



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

**INVESTIGANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA PESQUISA  
DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA ACERCA DA ESCOLA DA  
PONTE**

UBERLÂNDIA

2021

THAÍS DE SOUSA CORSINO

**INVESTIGANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA PESQUISA  
DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA ACERCA DA ESCOLA DA PONTE**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

Uberlândia

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C826 Corsino, Thaís de Sousa, 1988-  
2021 INVESTIGANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO: [recurso  
eletrônico] : UMA PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA  
ACERCA DA ESCOLA DA PONTE / Thaís de Sousa Corsino. -  
2021.

Orientador: William Mineo Tagata.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.241>  
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Tagata, William Mineo, 1969-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico				
Data:	Vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	11822ELI012				
Nome do Discente:	Thaís de Sousa Corsino				
Título do Trabalho:	Alfabetização ou Práticas de Letramento? Uma pesquisa bibliográfica acerca da Escola da Ponte				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos Letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas; Fabrício Tetsuya Ono e William Mineo Tagata, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr(a). William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério**



**Superior**, em 25/02/2021, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Fabício Tetsuya Parreira Ono, Usuário Externo**, em 25/02/2021, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2021, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2591171** e o código CRC **C8265920**.

---

THAÍS DE SOUSA CORSINO

INVESTIGANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA PESQUISA DOCUMENTAL E  
BIBLIOGRÁFICA ACERCA DA ESCOLA DA PONTE

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

**Uberlândia, 25 de fevereiro de 2021**

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. William Mineo Tagata (Orientador)

---

Prof. Dra. Fernanda Costa Ribas

---

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Ono

Universidade Federal de Uberlândia -ILEEL/UFU

*Para o meu filho Noah e todos aqueles que acreditam  
numa educação transformadora.*

## **AGRADECIMENTOS**

QUERO AGRADECER, em primeiro lugar, a Deus e aos espíritos de luz por sempre estarem comigo, me fortalecendo e inspirando nesta jornada terrena. Sei que nenhum projeto alcança o êxito sem o auxílio da espiritualidade.

Agradeço também a todos os colegas e os professores que me acompanharam até aqui, pelas trocas e convivência. Em especial, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. William Tagata, pela paciência, dedicação e por todos os conhecimentos partilhados.

Às professoras Dra. Fernanda Costa Ribas e Dra. Dilma Mello, pelas contribuições quando da qualificação.

Não posso me esquecer de agradecer às pessoas que estiveram ao meu lado durante este tempo, especialmente aos poucos e verdadeiros amigos. Sei que várias pessoas contribuíram para tornar esta jornada mais leve e frutífera, vocês estão todos no meu coração.

Agradeço, em especial, a minha família por estar sempre ao meu lado dando todo o suporte necessário. Principalmente, aos meus avós maternos, Jesus e Dalva!

Tiago, obrigada pela paciência e incentivo, pela força e principalmente por não me deixar desistir, me ensinando a ver o que deve ser prioridade.

## RESUMO

O desenvolvimento de estudos recentes na área de ensino-aprendizagem de línguas sugere que o modelo de educação bancária (FREIRE, 2016) se encontra ultrapassado, diante das demandas da sociedade contemporânea. Escolas como a Escola da Ponte, localizada em Portugal, se colocam como uma alternativa, propondo um ensino que visa desenvolver pessoas para a vida em sociedade. Esta pesquisa bibliográfica e documental, baseada nos estudos de Letramento como prática social situada, teve como suporte teórico as contribuições de Kleiman; de Grande (2015); Street (2008, 2012, 2013, 2014), Janks (2018), Souza (2011, 2014, 2018), Agra; Ifa (2018), Monte Mór (2018), Tagata (2017), Cope e Kalantzis (2000, 2020). A pesquisa objetivou analisar artigos e pesquisas acadêmicas sobre a Escola da Ponte, além de materiais do curso *Fazer a Ponte* (2016), de forma a analisar o conceito de linguagem e de letramento subjacente às práticas de leitura e escrita descritas pelo corpus, verificar em que medida os materiais analisados apontam para o desenvolvimento de letramento crítico de professores e alunos da Escola da Ponte e, por último, investigar as noções de escola, educação e sociedade subjacentes às práticas de letramento, conforme os materiais do corpus. Minha análise sugere que as atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola da Ponte, e descritas pelos materiais do corpus, tais como a Assembleia, os Grupos de Responsabilidades e o Jornal do dia-a-dia, propiciam um ambiente favorável ao desenvolvimento do letramento crítico por parte dos alunos e professores, constituindo um campo de estudos profícuo que pode ser utilizado em pesquisas futuras.

