

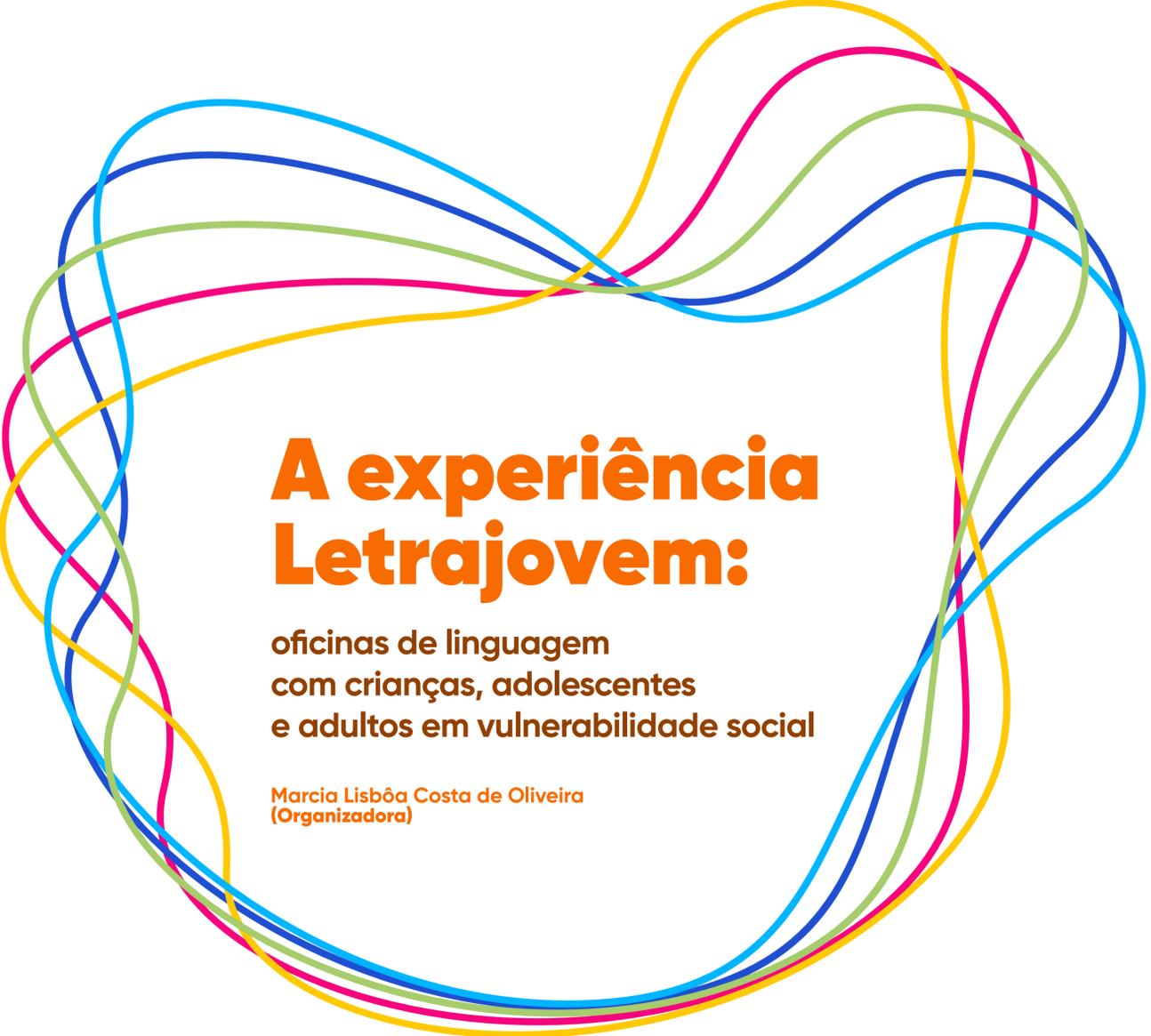
# A experiência Letrajovem:

oficinas de linguagem  
com crianças, adolescentes  
e adultos em vulnerabilidade social

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira  
(Organizadora)

Letraria 

Carolina Menegardo Ribeiro  
Daniele Maria de Jesus Negre  
Fabiana Vieira Ley  
Franciene Ribeiro de Azeredo  
Iolanda Ferreira da Silveira  
Karina Rivelli Gonçalves Lima  
Keven de Abreu Figueiredo  
Luana Maria Costa Moreira Eduardo



# **A experiência Letrajovem:**

**oficinas de linguagem  
com crianças, adolescentes  
e adultos em vulnerabilidade social**

**Marcia Lisbôa Costa de Oliveira  
(Organizadora)**

**Carolina Menegardo Ribeiro  
Daniele Maria de Jesus Negre  
Fabiana Vieira Ley  
Franciene Ribeiro de Azeredo  
Iolanda Ferreira da Silveira  
Karina Rivelli Gonçalves Lima  
Keven de Abreu Figueiredo  
Luana Maria Costa Moreira Eduardo  
(Autoras)**

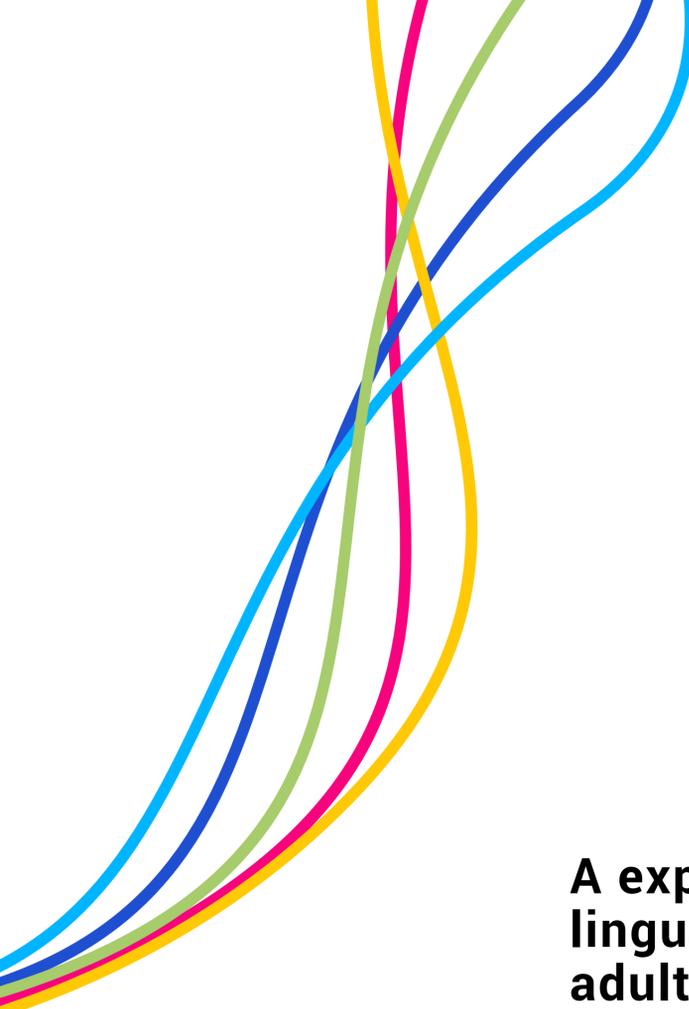


## **A experiência Letrajovem:**

**oficinas de linguagem  
com crianças, adolescentes  
e adultos em vulnerabilidade social**

**Marcia Lisbôa Costa de Oliveira  
(Organizadora)**

**Araraquara  
Letraria  
2020**



## **A experiência Letrajovem: oficinas de linguagem com crianças, adolescentes e adultos em vulnerabilidade social**

PROJETO EDITORIAL

**Letraria**

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

**Letraria**

CAPA

**Letraria**

REVISÃO

**Letraria**

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. **A experiência Letrajovem: oficinas de linguagem com crianças, adolescentes e adultos em vulnerabilidade social.** Araraquara: Letraria, 2020.

**ISBN: 978-65-86562-05-7**

1. Letrajovem; 2. Linguagem;  
3. Vulnerabilidade social; 4. Oficinas.

## **Conselho editorial:**

Kátia Abreu (ProfLETRAS/UERJ)

Nadja Pattresi (IL - UFF)

Yrla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva (DESU - INES/RJ)

“Seres programados para aprender e que necessitam do *amanhã* como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização.”

**Paulo Freire (2014, p. 77-78)**

## SUMÁRIO

Apresentação <i>Marcia Lisbôa Costa de Oliveira</i>	7
Reflexões sobre a experiência Letrajovem <i>Marcia Lisbôa Costa de Oliveira</i>	8
Letramento crítico e identidades no tribunal de justiça <i>Carolina Menegardo Ribeiro</i> <i>Iolanda Ferreira da Silveira</i> <i>Karina Rivelli Gonçalves Lima</i>	20
Afeto e crítica no CAC/SG: acolhimento pela linguagem <i>Daniele Maria de Jesus Negre</i> <i>Luana Maria Costa Moreira Eduardo</i>	37
Alfabetização e letramentos no CIEP 250 <i>Fabiana Vieira Ley</i> <i>Franciene Ribeiro de Azeredo</i> <i>Keven de Abreu Figueiredo</i>	53
Sobre as autoras e a organizadora	71

## APRESENTAÇÃO

Como afirma Paulo Freire (2014) no trecho que escolhemos como epígrafe para este livro, a produção do amanhã implica sonho e utopia, mas também desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. No Projeto Letrajovem, nosso sonho utópico é trabalhar para a construção de um mundo mais igualitário, fraterno, democrático e justo, no qual todas e todos tenham garantia de acesso aos direitos humanos fundamentais, dentre os quais destacamos o acesso à educação.

Assim, em nossa pequena esfera de ação, tentamos desenvolver experiências pedagógicas com pessoas em situação de vulnerabilidade e/ou risco social que contribuam para a concretização dessa utopia.

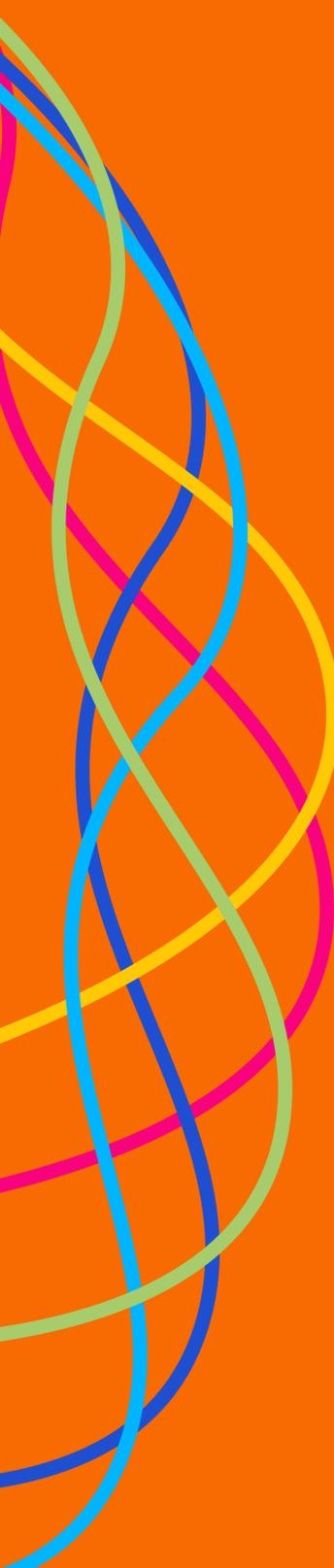
Neste *e-book*, apresentamos textos produzidos pela Equipe Letrajovem, nos quais discutimos experiências de ensino de língua portuguesa e literaturas desenvolvidas em três campos de atuação: o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, o CIEP 250 Municipalizado Rosendo Rica Marcos e o Centro de Acolhimento e Cidadania (CAC) de São Gonçalo, que abriga crianças e adolescentes sob medida protetiva.

Em nossos espaços de atuação, desenvolvemos oficinas de linguagens atravessadas pela tríade *crítica, afeto e cuidado* nas quais buscamos construir uma *práxis* comprometida com a transformação social. Nos textos aqui reunidos, as vozes potentes e emocionadas das componentes da Equipe Letrajovem se fazem ouvir.

Marcia Lisbôa

**Niterói, 20 de março de 2020.**

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Petrópolis: Vozes, 2014.



# REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA LETRAJOVEM

**Marcia Lisbôa Costa de Oliveira<sup>1</sup>**  
Coordenadora do Projeto Letrajovem

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da UERJ - Faculdade de Formação de Professores/  
Departamento de Letras.

## Do projeto à experiência

O Projeto Letrajovem nasceu como uma ação extensionista cadastrada no Departamento de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Posteriormente, a ele articularam-se projetos de iniciação científica, iniciação à docência e estágio interno complementar. Nesse texto, proponho-me a sistematizar o que venho chamando de *Experiência Letrajovem*.

Chamamos de Equipe Letrajovem o coletivo formado por mim (orientadora/coordenadora), voluntárias/os e bolsistas que atuam em ações interligadas de extensão, iniciação à docência, iniciação científica e estágio interno complementar. Nessas ações, estabelecemos parcerias com o Departamento de Ações Pró-Sustentabilidade do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (DEAPE/TJERJ), com o CIEP 250 Municipalizado Rosendo Rica Marcos e com o Centro de Acolhimento e Cidadania (CAC) de São Gonçalo.

Nesses três campos de atuação, a Equipe Letrajovem desenvolve oficinas de leitura e produção de textos, em torno das quais se articulam quatro linhas de ação: (1) formação de professores na perspectiva da justiça social, (2) inclusão social pelo letramento crítico; (3) pesquisa-ação socialmente crítica sobre metodologias e práticas de ensino do português em contextos socialmente vulneráveis e (4) produção de materiais didáticos com propostas de ensino situadas.

