

## *Zonas Culturais Híbridas em Práticas de Letramento Escolar*

Irando Alves **MARTIS NETO\***  
Ana Lúcia de Campos **ALMEIDA\*\***

\* Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2020). Professor no Instituto Federal de São Paulo. Contato: irandomartins@gmail.com.

\*\* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina. Contato: analucpos@gmail.com

### **Resumo:**

O presente artigo propõe apresentar e discutir o conceito de “zonas culturais híbridas” em práticas de letramento escolar com base em dados oriundos de pesquisa de orientação etnográfica realizada em 2018, cujo objetivo foi compreender as relações entre práticas de letramento escolar e não escolar de estudantes de uma terceira série do Ensino Médio em uma instituição pública de ensino. A proposição apresentada neste artigo também tem como base os conceitos de “divisas” e “fronteiras” culturais (ERICKSON, 1987), “hibridização” textual (BAKHTIN, 1981) e “hibridismo cultural” (BHABHA, 2019). Para tanto, o trabalho analisa atividades de leitura e/ou escrita não somente desenvolvidas em uma sala de aula de língua portuguesa mas também elaboradas por estudantes em contexto extraescolar. A análise de dados mostra práticas educativas mais e menos sensíveis à cultura linguística do alunado. Os resultados apontam para a possibilidade e a urgente necessidade de estabelecer diálogos críticos entre os saberes linguísticos tradicionalmente ensinados pela escola e os saberes construídos/ utilizados pelos estudantes em outras instâncias sociais.

### **Palavras-chave:**

Letramento; Ensino; Zonas Culturais Híbridas.

# Zonas Culturais Híbridas em Práticas de Letramento Escolar

---

Irando Alves Martins Neto; Ana Lúcia de Campos Almeida

## INTRODUÇÃO

Propostas de aproximação entre os saberes escolares e não escolares não são novas. Na área de ensino de leitura e escrita, o método de alfabetização de Paulo Freire é um exemplo prático disso: por meio de palavras geradoras, o educador propõe não apenas a leitura da palavra, mas também a do mundo, ao relacionar o ensino-aprendizagem de língua materna à vida cotidiana dos educandos. Desse modo, Freire argumenta que a promoção da conscientização e da emancipação seja viabilizada por meio de uma educação que não rompa com aspectos da vida social dos educandos, incluindo aqueles relacionados ao trabalho. Outro exemplo é o desenvolvimento de projetos de letramento, discutidos por autores como Kleiman (2000) e Tinoco (2008), cujo princípio é propor o ensino da leitura e da escrita a partir de interesses reais na vida dos educandos, pensando em ações que envolvam não somente a escola, mas também o seu entorno social. Em projetos de letramento, a leitura e a produção de textos não são um fim, mas um meio para atingir um fim: o desenvolvimento de uma ação com (e para) a comunidade.

Portanto, a proposta de pensar em “zonas culturais híbridas”, explanada mais adiante neste texto, não diz respeito à criação de um novo conceito, mas a um processo de reconceitualização ligado à produção de uma abordagem pedagógica a partir dos conceitos existentes e em função de dados que emergem no desenvolvimento de nossa pesquisa. Partimos dos conceitos de “divisas” e “fronteiras culturais” (ERICKSON, 1987), bem como de “hibridismo cultural” (BHABHA, 2019) e “hibridismo textual” (BAKHTIN, 1981). Trata-se de uma proposta elaborada a partir da análise de práticas de letramento escolar e não escolar, ou seja, o conceito de “zonas culturais híbridas” foi pensado levando-se em conta o ensino de leitura e escrita na escola.

Os dados que propiciaram a elaboração da proposta são provenientes de uma pesquisa de campo de orientação etnográfica desenvolvida em 2018, cujo objetivo principal foi compreender de que modo práticas de letramento desenvolvidas por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública em aulas de Língua Portuguesa dialogam com práticas de letramento que esses estudantes desenvolvem em contexto não escolar. Observamos, em uma mesma turma escolar, 79 aulas de Língua Portuguesa de fevereiro a setembro de 2018, mesmo período em que analisamos material didático utilizado em tais aulas, aplicamos questionários e entrevistas informais aos estudantes, além de observar práticas de leitura e escrita desses alunos fora da escola, mais especificamente em redes sociais digitais. Em consonância com André (2012), utilizamos, portanto, técnicas de geração de dados tradicionalmente associadas à etnografia: observação-participante no campo, entrevista intensiva, análise de documentos, interação constante entre pesquisador e objeto/sujeitos pesquisados, ênfase no processo e trabalho de campo.

Os dados obtidos em sala de aula revelam abordagens de ensino de leitura e escrita voltadas tanto a “divisas” como a “fronteiras culturais”, ao passo que os modelos de escrita produzidos/compartilhados pelos estudantes em redes sociais digitais apresentam-se como ponto de partida para pensar em um ensino de leitura e escrita pautado em “zonas culturais híbridas”. São esses três conceitos

que orientam as categorias de análise organizadas neste artigo, apresentadas após breve discussão teórica que consideramos necessária.

## LETRAMENTO E ENSINO

Assim como Street (2014), Kleiman (1995) e Barton e Hamilton (2000), entendemos letramento como os usos (sociais) de leitura e escrita. A utilização de parênteses entre o termo “sociais” ocorre por duas razões: a primeira é que as práticas de leitura e escrita (como qualquer manifestação da linguagem) são sempre sociais. Nesse sentido, parece desnecessário (e até pleonástico) o acréscimo de tal adjetivo. Mas compreendemos, na segunda razão, a sua necessidade: há, não apenas no senso comum, mas também em discursos acadêmicos, a ideia de que existe (ou, pelo menos, de que deveria existir) apenas um tipo (correto) de escrita, aquele orientado pela norma-padrão da língua. Nesse caso, o fato de a linguagem (poder) variar de acordo com o contexto de produção seria verdadeiro apenas para a fala. Portanto, a redundância se faz necessária a fim de enfatizar que o conceito de letramento aqui defendido contempla toda e qualquer manifestação da cultura escrita: modelos textuais que exijam a utilização da norma-padrão da língua (relatórios científicos, reportagens jornalísticas etc.) ou não (bate-papo em plataformas digitais, pichações etc.). Trata-se, portanto, de reconhecer a diversidade e a complexidade da língua escrita, assim como estudos sociolinguísticos reconhecem a diversidade da fala (mas, geralmente, apenas dela). Nesse sentido, concordamos com Santos e Menezes (2010) que atentam para o fato de que toda experiência social produz (e também reproduz) conhecimento. Emprestando tal posicionamento ao campo do letramento, concluímos que todo modelo de escrita criado em interações sociais pertence a um tipo de conhecimento. No entanto, também concordamos com Santos e Menezes (2010) quando assinalam que há uma tentativa de validar certos tipos de conhecimentos e invalidar outros. No caso da escrita, a norma-padrão é geralmente vista com o único modelo válido por instituições como a escola, o que consideramos tanto um equívoco como uma injustiça social, pois gera mecanismos de exclusão (FOUCAULT, 1996).