**Palavras-chave:** Escrita; Leitura; Letramento crítico; Escola da Ponte.

## ABSTRACT

The development of recent studies in the area of teaching and learning of languages suggests that the banking education model (FREIRE, 2016) is outdated, given the demands of contemporary society. Schools such as Escola da Ponte, located in Portugal, are an alternative, proposing an education that aims to develop people for life in society. This bibliographical and documentary research, based on the studies of Literacy as a situated social practice, had as theoretical support the contributions of Kleiman; de Grande (2015); Street (2008, 2012, 2013, 2014), Janks (2018), Souza (2011, 2014, 2018), Agra; Ifa (2018), Monte Mór (2018), Tagata (2017), Cope and Kalantzis (2000, 2020). The research aimed to analyze articles and academic research on Escola da Ponte, in addition to materials from the Fazer a Ponte course (2016), in order to analyze the concept of language and literacy underlying the reading and writing practices described by the corpus, verify in to what extent the analyzed materials point to the development of critical literacy of teachers and students at Escola da Ponte and, finally, to investigate the notions of school, education and society underlying literacy practices, according to the corpus materials. My analysis suggests that the pedagogical activities developed at Escola da Ponte, and described by the corpus materials, such as the Assembly, the Responsibility Groups and the daily newspaper, provide a favorable environment for the development of critical literacy on the part of students and teachers, constituting a fruitful field of study that can be used in future research.

**Keywords:** Writing; Reading; Critical Literacy; Escola da Ponte.

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: .....	10
INTRODUÇÃO.....	10
<b>Escola da Ponte: uma escola diferente?</b> .....	14
CAPÍTULO 2: .....	19
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	19
<b>A Pesquisa em Linguística Aplicada: considerações iniciais</b> .....	20
<b>O conceito de letramento: tecendo teias</b> .....	21
<b>(Multi)letramentos e o uso de diferentes linguagens</b> .....	24
<b>O Letramento Crítico e a ética como responsabilidade</b> .....	27
<b>A leitura do mundo e a leitura da palavra: conceitos em conexão</b> .....	33
<b>Educação: um caminho de transformação social</b> .....	35
CAPÍTULO 3: .....	41
METODOLOGIA.....	41
<b>Corpus documental</b> .....	43
CAPÍTULO 4: .....	46
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	46
<b>Práticas de alfabetização ou práticas de letramento?</b> .....	48
<b>A concepção de linguagem e de letramento subjacente às práticas de leitura e escrita da Escola da Ponte</b> .....	60
<b>Letramento/alfabetização e suas relações com educação e sociedade</b> .....	68
CAPÍTULO 5: .....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	88
ANEXOS .....	92
<b>ANEXO 1</b> .....	93
<b>Autorização para uso de entrevistas</b> .....	93
<b>AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ENTREVISTAS</b> .....	94
<b>ANEXO 2</b> .....	95
<b>Programa do curso <i>Fazer a Ponte</i>, 2016</b> .....	95

## LISTA DE SIGLAS

**ABED** - Associação Brasileira de Educação a Distância

**BNCC** - Base Nacional Curricular Comum

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**MEC** - Ministério da Educação

