

# RECONTANDO HISTÓRIAS DA COMUNIDADE EM SALA DE AULA: OBSERVANDO O *ETHOS* DO/A ESTUDANTE AUTOR/A EM ATIVIDADES DE LETRAMENTOS

Rita de Cássia Souto Maior \*  
Simone Maria da Silva Lima \*\*

**Resumo:** Dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa-ação numa turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do estado de Alagoas, com o objetivo de refletir sobre o trabalho com a leitura e produção de textos em sala de aula. Para isso, promovemos atividades que contribuíram para um trabalho significativo com a língua portuguesa, na perspectiva do letramento, considerando a importância das discussões sobre o envolvimento do/a estudante com o trabalho escolar; sua constituição de *ethos* nesse processo e a relação que poderíamos estabelecer entre saberes instituídos e saberes locais.

**Palavras-Chave:** Leitura. Produção de textos. Letramento. *Ethos*.

## RECOUNTING STORIES OF THE COMMUNITY IN THE CLASSROOM: OBSERVING THE *ETHOS* OF THE STUDENT AUTHOR IN LITERACY ACTIVITIES

**Abstract:** Through qualitative basic observation, we develop an intervention work in a group 9th grade of elementary school in a public institution. In this study we aim to observe the *ethos* that the student had of himself first as a reader and author of texts in school and outside it, to then propose them activities that aimed to recognition and valuation of these subjectivities. Therefore, we aimed to promote actions in the classroom that contribute to a significant work of reading and production of texts in literacy perspective and in understanding the importance of discussions on the possibility of authorship during the learning process.

**Keywords:** Reading. Production. Literacy. *Ethos*.

### Introdução

Neste estudo, apresentamos reflexões acerca de uma ação docente sobre práticas de leitura e de produção de textos de turma de 9º ano do Ensino Fundamental da cidade de Murici/AL. Numa perspectiva de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), consideramos que as práticas de letramento desenvolvidas (KLEIMAN, 2002, 2007, 2008; ROJO, 2009; SOARES, 2002, 2004)<sup>1</sup> poderiam estimular reelaborações das constituições de *ethos* dos/as estudantes para que esses/as se sentissem partícipes da construção do conhecimento no contexto da escola.

A proposta surgiu da constatação, através de nossas experiências na docência, de que muitas das atividades que são desenvolvidas em sala de aula não surtem o efeito desejado pelos/as professores/as – como profundidade crítica nas

discussões, desenvolvimento da proficiência na escrita, envolvimento dos/as estudantes com as atividades, interesses nos resultados alcançados etc. –, porque, dentre outros fatores, essas atividades muitas vezes não têm significado para o/a estudante, ou seja, elas não representam algo mais concreto na sua vivência, a ponto de estimulá-lo/a a entender o ensino como processo fundamental de preparação para uma atuação mais efetiva na sociedade. Esse/a estudante não se reconhece muitas vezes como o sujeito da palavra utilizada naquele espaço, já que não consegue estabelecer os vínculos necessários com as constituições de *ethos* construídas pelas propostas de atividades elaboradas. Dizendo de outra maneira, entendemos que, na maioria das vezes, as propostas trazidas para a sala de aula pressupõem determinados conhecimentos de mundo, ou imagens de sujeitos, que não se relacionam com os conhecimentos ou imagens de si daqueles/as estudantes<sup>2</sup>. Sendo assim, o processo de ensino/aprendizagem se transforma, infelizmente, numa sensação de mera obrigação a ser cumprida.

Defendemos que é de extrema relevância para a formação do/a estudante estabelecer vínculos entre os conhecimentos de mundo e de si que ele traz para a escola, suas vivências e saberes, e os conhecimentos que a escola estabelece como fundamentais para a formação do cidadão<sup>3</sup>.

Ponderamos que a escola, então, pode buscar articular o saber ali instituído como oficial ao saber que esses sujeitos trazem, ao qual chamamos saber local. Teorizar sobre essa necessidade é muito mais fácil do que estabelecer como, de fato, isso pode ser feito na prática. Pensar em projetos que interliguem o meio no qual vivem esses sujeitos e a escola também não é tão simples, pois não basta propor projetos e/ou ações pedagógicas, mas é preciso articulá-los/las ao que se considera como objeto de ensino, ou “conteúdo”, na escola, caso contrário, todas as ações afirmativas em relação à recuperação dos saberes locais serão entendidas apenas como uma “atividade paralela”, não vinculada ao saber oficial.

Desta feita, a escola, ainda segundo Souza, Corti e Mendonça (2012), precisa estar em movimento, a serviço da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar destes estudantes no mundo. A escola “deve servir para que possam se movimentar com mais autonomia diante dos desafios e visões sobre si mesmos e sobre os que os cerca.” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 35). Problematizando a reflexão, podemos acrescentar que, nesse movimento, a escola tem um papel fundamental na vida do cidadão, inclusive o de não eliminar ou diminuir o papel das demais

instituições, visto que não é a única que elabora ou seleciona o saber. Esse espaço de interlocução entre a vida escolar e a vida não escolar é um campo complexo para ser assumido com facilidade, como dito mais acima, demanda planejamento, revisão de relações de poder, reelaboração de interesses que, de certo modo, preveem flexibilidade e atuação docente mais engajada.

Essa proposta de construção de um campo de interlocução através da escola também requer do/a professor/a tempo para planejar, aplicar, avaliar e revisar as etapas para propor, se for o caso, novos encaminhamentos a partir do que foi obtido. Essa prática de reflexão contínua ao mesmo tempo em que promove ações mais eficazes na busca de um envolvimento maior do/as discente, também revitalizam a profissão docente, realocando o/a professor/a numa posição de mais autonomia. Não iremos nos aprofundar sobre esse aspecto, mas é importante pensar na implicação do processo que vai ser apresentado adiante.

Retomando a discussão sobre os saberes na escola, podemos inferir, ainda, que, como as práticas sociais de leitura e de produção muitas vezes não estão relacionadas ao conhecimento do/a o estudante, e são limitadas ao “ensino” de códigos e regras que sozinhos, sem o trabalho com a compreensão, não estabelecem espaço e não fazem sentido no cotidiano do/a discente, há certa infertilidade no desenvolvimento da autonomia do/a estudante para assumir posições diferenciadas acerca da compreensão do mundo e de si mesmo/a. Silva e Araújo asseveram que:

[...] apenas o código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências e letramento presentes na sociedade; é preciso sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sociocomunicativas. (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 690).