Tal concepção de letramento converge com o conceito bakhtiniano de linguagem, apresentada como uma construção social, interacional, histórica, ideológica, dialógica, polissêmica, dialética, plurivalente, mutável, interindividual e intersubjetiva. Apesar de ser acordo comum, no campo dos estudos da linguagem, que o ato de ler e escrever não se resume a habilidades técnicas, motoras e cognitivas, consideramos importante salientar que o seu caráter social não se resume a uma interação ingênua entre dois ou mais seres sociais. A palavra lida e escrita (como a ouvida e a falada) produz sentido com base em complexos aspectos que permeiam as vidas dos leitores e escreventes (falantes e ouvintes): relações de poder, significação dos signos (visões de mundo), posições identitárias, papéis sociais etc.

Portanto, compreender os usos da leitura e da escrita de determinado grupo social significa compreender não somente o contexto imediato em que tais usos ocorrem, mas também questões mais amplas e complexas que os estruturam. Sobre o tema, Barton e Hamilton (2000) nos levam a entender que textos e eventos de letramento são pontos de partida para compreensão de algo mais complexo, práticas de letramento. Eventos de letramento — situações de interação em que o texto escrito é elemento central, como em uma roda de conversa em sala de aula em que professor e alunos discutem um livro de literatura — podem ser compreendidos de maneira mais ampla se considerados os fatores sociais, ideológicos e históricos que os sustentam.

Apesar de abstratos, esses fatores são observáveis em práticas de letramento, entendidas como usos sociais de leitura e escrita associados a contextos culturais específicos e constitutivos de personalidade (STREET, 2014). Em uma roda de conversa sobre um livro, por exemplo, questões como as relações

de poder entre professor e estudante bem como o papel da escola podem ser evidenciadas. Trata-se de um evento de letramento em que o discurso docente pode ser mais valorizado, de modo que os sentidos por ele construídos acerca do texto sejam considerados “o certo”. Na discussão de um clássico literário que será exigido em uma prova de acesso ao ensino superior, as razões pelas quais o evento acontece podem estar diretamente relacionadas com o modelo de mercado de trabalho imposto, a meritocracia e o sistema de exclusão social, orientados por uma lógica neoliberal de que a escola brasileira muitas vezes faz parte. Mas o clássico literário pode também ser base para uma discussão que relacione o enredo e os personagens com as experiências interacionais dos participantes, de modo que as relações de poder entre eles sejam reduzidas. Trata-se de um evento de letramento pautado no desenvolvimento humano e em um conceito de escola que se propõe a ouvir o seu público. Portanto, os Estudos de Letramento defendem pesquisar práticas de leitura e escrita locais, situadas, e entendê-las em um contexto global.

Esse movimento local-global permite compreender o que o letramento significa para diferentes pessoas, grupos sociais, comunidades etc., sem um julgamento de valor prévio sobre o que seja letramento (PARDOE, 2000). Souza (2011), por exemplo, analisa como jovens pertencentes a grupos de *hip hop* apropriam-se de modelos escolares de letramento, mas os subvertem, gerando o que a autora nomeia de “letramentos de reexistência”, mais tarde referendado por Kleiman e Sito (2016, p. 180) e explanado como “[...] criação, reinvenção ou transformação de práticas e saberes dominantes por parte de grupos que tenham como fim a subversão de uma situação de subalternidade. Desse modo, as ações de reexistência não apenas resistem às práticas dominantes, mas as abrangem e as transformam”. A partir de trabalho etnográfico desenvolvido no Complexo do Alemão, comunidade em situação de vulnerabilidade social situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, Maia (2017) investiga como moradores do Complexo utilizam a tecnologia digital para ampliarem suas possibilidades de mobilidade social e participação cidadã. O pesquisador compreende as postagens em redes sociais que analisa como uma das armas dos moradores do Alemão em sua luta diária por sobrevivência. Para Maia (2017, p. 35), as postagens evidenciadas em sua etnografia caracterizam-se como letramentos de sobrevivência: “[...] híbridos em seu cerne, encorajam e embasam a produção de contranarrativas, enunciados capazes de criar rupturas nas coesas articulações que se estabelecem entre letramentos hegemônicos, como aqueles praticados pelas grandes corporações de mídias”.

Pesquisas como as de Souza (2011) e Maia (2017) nos fazem problematizar propostas educacionais voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas que contemplam, exclusivamente, um modelo de escrita, aquele orientado pela norma-padrão da língua, geralmente com a (falsa) promessa de mobilidade socioeconômica a partir da aquisição de tal variedade (STREET, 2014). Elaborar propostas que negam a existência da diversidade escrita não nos parece ser a forma mais justa, ética e socialmente comprometida de pensar o ensino de línguas na educação básica. Se práticas de letramento são constituídas de identidades (MOITA LOPES, 2013) e pessoalidade (STREET, 2006), invalidar os usos de leitura e escrita que os alunos constroem e de que participam fora da escola é negar/silenciar as posições identitárias dos educandos.

Portanto, defendemos a necessidade de propor um ensino-aprendizagem de leitura e escrita mais diversificado e menos homogêneo, considerando a “heterogeneidade da escrita” (CORRÊA, 2001). No entanto, seria ingênuo celebrar as inúmeras variedades da língua escrita, como se elas fossem, na prática, igualmente valorizadas (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019). Ensinar a diversidade escrita na escola sem debater o seu (des)prestígio social é criar o falso argumento de que não existem preconceito e exclusão social baseados em modelos de letramento. Assim, defendemos um ensino da diversidade escrita de maneira crítica, evidenciando, por exemplo, a relação construída entre norma-padrão e mercado de trabalho, bem como o preconceito linguístico em relação a modelos vernaculares de escrita.

## DIVISAS E FRONTEIRAS CULTURAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Cunhadas por Barth (1969), as noções de *cultural borders* e *cultural boundaries*, por nós traduzidas como “divisas culturais” e “fronteiras culturais”, respectivamente, são interpretadas por Erickson (1987) no campo da Educação.

Erickson (1987) apresenta os dois conceitos a fim de argumentar a favor de uma escola pautada em uma “pedagogia culturalmente sensível”, no original em inglês: *culturally responsive pedagogy*. Trata-se, para o pesquisador, de uma abordagem educacional marcada pela confiança e respeito mútuos entre professor e seus estudantes. A partir de estudo de campo em sala de aula, o autor observa uma correlação entre respeito às identidades linguísticas dos alunos, por parte da escola, e aceitação, por parte dos discentes, do conteúdo escolar proposto. De maneira similar, o pesquisador verifica uma correlação entre negação das identidades dos educandos, por parte da escola, e resistência, por parte do alunado, ao conteúdo proposto.

Tal constatação traz implícito um fato que não é novidade: a escola, enquanto “lugar específico” (CHARLOT, 2013), apresenta aspectos culturais que se diferenciam daqueles construídos pelos estudantes no cotidiano extraescolar. Para Erickson (1987), de maneira isolada, essa presença manifesta de diferenças culturais entre diferentes grupos sociais (como a pronúncia, ou não, de consoantes finais em palavras de língua inglesa) é um fenômeno politicamente neutro, pois não há diferença de direitos e obrigações às pessoas que agem de diferentes formas culturais. No entanto, o autor explica que, em situações de conflito intergrupar, a neutralidade política de tal fenômeno pode ser (e, acrescentaríamos, geralmente é, em razão das relações de poder exercidas nas interações sociais) rompida. Nesse caso, direitos e obrigações são alocados diferentemente, a depender do tipo de saber que determinadas pessoas têm, do tipo de grupo cultural a que determinadas pessoas pertencem. De acordo com Erickson (1987), fronteiras culturais (*cultural boundaries*) são diferenças culturais politicamente neutras, ao passo que divisas culturais (*cultural borders*) são diferenças culturais marcadas pelo julgamento de valor.