**NLS** - *New Literacy Studies* (Novos Estudos de Letramento)

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PUCRS** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**SBT** - Sistema Brasileiro de Televisão

**SciELO** - Scientific Electronic Library Online

**TESOL** - *Teachers of English to Speakers of Other Languages*

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

# **CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO**

Entre os estudos sobre os métodos de ensino e aprendizagem de línguas, de um modo geral, há críticas aos métodos considerados tradicionais. Entendo por método tradicional, o que o educador Saviani (1991) define como um modelo de ensino que se implantou após a Revolução Industrial e que ainda é predominante na atualidade. Esse método tem como ênfase a transmissão dos conhecimentos e julga que o professor tem domínio desses conteúdos e é capaz de transmiti-los de forma organizada e estruturada.

Segundo Saviani (1991), o método tradicional pode ser considerado enciclopédico, uma vez que trabalha os conteúdos sem relacioná-lo com as experiências pessoais dos alunos e da realidade social em que estão inseridos. Acredito que esse modelo de ensino coincide com o que Freire (2016) descreve como educação bancária. Na educação bancária, o aluno é tido como um receptor, que recebe de maneira passiva o que o educador lhe transmite.

Considerando que houve mudanças, nos mais variados âmbitos, desde o período em que se estabeleceu esse modelo de ensino, novos processos pedagógicos têm surgido pelo mundo, com o intuito de oferecer uma educação capaz de atender ao público atual. Sabemos que não há receitas infalíveis quando o tema é educação, mas nosso intuito é refletir sobre essas novas oportunidades educacionais.

Minha pesquisa de mestrado, intitulada “Investigando práticas de letramento: uma pesquisa documental acerca da Escola da Ponte”, está filiada ao projeto de pesquisa “Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas”, desenvolvido por meu orientador, Prof. Dr. William Mineo Tagata. Nesta introdução, apresento um pouco da minha trajetória enquanto aluna e professora, assim como minhas motivações, objetivos (geral e específicos), e perguntas de pesquisa.

A ideia de desenvolver esta pesquisa de mestrado surgiu por meio de um curso a distância sobre a Escola da Ponte, que realizei em 2016, sob a coordenação de Wilson Azevedo, Diretor da Aquifolium Educacional e da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). “Fazer a Ponte” é um curso a distância que acontece uma vez ao ano no Brasil e tem por objetivo apresentar as práticas pedagógicas inovadoras adotadas há mais de quarenta anos na Escola da Ponte, em Portugal.

O curso é destinado a educadores em geral e demais interessados nos temas relativos à educação. Quando tomei conhecimento da existência deste curso, através de um vídeo da *youtuber* JoutJout Prazer<sup>1</sup>, meu interesse foi imediato. A primeira vez em que ouvi falar sobre a Escola da Ponte foi numa reportagem do programa do Gugu, Domingo Espetacular, no canal

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=atuRHuaMURA>

Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Naquela época, eu era aluna do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual. Ver a reportagem mostrando uma escola totalmente diferente do modelo educacional em que eu estava inserida, me deixou maravilhada, pois sempre gostei de ler e estudar, mas, muitas vezes, considerava a escola como um lugar monótono.

A meu ver, a dinâmica das aulas era sempre a mesma e os professores não demonstravam motivação para desenvolver algo fora da rotina e que desse espaço para os alunos se posicionarem de forma autônoma. Dessa forma, saber da existência da Escola da Ponte me permitiu sonhar com uma escola em que ir para as aulas fosse motivador e significasse mais que seguir o conteúdo do livro didático, sendo um espaço de socialização e construção do conhecimento.

No último ano do Ensino Fundamental, pude estudar numa escola cooperativa que pretendia ser uma opção diferente das escolas convencionais, semelhante a uma pequena fazenda, com bastante arborização e alguns animais de pequeno porte. A grade curricular contemplava disciplinas que não eram oferecidas nas escolas públicas (artes, computação, filosofia e educação sexual), mas, no cotidiano da sala de aula, tudo era mais do mesmo, aulas convencionais num espaço físico diferente. Já no Ensino Médio, tive a oportunidade de estudar numa escola particular que era considerada a melhor da minha cidade. No entanto, o ensino era voltado para um único objetivo: preparar os alunos para serem aprovados no vestibular.