Essas autoras refletem sobre como as situações sociocomunicativas são variadas, solicitando das pessoas atitudes e conhecimentos diferenciados e relacionados às situações que se apresentam. Cada uma dessas situações demanda conhecimentos específicos que podem requerer, por sua vez, letramentos diferenciados e em menor ou maior grau de aprofundamento ou engajamento.

A partir do que foi exposto, assumimos que as atividades que envolvem o letramento extrapolam o processo que se circunscreve a alfabetização (COSTA,

2002). Os letramentos, assim, não respondem a apenas um produto da codificação ou da instrumentalização do ler como silabar. Desta maneira e segundo ainda este autor, as ações, práticas e eventos próprios de nossa sociedade letrada possuem duas dimensões que são a individual e a social, como será explicado mais adiante.

Interpretamos que a dimensão individual pressupõe a social e nela se fundamenta e se sustenta; da mesma forma, a social não existe sem a individual. Ambas estão imbricadas, mas são passíveis de serem observadas isoladamente, didática e metodologicamente, como faz o autor citado.

Considerando o que foi dito até então, podemos concluir que ler e escrever não são processos mecânicos através dos quais o/a professor/a espera a compreensão apenas pelo fato de ter dito ao/à estudante para ler ou escrever um texto. Sua expectativa da compreensão leitora não se restringe à leitura que o/a discente faz na superfície textual, como ação decodificadora ou como busca do sentido (no singular), pois isso não permite o avanço necessário para a inclusão de outros discursos no circuito da compreensão. Mais representativa se torna essa lacuna quando ao/à estudante é solicitada uma “redação” sobre o tema trazido que não foi de fato vivenciado. Sobre o que falar? Reproduzir o sentido dado? Que posturas assumir? Reproduzir o discurso esperado? Só o estímulo à prática da pluralidade discursiva poderá promover a discussão sobre sentidos (no plural) e talvez possibilitar a reelaboração das compreensões quando necessário.

Nesse sentido, é importante considerar que a construção de *ethos* se dá quando a pessoa age, se expressa, troca e expõe ideias. É de certa forma uma imagem construída no ato enunciativo. Como afirma Amossy (2005, p. 9), todo “ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si.” Essa autora considera ainda que, deliberadamente ou não, o locutor apresenta, em seu discurso, uma apresentação de si através de “seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas”.

As palavras da autora nos levam refletir sobre o quanto é importante levarmos em consideração as imagens que esse discente faz de si mesmo, ou de si diante do ensinamento de sala de aula, diante dos saberes que são ali apresentados como oficiais etc. Depois desse reconhecimento e caso essa imagem não promova uma afetividade em relação ao ensino, podemos pensar num trabalho de envolvimento do/a estudante com seu saber. Nesse sentido considerar a comunidade do/a

discente é uma boa oportunidade de os/as estudantes se reconhecerem na escola e nas propostas que ela apresenta, por isso um dos encaminhamentos desse estudo foi de resgate de histórias da comunidade em que esses/as estudantes vivem, a partir da coleta de relatos dos mais velhos – familiares, conhecidos, vizinhos etc. Essa atividade seria feita através de entrevistas que depois seriam retextualizadas, como narrativas, em contos populares. Através do contato direto com as pessoas do seu meio social, os/as estudantes tornariam-se produtores/as interessados/as, isso possibilita, a nosso ver, uma aprendizagem que ultrapassa os muros da escola.

A respeito disso, Souto Maior (2015) considera que todo processo escolar está atrelado a uma série de fatores curriculares e extracurriculares e entende, por isso, que a imagem que o aluno tem da leitura na sala de aula e fora dela, da própria escola como espaço de aprendizagem que dialoga com outras instituições, das atividades ali desenvolvidas e os fins dessas, e, mais ainda, da imagem que ele tem de si mesmo como um ser atuante no contexto escolar, **têm impacto fundamental em todo o processo de letramento desse aluno**. A autora defende ainda que o estudo sobre a construção de *ethos* que esse aluno constrói de si mesmo em relação a esses elementos e outros possibilita a criação de atividades de intervenção que podem, de fato, ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Souto Maior (2015), há:

[...] relação intrínseca e a necessidade de reflexão teórica entre a ação de produzir em sala de aula de LP e as constituições identitárias dos sujeitos envolvidos nesse processo. Como sujeitos, os alunos ratificam ou não a ação de escrever um texto como significativa no contexto das práticas sociais por eles vivenciadas e, a partir desse significado, essas práticas de produção textual recebem mais ou menos envolvimento dos sujeitos nessa ação. Ou seja, a depender do que essa prática significa em suas vidas, eles aderem mais ou menos às propostas de produção efetiva. (SOUTO MAIOR, 2015, p. 248).

A partir dessas reflexões, buscamos na comunidade e no convívio dos/as alunos/as nos espaços da cidade de Murici, subsídios para que eles/as fizessem uma leitura do seu próprio ambiente e que se sentissem autorizados/as a interagir com ele dentro da escola, impregnando às práticas escolares com a vida. Esse trabalho foi efetuado, enfim, considerando o espaço escolar como intermediação. Na prática, ele foi elaborado através de entrevistas e pesquisas locais, que fizeram com que esse/a estudante descobrisse uma parte da sua história e, com essa

descoberta, passasse a valorizar sua cultura (porque passou a reconhecê-la por outra ótica, a da valorização), contribuindo assim para a constituição de sua subjetividade que aqui categorizaremos no âmbito das discussões sobre *ethos* (AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2008; SOUTO MAIOR, 2014, 2015), o que resultou em atitudes com mais autonomia<sup>4</sup> em relação a leitura e escrita.

Destarte, dentro da perspectiva social do letramento, que, como dissemos, considera a dimensão individual, nossa proposta foi a de promover a transformação dos saberes construídos através de atividades de leitura e produção em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma Escola Pública do estado de Alagoas.

Sendo assim, dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), propomos atividades para uma turma de 9º ano do ensino fundamental da cidade de Murici, na disciplina de Língua Portuguesa<sup>5</sup>, através da elaboração de uma proposta didática que objetivou envolver os/as estudantes com grupos da comunidade, de preferência os idosos, com o objetivo de pesquisarem histórias e/ou algumas lendas locais, para a reflexão e reelaboração textual discursiva dessas histórias coletadas.