No TJERJ, o projeto desenvolve oficinas semanais de “Língua Portuguesa” com duas horas de duração, nas quais participam cerca de cinquenta pessoas por semestre. Os participantes dessas oficinas são oriundos dos seguintes programas de inclusão social desenvolvidos pelo Tribunal:

- Programa Justiça Pelos Jovens - oferece aos jovens, de 16 a 24 anos, que cometeram ato infracional e cumprem ou que já concluíram a medida socioeducativa de liberdade assistida, a oportunidade da primeira experiência profissional e a mudança de comportamento através da convivência social em local adequado e acolhedor;
- Programa Jovens Mensageiros - tem por objetivo capacitar para o mercado de trabalho jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, oriundos de famílias de baixa renda e/ou em situação de risco social;
- Programa Pais Trabalhando - tem por principal finalidade a melhoria na estrutura familiar dos participantes, por meio da inserção no mercado formal de trabalho, propiciando condições concretas de se apresentarem junto à sociedade como pessoas capazes de proverem o sustento dos filhos;
- Programa Começar de Novo - oportuniza aos egressos do sistema penitenciário inserção no mercado de trabalho formal, possibilitando novas perspectivas de vida, e o resgate de sua cidadania. (Fonte: TJERJ).

Destaco que a proposta do projeto Letrajovem desenvolvida no TJERJ foi premiada no *I Pitching Social do Canal Futura*, que envolveu roteiros para documentários sobre ações sociais voltadas para jovens, desenvolvidos por universidades brasileiras.

O prêmio consistiu no financiamento da produção do documentário “Todas as línguas”, que foi produzido pelo Centro de Tecnologia Educacional da UERJ e está disponível no canal da TV UERJ, no YouTube, tendo sido incluído na grade de programação do Canal Futura em 2019.

No CIEP 250 Municipalizado Rosendo Rica Marcos, pertencente à Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, a Equipe Letrajovem desenvolve oficinas de alfabetização e letramentos. Essas oficinas surgiram como um desdobramento dos estudos e projetos temáticos

desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Justiça Social (PROFJUS – FFP/UERJ – CNPQ), junto com a equipe do CIEP.

As oficinas, que atendem semanalmente a pequenos grupos, organizam-se em torno de histórias infantis e buscam contribuir para que os estudantes reflitam sobre a solidariedade, o respeito às diferenças, a equidade e a justiça social, anunciando a possibilidade de outras formas de convivência democrática. Além disso, através de jogos didáticos e estratégias de sistematização do sistema alfabético, colaboram no processo de alfabetização das crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

No PAS/Vista Alegre, também localizado no município de São Gonçalo, outro campo de atuação do projeto Letrajovem, a equipe desenvolve oficinas semanais com crianças e adolescentes abrigados, os quais estão afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por terem sido vítimas de negligência, abandono, maus tratos, violência física ou abuso sexual, entre outras formas de violência. São realizadas semanalmente oficinas de leitura e de textos orais e escritos, com ênfase na leitura de textos de literatura infantil.

## **A Equipe Letrajovem**

A Equipe Letrajovem apresenta as características fundamentais de uma comunidade de práticas: empreendimento comum, engajamento mútuo e repertório compartilhado (LAVE; WENGER, 1991).

O domínio de interesse comum é o ensino de língua portuguesa com foco na justiça social, um compromisso que distingue os membros desse grupo dos outros licenciandos e professores da FFP, na medida em que a equipe se envolve mutuamente na construção de estratégias pedagógicas e na sistematização de experiências bem-sucedidas.

A comunidade Letrajovem une-se em atividades específicas, discussões e tarefas, colabora e interage intensamente. O uso das redes sociais possibilita que a equipe se comunique constantemente, seja para planejar e discutir práticas ou para compartilhar interesses que vão além de sua participação no projeto.

Desenvolvendo práticas compartilhadas, a equipe acumulou um repertório de recursos, experiências, conceitos e ferramentas. Assim, a solidariedade nas práticas criou uma rede de aprendizagem e forte ligação afetiva entre os membros da equipe.

A Equipe Letrajovem desenvolve uma pesquisa-ação socialmente crítica (TRIPP, 1990) e baseia suas ações na perspectiva da Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS), que engloba o combate a diferentes formas de desigualdade e a luta pela transformação das relações sociais de opressão, incluindo as perspectivas críticas feministas, que nos parecem imprescindíveis na educação de docentes. Entendemos que Justiça Social é uma visão abrangente que se baseia na equidade de direitos, oportunidades e tratamento para todos. Isso inclui o acesso equitativo de todas as pessoas à riqueza, à educação; à saúde, ao bem-estar e à justiça.

Conforme assinala Miguel Arroyo (2013, p. 169), é importante que o contato com as “vivências extremas” das crianças, adolescentes e jovens que vivem nas periferias faça parte da formação de professores que se defrontam com o desafio de “trabalhar nos limites da produção do viver”.

Para Arroyo (2013, p. 169),

A negação dos direitos mais básicos de produção do viver deixa expostas as lacunas de nossos cursos de formação de educadores-docentes dessas infâncias-adolescências. Sem um maior conhecimento dos educandos, dos seus processos mais básicos do viver, sobreviver, os domínios do que e como aprender ficam incompletos. Como dar centralidade ao conhecimento dos educandos e dos processos de produção material da vida nos currículos de formação?

O contato com vivências extremas propiciado a nós pela Experiência Letrajovem tem forte impacto na desconstrução de nossas predisposições para ação e na nossa busca por um ensino culturalmente responsivo. As oportunidades e desafios que surgem em cada um dos campos de atuação nos estimulam a desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes para lidar com a complexidade e a pluralidade que caracterizam a teoria-na-prática que estamos construindo nas oficinas.

A Equipe Letrajovem busca propiciar aos participantes das oficinas o desenvolvimento de recursos físicos e emocionais necessários para aprender, crendo na força e no potencial de cada estudante. Para isso, combatemos preconceitos e estereótipos, enquanto desenvolvemos perspectivas críticas que contribuam para a mudança social (NIETO, 2009).

Os momentos de planejamento e produção/seleção de material didático são, por excelência, aqueles em que a Equipe Letrajovem exercita a agência, tal como entendida por Embayer e Mische (1998). Esses autores compreendem a agência em uma perspectiva performática, tratando-a como um acontecimento que emerge do engajamento dos atores com contextos-para-ação que são temporais e relacionais. Para eles, esse engajamento se dá em três dimensões - iteracional, projetiva e prático-avaliativa, às quais correspondem temporalidades - *passado, futuro e presente*.

Ao pensarem a agência como uma resposta situada temporal e relacionalmente, eles a concebem como uma *performance* que se vincula à história pessoal e profissional dos professores (dimensão iteracional), bem como à contextualização cultural, estrutural e material de suas atuações, ou seja, ao tempo presente, ao espaço e às pessoas com quem eles e elas se relacionam (dimensão prático-avaliativa). Isso ocorre, por exemplo, quando, semanalmente, a Equipe Letrajovem precisa responder a contextos-para ação que a mobilizam,

assim, seleciona e organiza estratégias e materiais adequados aos públicos com os quais trabalha.

Nessas ações, a equipe precisa também ter em vista o desenvolvimento das oficinas nas semanas anteriores e os desdobramentos previstos para as semanas posteriores. Nisso reside a temporalidade da dimensão prático-avaliativa da agência, que impacta nas tomadas de decisões, pois é preciso escolher entre trajetórias possíveis de ação para responder às demandas e às questões que surgem em nossos contextos-para-a-ação (BIESTA; TEDDER, 2007).

A temporalidade futura (dimensão projetiva) relaciona-se à dimensão projetiva, à reconfiguração criativa das estruturas para a ação através da qual os sujeitos projetam futuras trajetórias de ação.

Nos projetos, temos trabalhado o desenvolvimento da agência através da concepção de Elaboração Didática Participativa (EDP), “entendida como um projeto pedagógico coparticipativo que envolve professores e estudantes em um contexto-para-a-ação e imbrica prática, reflexão e produção de conhecimentos” (OLIVEIRA, 2019, p. 26).

## **Elaboração Didática Participativa e teoria-na-prática: a experiência Letrajovem**

Entendemos que a Elaboração Didática Participativa funciona como forma de resistência ao controle e ao silenciamento exercido sobre os docentes, na medida em que estes acionam sua criatividade e sua agência para responder às situações que enfrentam no cotidiano e, assim, reagem aos modelos neoliberais que tendem à formatação e à padronização de aulas, materiais e avaliações.

Além disso, a EDP constitui uma forma de transformação democrática das relações na sala de aula, uma vez que professores e estudantes são sujeitos do processo de elaboração que ocorre

em cada encontro. Cada um desses sujeitos contribui com sua experiência e exerce sua agência, participando criticamente da aula e colaborando para a (auto)conscientização de todos acerca das injustiças e desigualdades e para seu fortalecimento na luta pela justiça social.

Para tanto, a equipe busca, em cada oficina, desenvolver as seguintes ações: lutar contra os preconceitos e estereótipos; prover acesso equitativo aos recursos de aprendizagem; inspirar-se nos talentos e pontos fortes dos estudantes; promover o pensamento crítico e a agência para a mudança social (NIETO, 2009).

Em relação ao trabalho pedagógico de Ensino de língua portuguesa e literaturas, a Equipe Letrajovem toma como pressuposto a concepção de que diferentes comunidades desenvolvem maneiras particulares de lidar com a escrita, as quais geram práticas de letramento particulares. Assim, nas oficinas a equipe desenvolve estratégias de ensino fundadas na perspectiva do letramento crítico, que envolvem temáticas escolhidas em diálogo com os participantes.

A teoria-na-prática desenvolvida pela Equipe levou-nos à sistematização da Metodologia Sociocultural Letrajovem, organizada em módulos temáticos planejados em etapas, em colaboração com os participantes. Essa metodologia é explicitada no início de cada semestre e retomada ao longo dos módulos de modo que todos a compreendam e colaborem com a construção de cada proposta. Na medida em que compreendem a metodologia, o acesso à compreensão orgânica do processo pedagógico facilita a construção do conhecimento na interação.

Os módulos temáticos são estruturados em uma sequência de etapas que tem por objetivos, respectivamente: (1) (re)organizar referências pessoais sobre o tema discutido no módulo; (2) sistematizar conhecimentos sobre temática, construção composicional e estilo de

um gênero textual; (3) produzir textos escritos sobre o tema discutido no módulo, atualizando a estrutura do gênero estudado de acordo com uma situação de interação proposta.

Criamos ícones que sinalizam as etapas e que são apresentados nos materiais produzidos. Esses ícones remetem à natação como metáfora do conhecimento e da aprendizagem e cada um corresponde a uma etapa do módulo temático. Criamos também uma imagem síntese da “Metodologia Sociocultural Letrajovem”, que usamos nas conversas “metametodológicas”, em que o grupo de participantes é instado a pensar junto conosco as propostas que apresentamos a seguir:



**Figura 1.** Metodologia Sociocultural Letrajovem

**Fonte:** Elaboração própria

Partimos da ideia de que o processo de emancipação implica a palavra-ação, pois “a palavra verdadeira que é trabalho, que é *práxis*, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 1987, p. 96) Assim, as

oficinas, como espaço de *pronúncia do mundo*, passam das imagens à oralidade, e dessa à escrita na terceira etapa de cada módulo temático, que chamamos de *Afloramento de ideias e de linguagem*. Essa etapa consiste em uma situação contextualizada de produção de texto, que põe em cena o tema e o gênero discutidos no módulo.

Temos trabalhado para sermos capazes de agir como mediadoras num contexto dialógico e, para isso, precisamos ultrapassar o padrão tradicional da fala durante a aula, centrada no professor, cujo *status* superior é naturalizado (MORGAN, 1997). Mediando esse movimento coletivo, vamos aprendendo a construir juntos, criticamente, os sentidos dos textos e do mundo. Isso significa assumir que:

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. [...] O diálogo não impõe, não maneja, não sloganiza. (FREIRE, 1987, p. 1).

Nas interações, buscamos ultrapassar a ideia de compreensão como um conjunto de habilidades neutras e, sob a perspectiva dos letramentos críticos, baseamo-nos nos seguintes princípios: (1) desafiar concepções e valores do senso comum; (2) explorar múltiplas perspectivas e imaginar aqueles que estão ausentes ou são silenciados nos textos lidos; (3) examinar relacionamentos, particularmente aqueles que envolvem diferenças de poder; (4) refletir sobre e usar as práticas de letramento para agir em prol da justiça social (EDUGAINS, 2009)

A experiência Letrajovem é formada por todo o conjunto de saberes, modos de fazer, ações, reflexões e interações que apresentamos panoramicamente nesse texto. Na medida em que buscamos criar uma teoria-na-prática, o estudo compartilhado, que conduz à construção de uma base teórica comum, articula-se à prática reflexiva e contribui

para o estreitamento das relações entre todas as participantes, que interagem constantemente.

Nesse movimento, a Equipe Letrajovem tornou-se, progressivamente, uma rede de trocas afetivas, solidariedade e apoio mútuo, em que o sentimento de pertença ao grupo emerge como um traço identitário. A interseção entre teorias, práticas, diálogos e afetos caracteriza, assim, a experiência Letrajovem, como esperamos que o leitor perceba ao longo dos capítulos deste *e-book*.

## Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BIESTA, G.; TEDDER, M. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**, v. 39, n. 2, Autumn 2007.

EDUGAINS. **Connecting Practice and Research: Critical Literacy Guide**. Ontario Ministry For Teachers: Ontario, 2009. (tradução nossa). Disponível em: [http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical\\_Literacy\\_Guide.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf). Acesso em: 01 jul. 2016.

EMBAYER, M.; MISCHÉ, A. What Is Agency? **The American Journal of Sociology**, Chicago: Chicago University Press, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1987.