Em 2007, ingressei na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde cursei História (licenciatura e bacharelado) e, pouco depois, comecei a trabalhar como professora de língua espanhola, num centro cultural e numa escola de ensino fundamental. No centro cultural, os alunos não realizavam provas, eram convidados a participar de oficinas interdisciplinares, onde aprofundavam o conhecimento da língua e de aspectos culturais do mundo hispânico. Por isso, assim que me formei em História, decidi cursar Letras – português/espanhol, já que era a área em que estava atuando profissionalmente. Nessa mesma época, fiz um intercâmbio na Argentina, onde realizei um curso para professores de Metodologia de Ensino numa escola que tem como objetivo ensinar espanhol a estrangeiros por meio de projetos. O curso aumentou o meu interesse pela área da educação e o desejo de conhecer e aplicar novas abordagens de ensino.

Em relação à minha experiência no ensino fundamental, a escola em que trabalhei atendia do maternal ao 9º ano. Eu dava aula nos quatro últimos anos, o que chamamos de ensino fundamental dois. A escola era organizada de uma maneira tradicional, os alunos seguiam uma apostila e realizavam provas mensais e bimestrais. Com o apoio da coordenação pedagógica, eu consegui implementar o ensino por projetos e os alunos, com exceção do nono ano, passaram

a trabalhar em grupos e a cada mês eu propunha um tema que era desenvolvido de forma paralela ao conteúdo da apostila.

Depois de alguns anos, vi que a minha paixão era mesmo a sala de aula, e passei a dar aula em outras escolas de idiomas e em um projeto social que atendia a crianças carentes, na cidade de Araguari. Esta foi uma das experiências mais ricas que tive, pois foi bastante desafiadora. Precisei lidar com questões que ainda não tinha enfrentado nos outros contextos em que atuei. Ademais, foi uma oportunidade de perceber que o ensino de línguas pode abrir horizontes que talvez não seriam abertos por outro meio. Para muitos alunos do projeto, aquele era o primeiro contato com uma outra língua e era nítido o fascínio que isso gerava.

Atuei como professora de línguas espanhola e inglesa por sete anos, quando resolvi fazer um novo intercâmbio, desta vez para o Canadá, onde passei um ano estudando inglês e fazendo um curso de formação de professores, *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL). Quando retornei, ingressei na graduação em Letras – inglês, na qual devo me formar no próximo semestre.

Na época em que iniciei o mestrado em Estudos Linguísticos, terminei uma pós-graduação *lato sensu* intitulada “A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno”, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Essa pós-graduação, totalmente *online*, contou com uma carga horária de 363h, abordando de forma prática as principais metodologias educacionais, tendências em educação e foco no aluno, com professores que são referência mundial, dentre eles o professor português José Pacheco, um dos idealizadores da Escola da Ponte. O curso ocorreu de abril de 2018 a abril de 2019 e foi a primeira turma oferecida.

Considero importante contar a minha trajetória como aluna e professora, pois esta me trouxe até esta pesquisa de mestrado e a este tema, em específico. Retomando o curso “Fazer a Ponte”, em 2016, ano em que fiz o curso, o programa de estudos foi dividido em quatro unidades, sendo uma semana para cada uma delas. A primeira foi de orientações acerca do funcionamento do ambiente virtual, que, no caso, era dentro do *site* da Aquifolium Educacional, e a dinâmica do curso. Refletimos sobre como administrar o tempo e a dinâmica de interação entre os alunos e o coordenador foi de entrevista coletiva, para que todos os alunos pudessem interagir num fórum, fazendo perguntas ao coordenador do curso.