Partindo dessa diferenciação, em trabalho anterior (MARTINS NETO, 2020), justificamos a tradução de “*cultural boundaries*” e “*cultural borders*” em “fronteiras culturais” e “divisas culturais” por razões que aqui retomamos.

Optamos pelo termo “divisa” como versão de “*border*”, em primeiro lugar, pela força da expressão em si, que se opõe a “união”, “integração”, “inteireza”. Além disso, trata-se de uma referência à teoria da “grande divisa”, que argumenta a favor de certa superioridade cultural de sociedades letradas em comparação a sociedades orais. Tal teoria é invalidada por Street (2014) e criticada por Hernández-Zamora (2019).

Optamos pela palavra “fronteira” como versão de “*boundary*” em razão de seu significado para o campo da Geografia. Silva e Tourino (2017, p. 97) afirmam que “a fronteira não é apenas uma linha mapeada cartograficamente e descrita em seus marcos geodésicos com a finalidade de separar duas ou mais unidades espaciais”. Para os autores, a fronteira, além de marcar os limites de poder político sobre determinado espaço, refere-se às interações entre os povos que vivem em regiões fronteiriças.

É importante pontuar que Erickson (1987), ao propor uma “pedagogia culturalmente sensível”, critica um trabalho docente pautado em uma perspectiva da divisa cultural e defende uma abordagem pedagógica embasada em uma perspectiva da fronteira cultural. É importante esclarecer, ainda, que, ao propor uma “pedagogia culturalmente sensível”, o autor debate sobre sucesso/fracasso escolar e engajamento/resistência estudantil. Assim, a discussão de Erickson (1987) recomenda uma “pedagogia culturalmente sensível”, isto é, uma relação de confiança e respeito mútuos entre professor e estudantes, como ferramenta que minimiza as resistências estudantis em relação ao conteúdo proposto pela escola em um contexto em que a cultura do alunado difere da cultura do docente.

## ZONAS CULTURAIS HÍBRIDAS NO CAMPO DO LETRAMENTO

A “pedagogia culturalmente sensível”, de Erickson (1987), é relevante para o campo da Educação por propor uma escola que respeite a cultura (linguística) do alunado. Essa abordagem prevê, como visto anteriormente, que um ensino pautado em fronteiras culturais tende a gerar engajamento estudantil em relação a determinado conteúdo escolar. Em razão disso, o aluno, engajado, tende a apreender o que lhe é ensinado pela escola. Há, na “pedagogia culturalmente sensível”, um comprometimento ético e moral embasado pelo respeito mútuo entre diferentes culturas. Erickson (1987) defende a necessidade de respeitar a cultura do alunado por uma questão óbvia (as diferentes culturas devem ser respeitadas) e pelo fato de isso reduzir a resistência estudantil em relação ao conteúdo escolar, gerando mais chances de aprendizagem daquilo que é proposto aos alunos. Nesse sentido, o autor celebra a aquisição, pelos estudantes, de saberes escolares, o que é diferente de “celebrar” a própria cultura do alunado. É esse último ponto que enfatizamos ao propor o conceito de “zonas culturais híbridas” no ensino de leitura e escrita, pois argumentamos que a cultura linguística do alunado não precisa ser apenas respeitada, mas também estudada na escola. Trata-se de propiciar um diálogo crítico entre “saberes escolares” e “saberes do alunado”.

O ponto de vista que encerra o parágrafo anterior não é totalmente novo, mas merece ser ampliado e conceituado. Diversas pesquisas no campo do Letramento, sobretudo aquelas orientadas metodologicamente por pesquisa-ação (LIMA, 2015; PEREIRA, 2020; SILVA E LINO, 2018), apresentam discussões e resultados que enfatizam a necessidade de diálogo entre a escola e outras instâncias sociais. Em geral, essas pesquisas propõem leitura e produção de textos como um meio para o desenvolvimento de uma ação/intervenção social, com vistas a construir, com o educando, uma compreensão crítica da realidade e/ou, em última instância, transformar a comunidade da qual os educandos fazem parte. Para tanto, é comum que se proponham leituras e produções textuais considerando modelos de textos pertencentes a esferas dominantes e, portanto, de acordo com a norma-padrão da língua. Por exemplo: os estudantes têm como objetivo produzir um jornal ou organizar uma mesa-redonda sobre problemas sociais que afetam o entorno escolar. Trabalhos assim são importantes porque não apenas contribuem na formação do senso crítico dos alunos, mas também dão voz a eles. Além disso, propiciam o desenvolvimento, de maneira significativa, da norma-padrão da língua, modelo de linguagem exigido em várias instâncias sociais. Argumentamos que trabalhos nessa perspectiva estabelecem um diálogo crítico entre saberes escolares e saberes do alunado e, portanto, são um exemplo de o que estamos chamando de “zonas culturais híbridas”. Todavia, compreendemos que não apenas aspectos sociais pertencentes ao cotidiano dos educandos podem ser abordados em sala de aula, mas também a própria linguagem utilizada pelos educandos em práticas de letramento não escolar.

É importante esclarecer que os projetos de letramento não propõem o ensino exclusivo da norma-padrão da língua. Está em seu cerne o debate de interesses reais dos educandos, o que é feito por meio de leitura e produção de textos. O que apontamos, no parágrafo anterior, é que, de maneira geral, os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva têm enfatizado, como meio para debater os interesses dos educandos, modelos de textos pertencentes à esfera dominante (em especial textos jornalísticos), em consonância com um dos objetivos da disciplina de língua portuguesa: ensinar a norma-padrão da língua. Apesar de defendermos a importância de propor trabalhos como esse, argumentamos ser importante também não perder de vista o conceito de letramento que sustenta os projetos: usos sociais da leitura e da escrita.

Compreender o letramento de uma perspectiva sociocultural implica compreender que não há apenas um modelo de escrita vigente. Trabalhar apenas com a norma-padrão da língua escrita em sala de aula é silenciar os diversos modelos de letramento existentes e, assim, silenciar a própria identidade cultural

do alunado. Nesse sentido, advogamos a favor de uma escola que inclua, em suas práticas educativas, modelos de linguagem produzidos pelos estudantes em seu cotidiano, fora do contexto escolar, com o intuito de estabelecer um diálogo crítico entre tais modelos e os modelos de linguagem historicamente tidos como escolares (cânone literário, textos jornalísticos etc.). É o estabelecimento desse diálogo que nomeamos de zonas culturais híbridas, levando em consideração os conceitos de “hibridização” textual (BAKHTIN, 1981) e “hibridismo cultural” (BHABHA, 2019).

De acordo com Bakhtin (1981, p. 63), a hibridização textual é “[...] uma mistura de duas linguagens dentro dos limites de um único enunciado; um encontro, dentro da arena de um enunciado, entre duas consciências linguísticas diferentes, separadas uma da outra por uma época, por diferenciação social ou outros fatores”. Para o autor, é esse processo de hibridização que explica, por exemplo, a evolução lexical que ocorre em toda língua. A hibridização gera um novo produto, o que não significa, necessariamente, a formação de um novo significante, pois essa mistura diz respeito também às ressignificações dos signos linguísticos, ou seja, da compreensão que determinado sujeito faz do/no mundo.