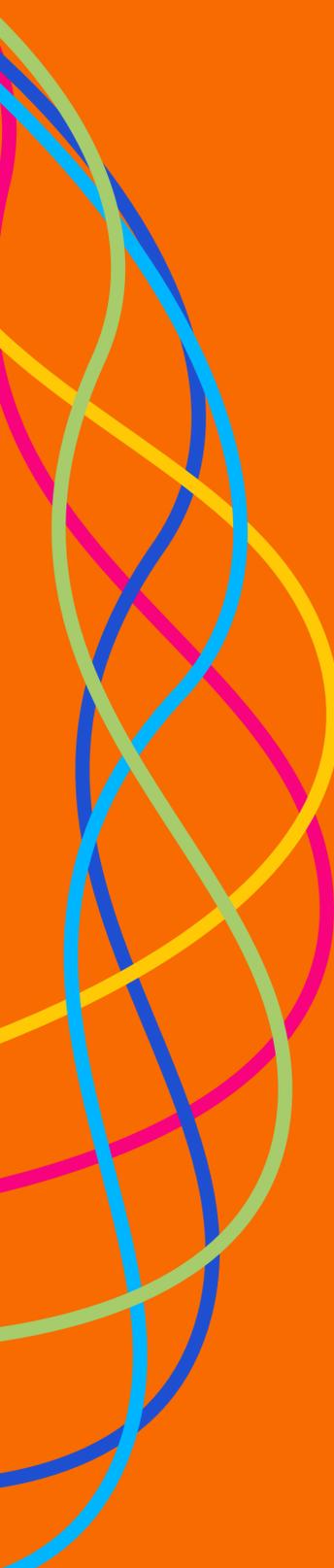
LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MORGAN, W. **Critical literacy in the classroom; the art of possible**. London and New York: Routledge, 1997.

NIETO, S. **Social justice in Education:** Preparing Teachers for Diversity. National-Louis University: Chicago, IL, 2009. Disponível em: [www.sonianieto.com/OLD/files/new\\_additions/ppt/09c.ppt](http://www.sonianieto.com/OLD/files/new_additions/ppt/09c.ppt). Acesso em: 01 jul. 2016.

OLIVEIRA, M. L. C. (org.). **Letramentos no ensino de língua portuguesa:** Experiência, agência e crítica. Campinas: Pontes, 2019.

PERRENOUD, P. **La formation des enseignants entre théorie et pratique** [Teacher education between theory and practice]. L' Harmattan: Paris, 1994.



# LETRAMENTO CRÍTICO E IDENTIDADES NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA

**Carolina Menegardo Ribeiro<sup>2</sup>**

**Iolanda Ferreira da Silveira<sup>3</sup>**

**Karina Rivelli Gonçalves Lima<sup>4</sup>**

---

<sup>2</sup> Bolsista de Iniciação Científica – DEPESQ/UERJ.

<sup>3</sup> Bolsista de Extensão – DEPEXT/UERJ.

<sup>4</sup> Bolsista de Iniciação Científica – DEPESQ/UERJ.

Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão é possível fazê-lo. [...] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (FREIRE, 1987, p. 24-25).

Neste capítulo, apresentaremos o trabalho desenvolvido em 2019 com jovens e adultos participantes das oficinas de Língua Portuguesa produzidas pelo Projeto Letrajovem (UERJ-FFP), em parceria com o Departamento de Inclusão Social do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (DEAPE/TJRJ). Os participantes das oficinas integram os programas *Justiça para os Jovens*, *Pais Trabalhando*, *Jovens Mensageiros* e *Começar de Novo*, fazendo parte do projeto Estudar para Qualificar (DEAPE/TJRJ).

Propomo-nos a apresentar práticas discursivas envolvendo literatura e outros modos semióticos, cujo objetivo foi o aprimoramento das competências comunicativas. Assim, abordaremos dois momentos desenvolvidos, respectivamente, no primeiro e no segundo semestre desse ano letivo: o módulo *Violência: que retrato é esse?* e o módulo *Identidades e autorretratos*.

Esses momentos, que se inserem na pesquisa-ação (TRIPP, 1990) desenvolvida nas oficinas Letrajovem, tiveram como base as propostas do campo de estudos dos letramentos desenvolvidos nas últimas décadas do século XX, mais especificamente os Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014). Tais estudos geraram uma mudança paradigmática que levou à revisão de posturas etnocêntricas, no que diz respeito às relações que os distintos grupos sociais constituem com a cultura escrita.

Com o intuito de construirmos uma teoria-na-prática, investimos em uma busca reflexiva acerca dos efeitos da abordagem sociocultural

dos letramentos no contexto educacional, particularmente nas oficinas, tendo como eixo da *Metodologia Sociocultural Letrajovem* a perspectiva do letramento ideológico (STREET, 2014).

O modelo ideológico de letramento defendido por Street (2014) compreende o letramento como prática social, investigando a dimensão sociocultural da leitura e da escrita. Street (2014, p.146) assinala que

[...] não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder.

Assim, fica claro que letramento não se restringe à decodificação ou decifração de códigos, mas envolve a presença de significados que estão tanto na camada textual, como nas inferências e ressignificações que a leitura literária pode produzir. Buscamos incorporar essa concepção aos eventos de letramento inseridos nas oficinas Letrajovem de Língua Portuguesa.

Entendemos que é importante compartilhar as práticas que estamos desenvolvendo, tentando contribuir com reflexões acerca da leitura e da escrita, a partir da análise dos letramentos presentes em um contexto de desigualdades. Almejamos a justiça social no trabalho com jovens e adultos, considerando que as pessoas com as quais trabalhamos vêm de uma origem social, econômica e geográfica que é periférica e marginalizada. Esse perfil corresponde ao de muitos estudantes que estão nas salas de aula de ensino regular público na maior parte do Brasil. Logo, a postura adotada frente a esse projeto é de

[...] jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal. [...] Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. (FREIRE, 1992, p.85)

Incorporando as realidades que esses discentes trazem, planejamos com os participantes um dos dois momentos de 2019, que descreveremos a seguir.

## **Cenas de Leitura de “Rolézim”, de Geovani Martins**

O módulo *Violência: que retrato é esse?* (2019.1), criado a partir da sugestão dos participantes, trouxe à superfície da sala de aula o encontro entre a literatura e as identidades desse grupo e propiciou catarses, gerando cenas nascidas da leitura e reflexão sobre o conto “Rolézim”, do autor carioca Geovani Martins, presente no livro *O sol na cabeça* (2018).

De maneira mais ampla, o módulo tratou de diferentes aspectos do tema violência, vivenciado cotidianamente por todos e todas. Iniciando o “Mergulho no tema”, foi levado para a sala de aula o infográfico *Atlas da Violência 2018*, com o objetivo de alargamento dos conhecimentos dos participantes por meio de leitura, reflexão e debate do material em questão, contemplando a perspectiva dos multiletramentos.

Em seguida, dando espaço para a Literatura, foi trazido para a sala de aula não só o conto “Rolézim” em sua íntegra, como também indagações que buscavam contribuir para a reflexão sobre os aspectos da língua enquanto objeto vivo e em constante transformação.

O conto “Rolézim” (MARTINS, 2018) é uma narrativa em que se encontra um narrador autodiegético, que ficcionaliza as relações de poder entre diversos níveis sociais. No conto, os cinco personagens, que vivem em uma favela carioca, decidem ir à praia na zona sul do Rio de Janeiro, num dia escaldante de verão. No início do conto, o narrador fala do calor e de sua casa, permitindo ao leitor inferir as condições em que vive:

Acordei tava ligado o maçarico! Sem neurose, não era nem nove da manhã e a minha caxanga parecia que tava derretendo. Não dava nem mais pra ver as infiltração na sala, tava tudo seco. Só ficou as mancha: a santa, a pistola e o dinossauro. Já tava dado que o dia ia ser daqueles que tu anda na rua e vê o céu todo embaçado, tudo se mexendo que nem alucinação. Pra tu ter uma ideia, até o vento que vinha do ventilador era quente, que nem o bafo do capeta. (MARTINS, 2018, p. 9).

Os participantes da oficina vivenciam diversas situações que o narrador focaliza a partir de um ponto de vista interno. Sua visão da juventude da favela rompe com a visão estereotipada sobre o jovem vindo da periferia e revela valores que destoam daqueles legitimados socialmente.

No conto, percebemos formas de poder e opressão que salientam uma relação na qual “a formação da sociedade disciplinar está ligada a um certo número de amplos processos históricos no interior das quais ela tem lugar: econômicos, jurídico-políticos e científicos.” (FOUCAULT, 2008, p. 179).

A linguagem utilizada pelo narrador nos permite desvelar a arbitrariedade dos discursos padronizados presentes na leitura e escrita dos textos literários legitimados. Ao empregar a linguagem dos jovens de periferia – como os participantes das oficinas – o narrador traz para a cena literária brasileira contemporânea a diversidade sociolinguística.

No caso da oficina, entendemos que a escolha desse texto favoreceu observações acerca da Língua Portuguesa e, tendo em vista que os participantes das oficinas se identificaram com a experiência narrada no conto, percebemos na leitura a possibilidade desses jovens e adultos leitores, que estão em situação de vulnerabilidade social, vivenciarem um momento quase catártico ao se debruçarem e ao debaterem sobre este material.

A leitura do conto foi feita em uma **roda de leitura** mediada por uma dupla de bolsistas em cada uma das duas turmas do projeto, sendo essa leitura entremeada por pausas para entendimento e discussão das passagens lidas.



**Figura 1.** Roda de Leitura do conto “Rolézim”

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

Nessa roda, cada um leu em voz alta um trecho do texto. Propusemos, por fim, um debate sobre os aspectos mais interessantes do conto para o grupo, e, nesse momento, observamos o quanto os participantes relacionaram suas histórias pessoais com a narrativa.

Um dos primeiros momentos de “pronúncia do mundo” (FREIRE, 1987) pelos participantes se deu quando foram indagados sobre o título do conto: “Rolézim”. Imediatamente associaram o título ao recente fenômeno dos “rolezinhos”, passeios em *shoppings centers* combinados por jovens de periferia em redes sociais. O rechaçamento à presença de grupos de jovens periféricos nesses espaços trouxe à tona o preconceito contra moradores de periferia e a exclusão que estes sofrem nos espaços urbanos, por isso, os “rolezinhos” tiveram muitos desdobramentos negativos na mídia. As opiniões dos participantes a partir do título revelaram uma associação clara com essa realidade social muito específica do tempo/espaço em que se

movimentam. Assim, com base no título, criaram uma expectativa que, como veremos, foi quebrada na leitura.

Identificamos um exemplo de associação entre a vivência dos participantes no discurso de K., participante do Programa Jovens Mensageiros, que, notando que o conto retrata sua realidade, associou a parte final do texto a um momento em que foi revistado por policiais quando se dirigia para um baile na favela. Provavelmente ele acionou questões afetivas e simbólicas (JOUVE, 2002) para realizar essa tão forte ligação com o que estava sendo discutido, como vemos nos trechos abaixo transcritos:

[Participante K.] – Três viaturas interromperam o ônibus. Pra fazer revista... Tinha cerca de vinte e poucos garotos pra fazer revista. Aí a patrulha... Tava tudo planejado, parou o ônibus justamente no paredão. E... pá... Todo mundo assim (gesto de mãos para o alto no muro). E várias pessoas pra ser revistada. E semelhantemente esse texto... Muita gente tava olhando. Passando de carro e olhando também. Muitos comentando: isso prende mesmo! Sendo que...

[Professora] – Ninguém sabe...

[Participante K.] – Ninguém sabe o que tá acontecendo... Eu tava indo pra um local que não era muito apropriado, porém eu tava numa situação desse garoto aqui.... Não tava fazendo besteira, roubando e tal. E como é que eu posso dizer.... Foi igual o que eu passei, exatamente a mesma situação, sendo que eu não corri... Fiquei lá até o fim e tal. Sendo que teve gente lá que respondeu policial e tomou tapa na cara... É uma realidade, é a realidade, é a realidade...

Ao afirmar reiteradamente que o conto “é a realidade”, demonstra que, para ele, os aspectos ficcionais do conto não são relevantes, uma vez que destaca os elementos do real vivido, nos quais ancora sua leitura.

A camada linguística do texto provocou estranhamento no grupo e desencadeou interessantes discussões. Considerando-se que a linguagem está interconectada a questões como poder, acesso, diferenças e identidade, a língua e os seus usos ocupam papel central no fazer letramento crítico (JANKS, 2016).

A narrativa de Geovani Martins pode ser considerada uma representação parcial do mundo, mostrando assim a sua não neutralidade perante o leitor crítico. Percebemos que a expectativa com relação ao conto, apesar de o título registrar um uso coloquial, era a de não ser escrito em linguagem tão informal (e até vulgar), permeada de gírias, palavrões e formas gramaticais não-padrão. Isso foi apontado, por exemplo, pelo participante C., do Programa Começar de Novo<sup>51</sup>:

[Participante C.] – Não dá pra esperar gíria na hora de ler.

– Você não espera que vá ler gíria na hora de ler. A expectativa da leitura...

[Professora] – A expectativa aqui é de outra linguagem né?!

[Participante L.] – Numa redação do ENEM não pode usar esses termos?

[Resposta imediata dos outros participantes] – Não!!

– Jamais! (risos)

– Ali não!

Nota-se que a interrupção da leitura se deu pela surpresa ao perceberem que o livro reproduz ficcionalmente uma forma de oralidade que eles também usam no cotidiano, mas não consideravam adequada a um texto literário. Isso fica claro quando eles próprios fazem a afirmação de que em redações, como as do ENEM, tais termos não podem ser usados, além de demonstrar como eles compreendem os usos e as práticas do uso da fala e da escrita na

---

51. A identidade dos participantes será preservada, mantendo somente uma letra maiúscula para identificá-los e o nome do programa que participam.

sociedade. O problema, nesse caso, é que a imposição de formas linguísticas dominantes acaba por silenciar aspectos culturais, sociais e identitários de um grupo que faz uso da variante menos prestigiada da Língua Portuguesa.

