, os objetivos e os

gêneros a serem trabalhados. Na ação 3 houve o resgate da história da comunidade Nossa Senhora de Fátima, Manaus, Amazonas, e pesquisa de fotos antigas junto aos entrevistados, e nesse processo de letramento, produzimos roteiro para entrevista, fizemos a entrevista oral e retextualizamos para entrevista escrita. Na ação 4, questões históricas sobre a comunidade pesquisada, os conhecimentos resultantes das entrevistas possibilitaram a construção do relato histórico, em um processo colaborativo entre estudantes e professora. Na ação 5, cada beleza um clique, o olhar dos alunos sobre as belezas locais entrou em evidência: tiraram fotografias, criaram legendas e produziram poemas, inspirados nas imagens capturadas na comunidade. Na ação 6, o lugar onde vivo, os agentes escreveram sobre seu cotidiano no lugar onde vivem, por meio do gênero crônica. E na ação 7, “É preciso valorizar a cultura local!”, os alunos apresentaram as produções que foram desenvolvidas no decorrer do projeto.

Neste recorte evidenciaremos a ação 5 “Cada beleza, um clique!” que, em princípio, teve como objetivo fotografar as belezas locais e as cenas que fazem parte da vivência dos alunos, buscando destacar a riqueza e a diversidade da comunidade. Entretanto, após discussões, acordamos que a ação seria ampliada para possibilitar uma abordagem mais ampla de conhecimentos e experiências de letramento para os alunos. Essa flexibilidade permite que os alunos se envolvam mais profundamente no processo de aprendizagem. Além disso, permite que os educadores adaptem o projeto para atender às necessidades que surgem durante seu desenvolvimento, tornando o aprendizado significativo.

A flexibilidade é uma característica fundamental dos projetos de letramento, pois permite que a dinâmica de atividades seja determinada pelo desenvolvimento do projeto. Isso significa que o projeto pode evoluir e mudar de direção a qualquer momento, dependendo dos interesses dos alunos. No entanto, é importante ressaltar que a flexibilidade não significa falta de planejamento. Pelo contrário, um projeto de letramento requer um planejamento cuidadoso para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos. A flexibilidade ocorre na implementação do projeto, permitindo ajustes e adaptações conforme necessário.

Essa adequação do nosso projeto de letramento está em consonância com o que propõe Oliveira (2008), ao destacar que tais projetos não precisam ser utilizados como uma receita do fazer pedagógico. Nessa direção, a autora evidencia que “[...] o trabalho com projetos apresenta-se como um apelo à experiência que tem como ponto de partida a incerteza, o recurso à criatividade, delineando-se e criando corpo à medida que se coloca em ação” (Oliveira, 2008, p. 97).

Assim, dividimos esta ação em cinco momentos: 1. Explorando o mundo da fotografia; 2. Capturando momentos: fotografias e legendas; 3. Imersão poética: hora da leitura; 4. Expandindo horizontes: ampliando conhecimentos sobre poemas. 5. Inspiração em imagens: criando poemas a partir de fotografias.

No primeiro momento exploramos o mundo da fotografia, trabalhamos o conceito de fotografia, a história e suas características a partir do curta “A menina e a câmera”. Baseando-se em Barthes (1984), a fotografia foi abordada como um meio de preservar o passado e evocar emoções, buscando-se registrar as belezas e vivências locais com legendas valorizadoras. Inicialmente, a ideia era que os alunos fotografassem individualmente em suas casas e arredores da escola, mas a falta de celulares inviabilizou essa proposta. Os alunos sugeriram uma aula passeio na comunidade, permitindo a participação de todos com o celular da professora.

No segundo momento foram realizados dois passeios: um à margem do rio, onde se discutiu sua importância, e outro pelas ruas da comunidade, passando por pontos como

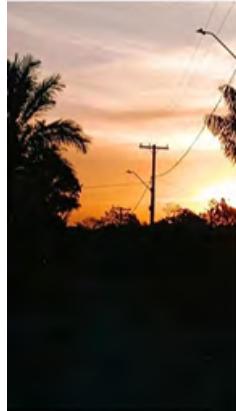
o posto de saúde e a igreja. Durante os passeios, os alunos fotografaram paisagens e a si mesmos. Após a captura das fotos, elas foram exibidas no Telecentro (sala de mídias) para apreciação coletiva. Em duplas, os alunos criaram legendas para as imagens (Quadro 2), gerando discussões sobre as motivações, sentimentos e os locais retratados, evidenciando seu pertencimento à comunidade.