Estendendo um olhar diferenciado sobre o *ethos* dos/as estudantes, um olhar de que o/a estudante está no processo junto ao/à professor/a e que ele/a também constrói seu conhecimento através das suas vivências, refletiremos sobre o papel da escola na formação do sujeito e abordaremos a leitura e a produção na perspectiva do letramento. Assim perguntamos: quais são as práticas de leitura e escrita dos/as estudantes do 9º ano? Quais as constituições de *ethos* construído nas atividades? Como os/as estudantes respondem às atividades que os inscrevem como leitores/as e autores/as de seus textos, através do resgate das histórias da comunidade?

Com esses objetivos, trabalhamos o gênero conto popular e dividimos a atividade nas seguintes etapas: conhecimento prévio, apresentação do gênero com exemplos e discussões sobre características, planejamento coletivo das entrevistas, execução do plano, relato das histórias através da oralidade em sala de aula; produção escrita; reelaboração do texto; produção de um texto de opinião sobre o que foi coletado nos discursos da comunidade; construção de um livro.

### **Leitura e escrita no ambiente escolar: a perspectiva dos letramentos**

As discussões que giram em torno do ato de ensinar quase sempre passam

pela discussão sobre a leitura e a escrita porque tanto uma quanto a outra estão presentes em todas as disciplinas escolares, exigindo do/a estudante a compreensão dos textos para a aprendizagem. É inegável o valor que a leitura exerce na sociedade, inclusive faz parte do senso comum dizer que quem lê muito, escreve melhor, tem mais sobre o que dizer, argumenta melhor, defende suas necessidades etc. Não vamos nos aprofundar nessa questão, mas entendemos, com Soares (2002), haver um valor positivo absoluto atribuído à leitura na nossa sociedade. É por meio deste entendimento que a autora, por exemplo, diz que em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado intrinsecamente bom e como algo que traz:

[...] benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. (SOARES, 2002, p. 19).

O que observamos, partindo das nossas próprias experiências na sala de aula em questão e no convívio escolar de um modo geral, é que também se atribui um valor positivo e absoluto ao processo de escritura. Porém as discussões que encontramos nos espaços da educação em vez de enfatizarem esses valores e analisarem uma forma de trazer os benefícios de um trabalho significativo de produção, considerando o sujeito que escreve como sujeito que se inscreve, geralmente apenas reproduzem um discurso da escrita de modelos. Isso pode dissociar cada vez mais o sujeito que lê de seus saberes que são partes que o instituem como sujeito.

Algumas vezes apenas se reproduzem o discurso de que os/as estudantes não demonstram “interesse” pela leitura e nem sabem se expressar através da escrita. Isso faz com que, muitas vezes, sem pensar, coloquemo-nos como “vítimas” da situação meramente e, assim, o problema estaria nos/as estudantes, no sistema, nos/as professores/as, o que resulta em construções de *ethos* negativas, principalmente dos/as estudantes em relação à aprendizagem, como será explicado mais adiante.

As reflexões sobre a atuação dos professores em sala de aula foi para atentarmos sobre a importância do docente para a aprendizagem dos alunos, por isso seguimos a perspectiva de letramento, por acreditarmos que essa traz uma reflexão para elaboração e aplicação de planos que apresentem estratégias que

atendam às necessidades reais de inclusão dos/as estudantes nas práticas. O letramento propõe um sentido maior ao ensino, trazendo uma amplitude ao ato de ler, porque não concebe a leitura como algo isolado, preso às instituições de ensino, como lugar privilegiado e eleito para tal. Ele leva em conta o que está fora das paredes da escola e recupera as vivências locais dos/as estudantes, como nos chama atenção Kleiman (2008), quando afirma que:

[...] ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor, ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar [...] a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes do conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só tem valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 2008, p. 151).

Como podemos observar nas reflexões de Kleiman (2008), o/a estudante precisa do conhecimento que ele/a tem do mundo para que possa compreendê-lo e se colocar como autor/a e escritor/a de sua história. O texto, dentro desse quadro, não é apenas matéria verbal ou não verbal. A dinâmica do letramento chama a atenção para como podemos utilizar o texto em sala nas nossas práticas diárias como item que circula numa rede de sentidos sociais, com função, com autoria, com intenções discursivas etc. Trabalhar com a leitura é, então “criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência” (KLEIMAN, 2008, p. 151). Para encontrarmos o caminho mais adequado ao processo de ensino, temos que repensar essa prática diariamente, pois, como ainda nos chama a atenção Kleiman (2008, p. 152), “as práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão”.

A palavra letramento é bastante utilizada, discutida e estudada atualmente, pois traz sentido ao ato de ensinar, porque prevê, na leitura e na escrita, a possibilidade de integração com o mundo dos sentidos. Costa (2002) entende que a palavra traz atrelada a ela duas dimensões, a individual e a social, explicando-as da seguinte forma:

[...] a individual, que é um atributo pessoal, que passa pela posse de



tecnologias mentais de ler e escrever, e a social, ligada às práticas de leitura e escrita, nas quais os indivíduos se envolvem, pragmaticamente, em seu contexto social, usando-as funcionalmente (atividades próprias da cultura ou grupo a que o sujeito pertence), ou, mais do que isso, “transformacionalmente”, sofrendo os efeitos dessas práticas socialmente construídas em determinados contextos sociais e que tomam determinadas formas enunciativas (os gêneros discursivos ou textuais), dependendo das instituições sociais que propõem ou exigem essas práticas. (COSTA, 2002, p. 58, grifos do autor).

Como dissemos na introdução do artigo, não entendemos, como o autor também não, essas dimensões como dissociadas. Ambas são complementares e correspondem a aspectos que podem, metodologicamente, serem vistos separadamente. Estendemos a dimensão individual não apenas a aspectos cognitivo-tecnológicos, consideramos nela ainda, as formulações subjetivas afetivas do sujeito que se envolve, através da escrita e da compreensão com o sentido do que escreveu ou leu na passagem para a dimensão social.

A ação transformacional sobre a qual fala Costa, na citação acima, também nos interessa mais particularmente pois extrai, da dimensão social, uma ação que promove o engendramento do sujeito como possível autor das práticas.

Dito isto, primeiramente observamos que a leitura e a escrita estão bem mais presentes no cotidiano dos/as estudantes, através de redes sociais, e-mails, mensagem de celular etc., do que podemos inicialmente supor e que, para participar dessas práticas, o indivíduo precisa estar letrado e não apenas alfabetizado no sentido mais restrito.