A questão do hibridismo linguístico perpassa todo o conceito bakhtiniano de linguagem. A definição dos gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, por exemplo, reconhece a não rigidez completa dos textos, que, em seu processo de constituição, carregam um “estilo individual” do produtor. Além disso, para Bakhtin (2011), o enunciado é resultado de uma compreensão ativa e responsiva, de modo que o falante/escrevente produz seus textos com base em interações sociais anteriores, mediadas pela linguagem. Nesse sentido, o que determinado falante/escrevente enuncia é, ao mesmo tempo, outra e a mesma “coisa”. O (signo) novo é constituído por significações anteriores que são ampliadas, contestadas, silenciadas. Portanto, o signo linguístico é sempre híbrido.

Assim como o signo, toda representação cultural é híbrida. Isso significa não apenas que determinado grupo cultural é constituído por certa hibridez, mas os diferentes grupos culturais também são híbridos entre si. Desse modo, as diferenças culturais não são vistas de maneira polarizada. Bhabha (2019) define a hibridização cultural como um *entre lugar*, como resultado de um produto que não é nem um nem outro, mas é, ao mesmo tempo, os dois. Afirma Bhabha (2019, p. 188), “o hibridismo é uma problemática de representação e de individualização colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade — suas regras de reconhecimento”.

Considerando os conceitos de Bakhtin (1981) e Bhabha (2019), defendemos as zonas culturais híbridas, no contexto do ensino de leitura e escrita na escola, não como a construção de uma terceira linguagem, uma mescla entre modelos de textos escolares e não escolares que resultariam em uma nova linguagem. Trata-se de relativizar modelos vernaculares e dominantes de letramento, de modo que eles não sejam nem um nem outro — nem escolar e nem não escolar—, mas sejam, ao mesmo tempo, os dois.

A proposta de zonas culturais híbridas diferencia-se do conceito de “pedagogia culturalmente sensível”, de Erickson (1987), por dois aspectos que a caracterizam e que se completam: diálogo crítico e resistência política.

A “pedagogia culturalmente sensível”, pautada no conceito de “fronteira cultural”, propõe a aceitação da cultura do alunado, mas não vislumbra um espaço para esta cultura na escola. É justamente esse espaço que defendemos quando propomos um estabelecimento entre “saberes escolares” e “saberes do alunado”. Argumentamos que esse diálogo merece ser construído de maneira crítica, por entendermos, assim como Hernández-Zamora (2019), que celebrar todas as formas de letramento como iguais é esconder o privilégio social que determinados modelos de escrita têm, bem como todo o preconceito linguístico existente. Portanto, questões como essas também merecem ser problematizadas no ensino de línguas. Além disso, a “pedagogia culturalmente sensível” contribui para a manutenção do *status quo*,

pois, de maneira implícita, sugere que apenas determinados saberes — aqueles tradicionalmente tidos como escolares — devem ser contemplados pela escola. Erickson (1987) defende o respeito da cultura do alunado, mas não se posiciona em relação ao estudo, ou não, de tal cultura na escola. Nesse sentido, o acolhimento de zonas culturais híbridas no letramento escolar institui uma forma de resistência política que pretende eliminar a hierarquização que existe entre diferentes usos da leitura e da escrita.

Portanto, entendemos que um trabalho que leve em conta zonas culturais híbridas tem potencial de relativizar o que é “conhecimento escolar” — aquele historicamente contemplado pela escola — e “não escolar”. A perspectiva do hibridismo cultural valida práticas de letramento das quais os alunos participam fora da escola e, ao fazer isso, reconhece tais práticas como escolares. Dessa forma, a zona cultural híbrida não apenas rompe com a “divisa cultural”, mas também torna a “fronteira cultural” mais permeável, propondo uma escola tão diversa quanto o seu público (MARTINS NETO, 2020).

## **DIVISA CULTURAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

Ao iniciarmos a pesquisa de campo em sala de aula, em fevereiro de 2018, verificamos que o professor, bem como os demais professores da rede pública, deveria seguir, de acordo com determinação da Diretoria de Ensino, uma série de materiais didáticos enviados à escola pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo o principal deles os *Cadernos (do Professor e do Aluno)*, a parte prática da proposta do Currículo Oficial da rede pública de ensino estadual de São Paulo. Trata-se de material formado por tarefas de leitura, escrita, interpretação de texto e exercícios gramaticais. Dessa forma, consideramos essencial incluir esse material na geração e análise de dados da pesquisa.

Neste artigo, analisamos três tarefas propostas pelo *Caderno do Aluno*, levando em conta os conceitos anteriormente apresentados. Iniciemos com as instruções de tais tarefas:

**(1)** Zeca começou a trabalhar como gerente de uma lanchonete. Ele entra às 14h e fica até fechar. Deixa um bilhete explicando os principais acontecimentos para o patrão, Seu Raimundo, que abre a lanchonete no dia seguinte bem cedo. Acontece que Zeca, na entrevista de seleção para o emprego, disse que escrevia bem e de forma clara. No entanto, têm ocorrido alguns problemas. Isso acontece especialmente quando o patrão chega à lanchonete no dia seguinte e, simplesmente, não consegue entender o bilhete que o gerente escreveu. Nem ele, nem os outros funcionários. Outras vezes, entende, mas se sente ofendido com a forma pouco cuidadosa como o bilhete é escrito. Um dos bilhetes que Zeca escreveu dizia o seguinte [...]. Seu Raimundo ficou muito bravo quando leu o bilhete, nem conseguiu prestar atenção direito ao que Zeca propunha [...]. No lugar de Seu Raimundo, o que vocês fariam? Que problemas apresenta a escrita de Zeca? [...] Em duplas, reescrevam o bilhete de Zeca em uma folha de papel, observando os seguintes critérios: adequação ortográfica: o texto está escrito seguindo as regras ortográficas da norma-padrão da língua portuguesa? [...]; numerais: os numerais são empregados adequadamente? [...]; formalidade: o texto é formal ou informal na medida adequada? (SÃO PAULO, 2014, p.???)

**(2)** Rita trabalha em uma agência de viagens. Ela vai sair para almoçar e precisa deixar um recado para Samantha, sua supervisora, que ainda não voltou de seu horário de almoço. Leia [...]. O que você achou? O bilhete é adequado à situação? Como ele poderia ser reescrito? Faça isso usando os mesmos critérios aplicados na elaboração do bilhete de Zeca (SÃO PAULO, 2014, p.???)

**(3)** Leia o bilhete que Marialva escreveu para sua chefe, no banco em que trabalha [...]. Se Dina vir esse bilhete, ela irá demitir Marialva. Assim, salve-lhe o emprego, reescrevendo o bilhete conforme a norma-padrão da língua portuguesa (SÃO PAULO, 2014, p.???)

Nas três tarefas propostas, quatro pontos em comum são facilmente identificados: i) a interação verbal em contexto de trabalho, ii) o ensino do gênero bilhete; iii) as relações de poder fortemente marcadas entre os interlocutores; e iv) a necessidade de “adequação” da linguagem escrita. Tais pontos, que dialogam entre si, permitem-nos evidenciar duas outras características comuns entre as atividades propostas: i) promessas de mobilidade socioeconômica por meio da aquisição da escrita ensinada na escola; e ii) negação de posições identitárias dos estudantes. Guiemo-nos pelas marcas facilmente identificadas.