A fotografia, como linguagem significativa, proporcionou experiências estéticas e momentos únicos, explorados de forma poética no projeto. Ela se mostrou uma ferramenta artística rica, capaz de estimular a observação ativa, ampliar o repertório visual, revisitar a memória, valorizar os ambientes e desenvolver um olhar estético-crítico nos alunos.

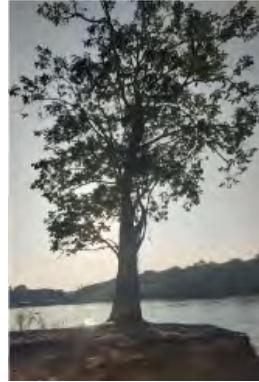
Quadro 2 – Fotografias capturadas pelos alunos, com legendas



“Á sembra da praia, onde o sol brinca de esconde-esconde.”



“Quando o sol se põe entre as árvores, a natureza conta suas histórias mais bonitas.”



“Guardiã solitária das águas, a árvore majestosa desafia o tempo, enraizada na margem do rio, determinando silenciosamente o fluxo incessante da vida.”



“Flores são as estrelas da terra, espanhando luz e cor em nosso caminho”



“O rio é minha serenidade em meio ao caos”



“A vida do ribeirinho às margens do rio é simples, mas cheia de riquezas que só a natureza pode oferecer”

Fonte: dados da pesquisa.

No terceiro momento houve a imersão poética: hora da leitura, com o poema “Como um rio” de Thiago de Mello, da obra *Mormaço na floresta*, exploramos a vida e obra do autor amazonense, assim como a temática do poema e a importância do rio para os povos ribeirinhos, visando facilitar a compreensão do texto que reflete a conexão do poeta com a natureza e a identidade amazônica. A prática de letramento envolveu a leitura do poema sob uma mangueira, com etapas de leitura individual e expressiva pela professora e pelos alunos, culminando em uma discussão reflexiva sobre o texto.

Ainda nesta atividade, exploramos aspectos gerais do texto, indagando sobre o tema abordado e identificando elementos que refletiam a realidade dos alunos. Além disso,

incentivamos a análise das palavras ou expressões desconhecidas e a reflexão sobre o significado do título “Como um rio”. Procuramos, também, examinar as vantagens atribuídas ao rio em relação ao homem, conforme apresentado no poema, e investigar as possíveis correlações entre as atitudes humanas e as mensagens transmitidas pelo texto. Valorizamos a expressão das opiniões sinceras dos alunos como parte essencial desse processo de compreensão textual.

No quarto momento, expandimos horizontes ampliando conhecimentos sobre poemas ao realizarmos a Semana da Literatura Amazonense, uma oportunidade para a divulgação de obras de diversos escritores e poetas amazonenses para os alunos e incentivo à leitura na escola. Dessa forma, selecionamos poemas de Thiago de Mello e Celdo Braga, fábulas e apólogos da Amazônia, de Creuza Barbosa e Adriana Barbosa e as músicas *Amazonas moreno* de Raízes Caboclas e *Saga de um canoeiro* de Ronaldo Barbosa.

Durante a semana, exploramos os textos, buscamos a compreensão por meio de rodas de conversa e cantamos as músicas. Ao final da semana, realizamos a culminância com as apresentações das turmas. O 9º ano fez duas apresentações: a primeira, uma encenação onde duas alunas representaram a fábula “O Rio Negro e o Solimões”, de Adriana Barbosa, escritora homenageada no evento; a segunda, cantou a música *Amazonas moreno* (Figura 1).

Figura 1 – Alunos em apresentação na culminância da Semana da Literatura Amazonense



Fonte: dados da pesquisa.

No quinto momento, inspiração em imagens: criando poemas a partir de fotografias, levamos impressas as fotos capturadas pelos alunos para a sala de aula, os dispusemos em círculos e solicitamos que observassem as fotografias e, inspirados nelas, produzissem poemas.