Na segunda semana, fomos apresentados a uma série de *links* de textos e entrevistas que versavam sobre o funcionamento da escola. Vale ressaltar que este material não era acadêmico e estava disponibilizado em diferentes *sites* e *blogs*. Os alunos eram livres para discutir no fórum sobre a leitura do material sugerido.

Na terceira semana, todos os participantes puderam interagir com professores, alunos e pais de alunos da Escola da Ponte, por meio de entrevistas coletivas assíncronas, em que os alunos do curso “Fazer a Ponte” podiam enviar perguntas que eram mediadas pelo coordenador e, posteriormente, todos tinham acesso às perguntas respondidas. É importante dizer que nós tínhamos liberdade para perguntar sobre qualquer questão que envolvesse a escola, mas as entrevistas foram organizadas em três grandes temas norteadores: “motivação e autonomia dos alunos”, “disciplina” e “avaliação”. A última semana do curso também foi de interação no fórum, voltada para as reflexões da semana anterior e todos os participantes foram instigados a pensar sobre como poderiam aplicar algo do que foi aprendido acerca da Escola da Ponte em sua prática pedagógica.

Todos os participantes do curso, não só da turma de 2016, mas também das turmas anteriores e posteriores, têm a possibilidade de entrar num grupo fechado na rede social *Facebook*. Trata-se de um espaço informal em que todos podem postar conteúdos sobre inovações na educação, não só relacionados à Escola da Ponte. Dessa forma, mesmo tendo terminado o curso, este espaço de troca se mantém ativo.

Como já mencionado, o curso foi coordenado, moderado e orientado pelo prof. Wilson Azevedo<sup>2</sup>, diretor da Aquifolium Educacional, em ambiente virtual assíncrono. O material foi disponibilizado em forma de texto para impressão. Diante do meu interesse pelo tema, estabeleci como objetivo geral da minha pesquisa analisar práticas de letramento descritas no material do curso “Fazer a Ponte” e em artigos e pesquisas acadêmicas sobre a Escola da Ponte, de forma a investigar a noção de letramento que embasa essas práticas, ainda que o termo “letramento” não seja mencionado explicitamente por nenhum dos participantes do curso mencionado.

### **Escola da Ponte: uma escola diferente?**

A Escola da Ponte ganhou maior visibilidade no Brasil a partir do ano de 2001, com a publicação do livro “A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”, escrito pelo psicanalista e educador Rubem Alves. Até então, a Escola da Ponte era uma pequena escola localizada na Vila das Aves, em Portugal, e tinha à frente um de seus precursores, o professor

---

<sup>2</sup> Em anexo, o leitor tem acesso à autorização assinada por Wilson Azevedo, concedendo o direito de reproduzir partes das entrevistas apresentadas no material do curso “Fazer a Ponte”, da turma de 2016. As referidas entrevistas compõem o corpus da investigação desta dissertação de mestrado.

José Pacheco, que juntamente com outras duas professoras, criou o projeto educacional que ficou conhecido como Escola da Ponte.

Na disciplina “Trabalhando Habilidades e Competências”, do curso de pós-graduação lato sensu que cursei na PUCRS, tive a oportunidade de ser aluna do professor Pacheco. Cabe salientar que não utilizo o material desse curso como corpus documental, pois ele tem um caráter abrangente e não faz referência às práticas de escrita e de leitura, que me interessam nesta pesquisa. Porém, compartilho aqui, nesta introdução, o relato que ouvi do próprio professor sobre o surgimento da Escola da Ponte, nos moldes que a tornou conhecida. Segundo ele, numa conversa informal na sala de professores, três professores (Pacheco, Maria Luísa e Maria de Fátima) estavam insatisfeitos com o formato de ensino a que estavam habituados e acreditaram que as coisas poderiam ser diferentes. Então, partiram de um princípio básico: todos podem aprender.