As práticas sociais de leitura mais contemporâneas de certa forma também exigem um novo olhar para o ensino da língua. Porém, a nosso ver, ainda não se cumpre bem sua função social de incorporação ou atualização de práticas. Muitas vezes as discussões sobre o papel da escola se limitam aos muros das instituições escolares, principalmente quando se fala da questão de curricularização. Sobre isso, Rojo (2009, p. 108) comenta que: “Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados”.

Como a escola assume o papel principal da educação formal na sociedade – mesmo sofrendo com a desvalorização política em relação a investimentos, valorização profissional e compromisso com as verbas públicas – ela ainda é considerada como o espaço principal para o desenvolvimento do ensino e

aprendizagem. É a escola que tem o saber sistematizado, porém não consegue ainda interagir com o saber social mais contextualizado, ou local, ou com as “múltiplas” exigências que o mundo contemporâneo apresenta fora do espaço escolar.

Dessa forma, entendemos ser muito importante para a aprendizagem do/a estudante que seu ambiente, seus costumes, suas expressões culturais sejam valorizados, pois não se pode mais ignorar os saberes dos/as estudantes, porque eles tentam mostrá-los a todo tempo em sala de aula, a escola poderia, então, buscar uma forma de compartilhar esse conhecimento e utilizá-lo para a (re)formulação dessa aprendizagem. Trabalhar com essa pluralidade de histórias pode promover a (re) construção de mundos.

Goulart (2007) considera que os conhecimentos e os valores de nossa vida cotidiana estão arraigados em nós e, por isso, são impossíveis de serem ignorados. Entendemos que esses conhecimentos e valores também estão arraigados em nossos discursos sobre a escola, nossa forma de ver o mundo escolar e, conseqüentemente, de ver a aprendizagem e o que a escola representa para nós.

As ações propostas neste trabalho levaram os/as estudantes a irem à comunidade e ouvirem as pessoas de sua cidade, resgatando histórias e puxando fios discursivos para tramar outros discursos sobre a própria escola. Dessa forma, eles puderam fazer uma leitura significativa da atividade escolar, porque eles/as participaram da construção dessas atividades, escreveram as histórias que eram suas, dentro de um espaço que agora, poderiam dizer, era deles/as também.

Como vai ser mais bem explicitado adiante, para o propósito descrito, selecionamos gêneros com os quais iríamos trabalhar dentro da proposta de contextualização do saber e optamos, inicialmente, pelo gênero conto popular. No entanto, ao desenvolver o trabalho, observamos o quanto as opiniões sobre os valores, ideias e posicionamentos coletados nos contos também geraram discussões no grupo, então acrescentamos o texto de opinião como outro gênero a ser trabalhado.

Fazendo uma comparação do passado e do presente de sua cidade e se colocando como sujeitos desse processo, esses/as estudantes se viram como importantes para a produção do conhecimento, viram-se como tema de discussão, entendendo que também podiam fazer parte de um contexto histórico numa ação transformacional do letramento.

## Desestabilização das constituições de *Ethos* dos/as estudantes no processo de elaboração do saber em sala de aula

Segundo Maingueneau (2008, p. 17), o ethos é uma noção discursiva, construída através do discurso, “não é uma ‘imagem’ do locutor exterior a sua fala”. Nesse sentido, as imagens que construímos parte do que, como oradores/as, pressupomos do auditório que nos ouve/lê. Em sala de aula, a resposta dada pelo/a professor/a às atividades efetuadas pelo/a estudante vão construindo, de certa forma, a imagem que esse/a tem de si mesmo/a.

Ainda segundo esse mesmo autor, a constituição do ethos se dá num processo interativo, de influência sobre o outro. Entendemos, assim, que as constituições de *ethos* que constroem à receptividade do/a estudante em relação a sua possibilidade de saber, de estar conectado com os ensinamentos escolares, de entender o que aqueles conhecimentos ali considerados podem contribuir para sua interação com o mundo, estão fortemente atreladas ao resultado das atividades.

No conjunto de ideias aqui focalizadas, propomos que considerar a construção das imagens em sala de aula facilita a contextualização dos saberes locais, porque reintegra o sujeito na dinâmica social escolar, engendrando-o como parte desta dinâmica. Mas essa consideração parte do envolvimento do/a professor/a com esses *ethi*. A princípio, a apresentação de si pode se dar, implicitamente, no cotidiano e, nele, ser percebida a partir do uso da modalidade de língua, da forma como um discurso é assumido ou não por um sujeito etc.

Ainda segundo Maingueneau, o ethos:

[...] é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

A partir das palavras de Maingueneau (2008), entendemos que a conjuntura social-humana é um complexo da qual não podemos dissociar uma aprendizagem sobre a própria constituição do sujeito que aprende, de sua imagem.

Esse sujeito que supostamente estaria “sempre pronto” para aprender o que lhe é ensinado, vai, à medida que avança nos anos escolares, se sentindo excluído do processo de reconhecimento ou reformulação de saberes. Sendo assim, é fundamental reconhecer os saberes provenientes da convivência social, cultural,

política que constitui esse sujeito pois essas são partes do seu aprendizado que trarão mais sentido na escola, quando valorizados.

Quando falamos de leitura e escrita na educação, sempre vem à mente que essas práticas são formas de contribuir para a formação crítica do cidadão. Quando nos propusemos a observar o *ethos* do/a estudante autor/a em atividades de letramento foi com a tentativa de buscar, no processo de ensino aprendizagem, elementos para tentar efetivar essa formação de um sujeito mais atuante em relação a seu aprendizado e mais questionador em relação à vida. Sendo assim, por acreditar que, através do estudo do *ethos* dos/as estudantes, podemos refletir sobre a imagem que esses/as têm de si, da sociedade e do seu ambiente e propor atividades que, sendo necessário, possam vir a reestabelecer significados mais propícios ao ensino situado, planejamos algumas etapas para a efetivação da proposta.

Essa proposta, de um modo geral, buscou entender como essas imagens reveladas no ambiente escolar contribuíram para o ensino mais efetivo em relação à compreensão de como o conhecimento sobre diferentes saberes, gêneros e modalidades da linguagem pode contribuir para a inserção desse aluno em práticas mais heterogêneas na sociedade. Outro fator observado nessa aproximação de práticas que também apresentaremos mais adiante é o fato de que o/a estudante, dentro desse contexto, sentirá mais incentivado para com a sua aprendizagem, pois ele/as se sente mais valorizado/a por ter a oportunidade de expor seus conhecimentos, sua realidade, suas ideias etc., passando por um processo de construção de autonomia e de cidadania situadas.