No que diz respeito à produção de textos poéticos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 estabelece habilidades específicas para o Ensino Fundamental, séries finais. O documento sugere que os alunos criem poemas, incluindo versos livres e formas fixas como quadras e sonetos, utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, como cadências, ritmos e rimas. Além disso, encoraja a exploração de poemas visuais e videopoemas, promovendo a conexão entre imagem e texto verbal, distribuição gráfica e outros elementos visuais e sonoros (Brasil, 2018).

Essas habilidades delineiam os tipos de poemas a serem produzidos, destacando a importância dos recursos para orientação dos alunos durante a escrita, embora a mediação do professor seja um desafio significativo. Especificamente para o 8º e 9º ano EF, a BNCC propõe a habilidade de “parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos, como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros, explorando recursos sonoros, semânticos e visuais para produzir diferentes efeitos de sentido” (Brasil, 2018, p. 187).

O desenvolvimento dessa habilidade aponta para o multiletramento dos alunos, exigindo um planejamento pedagógico mais cuidadoso, sendo essencial que o professor explore o gênero poesia em suas diversas expressões, pois, como afirma Micheletti (2006, p. 22), “o texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva”. Pensar nessa carga expressiva da língua implica considerar a comunicação diferida do texto literário, marcada por particularidades linguísticas e discursos ficcionais evidentes durante a leitura (Jouve, 2002, p. 23). Portanto, cabe à escola, por meio do professor, capacitar os alunos para explorarem a expressividade do texto poético, compreendendo como o poeta trabalha com a linguagem na composição do poema.

Em sala de aula, enquanto alguns conseguiram progredir rapidamente na produção dos poemas, outros tiveram um início mais lento. A questão das rimas era uma constante preocupação. Eles frequentemente questionavam: “Professora, qual palavra rima com esta?”; nós respondíamos com sugestões de palavras que rimavam e os orientávamos na seleção da palavra mais apropriada, explicávamos que as rimas não são obrigatórias, assim, o texto foi construído.

Com os poemas finalizados, passamos a ler, refazer e ajustar; conforme necessário; um trabalho feito em parceria entre a professora e os alunos. Após essa primeira análise, expliquei que o próximo passo seria a reescrita dos textos, um componente crucial no processo de escrita. A reescrita é um processo essencial para formar escritores competentes e autônomos. Pudemos verificar que, nesse momento, o aluno teve a oportunidade de corrigir, acrescentar, excluir, expressando sua criatividade.

Durante a realização desse momento, o que nos proporcionou maior prazer foi observar a evolução de alguns alunos que, inicialmente, apresentavam dificuldades ou inclusive falta de interesse na produção de textos, mas que, ao final, exibiram resultados positivos.

Essa atividade ajudou a desenvolver habilidades de escrita criativa e também encorajou os alunos a expressarem suas emoções e impressões de maneira artística. Foi uma excelente maneira de explorar a interseção entre arte visual e literatura. Também observamos que ao escrever sobre cenas do seu cotidiano, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o ambiente e as experiências que moldam suas vidas diárias. Isso incluiu os cenários amazônicos, a cultura local, as tradições, as memórias e as interações sociais.

Ao explorar esses elementos em seus poemas, os alunos tiveram uma compreensão mais profunda de como sua comunidade contribui para a consolidação de sua identidade. Desse modo, escrever poemas nessa perspectiva os ajudou a promover o senso de pertencimento e conexão com o lugar onde vivem. No final desse momento, os alunos tinham não apenas um belo poema, mas também um senso mais profundo de pertencimento. As fotografias atuaram como fator preponderante de reconhecimento e análise dos espaços em que os agentes vivem e da realidade que os cerca. Os discentes tiveram um caminho a percorrer durante a produção do seu poema, uma vez que a fotografia, capturada por eles, serviu de suporte para a produção poética. Nesse momento, pudemos perceber uma maior aproximação do texto à realidade dos alunos. Observamos, também, que nem todos os poemas seguiram fielmente as fotos, mas mesmo os que não seguiram totalmente tiveram ali um norte que serviu de base para a escrita.

Foi necessário tomar cuidado com essa criação para não somente descrever a foto, porque não era esse o objetivo, mas era necessário seguir as técnicas poéticas de produção de poema, reportando-o à imagem que estava ali exposta.