Ao final da leitura do conto, a questão da variante linguística empregada pelo narrador voltou à tona com a pergunta da participante A., do Programa Pais Trabalhando, para professora, que ainda segurava o livro:

– Tá assim no livro?

Essa pergunta assinala, a nosso ver, o impacto provocado pela escolha linguística do conto, além de revelar que a estudante tem provavelmente como conhecimento prévio a referência de leituras literárias canônicas, que contemplam, na maioria dos casos, a variante da Língua Portuguesa de maior prestígio social.

Tendo em vista o interesse dos participantes pela forma linguística do conto, no momento pós-leitura foram exploradas discussões sobre preconceito e variação linguística, pois entendemos que a língua e os seus usos ocupam papel central em uma prática de ensino socialmente crítica.

Formulamos também as seguintes questões escritas, que nos permitiram ouvir a voz dos participantes, que exprimiram sua percepção sobre preconceitos, tanto social, quanto linguístico:

1 - No trecho “O piloto nem roncou quando nosso bonde subiu na traseira, o ônibus tava como, lotadão, várias gente, cadeira de praia, geral suado, apertado. Tava osso.”, assim como em todo o texto, notam-se escolhas linguísticas de menor prestígio social. De que maneira essas escolhas podem estar ligadas a situações de preconceito social? Alguma vez você já se sentiu afetado por isso? Como?

2 - De que maneira a realidade social exposta no conto é percebida por você no cotidiano?

As respostas a essas questões trouxeram as marcas da dura realidade vivida pelos participantes das oficinas. Destacamos, como exemplificação, uma das respostas:

1. No trecho "O piloto nem roncou quando nosso bonde subiu na traseira, o ônibus tava como, lotadão, várias gente, cadeira de praia, geral suado, apertado. Tava osso.", assim como em todo o texto, notam-se escolhas linguísticas de menos prestígio social. De que maneira essas escolhas podem estar ligadas a situações de preconceito social? Alguma vez você já se sentiu afetado por isso? Como?

Sim! Já foi fui presa fiquei um bom tempo sem trabalhar quando consegui foi a pior parte a pessoa que me ajudou foi a mesma que me discriminou, - Tava como eu posso colocar aqui já, se não já foi presa que não pensa de mim! Já é enfim, não tive nem uma segunda chance. (Classe social)

**Figura 2.** Resposta da estudante CA, do Programa Começar de Novo  
**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

Nessa resposta, em que a participante, que é egressa do sistema penitenciário, expressa seu sentimento diante das discriminações que sofre, ela opta por escrever sobre a discriminação que sofreu por parte de uma pessoa que julgava ser sua amiga. Assim, não fala propriamente da questão linguística, mas do que ela identifica como uma questão de "classe social": o preconceito que definiu a sua impossibilidade de recomeçar a vida após o período de reclusão. Dessa forma, ela aponta como a exclusão está associada à manutenção das desigualdades sociais.

Na roda de leitura e nas atividades reflexivas realizadas, constatamos que os sujeitos da pesquisa se portaram como leitores críticos, engajados no ato de construção de sentido, produzindo uma relação dialética com o contexto, ao trazerem suas histórias, conhecimentos prévios e a experimentarem momentos de catarse compartilhadas em grupo. Isso demonstra o quanto é importante a relação entre Literatura e letramento crítico, que propicia uma atitude

política e crítica e estimula a emergência da consciência de cada um dos participantes dessas cenas de leitura.

## **“Não somos quem somos de verdade” - refletindo na poesia**

Partindo do pressuposto de que a linguagem é um instrumento forte na construção de práticas sociais e está intimamente relacionada à identidade, pensamos em um módulo intitulado “Identidades e autorretratos”, com a finalidade de compreender o processo de representação de si e as mudanças que ocorrem nas interações sociais dos participantes do projeto Letrajovem.

Como foi dito anteriormente, nas oficinas desenvolvemos a Metodologia Sociocultural Letrajovem, propondo estratégias de ensino ligadas ao contexto dos envolvidos em uma ação educativa para a justiça social. Além de textos escritos dos mais diversos gêneros, como o conto que destacamos na primeira parte deste capítulo, exploramos materiais multimodais, que promovem a aproximação dos participantes periféricos e invisibilizados na realidade na qual movimentam-se cotidianamente.

Sendo assim, buscando aproximações entre o repertório dos participantes e os textos escolares, optamos por músicas de gêneros como *rap* e *funk* e o movimento cultural popular, a poesia de *slam*, contrapondo-as com poemas canônicos, utilizados por instituições de ensino públicas e privadas, como a poesia Drummondiana. Com essa construção foi possível estimular um olhar mais voltado para si, tendo em vista a reconstrução da autoestima e da confiança dos indivíduos, partindo da reflexão sobre suas questões identitárias. Considerando-se que “A identidade social é uma representação relativa à posição no mundo social, e, portanto, intimamente vinculada às questões de reconhecimento” (PENNA *In*: SIGNORINI, 1998 p. 93), o módulo em questão buscou criar oportunidades para que os participantes das oficinas se representassem.

A partir das produções dos participantes, buscamos compreender os modos como esses sujeitos se representam, tendo em consideração que é a partir das diferenças que os sujeitos desenvolvem identidades individuais e coletivas. Vale ressaltar que esse processo de construção está intimamente relacionado à existência, às práticas e ao relato que se faz delas, pois a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela (SIGNORINI, 1998).

As atividades desenvolvidas nas oficinas buscaram, através da escrita e do debate em sala, diagnosticar como esses jovens e adultos se colocam diante da língua e de suas variantes. Ao trabalhar o preconceito linguístico sofrido por eles, entendemos a maneira como esse comportamento afeta não só a autoestima, como as dificuldades de lidar com o pertencimento cultural de cada discente.

Considerando a Metodologia Sociocultural Letrajovem, enfocaremos as atividades produzidas na segunda e na terceira etapas do módulo - respectivamente: “Aprofundamento em um gênero textual” e “Emergência de ideias e de linguagem”. Essas etapas contribuem para entender os aspectos de um gênero textual, refletindo sobre os usos da linguagem em situações de interação social, assim como também se propõem à produção sobre o tema vigente.

Na primeira proposta, apresentamos uma poesia legitimada canonicamente no ensino tradicional, como o “Verbo ser”, de Drummond (texto 1), a fim de mapear os conhecimentos prévios acerca do gênero proposto e a opinião crítica sobre tais composições. Após essas discussões, introduzimos uma poesia contemporânea, “Slam, a poesia falada”, de Negalu (texto 2).

Após a leitura do texto 2, retomamos as observações feitas pelos participantes em relação ao texto 1, no que diz respeito à linguagem e ao contexto da época em que foi produzido o poema. Observamos que a leitura do poema de Negalu provocou uma quebra de expectativa

em relação às aulas de Língua Portuguesa, por apresentarmos uma produção que se mantém próxima de uma cultura popular urbana e acessível, na qual se sentiam inseridos, por estarem disponíveis em plataformas de vídeos e em áudios compartilhados por meio de redes sociais.

Na primeira atividade escrita, propusemos que fizessem uma leitura comparativa dos dois textos, pensando como os problemas sociais são neles representados. A seguir, transcrevemos as respostas de um participante de cada programa:

**Participante J - Programa Começar de Novo:** No texto 1, o eu-lírico levanta dúvidas e questões sobre o que é ser, já no texto 2 é defendida uma forma de ser. São feitas críticas no segundo texto, da forma que a sociedade nos impõe que devemos ser, não deixando nós assumir nossa identidade.

**Participante P – Programa Jovens Mensageiros:** 1) o que é ser/ 2) mostra o que acontece com o ser. Um complementa o outro no sentido de que as críticas sociais são impulsionadas para nós não podermos ser quem somos e termos nossa própria identidade.

**Participante L – Programa País trabalhando:** Um fala sobre a construção do ser, o segundo já fala sobre a realidade das pessoas sobre o ser. Sim, é formada por críticas sociais, eles [a sociedade] querem mudar nosso jeito.

Nessas três respostas, podemos observar que os participantes identificam na leitura comparada dos textos a crítica tecida em ambos com relação às imposições sociais que afetam a identidade dos sujeitos.

Em seguida, lançamos mão de uma atividade que culminou em uma produção escrita com o tema “Como é ser você?”, que consistiu na terceira etapa do módulo. A emergência de linguagem se deu com a elaboração de um poema com o objetivo de possibilitar que, a partir

da reflexão sobre os textos de apoio, demonstrassem suas visões de si em relação à sociedade e evidenciassem o seu pertencimento cultural, como já foi citado neste capítulo.

O respeito à pluralidade de vozes e vivências dentro da sala de aula permite que os participantes mostrem as diversas realidades nas quais estão inseridos. A seguir, demonstraremos, por meio de produções escritas, como esses sujeitos descrevem suas histórias e narram suas vidas, através de versos livres, tal qual os da poesia de *slam*.

As formas como são retratadas as suas experiências, que em grande parte não são positivas, foram particulares, apenas guiadas pelas discussões previamente realizadas em sala, possibilitando a emergência de diversas expressões do eu, mas podemos perceber que as circunstâncias narradas se entrelaçam com o que é expresso no texto 2.

#### **Participante P – Programa Justiça pelos Jovens**

Sou filho de mãe solo  
Meu pai nunca tive  
Na correria me formei  
Sendo exemplo pros meus irmãos  
Educação precária  
Balas pelas janelas  
Helicóptero voando  
Soltando tiro nas favelas

#### **Participante R – Programa Pais Trabalhando**

Quem sou?  
Sou o tempo que ele roubou  
Sou a alma que ele quebrou

Sou o corpo que ele torturou.  
Sou aquela que do cativoiro escapou.  
Sou aquela que ressuscitou.  
Sou que não sei quem sou.  
Mas um dia sei que vou.  
Ser quem eu sou.

### **Participante J – Programa Começar de novo**

Meu nome é guerra, guerra porque vem de guerreira, sofro preconceito por todos os lados, que ficam me olhando. Quando eu levanto eles correm, quando entro no ônibus aquelas caras se perguntando aonde a obesa vai sentar, será que é do meu lado? Sofro preconceito porque sou gorda, porque sou mulher, porque sou negra, porque fui ex-presidiária, meu nome é guerra, porque um dia eu venço ela e não só a batalha.

### **Participante J - Programa Começar de novo**

Ninguém é perfeito, caí e me levantei;  
Aprendi muito com todas as dificuldades que passei.  
Em busca do recomeço, por que sei que posso mais  
Guardei as coisas boas e as que eram más ficou para trás,  
Hoje estou aqui e superei a estatística  
Em busca dos meus sonhos sigo com fé sem preocupação com a crítica.

Nesses textos contundentes, vemos as marcas da experiência periférica, a violência cotidiana, a chaga da exclusão. Neles emergem questões de gênero, de classe, de raça/etnia e de outras diferenças socialmente hierarquizadas que colocam seus autores e autoras em posição de subalternidade e desigualdade. As produções indicam, a nosso ver, a importância do trabalho com a linguagem, com pessoas em situação de risco/vulnerabilidade social em uma abordagem culturalmente responsiva.

Concluimos que, apesar da larga desigualdade social que assola o Brasil, estes sujeitos têm consciência das manipulações e silenciamentos de suas identidades. Por isso, a nosso ver, os resultados da leitura do conto e dos poemas bem como da escrita poética reforçam o quanto é primordial a relação entre Literatura e letramento crítico, assumindo-se uma atitude política e transformativa, com foco na justiça social.

Assim, defendemos a importância de trabalhar a mescla de textos canônicos e contemporâneos. É preciso quebrar paradigmas e estimular leituras críticas em favor da transformação da sociedade, lutando contra preconceitos e estereótipos e promovendo equidade de acesso (NIETO, 2009).

## Referências

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1987.

JANKS, H. Panorama do letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletramento e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aulas de línguas. São Paulo: Pontes, 2016.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

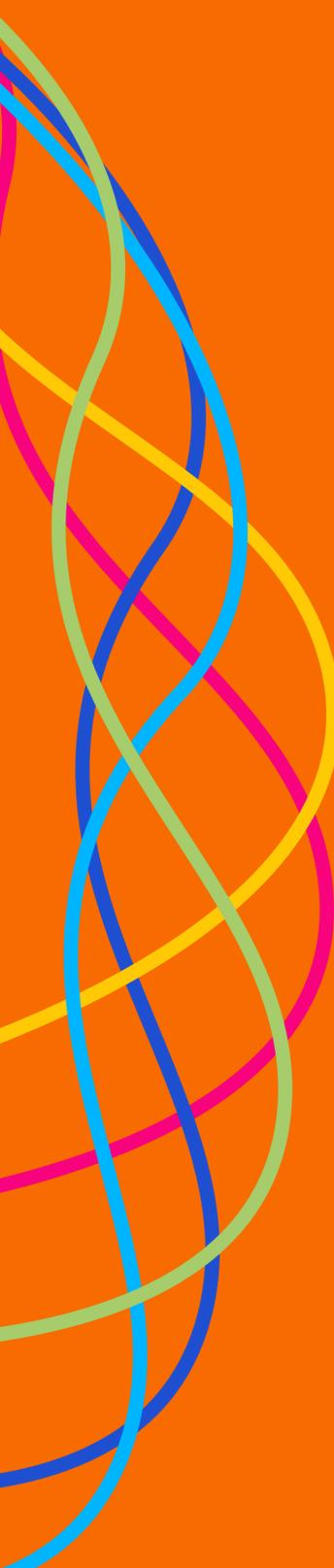
MARTINS, G. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NIETO, S. **Social justice in Education**: Preparing Teachers for Diversity. National-Louis University: Chicago, IL, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2YaCg21>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e Identidade**. Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1988.