As instruções das tarefas analisadas estabelecem uma relação clara entre letramento escolar e mercado de trabalho. Nos três casos, notamos que os empregos de Zeca, Rita e Marialva estão em risco, porque eles não escrevem de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, modelo de escrita ensinado na escola. Tal modelo é tido, pelo material, como a escrita boa, única passível de compreensão, o que pode ser visto, por exemplo, na tarefa (1), em “acontece que Zeca, na entrevista de seleção para o emprego, disse que escrevia bem e de forma clara”. Pelo fato de o suposto gerente da lanchonete não seguir a norma-padrão, o estudante é levado a buscar opostos de “bem” e de “clara” para descrever a escrita de Zeca, tendendo a caracterizá-la como “ruim” e “confusa”, independentemente do contexto de produção, e insuficiente para adquirir uma posição no mercado de trabalho.

Acontece que o bilhete, apesar de não ser escrito de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, é claro e objetivo. O que encontramos, no texto de Zeca, são sobretudo desvios ortográficos (“funcionário”, por exemplo), a maioria deles comumente presentes em textos informais da esfera digital (“keru” em vez de “quero”; “educaçaum” no lugar de “educação” etc.). Portanto, identificamos que “escrever bem” e “de forma clara”, de acordo com o material, tem pouca relação com a compreensão, e sim com elementos estruturais. Tanto que Seu Raimundo “nem conseguiu prestar atenção direito ao que Zeca propunha”. É como se as ações tomadas pelo gerente da lanchonete no dia anterior importassem menos ao seu chefe do que a forma como tais ações foram relatadas. Considerando as instruções das três tarefas analisadas, observamos que o material didático, assim como o suposto chefe de Zeca, também se preocupa mais com a forma do que com o conteúdo. Tanto é que uma possível discussão acerca do conteúdo dos bilhetes é deixada de lado em detrimento da exclusiva correção textual.

Além da questão ortográfica, observamos um exagero na forma como o material, ao apresentar um texto produzido em forma de bilhete exclusivamente para fins didáticos, elabora a abertura e o encerramento dos bilhetes presentes nas tarefas (1) e (2):

**(1)** “Seu Raimundo: Tudo blz? No fechamento da lanchonete, promovi uma reuniaum com os funcionário [...]. Gostou? Entaum tá! Chefia, tu é da hora, veio! Zeca”.

**(2)** “Sá: Belê? Fui almozá. São meio dia e meio. Volto duas e meia. Tenho dois recado urgente pra vc [...] Beijus, RRRRRRRRRRRRRRRRita”.

Dentre outros aspectos, destacamos as regras interacionais. O material deixa subentendida a ideia de que determinado escrevente (falante) de uma língua, quando não domina a norma-padrão, desconhece as regras básicas de uma interação. Identificamos, portanto, uma relação implícita de causa e consequência defendida pelo material: quem não sabe escrever “bem” e “de forma clara” desconhece as regras de interação em diferentes contextos. Nesse sentido, há também uma relação entre domínio do código

escrito padrão e cognição: quem sabe ler e escrever “bem” é mais cognitivamente desenvolvido do que quem não sabe. Esse tipo de visão acerca do letramento se aproxima da teoria da grande divisa, criticada por autores como Street (2014) e Hernández-Zamora (2019), pois parece estabelecer uma correlação entre “boa” escrita e progresso mental bem como entre escrita “ruim” e deficiência cognitiva. Em outras palavras, aquele que não domina a escrita padrão seria incapaz de reconhecer padrões interacionais em ambiente de trabalho. Essa questão não é problematizada pelo material, já que a ênfase das tarefas é na correção do texto pelo aluno para que ele evite os mesmos “problemas” de Zeca, Rita e Marialva quando precisar escrever um bilhete a seu chefe.

Aliás, a escolha do gênero discursivo também merece ser discutida. Não é à toa que o material didático contempla o bilhete nas tarefas aqui analisadas. As instruções de tais tarefas criam o efeito de sentido de que é importante (e até mesmo preciso) saber escrever bem um bilhete ao chefe para garantir o emprego. A tarefa (3), por exemplo, propõe que o educando “salve” o emprego de Marialva, reescrevendo o texto de acordo com a norma-padrão. Portanto, o material deixa transparecer a crença de que é preciso saber ler e escrever determinados gêneros, como o bilhete, que serão necessários no mercado de trabalho. Acontece que são incontáveis os gêneros discursivos relacionados ao campo do trabalho, de modo que a escola precisa selecionar apenas alguns desses gêneros. Tal escolha revela o tipo de posição social que a escola prevê a seus alunos, como gerente de uma lanchonete, bancário ou funcionário de uma agência de turismo. O material didático tenta convencer os alunos de que o modelo de escrita ensinado na escola é essencial para que tenham uma posição no mercado de trabalho, mas deixa de propor um debate acerca das limitações de tais modelos de escrita.

Os dois pontos até então discutidos (interação em contexto de trabalho e ensino do gênero bilhete) apresentam indícios de um letramento escolar que se revela em tom de promessas de desenvolvimento socioeconômico, de modo que caberia ao estudante interessado em conquistar um emprego escrever de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.

No entanto, escrever de acordo com a norma-padrão, no contexto em que a pesquisa de campo foi realizada, significa, para muitos estudantes, uma mudança em suas práticas de escrita: do vernacular ao padrão. Isso não é necessariamente negativo, uma vez que a escola é, para muitos estudantes, o único espaço em que têm contato com variedades privilegiadas da língua. Mas também não é necessariamente positivo, a depender da abordagem utilizada. Nas três propostas do material didático aqui analisadas, fica muito evidente suas razões de ser: os seus elaboradores imaginam alunos da terceira série do Ensino Médio que cometeriam desvios linguísticos semelhantes àqueles contidos nos bilhetes que lhes são apresentados. Ou seja: objetiva-se que os educandos de tal série escolar, prestes a encerrar a educação básica e possivelmente a procurar um emprego, evitem os mesmos “erros” quando atuarem no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o material didático argumenta a favor de um discurso da “adequação/adaptação”, como pode ser visto nas seguintes questões: “os numerais são empregados adequadamente?”; “o texto é formal ou informal na medida adequada?”; “o bilhete é adequado à situação?”. Todavia, trata-se de perguntas pretensivas que evitam um debate amplo sobre o tema, pois sugerem que os estudantes as respondam “não” para, então, propor que reescrevam os bilhetes de maneira “adequada”, isto é, de acordo com a norma-padrão.

As três tarefas aqui analisadas constataam (mas não debatem) um fenômeno intrínseco à linguagem: as relações de poder que permeiam as interações sociais. No caso das “situações” apresentadas nos bilhetes, os chefes exercem poder sobre os funcionários e podem demiti-los por não saberem escrever de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa. Seu Raimundo teria o direito de “ficar muito bravo” ao ler o bilhete de Zeca? Dina teria o direito de “demitir Marialva”? Por que é o funcionário que tem que se “adequar” ao modelo de linguagem utilizado pelo chefe e não o contrário? Sem debater questões

como essas, o material evita um ensino crítico de língua e legitima o *status quo*, sem deixar de coincidir com uma das finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme seu inciso II do Artigo 35º, seção IV: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Esses dois aspectos, a necessidade de adequação e as relações de poder, estão relacionados com questões identitárias. A lição que se almeja ensinar é que, por um lado, cabe ao aluno, enquanto futuro funcionário, aceitar o que é do outro e se adaptar a isso; por outro, cabe ao aluno, enquanto futuro patrão, rejeitar modelos de escrita em desacordo com a norma-padrão da língua e demitir funcionários por essa razão. Nos dois casos, observamos que, nesse contexto de escola como preparação para o mercado de trabalho, enfatiza-se o futuro e anula-se o presente. Desse modo, precisamos concordar com Dayrell (2003) quando argumenta que a escola tende a tratar o jovem como um vir a ser, um plano para o futuro, reduzindo a juventude a uma fase de vida transitória entre infância e vida adulta. A frequente pergunta “o que você quer ser quando crescer?” parece resumir esse ponto de vista: a criança e o jovem nada seriam, pois ainda não têm uma profissão; eles ainda não servem ao mercado de trabalho. O verbo “ser”, indicador de posições identitárias (o sujeito é homem, mulher, bissexual, heterossexual, branco, negro etc.), é comumente interpretado, nesse caso, como sinônimo de “ser profissionalmente”. Não precisamos dizer que essa forma de ver o sujeito não pertence exclusivamente à escola. A posição do sujeito no mercado de trabalho é uma preocupação social ampla. A escola, como bem nos lembra Falsarella (2018), não existe em um vácuo social. Portanto, ela não é reflexo da sociedade, mas parte dela.