Para Oliveira e Souto Maior (2015, p. 234-235), a apresentação de *ethos* pode ser entendida como “ato de construir uma imagem a partir do que se diz e de como se atua em determinadas situações sociais”. Sendo assim, os/as estudantes quando leem e escrevem, ou quando falam sobre essas práticas na escola, mostram suas expectativas de vida, seus anseios em relação à sociedade. Desse modo, quando a escola não oportuniza que a leitura e a escrita sejam algo comum ao cotidiano do/a estudante, sendo usadas no processo de aprendizagem como uma ferramenta de formação da criticidade, a escola não está contribuindo para a formação de suas subjetividades, não contribui também para formação de um agente social.

Pensando na autonomia do/a estudante quando lê o texto e o interpreta a

partir do que conhece, buscamos estimular o autoreconhecimento dos/as estudantes em seus textos, visando possibilitar uma compreensão maior sobre o que vivencia e sobre o processo de formação do conhecimento que se dá também dentro da escola.

O/a estudante a se vê, dessa forma, como leitor/a e autor/a dos seus textos, através da interlocução que fez com a comunidade, vendo-se como um agente crítico do seu meio social, criando construção de *ethos* de protagonista de sua história e de cidadão capaz de repensar suas ideias e opinar sobre o seu meio.

### **Processo de pesquisa: a metodologia e o contexto**

Para o desenvolvimento do estudo, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), concentra-se no ambiente natural e supõe “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. Dentro dessa abordagem, realizamos uma pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2009),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Essa opção metodológica não apenas nos colocou como parte do processo, mas nos inseriu como implicadas no estudo. Dentre os aspectos mais representativos que vivenciamos no estudo, destacam-se: o envolvimento dos participantes, as discussões sobre cada encaminhamento e a reflexão sobre cada passo do processo.

Para ilustrar um desses aspectos, podemos citar quando os/as estudantes refletiram, por exemplo, sobre os resultados da sondagem, feita na primeira semana de observação. Elaboramos quadros com as respostas que obtivemos e pedimos para que eles, junto a professora, fossem discutindo sobre cada item (complementando, discordando, levantando implicações etc.). No questionário de sondagem, perguntávamos, por exemplo, quais eram os gêneros com os quais preferiam trabalhar (e o porquê) e quais eram suas práticas de leitura e de escrita

dentro e fora da escola. Isso nos possibilitou estabelecer algumas imagens de sujeitos e atividades para serem aplicadas.

O que nos parece importante destacar deste processo, foi o fato de querermos deixar a mostra o nosso interesse pelos seus interesses. Essa ação gerou, inicialmente, o envolvimento de todos/as na busca de se conhecer melhor. Isso foi fazendo com que, na sequência, a proposta central da atividade, que era a de coletar histórias da comunidade, fosse vista como multiplicação desse interesse. Nesse sentido, tornando-nos leitoras ouvintes interessadas no que eles/as tinham a escrever/dizer, impulsionamos, de certa forma, a multiplicação dessa imagem. Fomos, então, criando espaços de aprendizagens não comuns, mas propícios para uma participação mais entusiasmada de todos/as.

Para a coleta de dados, foram utilizados a observação constante e o registro dessa observação em diários de campo, a coleta de produções, a aplicação de questionários e entrevistas. A observação constante nos possibilitou a pré-análise constante dos acontecimentos, porque, como explica Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Por estarmos diretamente envolvidas com os/as estudantes em sala de aula e também em todo ambiente escolar, foi possível observar os comportamentos, as situações em que se envolviam, os discursos no qual estavam inseridos/as etc.

Como já dissemos, este estudo foi desenvolvido em uma escola de ensino fundamental, na cidade de Murici, interior de Alagoas, em uma turma de 9º ano no ano de 2016. Os/as estudantes da turma em questão sentiam dificuldade de interpretação/compreensão de texto e também de escrita. Quando era pedido que fizessem leitura em voz alta, ou mesmo silenciosa, esses/as diziam não gostar e, muitas vezes, não se concentravam para a atividade. Essa, por sua vez, geralmente se tornava um momento de muitos embates entre a professora e os/as estudantes. Para eles/as, qualquer texto com mais de 5 linhas era grande demais. Perini (2002) traz uma reflexão sobre essas atitudes quando diz que “Essas atitudes desfavoráveis à leitura já se começam a formar muito cedo [...]. Os primeiros fracassos levam rapidamente o aluno a fugir a novas oportunidades de ler.” (PERINI, 2002, p. 82).

Nosso grande desafio, então, era poder, inicialmente, desconstruir essa reação em relação às atividades. Também havia uma suposta sensação de fracasso da parte deles/as quando se tratava de produzir textos. Essa sensação muitas vezes

é impregnando nos/as estudantes pela forma como a escola vai, a cada proposta de trabalho com a linguagem, dizer ao/à próprio/a falante da língua, que tudo o que ele/a sabe não é saber pertinente, não interessa à escola. Segundo Perini, o/a aluno/a “[...] não chega a descobrir, em suma, que o livro (ou o material escrito em geral) pode ser uma fonte de informações úteis, para a escola ou para a vida.” (PERINI, 2002, p. 82). As atitudes negativas em relação à leitura e à produção começam desde cedo e geralmente vão se intensificando, porque a nossa realidade de ensino, como a conhecemos, não trata a leitura e a escrita como algo interessante e necessário fora das práticas escolares.

Foi por entender que o conto popular é uma narrativa coletiva e, por isso, pode promover uma apresentação e resgate do contexto da comunidade que escolhemos esse gênero para trabalhar com a turma inicialmente. E, por entender que o resultado das atividades também precisa ser discutido, trouxemos também o texto opinativo no qual registravam o que haviam achado da pesquisa e das próprias descobertas com o conto. Adiante explicitaremos as etapas do processo.

### **Analisando um conto muriciense: o letramento na prática situada**

Traremos, para fins de análise, um dos contos elaborados na turma e o texto opinativo sobre as discussões que o conto suscitou. Com a análise, iremos refletir sobre alguns aspectos desenvolvidos na pesquisa, como: a) o envolvimento do/a estudante com o trabalho escolar; b) sua constituição de *ethos* como de produtor/a interessado/a; c) a relação que estabelece entre saberes instituídos e saberes locais, provenientes de sua visão de mundo.