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

TRIPP, D. H. Socially Critical Action Research. **Theory into Practice**, v. 29, Issue 3, p. 158-159, 1990.



# **AFETO E CRÍTICA NO CAC/SG: ACOLHIMENTO PELA LINGUAGEM**

**Daniele Maria de Jesus Negre<sup>6</sup>**

**Luana Maria Costa Moreira Eduardo<sup>7</sup>**

---

<sup>6</sup> Bolsista de Iniciação à Docência – CETREINA/UERJ.

<sup>7</sup> Bolsista de Estágio Interno Complementar - CETREINA/UERJ.

Este capítulo busca apresentar e discutir atividades realizadas em oficinas de Língua Portuguesa desenvolvidas no Centro de Acolhimento e Cidadania (CAC/SG) – um abrigo municipal localizado no município de São Gonçalo/RJ – com as crianças e com os adolescentes abrigados por medida protetiva.

As oficinas de Língua Portuguesa que são realizadas no Centro de Acolhimento e Cidadania (CAC) fazem parte do projeto de Iniciação à Docência (CETREINA/UERJ) intitulado “Estratégias pedagógicas para o ensino de língua portuguesa para pessoas em situação de vulnerabilidade social: construindo uma metodologia sociocultural” e ao Projeto de Extensão Letrajovem (DEPEXT/UERJ)

As atividades acontecem semanalmente, com duração de duas horas, com a participação das crianças e adolescentes que habitam no abrigo com idades entre doze e dezoito anos. Hoje a instituição recebe somente crianças e adolescentes do sexo masculino. O trabalho desenvolvido nas oficinas de Língua Portuguesa é considerado pela equipe de profissionais da instituição como benéfico, produtivo e importante.

Dessa maneira, a pesquisa-ação desenvolvida pela Equipe Letrajovem no CAC/SG busca construir estratégias para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de linguagem oral e escrita, despertando sua capacidade crítica e valorizando sua identidade. Esse trabalho, desenvolvido com as crianças e adolescentes, que, por serem residentes de um abrigo, podem ser considerados em situação de vulnerabilidade social, tem como base a perspectiva dos letramentos críticos e da justiça social.

Nas oficinas que abordaremos neste capítulo, desenvolvidas ao longo do ano de 2019, nosso foco voltou-se para o desenvolvimento de atividades que lhes propiciassem sonhar com o futuro e construir seus projetos de vida. Assim, essas oficinas tiveram como meta promover

nos participantes uma motivação de dentro para fora (processo de “empoderamento”), fortalecendo sua autoestima a partir do trabalho com a linguagem, estabelecendo com os participantes relações afetivas e de vínculo emocional no decorrer das oficinas.

## **As oficinas Letrajovem no CAC/SG: afeto, crítica e acolhimento**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca que é dever da sociedade e do poder público assegurar os direitos básicos de crianças e adolescentes (artigo 98) e estabelece medidas de proteção, dentre as quais o acolhimento institucional (BRASIL, 1990).

As necessidades pedagógicas das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, segundo o ECA, devem ser sempre levadas em conta. Nesse sentido, as Oficinas Letrajovem realizadas no CAC/SG buscam contribuir através do trabalho com a linguagem. Um aspecto fundamental de nosso trabalho é o estabelecimento de relações afetivas e de vínculo emocional com os participantes no decorrer das oficinas. Observamos que as crianças e adolescentes com as quais trabalhamos não possuem uma referência familiar, e isso tem como uma de suas consequências o fato de não serem incentivados na vida escolar como outros meninos e adolescentes de suas idades.

Além disso, notamos que muitos não têm perspectiva de um futuro profissional, de um amanhã de conquistas, nem um projeto de vida. Isso faz com que busquem em nós, estudantes de Letras da Faculdade de Formação de Professores / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) que atuam como mediadoras das oficinas, o afeto necessário para se sentirem esperançosos, para acreditarem em si mesmos.

Quando nos encontramos diante de uma situação de risco e vulnerabilidade, vividos por uma criança e/ou adolescente, é importante

haver um cuidado para ajudá-los a viver a situação de sofrimento e dor. E esse cuidado pode ser considerado como um primeiro passo de um itinerário projetado para a criação de motivações, de força, de autoestima. Por isso, percebemos a importância de trabalhar em oficinas de Língua Portuguesa esse processo no qual os participantes passam a ser motivados de dentro para fora (processo de “empoderamento”), contribuindo para que as crianças e adolescentes passem a sonhar com o futuro e a agir em função de um projeto de vida.

Tomando como ponto de partida essa abordagem, o objetivo deste capítulo é discutir a articulação entre teoria e prática na construção de estratégias de ensino de Língua Portuguesa para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Nas oficinas que desenvolvemos com os meninos e adolescentes em situação de medida protetiva abrigados no CAC/SG, buscamos trabalhar com atividades que promovam nos participantes a capacidade de lidar com a linguagem, ampliando suas capacidades de expressão e compreensão, estabelecendo com os participantes relações afetivas e de vínculo emocional no decorrer do processo de aprendizagem. Aliamos essa abordagem à educação para a diversidade na perspectiva dos letramentos críticos e da justiça social poder contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e mais fraterna.

Entendemos que é importante que o trabalho educacional em espaços não escolares perceba quão necessário é o trabalho de motivação com os participantes em situação de vulnerabilidade social e a importância do estabelecimento de vínculo afetivo. Convivendo com crianças e adolescentes afastados de suas famílias, percebemos a necessidade de resgatar, despertar e/ou promover a capacidade de superar, de sonhar e de lutar nas oficinas que desenvolvemos no Centro de Acolhimento e Cidadania.

É importante perceber que o trabalho com o fortalecimento da autoestima dos participantes em situação de vulnerabilidade social se torna essencial, pois:

O sentimento de alta autoestima corresponde a estímulos expressivos, confiança em si, orgulho pelo que faz e pelo que aprende e se desenvolve quando uma criança é ouvida, percebe seus progressos, sente a materialização e a apreciação do que faz de bom ou quando faz o bem. (ANTUNES; GARROUX, 2014, p. 142).

É sabido que os professores são percebidos como modelos e, por isso, não podem desperdiçar “a oportunidade de concretizar, pelo exemplo, a imensa força dessa imagem positiva.” (ANTUNES; GARROUX, 2014, p. 142). Por isso, ser professor possibilita ajudar o outro a manter os sonhos vivos, a acreditar em si mesmo. Através de um ato de afeto pode-se conseguir cativar uma pessoa e assim contribuir com o seu aprendizado. Por isso, nas oficinas do projeto Letrajovem no CAC/SG, buscamos despertar e/ou resgatar a autoestima, estabelecendo vínculo afetivo com as crianças e adolescentes participantes.

Muitas crianças e adolescentes com os quais trabalhamos carregam consigo marcas que os impedem de perceber que podem sonhar e, mais do que isso, podem realizar seus sonhos. Daí a importância desse estímulo, considerando-se que “a alta autoestima que se perde pela vida de privações se reconquista quando educadores sabem apreciar, elogiar, animar, criar desafios compatíveis com a efetiva capacidade de superação.” (ANTUNES; GARROUX, 2014, p. 142-143).

O desafio que enfrentamos ao lidarmos com crianças que não têm um lar, uma família, que experienciaram situações de abandono, negligência e vivenciaram diferentes formas de violência desde seus primeiros anos de vida nos leva a buscar caminhos para que o trabalho com a linguagem as fortaleça e para que elas reconheçam o seu potencial. Assim, diante da realidade dessas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, parece-nos importante também

refletir sobre o que diz Miguel Arroyo a respeito da sensibilidade humana, que precisa fazer parte de nossa identidade docente, sobretudo considerando o modo como a sociedade desconsidera suas identidades, des-humanizando-os:

Para chegarmos a ter outra sensibilidade pedagógica para com os conteúdos da docência, ou para novas didáticas ou para com os de formação e socialização, teremos de começar por termos sensibilidade humana para com os educandos(as) como sujeitos sociais e culturais, éticos e cognitivos. Plenos. Rever nosso olhar sobre os participantes sempre nos surpreende. Em dois sentidos: de um lado estranhamos a visão tão negativa que reflete os termos com que os nomeamos, de outro lado nos surpreende a riqueza de seus itinerários humanos, frequentemente tão tortuosos. Nem todos são indisciplinados e violentos. E aqueles(as) que o são, realmente são tão violentos quanto os imaginamos? (ARROYO, 2014, p. 61-62).

Ao discutir sobre rotular os estudantes a partir de seus comportamentos, o autor nos permite perceber a importância de nem idealizar, nem construir imagens negativas sobre eles, mas buscar conhecê-los. Para isso, como já afirmamos, é fundamental tentar entender o contexto social em que esse educando vive, pois, como afirma Arroyo, o ofício do professor é acompanhar os estudantes como eles são.

Essa atenção à afetividade, no entanto, não significa um esmaecimento da abordagem pautada pelo letramento crítico com essas crianças e adolescentes, pois ao refletir criticamente sobre relações de poder, estimulamos a ampliação de sua leitura do mundo. Além disso, percebemos que essa perspectiva crítica contribui com o nosso processo de formação acadêmica e profissional como mediadoras nas oficinas, visto que: “o conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36).

Reconhecemos a importância da utilização de mídias e também de considerarmos a linguagem, a realidade, estilo musical com o qual têm mais afinidade, ou seja, de incorporarmos o contexto social em que estão inseridos para promover a aprendizagem significativa nas oficinas.

Para Paulo Freire (2016), é preciso “ler o mundo” para poder transformá-lo; o objetivo maior da educação é estimular a conscientização. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a refletir acerca de sua situação como oprimidas, para que possam agir em favor da própria libertação. Por isso, o trabalho com os participantes da oficina de língua portuguesa focaliza o “empoderamento”, para que os mesmos possam perceber a importância de se libertarem da situação de oprimidos, saindo da postura fatalista em que suas circunstâncias de vida muitas vezes os colocam. Isso é muito importante porque, como afirma Freire (2016, p. 94),

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor.

A Pedagogia Crítica Freireana, cujo conceito de alfabetização crítica está na base da proposta de letramento crítico, pretende estimular a passagem de uma leitura ingênua do mundo para uma leitura crítica deste. Na expressão do educador:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (FREIRE, 1979, p. 30-31).

A educação é, para Freire, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de “cultura do silêncio” e transformar a realidade, “como sujeitos da própria história”. O docente, não somente o que atua em espaços não escolares, como o que atua nas escolas precisa considerar a realidade dos estudantes, pois é a partir das suas vivências que ele pode refletir sobre seu lugar atual na sociedade e os possíveis papéis que pode exercer. Freire (2016, p. 65) enfatiza a necessidade de participação de todos nesse processo, quando assim define a pedagogia que propõe:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Essa reflexão freireana nos permite afirmar o quão importante é trabalhar junto com as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social suas realidades para que possam buscar forças para se envolverem no processo de transformação social, que se inicia com a própria conscientização. É por meio desse “empoderamento” e reconhecimento da situação de oprimidos que podem caminhar em direção à emancipação, de modo que consigam alcançar a liberdade através das suas forças interiores, agindo no conjunto social.

## **Identidade, empoderamento no CAC/SG**

A pesquisa-ação que desenvolvemos parte da identificação de questões que mobilizam nosso trabalho com os menores abrigados. Essas questões levam à escolha de um tema, de um repertório e de estratégias a serem desenvolvidas nas oficinas. Seguem-se a essa fase de planejamento a ação propriamente dita e a etapa retrospectiva, que inclui a análise e avaliação da ação e dos dados gerados nas oficinas.

Nas oficinas semanais realizadas em 2019.2, trabalhamos o tema *Identidade* objetivando despertar sonhos e desejos de futuro. Para isso, selecionamos textos, imagens e mídias que estimulassem os estudantes a refletirem sobre o tema abordado. Escolhemos três das oficinas realizadas para as apresentarmos neste capítulo.

### **Oficina Identidade**

Na oficina do dia 5 de agosto de 2019, foi realizada uma atividade com o tema Identidade; nesta atividade refletimos juntos sobre a seguinte questão: Quem somos nós na sociedade e meio que estamos inseridos?

Nesta primeira etapa fizemos “Mergulho no tema” proposto na “Metodologia Sociocultural Letrajovem”, a partir da escuta da música “Identidade” do Cantor Jorge Aragão (2004), cuja letra aborda a experiência das pessoas negras no Brasil, fazendo referências à escravidão, ao racismo e à exclusão, metaforizadas na imagem dos elevadores de edifícios residenciais, que marcam, com a divisão entre social e de serviço, a “superioridade” dos proprietários/patrões e a “inferioridade” dos empregados/subalternos, em sua maioria negros. A letra da música que reproduzimos a seguir estimula a resistência a essa opressão (“Não vai no de serviço” / Quem cede a vez não quer vitória):

## IDENTIDADE

Elevador é quase um templo  
Exemplo pra minar teu sono  
Sai desse compromisso  
Não vai no de serviço  
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer  
vitória  
Somos herança da memória  
Temos a cor da noite  
Filhos de todo açoite  
Fato real de nossa história

(2x)

Se o preto de alma branca pra  
você  
É o exemplo da dignidade  
Não nos ajuda, só nos faz  
sofrer  
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo  
Exemplo pra minar teu sono  
Sai desse compromisso  
Não vai no de serviço  
Se o social tem dono, não vai...  
Quem cede a vez não quer  
vitória  
Somos herança da memória  
Temos a cor da noite  
Filhos de todo açoite  
Fato real de nossa história

(2x)

Se o preto de alma branca pra  
você  
É o exemplo da dignidade  
Não nos ajuda, só nos faz  
sofrer  
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo  
Exemplo pra minar teu sono  
Sai desse compromisso  
Não vai no de serviço  
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer  
vitória  
Somos herança da memória  
Temos a cor da noite  
Filhos de todo açoite  
Fato real de nossa história

Imprimimos a letra para que tivessem contato com a música escrita, com a proposta de pensarmos juntos sobre a mesma, buscando atentar para os significados das palavras, em relação ao conhecimento de mundo do grupo.