Consideramos que as três tarefas propostas estabelecem “divisas” entre os saberes ensinados pela escola (nesse caso, a escrita de bilhetes em norma-padrão da língua portuguesa) e os possíveis saberes dos educandos (tidos como inadequados para o mercado de trabalho). Isso porque tais atividades geram julgamento de valor em relação a determinados modelos de escrita, considerando-os: passíveis de ira (“Seu Raimundo ficou muito bravo quando leu o bilhete”); inadequados ao mercado de trabalho; elaborados por escreventes cognitivamente inferiores (seria necessário dominar a norma-padrão para saber regras interacionais entre empregado e empregador).

## **FRONTEIRA CULTURAL E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

O mesmo material didático mencionado no item anterior propõe uma tarefa em que os alunos são solicitados a produzir uma antologia sobre o Modernismo no Brasil e em Portugal. Em formato de livro, essa antologia seria formada por quatro gêneros textuais: poemas, contos, crônicas e biografia crítica dos escritores e características do seu estilo. Ao se deparar com tal proposta, o docente cujas aulas observamos na pesquisa de campo consulta-nos a respeito da viabilidade de tal atividade em seu contexto de trabalho e revela-se interessado em alterá-la. Desse modo, em vez de um livro, o professor dividiu a sala em cinco grupos, cada qual responsável por um/a autor/a pertencente ao Modernismo, e propôs o desenvolvimento de uma atividade centralizada na prática oral. Em trabalho anterior (MARTINS NETO, 2020), caracterizamos tal tarefa, em razão dos resultados que ela apresentou, de “letramentos de criação”. Neste artigo, analisamos uma das atividades realizadas pelos alunos como resultado dessa proposta, mas com base principalmente nas relações culturais estabelecidas entre saberes escolares e não escolares.

A tarefa ficou assim proposta: cada um dos cinco grupos leria textos de determinado/a autor/a pertencente ao Modernismo brasileiro/lusitano com vistas a produzir três gêneros discursivos: i) declamação de um poema; ii) teatralização de um texto narrativo; e iii) autobiografia oral (determinado/a aluno/a se caracterizaria como o/a autor/a estudado/a e contaria a sua própria história de vida). Assim,

a tarefa proposta pelo professor propiciou aos alunos da turma escolar cujas aulas foram observadas um contato significativo com diversos textos da literatura clássica. Para selecionar quais textos utilizariam para cada um dos três gêneros orais que foram solicitados a produzir, os grupos realizaram pesquisa e leram poemas, contos, crônicas e/ou romances dos autores estudados. Em vez da teatralização, um dos gêneros solicitados, alguns estudantes propuseram uma gravação em vídeo, o que foi aceito pelo docente. Um desses vídeos é descrito e analisado a partir do próximo parágrafo.

O grupo responsável por Carlos Drummond de Andrade fez uma interpretação, gravada em vídeo, de “Poema do jornal”, cujos versos narram: “O fato ainda não acabou de acontecer/ e já a mão nervosa do repórter/ o transforma em notícia./ O marido está matando a mulher./ A mulher ensanguentada grita./ Ladrões arrombam o cofre./ A polícia dissolve o *meeting*./ A pena escreve./ Vem da sala de linotipos a doce música mecânica.” (ANDRADE, 2013, p. ???).

Os estudantes optaram por situar o poema em formato de uma notícia televisiva. O vídeo inicia-se com a vinheta de plantão utilizada pelo canal televisivo Rede Globo. Em seguida, o vídeo mostra o primeiro plano da interpretação: em um ambiente que representa uma bancada de telejornal, um aluno, caracterizado como apresentador, aparece sentado a uma mesa sobre a qual podemos ver algumas folhas de papel e um *laptop* aberto. Veste uma camisa de mangas longas. Antes de iniciar a sua fala, uma voz de fundo recita os três primeiros versos do poema: “*o fato ainda não acabou de acontecer e já a mão nervosa do repórter o transforma em notícia*”. Então, o âncora faz a chamada, que é uma adaptação dos demais versos do poema: “*Olá! Bom dia! O homem está matando o seu amigo. O amigo ensanguentado grita. Ladrões arrombam o cofre. A pena escreve. A polícia dissolve o meeting. Vem da sala de linotipos a doce música mecânica. É com você, Paulo Lopes*”. Posteriormente, o vídeo mostra o seu segundo plano, em que outro estudante, em pé, fazendo o papel do repórter, veste roupa um pouco menos formal que o apresentador, usa microfone e anotações em papéis que servem como apoio para o relato do caso. O repórter diz: “*Opá! Bom dia, Filipe Alves! Bom dia, todo povo que me assiste. O assassinato ocorreu na cidade de Presidente Epitácio, no bairro Jardim Real. Um homem encapuzado supostamente assassinou o seu amigo com vários golpes de faca pelo seu corpo. O assassino continua foragido. Fique com as imagens do acontecimento agora?*”. Posteriormente, apresenta-se o último plano do vídeo: um aluno, representando a vítima, corre enquanto um segundo aluno, representando o assassino encapuzado, o segue e, ao alcançá-lo, simula atingi-lo com vários golpes de faca. Depois disso, o criminoso corre enquanto a vítima angustia-se deitada no chão. Finalmente, o vídeo apresenta a mesma vinheta de abertura como encerramento.

Verificamos que os estudantes incluem no trabalho realizado não apenas o poema, mas também aspectos relativos a suas posições identitárias. Constatamos que, apesar de se tratar de uma situação fictícia, na representação do apresentador e do repórter eles utilizam seus nomes reais (neste artigo substituídos por nomes fictícios, por questões éticas relativas ao sigilo quanto às identidades dos sujeitos de pesquisa), demonstrando não apenas a autoria de um trabalho escolar efetivamente feito por eles, mas também o pertencimento à situação noticiada, já que o cenário escolhido para o assassinato é o Jardim Real, bairro onde os estudantes do grupo residem. A propósito, trata-se de um bairro periférico e com alto índice de violência, o que demonstra que os estudantes falam de sua própria realidade. O grupo não foge ao tema do poema de Drummond, descrevendo tanto a violência cotidiana como o trabalho do profissional jornalista em relação a ela. Todavia, precisam fazer uma alteração: os ladrões não arrombam o cofre, porque a probabilidade de moradores do Jardim Real, um bairro pobre, ter bens materiais que precisam ser guardados em cofres é baixa. O tema do poema faz sentido à realidade dos educandos, mas o exemplo construído no poema de Drummond não. Assim, a atividade, que foi apresentada a toda a sala de aula, rompe com um silenciamento comum nas escolas brasileiras no que se refere ao entorno social dos educandos. O vídeo coloca no centro da sala de aula a vida dos próprios estudantes. Desse

modo, aspectos socioculturais dos alunos não são ponto de partida para se chegar a outro lugar, como acontece nos casos dos bilhetes, analisados no item anterior. Em tais tarefas, o material didático parte da realidade dos educandos, imaginando que eles poderiam cometer os mesmos “erros” apresentados nos bilhetes, para ensiná-los a fazer diferente: escrever bilhetes de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa. No caso do vídeo, constatamos o oposto: a proposta do professor propiciou que os estudantes primeiramente lessem textos de autores literários consagrados pela crítica acadêmica para que, depois, utilizassem a própria linguagem para interpretar/falar de tais textos. Como resultado, os alunos falaram também de si mesmos, inscrevendo no evento de letramento suas posições identitárias.