O conto popular escolhido foi Mané Fuló, escrito por Maria e Joana<sup>6</sup>, porque apresentava, com mais detalhes e profundidade, a região e a cultura do lugar, com explicitação de nomes reais dos espaços da cidade, por exemplo. Mas antes de apresentarmos a produção, faremos algumas considerações sobre o conto popular, ou história de trancoso, para explicar essa escolha.

O trabalho, como já explicamos antes, resgatou alguns contos populares da comunidade através de entrevistas com pessoas que se relacionassem com esses/as estudantes. O objetivo era realizar um trabalho mais significativo, de resgate de saberes locais. Considerando o que diz Guimarães (2000 p. 89), entendemos que as “narrativas populares encontram-se profundamente ligadas às

origens histórico-culturais e circunstâncias sociais imediatas que envolvem as comunidades por onde circulam”. Acreditamos que esse tipo de atividade com contos proporciona uma troca de experiências e de aprendizagem, como explica Guimarães:

O conto, no ato de sua enunciação, deve ser visto não apenas como um fato individual, fruto de um narrador/enunciador que como uma enunciação que tenta se adequar a um interlocutor real, que varia conforme o grupo, a hierarquia ou os laços sociais/familiares. (GUIMARÃES, 2000, p. 86).

O trabalho coletivo de pesquisa, entrevista, registro do que gravaram, retextualização da história escutada e apropriação do dito pelo *ethos* de produtor interessado foi acompanhado pela professora em etapas próprias que requisitaram dela atuações diferentes<sup>7</sup>. Depois da coleta de entrevistas, que foi feita com o uso dos celulares dos/as estudantes, fatos que, por si só, já os/as deixaram muito animados/as, a professora orientou a produção dos textos no que se referia a escolhas lexicais, ao uso de modalidade da língua mais apropriado, ao cuidado com a progressão temática do texto, ao emprego de retomadas adequadas, a atenção nas concordâncias, ao uso próprio da pontuação etc. Abaixo, apresentamos a primeira versão do conto:

Produção de Maria e Joana:

Mané Fulô

Um amigo da família que mora na fazenda Tabocal (Mãe das Graças) contou que nas luas cheias o senhor Mané Fulô virava alguns bichos, tipo cavalo, jumento, porco, cachorro... E quando chegava a noitinha, todos ficavam com medo de sair por causa dessa história.

Quando o Mané Fulô virava esses bichos, corria de lá pra cá, de cá pra lá. Ia pra Messias, Branquinha e também para algumas fazendas de Murici.

Depois dessa correria, no outro dia apareciam porcos e galinhas mortas e sabiam que era o Mané Fulô, mas a desconfiança que também poderia ser cachorro ou raposa.

Porém quando o Mané Fulô aparecia os animais se assustavam, corriam, gritavam, ficavam fazendo zuada. Todos sabiam que tinha algo lá, com os animais. (Texto de alunas do 9º ano do ensino fundamental, transcrito para fins de análise).

O que podemos destacar nos textos foram, principalmente a valorização da cultura local e também regional. Quando as alunas falam dos bichos que eram atacados, mostram um costume local e antigo de criação de animais, principalmente nas fazendas. Outro elemento que destacamos foi registro do discurso do outro no



texto, esse foi um item bastante discutido nas aulas, a atribuição da autoria, e parece que surtiu efeito na produção mesmo inicial. Elas registram: “um amigo da família” e, em outros textos, tivemos também “minha vizinha”, “minha vó” etc.

O que destacamos também é a mistura das diferentes modalidades de linguagem ou registros. É interessante destacar que os/as entrevistados/as não são da faixa etária dos/as estudantes, a maioria, a bem da verdade, é bem mais velha.

Todos esses aspectos foram trabalhados em sala de aula, mostrando como as escolhas lexicais podem expor determinadas características de gênero, de geração, de escolaridade etc. Esse trabalho foi muito instigante para a turma, principalmente porque não partia da discussão meramente teórica, com a apresentação de frases para “comprovar” o que se dizia. Os aspectos estruturais de normatização da língua ou de variação de uso eram discutidos a partir do que o uso da linguagem nos apresentava como necessário naquele contexto. A exemplo, discutimos sobre o termo “zuada” e de como ele é um item que pode marcar a região do discurso, já que é mais usual no Nordeste. As aulas, dessa forma, passam a ser muito mais interessantes para todos/as. Os temas também se mostraram muito envolventes, pois eram os que eles poderiam atualizar com o conhecimento que já possuíam. Ressaltamos que, com o desenvolver do trabalho, os/as estudantes não precisavam mais serem requisitados/as para participarem, como em outros momentos, eles/as já apresentavam espontaneamente, dando opinião, inclusive, sobre o que estava sendo discutido.

Essas observações são para mostrar que quando há uma atividade significativa, há mais envolvimento, valorização do que está sendo discutido e efetiva participação e aprendizado. Assim esses/as estudantes se tornam leitores/as e autores/as de fato, apresentando *ethi* de produtor/a interessado/a, porque há sentido no que estão fazendo. Ao ver sentido no que fazem, as pessoas se identificam e se realizam.

Nessa medida, podemos afirmar que as práticas de letramento não se resumem ao ato de decodificar a linguagem, mas são sim transformacionais. As atividades da escola, assim, podem ser diferenciadas e levar os/as estudantes a lerem e escreverem mais e com mais vontade, tornando-se realmente leitores e escritores de textos.

## Observando o *ethos* do aluno autor: o texto de opinião

O envolvimento com a comunidade proporcionou aos/às estudantes uma reflexão sobre a sociedade e sobre eles/elas mesmos/as. Como sujeito agente, que lê e escreve e tem suas opiniões diante da sociedade, esses/as começaram a discutir durante as aulas sobre o que encontravam nos relatos. Essas discussões impulsionaram vários momentos de reformulação de imagens sobre si a partir do que falavam das pessoas com as quais tiveram contato e sobre as quais falavam nos textos muitas vezes. Podemos dizer que esses momentos fizeram-nos refletir sobre como uma atividade pode estimular essa prática de reformulação de imagens já que, como nos diz Amossy:

A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre locutor e seu parceiro. (AMOSSY, 2005, p. 16).

Os discursos dos interlocutários estão nos textos escritos onde eles/as relacionam fatos do passado relatados com o presente de cada um/a, através das lembranças expostas pelos/as entrevistados/as e da forma como os/as estudantes registraram as lembranças.