Usamos um vídeo disponível na plataforma YouTube<sup>8</sup> e, ao primeiro contato com a música, os participantes ficaram animados com seu arranjo e ritmo. Por isso, optamos por repetir o vídeo três vezes para eles se atentarem também para a letra da música, que é muito rica em significados. Essa estratégia deu certo, pois ao terminarmos de ouvir, todos começaram a ler a letra e a falar sobre o contexto. Conversamos sobre o que a música estava retratando, quem são as pessoas de quem a música fala e como eles entendiam as imagens empregadas na letra.

Continuando a atividade, passamos para a segunda etapa da Metodologia e fizemos a “Imersão no Gênero” escolhido, letra de música. Conversamos sobre o funcionamento do gênero e concluímos que a letra de música pode servir para levantar um questionamento ou para transmitir uma mensagem para a sociedade. Os meninos entenderam bem a proposta e foi uma oficina que teve uma aceitação e uma participação muito boas.

Nessa oficina aconteceu uma cena muito forte, pois, na roda de leitura, após pesquisarem no dicionário o que significa a palavra *açoite*, o participante L relatou que o pai o açoitou. Esse relato foi muito impactante e deixou a todos presentes emocionados. L fez a correlação do tema e de suas experiências com a escravidão que já existiu no Brasil e alguns meninos fizeram comentários neste mesmo sentido.

---

<sup>8</sup> ARAGÃO, J. Identidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j59LwZB2ihw>. Acesso em: 05 mar. 2018.

Ao ler o trecho da música: “O elevador é quase um templo”, que se repete em todas as estrofes da música, o participante LF comentou que o elevador era um templo porque as empregadas e os pobres não podiam subir no mesmo elevador em que os moradores subiam, ou seja, o elevador social.

O participante R fez um comentário indignado sobre o trecho da música: “Se o preto de alma branca pra você/ É o exemplo da dignidade/ Não nos ajuda, só nos faz sofrer/ Nem resgata nossa identidade”. Dialogamos, então, sobre a necessidade de refletirmos e de termos orgulho da nossa identidade.

Após toda esta reflexão, culminamos com o pedido para que os meninos escrevessem ou desenhassem sobre o tema que havíamos discutido na oficina. Abaixo as atividades realizadas na culminância da atividade. Destacamos uma produção em que um dos participantes ilustrou os trechos que considerou mais significativos na letra:

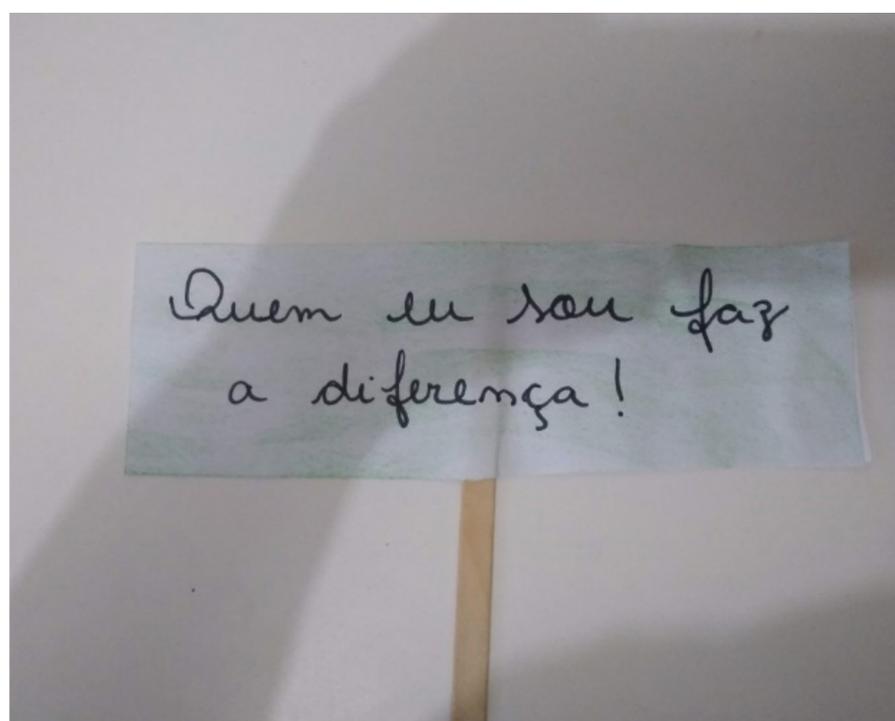


**Figura 1.** Ilustração da letra da música “Identidade”, de Jorge Aragão

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

## **Oficina Empoderamento e Respeito**

Na oficina do dia 12 de agosto de 2019, foi feita a proposta de uma dinâmica que tinha como objetivos o empoderamento e o estímulo ao respeito mútuo dos meninos. Nesta Oficina, eles trocaram entre si plaquinhas em que pedimos que escrevessem a frase “Quem Eu Sou Faz a Diferença”. Nessa troca, combinamos que cada um diria um elogio para o colega ao lado. Esta oficina também foi muito produtiva, pois eles participaram com entusiasmo.

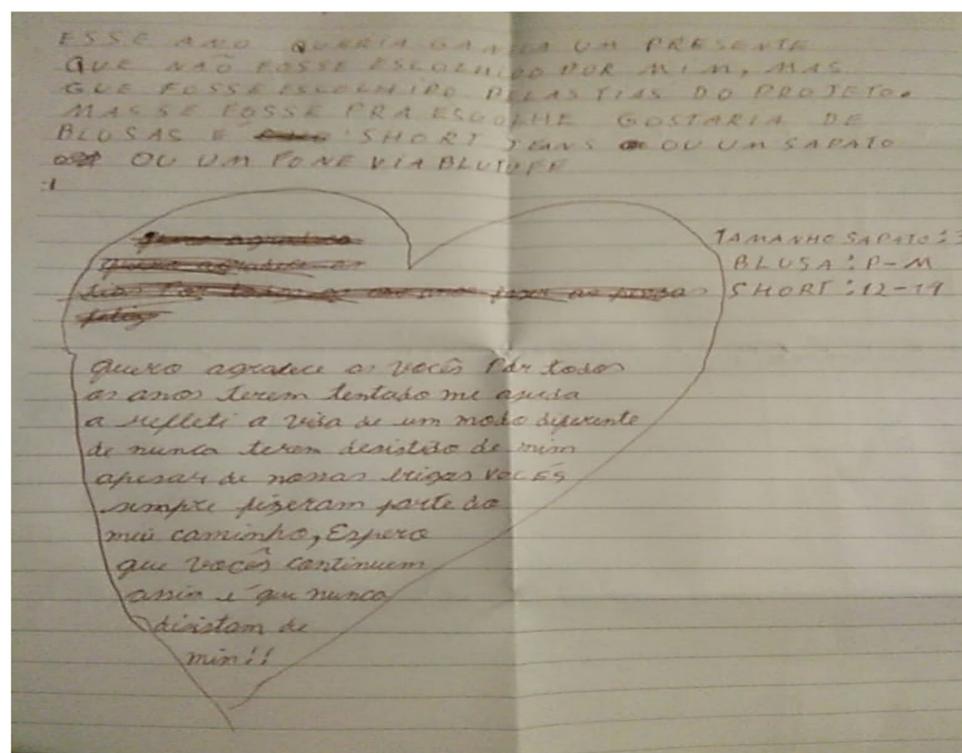


**Figura 2.** Plaquinha “Quem Eu Sou Faz a Diferença”

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

## **Oficina Pedido de Natal**

Na oficina do dia 02 de dezembro de 2019, a proposta foi planejar a festa de encerramento e pedir para que os meninos escrevessem uma carta com um pedido, explicando o motivo do pedido. Uma carta, em especial, chamou a nossa atenção, porque o autor optou por não pedir um presente, preferindo que nós escolhêssemos para ele. Além disso, ele escreveu um agradecimento para nós que nos deixou emocionadas:



**Figura 3.** Pedido de presente e bilhete de agradecimento

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

No bilhete de agradecimento, o participante escreveu o seguinte:

Quero agradecer a vocês por todos os anos terem tentado me ajuda a refletir a vida de um modo diferente de nunca terem desistido de mim apesar de nossas brigas vocês sempre fizeram parte do meu caminho, espero que vocês continuem assim e que nunca desistam de mim!! (Transcrição respeitando a grafia e a pontuação originais).

Quando ele escreve “nossas brigas”, entendemos que se refere aos momentos em que precisamos exercer nossa autoridade, pois há situações em que surgem conflitos e precisamos intervir. Nesse bilhete fica claro para nós que essa postura também é importante para os participantes, que precisam de limites e de referências.

O trecho “terem tentado me ajuda a refletir a vida de um modo diferente”, a nosso ver, demonstra que ele tem clareza em relação aos nossos propósitos nas oficinas e nos revela que nosso trabalho tem sido proveitoso para os meninos, como gostamos de chamá-los.

Nessa Oficina, em especial, sentimos que fez todo o sentido para nós a seguinte afirmação de Paulo Freire (2000, p. 77): “Não creio na amorosidade entre homens e mulheres entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo.”.

## **Considerações finais**

Na obra *Pedagogia Social*, a autora afirma que, considerando-se a possibilidade e necessidade de mudança, a Pedagogia Social “instiga a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa, pois é sabido que existem muitas injustiças e mudar o mundo é difícil, mas nada de humano existiria em nós se não tentássemos” (GRACIANI, 2014, p. 20).

Por acreditarmos nessa realidade mais humana descrita por Graciani, seguimos pesquisando e desenvolvendo uma teoria-na-prática que considere as identidades, os afetos e os saberes dos estudantes das oficinas.

Entendemos que os menores abrigados, cuja autoestima é muito abalada pela situação de vulnerabilidade em que vivem, precisam de estímulo para terem esperança, de modo que projetem sua vida para além das experiências de privação que vivenciaram. Os resultados da pesquisa-ação, concretizados nas produções dos menores abrigados que participaram das oficinas, indicam que a temática trabalhada durante o ano de 2019 permitiu aos estudantes elaborar sentimentos e construir planos de futuro.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, C.; GARROUX, D. **Pedagogia do Cuidado**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARAGÃO, J. Identidade. *In*: ARAGÃO, J. **Chorando estrelas**. São Paulo: RGE, 1992.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de participantes e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

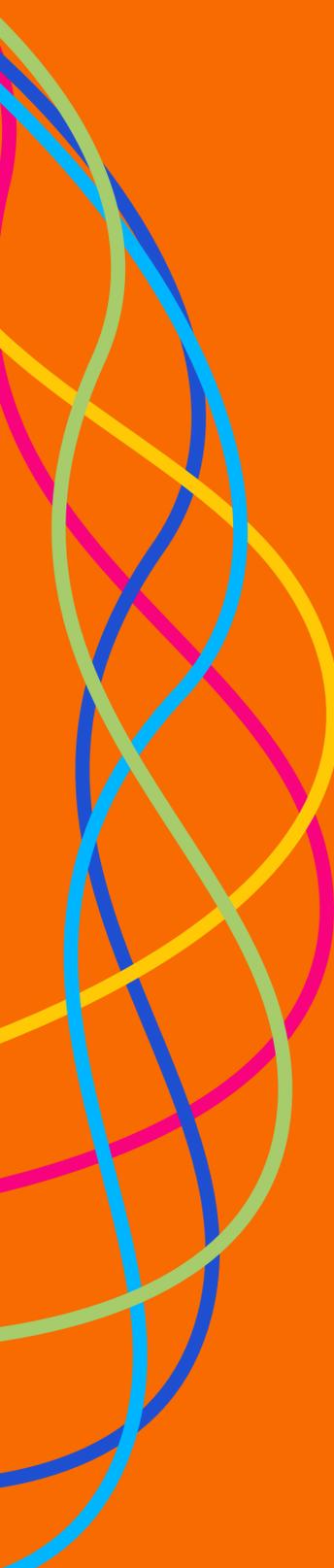
BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 14 dez. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

LORENZI, G. C. L.; PÁDUA, T. R. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. *In*: ROJO, R. H.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 29)



# **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NO CIEP 250: REFLETINDO SOBRE VALORES E CUIDADO**

**Fabiana Vieira Ley<sup>9</sup>**

**Franciene Ribeiro de Azeredo<sup>10</sup>**

**Keven de Abreu Figueiredo<sup>11</sup>**

---

9 Bolsista de Iniciação Científica – FAPERJ.

10 Bolsista de Iniciação Científica – FAPERJ.

11 Bolsista de Extensão – DEPEXT-UERJ.

Apresentaremos neste capítulo uma reflexão sobre as Oficinas de Alfabetização e Letramentos que desenvolvemos com os estudantes do CIEP 250 Municipalizado Rosendo Rica Marcos, em São Gonçalo/RJ. Nosso objetivo neste texto é discutir a importância de jogos e leituras literárias no trabalho pedagógico com estudantes em processo inicial de aprendizagem da lectoescrita. Tomamos como base os resultados da pesquisa-ação desenvolvida pela Equipe Letrajovem no CIEP 250, a qual propõe a sistematização de estratégias pedagógicas e a elaboração de material didático situado no contexto da escola, refletindo sobre os desafios metodológicos implicados na alfabetização em contextos de exclusão, a partir de um modelo ideológico de letramento (STREET, 2014).

Julgamos importante destacar que, quando iniciamos o projeto no CIEP 250, a princípio pretendíamos trabalhar com a perspectiva do letramento com as crianças do 2º ao 4º ano do ensino fundamental 1, porém, juntamente com a equipe da escola, identificamos que a dificuldade central das crianças era relacionada especificamente à aprendizagem do sistema de escrita alfabético (SEA). Assim, buscamos um caminho que nos possibilitasse conciliar a abordagem das especificidades do processo de alfabetização com a abordagem sociocultural dos letramentos.