Portanto, consideramos que a abordagem da tarefa proposta pelo professor estabelece uma “fronteira cultural” entre saberes ensinados pela escola e os saberes construídos pelos educandos em outros espaços sociais. Isso porque os estudantes ficam à vontade para expressar suas posições identitárias ao mesmo tempo em que estudam uma variedade de textos pertencentes à literatura clássica. Em vez da negação da cultura do alunado, observamos uma abordagem de ensino que propicia a aceitação e o acolhimento da cultura do alunado. Como resultado, os alunos engajaram-se na tarefa proposta pelo docente.

## ZONAS CULTURAIS HÍBRIDAS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Como mencionado na introdução deste artigo, na pesquisa de campo realizada de fevereiro a setembro de 2018, os dados foram gerados em sala de aula, mas também fora dela. Em ambiente extraescolar, participamos de dois grupos de *WhatsApp* e também observamos *status* dos educandos na mesma plataforma bem como suas publicações no *Facebook*. A escolha por gerar dados por meio de tais plataformas digitais pautou-se nas respostas dos estudantes participantes da pesquisa a um questionário sobre letramento, o qual revelou que eles liam e escreviam, em contexto extraescolar, sobretudo em redes sociais digitais. Durante a geração de dados, os alunos participantes da pesquisa publicaram: 595 *status* de *WhatsApp*, 4.856 mensagens nos dois grupos de *WhatsApp* de que participamos e 2.730 *posts* no *Facebook*. Para análise, descartamos os *status* e as mensagens enviadas em um dos grupos de *WhatsApp*, enfatizando as 1.800 mensagens enviadas no grupo de *WhatsApp 3 A* e os 2.730 *posts* no *Facebook*.

Os dados apontaram que os textos lidos, produzidos e/ou compartilhados pelos educandos em redes sociais digitais apresentam muitas similaridades com as práticas de letramento em aulas de Língua Portuguesa no que se refere ao conteúdo temático e ideológico. Em ambos os casos, verificamos temas e concepções como meritocracia, adaptação, mercado de trabalho e autoajuda. No entanto, do ponto de vista linguístico, os modelos de linguagem identificados dentro e fora do espaço escolar foram bastante diferentes. A linguagem utilizada pelos alunos era, em geral, avaliada como inadequada em relação aos modelos que a escola pretende ensinar, sobretudo nas tarefas propostas pelo material didático utilizado. Nas práticas de letramento não escolar, observamos o uso frequente de: textos multimodais — especialmente com *emojis* —, abreviações comuns em redes sociais digitais, textos curtos, variedade vernacular e troca de turnos labiríntica.

A captura de tela apresentada na Fotografia 1, identificada no *Facebook* de um dos alunos participantes da pesquisa, traz algumas dessas características. Nela, lemos um texto cujo propósito comunicativo é divulgar um serviço: formatação de computadores. A publicação é composta por duas partes: uma principal e uma legenda. No texto principal, há informação a respeito do valor do serviço, além de formas de contato. A legenda não apenas enfatiza o serviço (formatação de computadores) como também deixa claro, por meio do uso de primeira pessoa do singular (“to”), que é o próprio aluno que realiza o serviço. A linguagem da legenda é bastante informal, já que o anúncio é feito, pelo *Facebook*, a uma rede de amigos. Assim, o estudante utiliza termos como “Ae”, “pessoal”, “to”, “PC” e “pv”. Além

disso, não há monitoramento da pontuação.

Verificamos que se trata de um texto pertencente à esfera do trabalho, assim como os “bilhetes” propostos pela apostila utilizada em sala de aula e analisados anteriormente neste artigo. Constatamos que o anúncio publicado pelo estudante em sua rede social digital permite um modelo de escrita que é apresentado, pelo material, como inadequado. Há, inclusive, o uso da mesma abreviação de “você” (“vc”) que o aluno, na escola, precisou “corrigir”, mas, algum tempo depois, utilizou, na prática, em ambiente de trabalho. Isso mostra que é preciso relativizar as ideias de “adequado” e “inadequado” no que se refere a variedades linguísticas.

**Fotografia 1** - Modelo de escrita dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com base nos modelos de escrita presentes nos textos lidos, escritos e/ou compartilhados pelos estudantes durante a geração de dados para a pesquisa, apresentamos três propostas que exemplificam trabalhos que podem ser realizados com vistas a estabelecer zonas culturais híbridas em aulas de língua portuguesa: i) estudo de modelos textuais familiares aos dos alunos, mas não necessariamente produzidos por eles; ii) análise linguística e temática de textos produzidos pelos próprios estudantes fora do ambiente escolar; e iii) inversão da frequente abordagem “inadequado x adequado”.

Para exemplificarmos a primeira proposta, utilizamos os tuítes abaixo, publicados pelo vereador Carlos Bolsonaro e pela deputada Joice Hasselmann em 20 de outubro de 2019:

**Fotografia 2** – Linguagem não verbal e ofensa política.



Fonte: Mendes (2019).

Nos dois casos, trata-se de textos que utilizam exclusivamente de linguagem não verbal, mais necessariamente *emojis*, muito presentes nos textos lidos e escritos pelos participantes da pesquisa. Portanto, notamos que se trata de um modelo de linguagem recorrente nos tempos atuais, em que intelectuais e líderes políticos, religiosos, empresariais utilizam redes sociais digitais com frequência.

Os tuítes anteriormente reproduzidos foram publicados por Bolsonaro e Hasselmann em um contexto em que os dois, antes aliados políticos, haviam acabado de entrar em um conflito que dividiu o Partido Social Liberal (PSL). Irritado com a deputada, o vereador utiliza ideogramas que, nesse contexto, têm caráter sexista. A imagem de um porco, por exemplo, faz referência à Peppa Pig, personagem de um desenho animado com a qual apoiadores de Bolsonaro compararam Hasselmann, em razão de sua aparência física. Utiliza, também, a imagem de uma galinha que, nesse caso, sugere que Hasselmann mantém relações amorosas com diversos parceiros. Em resposta, a deputada ataca o vereador com imagens de veados, uma referência a boatos de que o vereador mantinha uma relação homossexual com um primo.

Verificamos que, para entender os tuítes, o leitor precisa saber quem são os produtores dos textos, a relação entre os dois — de aliados a inimigos políticos — e os problemas ocorridos no interior do PSL. Ou seja: ao propor, na escola, o estudo desses tuítes, os educandos precisariam buscar e compreender outros textos. Além disso, trata-se de uma oportunidade de trabalhar não apenas com o tema da política, mas também do machismo e da homofobia. E isso é feito de modo a contemplar modelos de texto que pertencem às práticas de letramento do alunado.