O trabalho de escrita, como bem sabemos, é minucioso e precisa ser trabalhado todos os dias com os/as discentes para que estes/as aprendam muitas das habilidades que precisamos ter para criarmos bons textos, poemas. Ler muito e com atenção é um caminho infalível para quem deseja escrever bem. Por isso, a prática constante de leitura é primordial para termos uma boa escrita. Vale destacar que as escolas e os/as professores/as devem desligar-se da ideia de trabalhar tantos conteúdos apenas porque o currículo pede, optando por gerir o planejamento e focar mais naquilo que o/a aluno/a mais necessita, no caso, a prática de leitura e de escrita.

Infelizmente, nem todos os alunos participaram da criação do poema, mas se envolveram nas outras atividades e participaram das discussões levantadas. Pudemos perceber o quanto foi significativo resgatar o estímulo e a sensibilidade poética, por alguns até esquecida. Concluímos estas impressões obtidas com a certeza de que o trabalho foi gratificante e os objetivos foram alcançados. É claro que cada classe possui suas especificidades, por isso, cada professor deverá adaptar sua prática para cada turma.

O letramento é a habilidade que um indivíduo desenvolve para ler e compreender o mundo que o cerca, pois, quando afirmamos que alguém é letrado, estamos atribuindo a essa pessoa a capacidade de envolver-se com a complexidade linguística e cultural presente em seu ambiente. Nesse viés, os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (Kleiman, 2007). Percebemos em todos os poemas produzidos neste projeto e elencados abaixo. Os estudantes escrevem principalmente sobre os elementos da natureza do espaço em que estão inseridos.

O poema “Meu Rio Negro” (Figura 2), em relação à temática, celebra a beleza do Rio Negro, destacando suas águas profundas e a vida que se esconde nelas. A natureza é personificada como manifestação no leito do rio. A presença do turista é mencionada como alguém que se emociona diante da grandiosidade do Rio Negro, especialmente ao observar o pôr do Sol que ilumina o rio.

Figura 2 – Poema: “Meu Rio Negro”



Meu Rio Negro

As belezas do Rio Negro

Sempre nos maravilham.

Rio Negro, de águas profundas,

Onde a vida em segredo se funda.

Teu curso serpenteia a floresta,

Em teu leito, a natureza manifesta.

As belezas do Rio Negro

Sempre nos maravilham

O turista que aqui passa

Se emociona.

Ao entardecer o pôr do sol ilumina o nosso Rio Negro

Reflete seu brilho nas ondas.

Isso só enaltece nosso lado ribeirinho.

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação aos elementos metafóricos, o rio é apresentado como um lugar onde a vida se funde em segredo, sugerindo uma metáfora para a diversidade e complexidade da vida; assim o reflexo do pôr do Sol nas ondas do Rio Negro é utilizado como uma imagem simbólica que enaltece o modo de vida ribeirinho. O uso dos verbos “maravilham” e “emociona” sugere uma conexão pessoal do autor com o Rio Negro, expressando admiração e respeito.

Com relação aos aspectos formais, o poema não segue uma métrica específica, mas apresenta uma fluidez agradável; é composto por duas estrofes, cada uma com quatro versos, e utiliza a rima de forma simples e regular, contribuindo para a harmonia do texto. O poema destaca a interação entre o Rio Negro e a natureza ao seu redor, revelando uma consciência ecológica ao descrever o rio como um ambiente onde a vida se manifesta.

Conforme observamos, nos poemas produzidos, os estudantes projetaram sentido à sua realidade, expressando seu olhar sobre o lugar onde moram, desse modo, a criação literária também serviu à necessidade de representação do mundo (Candido, 1992). Evidenciamos que se ensina e se aprende melhor quando se comprehende a forma de organização da situação comunicativa e os elementos dela constitutivos (Oliveira, 2016). Assim, destacamos a importância de proporcionar aos estudantes oportunidades de participar ativamente de eventos de letramento situados, nos quais aplicassem suas habilidades de linguagem de maneira significativa, contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades como escritores competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos possibilitou ressignificar as práticas de leitura e escrita: Primeiramente, ao explorar as vivências e experiências da comunidade ribeirinha por meio de entrevista com pessoas antigas, os alunos foram expostos ao contexto cultural, social e histórico da comunidade em que estão inseridos, o que ampliou sua compreensão sobre história e cultura local, promovendo leitura crítica e escrita significativa do gênero relato histórico. Além disso, ao trabalhar o “olhar” do aluno sobre as belezas locais a partir da captura de imagens e a escrita de poemas que refletiam seu contexto, os estudantes encontraram maior significado na ação, o que aumentou seu engajamento e interesse pelo processo de aprendizagem.