Os/as entrevistados/as autorizaram, de certa forma, que os/as estudantes construíssem uma imagem e os/as estudantes construíram uma imagem de si, estabelecendo “uma inter-relação entre locutor e seu parceiro”. Partindo da ideia de que “a imagem quer causar impacto e suscitar a adesão. Ao mesmo tempo, o *ethos* está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala.” (AMOSSY, 2005, p. 16).

Abaixo, veremos como esse jogo de papéis foi estabelecido no texto de André:

Passado é presente

- 1 Eu achava que o passado não era legal, não ago-
- 2 ra, pois acho o passado muito bom, porque naquele tempo
- 3 tinha muitas brincadeiras, mas também muito chato porque não
- 4 tinha vídeo game, computador, notebook, celular de última geração
- 5 muito menos internet, mas no entanto tinha muitas brincadeiras
- 6 pula-corda, aviãozinho, queimado, garrafão, sete cortes,
- 7 esconde-esconde, pega-pega, dono da rua, pegou gelou e etc.

8 Emfim o passado é muito divertido ou pelo menos  
9 Era, o presente também é legal mas tem um porém o presente  
10 só tem tecnologia e o passado tinha muitas brincadeiras  
11 bom eu queria ter nascido no passado mas acabei nascendo  
12 perto do presente onde já existia algumas tecnologias. bom  
13 o passado era legal o presente é meio chato pois não tem  
14 um lugar com árvores para ler um livro debaixo da árvore mas  
15 poderia ter, queria morar num sítio com uma lagoa e muitas  
16 árvores! (Fonte: Texto de alunas do 9º ano do ensino fundamental, transcrito para fins de análise).

André registra seu posicionamento sobre o passado, a partir do trabalho feito em sala de aula, contrapondo, inicialmente, os objetos tecnológicos com as brincadeiras citadas nas entrevistas e construindo, no início do seu texto, as seguintes contraposições:

- No passado (do aluno) → (eu achava) PASSADO NÃO ERA LEGAL (porque) não tinha vídeo game, computador, notebook, celular de última geração muito menos internet;
- No agora (do aluno) → (acho) PASSADO MUITO BOM (porque) tinha muitas brincadeiras pula-corda, aviãozinho, queimado, garrafão, sete cortes, esconde-esconde, pega-pega, dono da rua, pegou gelou e etc.

Chama-nos atenção a reflexão que faz sobre o que ele pensava antes da atividade e como ele registra o argumento de revisão de seus valores, promovendo uma postura de abertura em relação a outras compreensões. Esse tipo de postura argumentativa nos revela um sujeito mais crítico em relação a conceitos, visto que ele se aprofunda nas implicações desses conceitos, correlacionando-os com sua vida e seus valores

A segunda parte do texto retoma a discussão anterior com indício de conclusão de ideia, marcada pelo emprego do “enfim”. Houve uma reconstrução no dizer do aluno. Encontramos indícios de construção de *ethos* a partir da comparação entre uma possível vida do passado com o desejo de viver as alegrias das brincadeiras, a tranquilidade, a natureza que estava mais presente, mas sem se distanciar das tecnologias e a vida do presente.

Dentre as orientações dadas para a reelaboração textual, a professora pediu que o aluno situasse o tempo de seu texto, posicionando-se sobre o que estava apresentando, ou seja, ela pede para que ele deixasse mais explícita a relação de alguns dos termos empregados com fatos, tempo ou acontecimentos mais concretos. A seguir, demonstramos uma das reelaborações do início do texto.

Texto refeito:

Passado é presente

Eu achava que o passado, era chato e sem graça **mas, depois da entrevista meu ponto de vista mudou**, porque naquele tempo existiam muitas brincadeiras, no entanto não existia computador, notebook, video game, celular de última geração, nem internet, porém tinha muitas brincadeiras, pula-corda, aviãozinho, queimado, garrafão, sete cortes, esconde-esconde, pega-pega, dono da rua, pegou gelou e etc. (Fonte: Texto de alunas do 9º ano do ensino fundamental, transcrito para fins de análise).

Ele construiu a imagem, no texto, de quem está refletindo sobre seu lugar e suas práticas: “depois da entrevista meu ponto de vista mudou”.

A imagem de sujeito que surge do texto é a daquele que se reconhece como sujeito do presente que deseja viver determinadas práticas do passado. Ele reflete sobre seu contexto de vida, a partir da experiência de sala de aula que proporcionou, por sua vez, a revisita de práticas como ler embaixo de uma árvore, por exemplo.

Acreditamos que todos que participaram do processo passaram por uma transformação através da forma como a leitura e escrita foram apresentadas a eles, passaram a perceber que ler e escrever é algo que requer reflexão e elaboração e que não é simplesmente uma forma de expor pensamentos como se esses não tivessem consequências. Para ilustrar melhor o que foi dito, buscamos novamente as palavras de Oliveira e Souto Maior:

A percepção discursiva de um sujeito para ele mesmo revela parte significativa da ação que ele produz ao escrever um texto na escola. Essa percepção possibilita não só o desvelar da construção/tessitura textual desse aluno que produz, como também o trabalho metodológico com práticas de leitura e produção para o desenvolvimento da construção crítica de sua subjetividade, ou seja, da sua imagem. (OLIVEIRA; SOUTO MAIOR, 2015, p. 240).

As palavras das autoras representam bem a intenção e o objetivo desse trabalho de inscrever os/as estudantes como autores/as de seus textos através do contato que podem fazer com suas histórias e com sua cultura.

A forma como as atividades foram conduzidas mostraram novas percepções de leitura e escrita, eles perceberam que novas práticas de leitura e escrita foram possíveis ao estudar o texto. Outro fato muito importante foi eles/as se sentirem valorizados/as pela professora, porque, de fato, ela leu os textos, isso até parecia novidade para eles/as. A professora, através do uso de bilhetes, manteve um diálogo constante que os aproximou, fazendo com que eles/as repensassem suas ideias e

posicionamentos, contribuindo assim para sua formação crítica.

## **Considerações Finais**

Ao falarmos de leitura, escrita, *ethos* e letramento, tratamos de questões que envolvem a educação e que, apesar de serem discutidas constantemente, ainda precisam ser retomadas visando ao envolvimento do/a estudante para uma participação mais prazerosa e significativa nas práticas de sala de aula.