Em relação à segunda proposta — análise linguística e temática de textos produzidos pelos próprios alunos em ambiente extraescolar —, consideramos possível, por exemplo, uma prática pedagógica que estude, por meio de conceitos gramaticais comumente ensinados na escola, modelos linguísticos utilizados pelos estudantes no cotidiano. A letra “h” para indicar vogal acentuada é um exemplo possível, como em “eh” e “neh”. A expressão “kkk” (que indica riso) e a abreviação de “gente” em “gnt”, dentre outros exemplos, podem ser uma forma de estudar a formação de termos cujas vogais são omitidas por estarem implícitas no nome das letras consoantes. É possível estudar, com os educandos, as funções dos *emojis* em seus textos (substituição de palavras, indicação de pontuação, amenização de tom da mensagem etc.). Professor e alunos podem elaborar um glossário ou um dicionário a partir de termos utilizados pelos estudantes no cotidiano com vistas a entender, por exemplo, a formação de palavras. Além disso, essas alternativas de ensino de língua que apontamos aqui podem ser relacionadas com aspectos sociais, como transitoriedade e não linearidade (da linguagem e do sujeito contemporâneo).

Na terceira proposta, repensamos a forma como a escola tem se referido ao que se considera “adequado” ou “inadequado” quanto à escrita. É comum observar uma abordagem de ensino de escrita que, tendo como base a norma-padrão da língua, apresenta ao aluno um texto com “desvios” linguísticos para, em seguida, propor a sua reformulação. É o caso das tarefas propostas pelos *Cadernos* que analisamos anteriormente. Geralmente, a ideia presente nas entrelinhas de tais propostas é que o modelo de escrita apresentado não está errado, mas está inadequado a determinados contextos. Nesse sentido, cabe ao aluno fazer tal “adequação”, que é, na verdade, um treino de modelos textuais em consonância com a norma-padrão. É uma espécie de “pedagogia do mas”: está certo, mas está inadequado para a situação. No entanto, a escola geralmente não disponibiliza um espaço para estudar tais modelos textuais em seu contexto “adequado”. Argumentamos que seja possível inverter essa lógica ao propor a transposição de textos tradicionalmente contemplados na disciplina Língua Portuguesa (das esferas literárias e jornalísticas etc.) por modelos textuais que pertençam às práticas sociais dos educandos. Por exemplo, é possível propor que um bilhete seja refeito em forma de mensagem instantânea (escrita ou de voz). Uma notícia poderia tornar-se um tuíte ou um meme, possibilitando um trabalho com resumo, síntese, humor, crítica social etc. Consideramos que essa inversão seja positiva, porque não caracteriza modelos

de escrita vernaculares como “inadequados”. Pelo contrário, enfatiza que tais modelos são adequados em determinadas situações e gêneros. Além disso, nessa inversão, o aluno tem a chance de trabalhar, efetivamente, com uma diversidade de modelos textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico que embasa este artigo compreende letramento como usos sociais de leitura e escrita, o que significa dizer que não existe apenas um tipo de escrita. As práticas de letramento são inúmeras, tal como as variedades linguísticas. Apesar disso, é senso comum que a escola tende a ensinar apenas um modelo de letramento, aquele orientado pela norma-padrão da língua. Preconiza-se, inclusive, o completo respeito às diferentes variedades linguísticas, considerando-as adequadas ou inadequadas, porém a ênfase constante nos modelos dominantes acaba por gerar um estigma, em que a variedade utilizada pelo alunado aparece sempre como inadequada, mediante uma profusão de exercícios que propõem transformá-la em adequada, ou seja, conformá-la ao modelo padrão. Esse fato não apenas evita contemplar a cultura linguística do alunado de maneira efetiva, mas também contribui para a manutenção do *status quo*, que nega as muitas variedades da escrita. Desse modo, nega-se, também, a própria identidade cultural e linguística de muitos educandos da escola pública brasileira, que, em geral, não utilizam, nos diversos campos da atividade humana de que participam, a variedade padrão da língua. Nesse sentido, a proposta apresentada de adoção do conceito de zonas culturais híbridas ligado a uma abordagem pedagógica — que tem como ideia central o estabelecimento de diálogos críticos entre letramentos escolares e não escolares — é uma forma de resistência política. É, também, uma tentativa de romper — ou, pelo menos, minimizar — com a diferenciação entre “saberes escolares” e “saberes não escolares”.

Muito embora tenhamos proposto uma abordagem pedagógica para ensino de leitura e escrita a partir da adoção do conceito de zonas culturais híbridas tomando como base textos pertencentes à esfera digital, esclarecemos que não é necessário limitar-se a tal esfera. Os exemplos dados no decorrer do trabalho pautam-se em práticas de letramento observadas em nossa pesquisa de campo em 2018, que enfatizou, fora do ambiente escolar, usos da leitura e da escrita em redes sociais digitais. No entanto, consideramos possível um trabalho com outros modelos de escrita, a depender das características específicas do alunado de cada escola. Modelos de linguagem presentes em letras de rap e funk, por exemplo, parecem-nos um caminho possível no estabelecimento desse elo, a ser continuamente renovado em função das mudanças socioculturais e da criatividade dos professores.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BARTH, F. (ed.). *Ethnic groups and boundaries: the social organisation of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget; London: Allen & Unwin, 1969.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. Abingon: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Tradução de Voprosy literary i estetiki. Texas: University of Texas, 1981.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CORRÊA, M. L. A. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Mercado de Letras: Campinas, 2001.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.
- FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, jul./set. 2018.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales em la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 24, p. 1-24, maio/ago. 2019.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

- KLEIMAN, A.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (org.). Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.
- LIMA, J. S. A. *Projeto de letramento: implicações na autonomia na produção escrita dos discentes no ensino fundamental II.* 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras - PROFLETRAS) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curais Novos, 2015.
- MAIA, J. O. *Fogos digitais: letramentos de sobrevivência no Complexo do Alemão/RJ.* 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- MARTINS NETO, I. A. *Adaptação, criação e juventude: diálogos entre práticas de letramento escolar e não escolar.* 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- MENDES, G. L. Carlos Bolsonaro e Joice Hasselmann se atacam em códigos no Twitter. *Fórum*, [Porto Alegre], 20 out. 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2019/10/20/carlos-bolsonaro-joyce-hasselmann-se-atacam-em-codigos-no-twitter-63103.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.
- PARDOE, S. Respect and the pursuit of ‘symetry’ in researching literacy and student writing. *In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. Situated literacies: reading and writing in context.* Abingon: Routledge, 2000. p. 149-166.
- PEREIRA, L. *Formação colaborativa de professores e projeto de letramento: um olhar reflexivo sobre a realidade dos alunos.* 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série.* São Paulo: SEE, 2014. v. 1.
- SILVA, M. L.; TOURINO, H. L. Z. Território, territorialidade e fronteira: o problema dos limites municipais e seus desdobramentos em Belém/PA. *Urbe: Revista Brasileira de Gestão Urbana*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 96-109, jan./abr. 2017.
- SILVA E LINO, A. P. *O ensino de língua portuguesa: contribuições de projeto de letramento com jornal escolar.* 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. Introdução. *In: SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 15-27.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop.* 2011. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.