No CIEP 250, dadas as especificidades da instituição escolar, do problema identificado e do perfil dos participantes, adaptamos a “Metodologia Sociocultural Letrajovem” ao contexto local. Optamos por trabalhar com oficinas pedagógicas temáticas, nas quais realizamos dinâmicas, jogos, leituras literárias e produções. Essas oficinas pedagógicas, que foram de extrema importância para os resultados do nosso trabalho com as crianças do CIEP, oportunizaram a criação e o desenvolvimento de conhecimentos através da troca de experiências entre as crianças e a Equipe Letrajovem.

Nosso ponto de partida teórico-metodológico foi a ideia de que:

Quando se trata do ensino, é importante levar em conta que, apesar de as crianças possuírem – como já vimos – numerosos e relevantes conhecimentos sobre a leitura e escrita, o tipo de instrução que elas receberem influenciará o tipo de habilidades que poderão adquirir. (SOLEÉ, 1998, p. 59).

## **Fundamentos teórico-metodológicos das oficinas de Alfabetização e letramentos**

Aliando a concepção do letramento crítico à perspectiva da justiça social na educação, nosso propósito nas oficinas consistiu em combater preconceitos e estereótipos, criando momentos de interação e aprendizagem, ao mesmo tempo que buscamos a valorização das manifestações culturais vivenciadas fora da escola pelas crianças, destacando a força e o potencial de cada estudante.

Conforme afirma Menezes de Souza (2011, p. 133), a escola precisa ensinar o estudante a ouvir, para compreender que os valores e significados do mundo “se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento”.

Tendo em vista essa concepção, mergulhamos no mundo dos estudantes, explorando seus saberes e exercitando junto com eles a reflexão crítica e escuta do outro e de si mesmos, a partir das leituras de literatura infantil, considerando também a importância de problematizar seus conhecimentos prévios e seus pontos de vista sobre os temas discutidos.

Como trabalhamos com crianças que apresentaram dificuldades no processo de alfabetização, entendemos que realizarmos uma junção entre o ensinar e o lúdico poderia ser um estímulo para o aprendizado. Considerando que a ludicidade do jogo e da literatura infantil faz parte da natureza da criança, pensamos que levá-la para a sala de aula ajudaria a tornar a aprendizagem mais espontânea e significativa.

Além disso, por meio das reflexões trazidas pela literatura, de forma sutil, possibilitaríamos às crianças pensar sobre o mundo, envolvendo, principalmente, a discussão de questões sociais e culturais, dentro de seu horizonte de compreensão.

No processo de construção da proposta das oficinas, percebemos que a ideia de desenvolver a alfabetização com jogos e literatura infantil é complexa, pois há necessidade de uma desconstrução de ideias pré-concebidas. Notamos que, se a literatura infantil faz parte do ambiente escolar, os jogos são menos valorizados, havendo ainda certo preconceito acerca do brincar e do prazer. Isso ocorre, a nosso ver, porque, para grande parte da sociedade, o lúdico é visto como algo que faz parte do momento de recreação, de lazer, e não de aprendizagem.

Macedo, Petty e Passos (2007, p. 20) lamentam essa visão, afirmando que:

É pena que na escola fundamental e, às vezes, até na escola de educação infantil, não demos valor para os esquemas lúdicos das crianças. Rapidamente lhes impomos aquilo que constitui nossa principal ferramenta de conhecimento do mundo: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários com seus poderes de generalidade e abstração.

Nossa escolha metodológica buscou evitar a tendência criticada por esses autores e contemplou a ênfase nos “esquemas lúdicos” que eles defendem. Procuramos aproximar a proposta das oficinas pedagógicas do universo das crianças, o que, como pudemos constatar ao longo do ano, tornou o ambiente escolar mais atrativo para os participantes das oficinas, incentivando o seu desenvolvimento social ao interagir com outras pessoas, sua criticidade, sua imaginação e suas percepções.

Com relação às leituras literárias, para a seleção de repertório e organização das oficinas, usamos os conceitos desenvolvidos por Lee Anne Bell e colaboradores a respeito dos tipos de histórias que podem contribuir para a consecução dos objetivos acima apresentados. Bell *et al.* (2008, p. 7) categorizaram quatro tipos de histórias sobre raça e racismo nos Estados Unidos: histórias guardadas, histórias ocultas, histórias de resistência e contra-histórias.

No planejamento das oficinas, seguimos a proposta de Bell, ampliando-a para pensar não somente o racismo, mas também diferentes formas de opressão. Para Bell, é preciso partir das histórias legitimadas e, progressivamente, desconstruí-las até chegar à leitura das “Contra-histórias”.

Assim, tendo em vista que as “histórias guardadas” são aquelas contadas pelo grupo dominante, transmitidas em documentos históricos e literários e celebradas através de rituais, monumentos e representações midiáticas” (BELL *et al.*, 2008, p. 8, tradução nossa), elas devem ser o ponto de partida do processo de desconstrução dos estereótipos e das cristalizações, pois fornecem um bom referencial para compreender como as concepções universalizantes e excludentes são articuladas nos textos e como as formas de exclusão operam na sociedade.

No tocante à especificidade do processo de alfabetização, consideramos que o mais apropriado seria trabalhar a aprendizagem do Sistema de escrita Alfabética, em paralelo às oficinas de letramento crítico. Através do lúdico, trabalhamos com literatura infantil e, também, com jogos, permitindo ao participante aguçar sua atenção para a escrita e seu pensamento crítico.

Notamos que o processo inicial de aprendizagem deve ser realizado sendo relacionado às práticas sociais. Logo, compreendemos que o espaço escolar deve ser visto como espaço de produção e circulação de

cultura. Através disso, este projeto aborda uma forma de alfabetização distinta da tradicional, levando o participante, com auxílio da literatura infantil, a fazer reflexões, construindo, dessa maneira, uma proposta de letramento crítico.

Planejamos as oficinas temáticas de forma que as crianças participassem de maneira ativa, envolvendo-as nas dinâmicas e na construção de conhecimentos, em um espaço dialógico.

Apresentaremos a seguir três oficinas nas quais buscamos articular essas concepções.

## **Teoria-na-Prática: oficinas sobre valores e cuidado**

Apresentamos a seguir duas sequências de oficinas. Na primeira sequência, que inclui as oficinas *Bem Me Ver*, *Mentir é Legal?* e *Literatura sem Fio*, realizadas no primeiro semestre de 2019, trabalhamos com valores humanos, enfocando estratégias e leituras mais voltadas para a construção e atitudes construtivas de respeito a si e à sociedade.

No segundo semestre de 2019, introduzimos a pedagogia do cuidar nas oficinas. Nossas oficinas foram baseadas nos três pilares sobre o cuidar de Leonardo Boff (2014), que são: Cuidar de Si Mesmo, Cuidar do Outro e Cuidar do Meio Ambiente. Essa etapa das oficinas está ligada ao Projeto Integrador “Cuidar e conviver no CIEP 250” desenvolvido em parceria com a escola pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Justiça Social (PROFJUS – UERJ/FFP/CNPQ), do qual fazemos parte.

A partir dessas concepções sobre o cuidar, desenvolvemos atividades que estimulassem as crianças a refletir e produzir textos orais e escritos.

## **Oficina “Bem me ver”**

A oficina “Bem me ver” teve como eixo uma dinâmica que montamos, contendo 20 palavras, cada uma das quais referente a uma qualidade. Cada participante deveria escolher uma característica e escolher o integrante da turma com o qual associava aquela qualidade, para entregar a ele a palavra.

A proposta dessa dinâmica foi que os participantes se conhecessem um pouco, já que esse foi nosso primeiro encontro com o grupo em 2019, mas também pretendíamos estimular a melhora da autoestima das crianças. A baixa autoestima dos participantes já havia sido identificada por nós e pela equipe da escola desde o ano anterior, sendo perceptível a influência desse sentimento em seu desempenho escolar. Observamos que, ao tentarem realizar as atividades, alguns sentiam vergonha, outros desistiam sem tentar, pois se diziam “burros”.

A dinâmica “Bem Me Ver” lhes fez saírem contentes da oficina, alguns quiseram levar a qualidade que receberam para casa, demonstrando um certo orgulho. Através dessa dinâmica, eles tiveram contato com algumas palavras que não conheciam, sendo a leitura das qualidades feita com o nosso auxílio. Procuramos saber quais letras eles reconheciam e, a partir disso, lemos com eles cada uma das palavras. Dessa forma, a oficina oportunizou também a associação entre letras e sons e o desenvolvimento de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética.



**Figura 1.** Palavras para Oficina Bem Me Ver

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

### **Oficina “Literatura sem fio”**

Na oficina “Literatura sem fio”, lemos com as crianças a fábula “O menino que pregava pregos”<sup>12</sup>, de autor desconhecido. Escolhemos iniciar pelas fábulas porque elas sempre se concluem com a moral, o que era ótimo para debatermos com os participantes. Além disso, esse gênero se inclui na categoria “histórias guardadas”, reafirmando valores legitimados socialmente.

Antes de iniciarmos a leitura, perguntamos aos participantes sobre o que eles acharam que trataria a fábula, a maioria achou que seria sobre uma criança que trabalha, talvez por associarem o título a situações vivenciadas em sua experiência cotidiana. Ao longo da leitura, no entanto, perceberam que a fábula tratava de um menino que era muito nervoso e sempre maltratava as pessoas, até que um dia seu pai lhe deu como castigo pregar pregos na cerca toda vez que se irritasse. Nos dias em que ele ficasse calmo, deveria retirar os pregos.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/6845852>

No final da fábula o pai mostra ao menino que, mesmo ele tirando os pregos da cerca, ela continuava marcada. Por isso, ele conclui: o menino não podia tratar mal as pessoas, porque, mesmo depois de pedir desculpas, a mágoa continuava. Na versão da fábula que lemos, a moral diz que precisamos começar a mudança por nós mesmos. Tendo em vista que queríamos fazê-los refletir sobre a narrativa, optamos por não ler a moral.

Ao terminarmos de contar a fábula, fizemos um círculo e formulamos algumas perguntas sobre a estória. Como o grupo é irrequieto e tende à desatenção, usamos uma estratégia para estimulá-los a escutar o outro, pedindo que respondesse em forma de “telefone sem fio”. Uma criança respondia falando ao ouvido do colega que deveria repetir a resposta falando ao ouvido da criança sentada ao seu lado, e assim sucessivamente até que a resposta chegasse a nós.

Quando perguntamos sobre a moral da estória para eles, uma das crianças respondeu: “não faça com seu amigo o que você não gosta que façam com você”.

Finalizando a oficina, conversamos sobre atitudes das quais não gostam e pensamos juntos sobre a moral da história que o colega havia elaborado.

Avaliamos que a estratégia selecionada, que foi vivenciada como uma brincadeira pelos participantes, contribuiu para que conseguissem focalizar a atenção e proporcionou um ambiente de diversão e interação entre eles.

### **Oficina “Mentir é Legal?”**

Nessa oficina, ainda trabalhando com “histórias guardadas”, lemos a fábula “O pastorzinho mentiroso”<sup>13</sup>, que narra a história de um pastor de ovelhas que tinha o hábito de mentir. Com suas mentiras, ele acaba

---

13 Disponível em: <http://horadaleirura.blogspot.com/2006/10/o-pastorzinho-mentiroso.html>

se prejudicando, pois as pessoas deixam de acreditar no que diz. Mais uma vez, não lemos a moral da fábula.

Conversamos sobre a fábula e depois eles relataram alguns acontecimentos que eles participaram sobre mentiras. Percebemos que a discussão sobre essa fábula também fez com que eles refletissem sobre seus atos no dia a dia e realizassem várias inferências. Finalizamos nosso debate com a seguinte conclusão, elaborada pelo grupo: mentir não é certo e só nos prejudica.

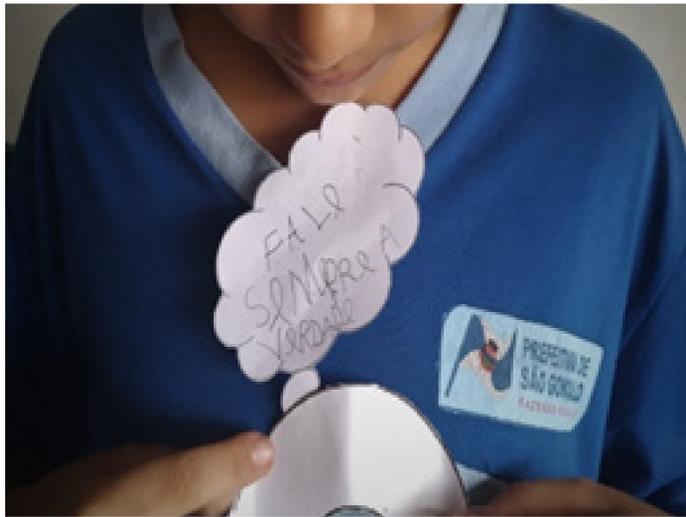
Após a leitura e a conversa, montamos um cartaz com figuras pintadas e as palavras escritas por eles, que apresentamos na figura a seguir:



**Figura 2.** Cartaz produzido na oficina “Mentir é legal?”

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

Nessa oficina, um dos participantes conseguiu escrever, pela primeira vez, uma frase referente ao que aprendeu, como mostra a figura 3:



**Figura 3.** Frase escrita por participante da oficina *Mentir é legal?*

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

### **Oficina "Cuidar de Si Mesmo"**

A primeira instância do cuidado trabalhada foi *Cuidar de Si Mesmo*. Esse tema foi fundamental para os participantes se reconhecerem como seres humanos e aprenderem a se valorizarem, retomando o que havia sido desenvolvido na oficina "Bem Me Ver".