Mais especificamente neste artigo, expusemos como os/as estudantes se identificaram e fizeram um trabalho mais relevante em relação ao desenvolvimento de uma postura mais crítica sobre a sociedade, principalmente quando esses/as construíram, na prática, uma interlocução real com suas vivências de leitura e escrita, com os saberes locais de sua cidade e com os valores gerais da sociedade. As atividades na escola, segundo consideramos, quase sempre ocorrem fora de um contexto favorável de participação efetiva, impossibilitando que esse/a estudante se expresse de uma maneira que integre suas constituições de *ethos*, conseqüentemente, seu ser no mundo.

Todo esse processo pareceu uma novidade para os/as estudantes, criamos um ambiente propício à reflexão dos alunos sobre o ato de ler e escrever. Eles passaram a olhar as histórias de sua comunidade como algo “interessante”, como eles mesmos disseram em entrevistas posteriores. E esse interesse para nós se traduziu em valorização da sua própria história e cultura. Eles/as também passaram a compreender que escrever e ler não são atos mecânicos e, por isso, precisa haver planejamento, elaboração e reelaboração. Os/as estudantes, ao se depararem com aulas mais significativas na escola, participam mais ativamente das atividades propostas pelo/a professor/a, mesmo que não tenham atentado para a contribuição da criticidade e autonomia que alcançaram neste trabalho.

A partir da prática que se instituiu, os/as estudantes passaram a buscar a coerência, a coesão do texto, seleção de melhores palavras para os objetivos, e perceberam, a partir da condução dos trabalhos, que, para produzir um texto, é preciso que haja projeto de dizer, revisão do dito e reelaboração das ideias.

Esse processo não se deu de uma hora para a outra e nem os problemas foram resolvidos completamente, mas houve mudanças.

## NOTAS

\* Rita de Cássia Souto Maior é docente da Universidade Federal de Alagoas. Doutora e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e graduada pela Faculdade de Letras (FALE/UFAL). Atua como professora na graduação (presencial e à distância) e na Pós-graduação (Acadêmica e Profissional) da Fale/UFAL. Atualmente é coordenadora de Graduação Presencial da Faculdade de Letras/UFAL, Coordenadora do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência em Letras/Português (PIBID/Letras/Português) e Coordenadora do Idioma Sem Fronteiras de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira ou Adicional. Integra a Comissão Editorial da Revista *Leitura* (PPGLL). Participante do Grupo de Estudos Ensino e aprendizagem de línguas, desenvolve pesquisas sob a perspectiva da Linguística Aplicada, articulando reflexões sobre a prática de sala de aula e os estudos discursivos, com os seguintes temas: Ethos, Estudos argumentativos, Produção Textual em Língua Portuguesa, Estudos de Identidade e Formação de Professores. E-mail: ritasoutomaior@gmail.com

\*\* Simone Maria da Silva Lima possui graduação em Letras (2003), especialização em Formação de Professores em Língua Portuguesa (2005) e mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (2016), todos pela Universidade Federal de Alagoas. É professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Murici (Alagoas), no Ensino Fundamental e professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação, Ensino Médio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. E-mail: simone.ma.silva@hotmail.com

<sup>1</sup> Parte dessas discussões foram resultados das reflexões desenvolvidas em uma dissertação de mestrado, produzida no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS – UFAL (2013-2015), financiado pela Capes.

<sup>2</sup> Não queremos dizer, com isso, que a escola não possa gerenciar o ensino de saberes diversificados, com o propósito de expandir horizontes e integrar conhecimentos. O que nos chama a atenção e nos alerta para uma necessidade de ação é exatamente essa falta de diversidade e a escolha apriorística de saberes que refletem uma única visão de mundo e, pior, um único “estar no mundo”.

<sup>3</sup> Para a definição de cidadão/cidadania, compartilhamos os estudos de Bonin (2008) sobre Paulo Freire. Nele, o autor diz que Paulo Freire apresenta um projeto de cidadania mais explícito, que envolve valores como o conhecimento da realidade para a libertação das opressões e reflexões sobre o mundo circundante. Para que isto se efetive, é necessário também o conhecimento crítico das instituições sociais, saber se expressar e codificar o mundo pela escrita e decodificar o que está ao seu alcance.

<sup>4</sup> A partir de Zozzoli (2006, p. 120), compreendemos que o sujeito não é absoluto e sim exerce uma auto-nomia relativa. A autora afirma que o sujeito individualista, que pressupõe uma autonomia absoluta, concentrando toda origem do discurso e da ação nele mesmo, diverge da definição de Renaut (1995) que diferencia sujeito de indivíduo e autonomia de independência.

<sup>5</sup> Foram registradas vinte aulas de 60 minutos cada. A turma tinha 35 alunos/as (dois desistentes). Desses/as, 29 aceitaram participar da pesquisa. Os/as alunos/as tinham a faixa etária entre 14 e 15 anos e apenas uma aluna tinha 18 anos. A maioria frequentava assiduamente as aulas.

<sup>6</sup> Todos os nomes empregados são fictícios.

<sup>7</sup> Como o foco deste estudo não é o aprofundamento em cada uma das etapas, apenas as descreveremos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 09-27.
- BONIN, Luiz Fernando Rolim. **Educação, consciência e cidadania**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-10.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2015.
- COSTA, Sérgio Roberto. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 31-50.
- GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 85-117.
- GOULART, Cecília. Letramentos e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa, (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógica**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 41-58.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2007/2008.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura teoria & prática**. Campinas, Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Leitura e prática social no desenvolvimento e competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português Np ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola editorial, 2007, p. 26-36.
- \_\_\_\_\_ **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, Pontes, 2008.
- \_\_\_\_\_ **Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, Dominique. A noção de ethos discursivo. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos Discursivo**. São Paulo, Contexto, 2008
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Camila René Barros S.; SOUTO MAIOR, Rita. A constituição de ethos

nas produções de textos: revelando imagens do processo ensino/aprendizagem. In: SANTOS, Lúcia de Fátima; PAZ, Sandra Regina (Org.). **Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas PIBID**. Recife, UFPE, 2015.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2002, p. 78- 86.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP, Parábola, 2009.

SILVA, Elizabebth Maria; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 4, n. 12, 2012.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da Leitura: uma reflexão em contra ponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, p. 18-29, Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

SOUTO MAIOR, Rita. Implicações do ensino da produção textual em sala de aula: os discursos envolventes e a escrita contemporânea. In: SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). **Metodologia em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

SOUTO MAIOR, Rita. **Currículo e aula de produção textual nas aulas de língua portuguesa**. Mimeo, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

Recebido em: setembro de 2016.

Aprovado em: abril de 2017.