Ao envolver os alunos na produção de textos a partir de suas vivências, o projeto incentivou a expressão criativa e a construção de identidades, tornando a leitura e a escrita não apenas uma atividade acadêmica, mas também uma forma de expressão pessoal e culturalmente significativa.

Nesse processo, entendemos que o protagonismo dos alunos e a natureza agentiva dos gêneros discursivos foram fatores vitais para o sucesso do conjunto de tarefas realizadas nas ações. O projeto de letramento pode transformar as práticas de leitura e escrita, tornando-as mais envolventes, relevantes e empoderadoras para os alunos.

Apesar dos limites da pesquisa, notamos um papel ativo na maioria dos estudantes, que se tornaram agentes de seu próprio letramento e essa mudança refletiu na construção e consolidação de suas identidades. O trabalho com as práticas de linguagem tornou-se mais contextualizado, promovendo um aprendizado mais gratificante. Pudemos perceber que houve mudança porque houve agência. Houve transformação, porque agimos em um contexto social e histórico onde o “homem está no mundo e com o mundo”, como Freire (2019, p. 37) observa.

A experiência deste projeto de letramento em uma comunidade ribeirinha de Manaus, Amazonas, levanta discussões cruciais sobre o ensino de Língua Portuguesa, apontando para a necessidade de uma abordagem pedagógica mais sensível ao contexto local. Argumenta-se que o ensino deve priorizar a contextualização dos conteúdos, incorporando as especificidades culturais e linguísticas dos alunos ribeirinhos. Isso implica repensar o currículo e os materiais didáticos, integrando temas relevantes para a comunidade e adotando metodologias ativas e interativas que engajem os estudantes a partir de suas vivências. Um currículo flexível e adaptável, em diálogo constante com a realidade dos alunos, é essencial para promover uma educação inclusiva e significativa, fortalecendo sua competência comunicativa e identidade cultural.

Com base no projeto de letramento sobre as vivências de uma comunidade ribeirinha da cidade de Manaus, Amazonas, surgiram discussões em relação ao ensino de Língua Portuguesa. A principal delas é sobre a necessidade de uma abordagem mais contextualizada dos conteúdos ministrados e voltada às particularidades culturais e linguísticas dos alunos ribeirinhos, repensando os conteúdos e materiais didáticos utilizados, de forma a incluir temas relevantes para a comunidade local.

Além disso, é importante discutir estratégias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos e que estejam alinhadas com suas experiências e realidades, incluindo o uso de metodologias mais dinâmicas e interativas, como a realização de atividades práticas de acordo com os interesses dos estudantes e projetos que envolvam a comunidade em que estão inseridos. O currículo deve ser mais flexível e adaptável, que atenda às demandas específicas dos alunos ribeirinhos e que esteja em constante diálogo com suas experiências e interesses. Essas discussões são fundamentais para garantir uma educação mais inclusiva e significativa para esses alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e para o fortalecimento de sua identidade cultural.

Destarte, mesmo diante das dificuldades enfrentadas durante a pesquisa, experimentamos, progressivamente, a consolidação das habilidades e competências dos alunos, no que concerne às práticas de leitura e escrita. Isso modificou nossa perspectiva, fazendo-nos adotar uma postura mais inclusiva, contextualizada e centrada no aluno.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **A câmera clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Disponível em: <https://bit.ly/2wADeZO>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork**: a beginner's guide. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora Unicamp, 1992.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, out./dez., 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 15 abr. 2018.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 110.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **Revista Delta**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 67-95, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wkTPqpGCKPPNBPjwqYdqfXp/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real:** o lugar da poesia e da ficção. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 4).

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. **Ler, escrever, agir e transformar:** uma introdução aos novos estudos de letramento. Pipa Comunicação, 2016. p. 298-299.

OLIVEIRA, M. S. Os projetos de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, Angela B. (org.). **Letramentos múltiplos:** formação de agentes de letramento. Natal: EDUFRN, 2008. p. 93-118.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/Ebook%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 41-55.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2015.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, M. M.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

RECEBIDO EM: 12/05/2025 | ACEITO EM: 01/07/2025