Escolhemos abordar o tema a partir da ideia de que o cuidado consigo mesmo precisa partir de dentro para fora, dos sentimentos positivos para as ações. Então, levamos o livro "Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz", de Otávio Roth (1994). O livro aborda acontecimentos simples de nossas vidas, que nos fazem felizes.

Após a leitura, conversamos sobre o que o livro destaca, pensando em nosso cotidiano, e pedimos para cada participante refletir e desenhar acontecimentos do dia a dia que os deixavam felizes.

A maioria dos pequenos destacaram que ficam felizes quando a família consegue se reunir, seja em casa, na praia ou em uma festa. Assim, eles apontaram a importância que atribuem à vida em família. Abaixo reproduzimos uma das produções que ilustra a ideia de felicidade para as crianças.



**Figura 4.** Produção de participante sobre “coisas que me deixam feliz”

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

### **Oficina “Cuidar do outro”**

A temática do cuidar do outro foi muito importante para os participantes entenderem como tinham que tratar ao próximo. Abordamos nas oficinas temas como amor, cuidado, respeito, honestidade, gentileza e bondade. Trabalhamos com fábulas e livros que despertaram a reflexão do grupo sobre como precisamos do outro em nossas vidas. Com o passar das semanas, observamos que os participantes mostraram maior zelo com os colegas da turma, e até mesmo conosco.

Escolhemos como destaque a oficina em que contamos a estória “A vaca que botou um ovo”, de Andy Cutbill. O título dessa história despertou nos participantes muita curiosidade, pois ficaram intrigados com o fato de uma vaca e não uma galinha botar um ovo. Todos participaram muito nesse dia.

O livro narra a história de uma vaca que tinha o sonho de ser mãe e se sentia inferior às outras vacas, por não ter nenhuma característica especial. Um dia, ao acordar, ela descobre um ovo. Esse fato gera vários desdobramentos divertidos. O final da história é inusitado e

provoca reflexões sobre maternidade, identidade, amizade, entre outros temas.

Esse livro pode ser considerado uma contra-história em relação à associação do feminino à maternidade, pois indica uma outra forma de ver a relação entre mãe e filho que passa também pela amizade entre mulheres. A estratégia usada pelas galinhas, por exemplo, põe em xeque a visão mais tradicional de maternidade.

Após a leitura, conversamos com as crianças sobre várias temáticas que atravessam o livro, como autoestima, amizade, diferenças, adoção, maternidade, etc.

Para essa oficina, montamos um jogo da memória baseado nas personagens do livro, com o objetivo de desenvolver atenção, concentração, rapidez de raciocínio, além de estimular o trabalho em equipe. Observamos que toda vez que iniciamos um jogo, as crianças rendem mais e cria-se um ambiente de cooperação. Sempre frisamos a importância de trabalharmos em equipe, que não existe um vencedor no fim dos jogos e sinalizamos que ninguém está sendo avaliado.



**Figura 5.** Jogo da memória baseado no livro “A vaca que botou um ovo”

**Fonte:** Arquivo do Projeto Letrajovem

## **Oficina “Cuidar do meio ambiente”**

O tema “Cuidar do meio ambiente” foi abordado em atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, dentro do Projeto Integrador “Cuidar e Conviver no CIEP 250”, que mencionamos anteriormente.

Nas oficinas de Alfabetização e Letramentos sob nossa responsabilidade, dialogamos com as crianças sobre a importância de cuidar da natureza ao nosso redor.

Nosso grupo de pesquisa (PROFJUS) desenvolveu uma atividade de plantio de árvores no terreno da escola, da qual participaram todas as turmas, da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Nessa atividade, as crianças aprenderam o valor de preservar cada árvore que foi plantada, aprenderam a regar as plantas, a não arrancar as flores das árvores, entre outros aprendizados. Além disso, trabalharam coletivamente, dividindo tarefas e ajudando uns aos outros, como mostra a foto a seguir:



**Figura 6.** Participantes da Oficina de Alfabetização e letramentos plantam uma árvore juntos

**Fonte:** Arquivo do projeto Letrajovem

Na oficina realizada após o plantio das árvores, lemos a história “A Margarida Friorenta”, de Fernanda Lopes de Almeida. Escolhemos esse livro porque traz a ideia que as flores também necessitam de atenção, afeto e muito carinho e, metaforicamente, permite pensar sobre as relações de afeto e o cuidado entre as pessoas, já que Margarida sente frio por falta de beijinhos.

Na primeira conversa após a leitura da narrativa, os participantes fizeram relações entre as situações narradas e seus conhecimentos de mundo, e, num primeiro momento, discordaram da ideia de beijarem plantas (principalmente os meninos). Verificamos, assim, como eles internalizaram estereótipos de gênero que os fazem pensar que meninos não podem ser carinhosos.

Conversamos com eles sobre o que sabem em relação aos cuidados com plantas e remetemos ao fato de muitas pessoas conversarem com elas. A partir disso, conseguimos perceber que muitos deles se identificaram com essas ações, pois em casa já tinham presenciado tais cenas.

Levamos para mesma aula conjuntos de imagens que representavam cenas associadas às ideias de cuidar ou não cuidar do meio ambiente. Nesse jogo de imagens, pedimos para identificarem o que era correto e errado. No final pedimos que eles colorissem as imagens que achassem mais interessantes.



No que se refere à leitura literária, observamos que as histórias selecionadas propiciaram a discussão sobre valores e atitudes e permitiram a ativação de conhecimentos prévios, a reflexão sobre si mesmos e sobre o mundo, na dimensão possível para as crianças e a partir de suas experiências cotidianas.

Constatamos também que os jogos podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem formal e, mais especificamente, apresentam um grande potencial com relação à aprendizagem do sistema de escrita alfabética. O trabalho com jogos, a nosso ver, também exerceu a função de incluir os participantes cada vez mais no ambiente escolar, de forma que os mesmos se sentissem acolhidos nesse contexto, além de colaborar para a integração do grupo.

Quanto às dificuldades de aprendizagem que os educandos apresentavam no início do ano letivo e aos desafios que enfrentamos nas oficinas, pudemos constatar, como afirma Freire (1996, p. 88), que “mudar é difícil, mas é possível”. Nessa experiência, entendemos que, mesmo que seja difícil lidar com questões plurais em sala de aula, é fundamental agir com criatividade e paciência, atentando sempre para subjetividade de cada educando.

## Referências

ALMEIDA, F. L. de. **A margarida Friorenta**. São Paulo: Ática, 2008.

BOFF, L. **Saber Cuidar**. Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUTBILL, A. **A vaca que botou um ovo**. Ilustrações Russel Ayto. São Paulo: Salamandra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

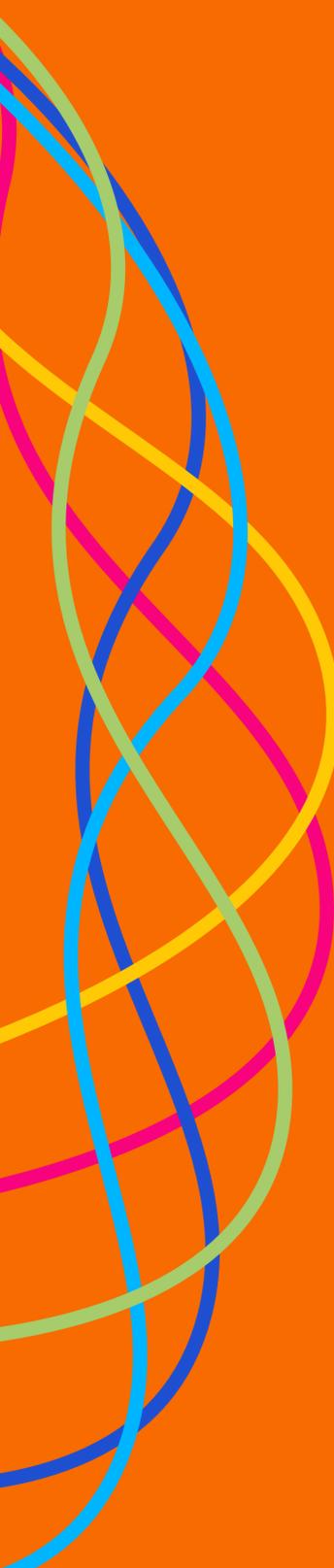
MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

ROTH, O. **Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Salamandra, 1994.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Penso; Edição: 6. 1998.

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



# **SOBRE AS AUTORAS E A ORGANIZADORA**



**Carolina Menegardo Ribeiro** cursa licenciatura em Letras – Português e Literaturas, na Faculdade de Formação de Professores (UERJ). Iniciou sua jornada como professora e pesquisadora no projeto Letrajovem em abril de 2018 como voluntária e, em setembro de 2019, como bolsista de Iniciação Científica (DEPESQ/UERJ). Atualmente participa do grupo de pesquisa Formação de Professores Linguagens e Justiça Social (PROFJUS). Integram seus temas de interesse: letramento crítico, vulnerabilidade social, linguística, justiça social, análise do discurso, formação de professores e literatura.



**Daniele Maria de Jesus Negre** é graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ (2019). Participou como bolsista do projeto de Iniciação Científica “Relações entre os novos estudos do letramento e o desenvolvimento de metodologias de ensino de língua portuguesa para adolescentes em situação de semiliberdade” (DEPESQ/UERJ) de julho de 2017 a fevereiro de 2018, e foi bolsista do projeto de Iniciação à Docência “Estratégias pedagógicas para o ensino de língua portuguesa para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social: construindo uma metodologia sociocultural” (CETREINA/UERJ) de março de 2018 a junho de 2019, desde então, atua como voluntária do projeto. Integra o grupo de pesquisa Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS). Alguns dos temas de pesquisas que lhe interessam são: letramento crítico, afetividade no processo de aprendizagem, justiça social, desigualdade social, formação de professores, educação, meritocracia *versus* vulnerabilidade social.



**Fabiana Vieira Ley** é graduanda em Letras - Português e Literaturas, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Atualmente é bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ), desenvolvendo o projeto “O papel das narrativas para o público infanto-juvenil na reflexão sobre desigualdade e discriminações: construindo uma proposta de Letramento Crítico”, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, linguagens e Justiça Social” (PROFJUS), desde julho/2019. Integram seus interesses de pesquisas os seguintes temas: leitura e formação de leitores e letramentos na perspectiva sociocultural crítica.



**Franciene Ribeiro de Azeredo** é graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP - UERJ, 2019). Contribuiu com o projeto de extensão “Conversa de Professor: Saberes e Práticas em uma experiência de colaboração entre universidade e escola básica” como bolsista voluntária de março de 2018 a julho de 2018. Atuou como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro – FAPERJ, no projeto “O papel das narrativas para o público infanto-juvenil na reflexão sobre desigualdade e discriminações: construindo uma proposta de Letramento Crítico”, de julho de 2018 a julho de 2019. Integra o grupo de pesquisa Formação de Professores, Linguagem e Justiça Social (PROFJUS). Tem como foco os seguintes temas de pesquisa: formação de professores, letramento crítico, desigualdade social, formação de leitores, o lúdico na educação.



**Iolanda Ferreira da Silveira**, graduanda em Letras pela Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Iniciou no projeto LetraJovem em 2017 como voluntária e tornou-se bolsista de IC em 2018, sendo atualmente bolsista de extensão (DEPEXT - UERJ). Professora-pesquisadora nas oficinas de Língua Portuguesa, integra também o grupo de pesquisa “Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS). Seus principais temas de interesse são: letramento crítico, desigualdades sociais, leitura, gêneros discursivos, linguagem e identidade.



**Karina Rivelli Gonçalves Lima** é graduada em Letras – Português e Literaturas – pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ, 2019). Contribuiu de dezembro de 2016 a julho de 2019 para o Projeto de Extensão Letrajovem, tendo sido voluntária, bolsista da Extensão e, posteriormente, bolsista de Iniciação Científica. Integrou o grupo de pesquisa Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS). Seus principais temas de pesquisa são: letramento crítico, vulnerabilidade social, leitura, justiça social, literatura.



**Keven de Abreu Figueiredo** é graduanda em Letras – Português e Literaturas – na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Desde 2018 desenvolve oficinas de letramento e alfabetização no CIEP 250 Municipalizado Rosendo Rica Marcos, inicialmente como voluntária e, desde fevereiro de 2019 até o momento, como bolsista de Extensão (DEPEXT -UERJ). Participa do grupo de pesquisa “Formação de Professores, linguagens e Justiça Social” (PROFJUS). Integram seus interesses de pesquisa temas como: letramento crítico, formação de leitores, letramentos na perspectiva sociocultural crítica e reflexão sobre a prática docente.



**Luana Maria Costa Moreira Eduardo** cursa Licenciatura em Letras – Português e Literaturas – na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Atua desde agosto de 2017 como bolsista do projeto de Estágio Interno Complementar “Multimodalidade, crítica e justiça social na seleção de acervos e na construção de material didático para o ensino de língua portuguesa” (CETREINA- UERJ). Este é um projeto que objetiva realizar a elaboração didática de diferentes aportes teóricos sobre os sentidos do letramento na seleção e na construção de materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa em contextos de vulnerabilidade social. É membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS) da Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro.



**Marcia Lisbôa Costa de Oliveira** é Doutora em Letras (FL - UFRJ, 2002) com Pós-Doutorado em Letras Modernas (FFLCH-USP, 2017). É professora adjunta do Departamento de Letras da FFP/UERJ, atuando no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/ FFP-UERJ e no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPLIN- FP/UERJ. É líder do grupo de pesquisa “Formação de Professores, Linguagens e Justiça social”. Pesquisa principalmente os seguintes temas: letramentos na perspectiva sociocultural, justiça social na formação de professores e pedagogias críticas.

Publique seu e-book com a gente!

*Letraria* 





Letraria 