De acordo com Pacheco<sup>3</sup>, em uma das minhas anotações durante o curso da PUCRS, “o maior aliado do professor é outro professor. O maior inimigo do professor é outro professor. Um professor não ensina aquilo que diz, ele transmite aquilo que é”. Portanto, “a profissão de professor não é um ato solitário, é um ato solidário”. Foi por meio de uma comunicação dialógica entre um pequeno grupo de professores que eles repensaram a educação e se questionaram como poderiam ensinar a partir da curiosidade dos alunos. Daí surgiu o projeto Escola da Ponte.

Conforme disse Pacheco, ainda na aula do curso da PUCRS, “a Escola da Ponte é o expoente máximo do paradigma da aprendizagem. O centro é o aluno”. Não tem aula, não tem turma, não tem série - tem relação humana! Os alunos são convidados a aprender uns com os outros, por meio da intersubjetividade.

Atualmente, a escola funciona na cidade de São Tomé de Negrelos, em Portugal, onde ganhou novos contornos. Está localizada num prédio maior e divide espaço com outra escola, dispondo de uma estrutura capaz de acolher um maior número de alunos. Pacheco não se encontra mais lá, por ter decidido se dedicar a outros projetos. No momento, ele vive no Brasil, onde acredita estar o futuro da educação, e é professor convidado na Universidade de Brasília, além de atuar no Projeto Âncora, em Cotia, São Paulo, escola localizada entre três favelas de São Paulo e que, segundo ele, é a melhor escola do mundo.

---

<sup>3</sup> Comunicação pessoal ocorrida em 2018, durante uma aula da disciplina “Trabalhando Habilidades e Competências”, do curso de pós-graduação lato sensu “A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno”, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

De acordo com Pacheco (2018), A Escola da Ponte interroga as práticas educativas dominantes, propondo um ensino que visa desenvolver pessoas para a vida em sociedade. Utilizo o conceito de sociedade na perspectiva empregada por Freire, que a compreende enquanto “um espaço contraditório de relações sociais historicamente tecidas” (Freire apud CALADO, 2001, p. 53). Dessa forma, cada aluno é considerado um ser único, que se constrói na atribuição de significado ao conhecimento. É desenvolvida uma cultura de cooperação entre professores e alunos, sobretudo pela forma como administram a escola de maneira colaborativa. Professores e alunos são responsáveis pela organização e manutenção da escola. Eles se organizam por meio de grupos de responsabilidade, de forma que cada grupo se dedica a um aspecto.

Na Escola da Ponte os alunos não se organizam por idade ou série, mas por núcleos que se distinguem de acordo com as habilidades que já foram alcançadas e o nível de autonomia que já conquistaram. “Os três núcleos são as células organizadoras da Escola. Cada núcleo tem uma coordenadora, que também é orientadora educativa, ou seja, trabalha diretamente com as crianças nos espaços” (PACHECO, 2014). A transição entre Núcleos não está relacionada com conteúdo, e sim com o tipo de trabalho que os alunos conseguem realizar e com o apoio que precisam por parte dos Orientadores.

Os três núcleos são: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. A mudança de Núcleo pode ocorrer em qualquer altura do ano, mas geralmente acontece no final do ano, num processo considerado natural. Não há um tempo mínimo ou máximo que o aluno precisa passar em cada núcleo. Conforme descreveu uma das professoras, em uma das entrevistas concedidas ao curso Fazer a Ponte: “[...] na verdade, há um perfil de aluno associado a cada Núcleo, o qual se fundamenta nas atitudes e competências do nosso projeto educativo e que é um referencial nessa transição”. (FAZER A PONTE, p. [82])

Em linhas gerais, para melhor compreender as diferenças existentes entre os três núcleos, o professor André<sup>4</sup> esclarece que

Existem diferenças significativas entre a Iniciação e o Aprofundamento. O trabalho tem que ser seguido de muito perto na Iniciação e é necessário que os professores estejam constantemente a ‘mostrar’ a utilidade dos diferentes dispositivos e a forma como os alunos os podem utilizar. As pesquisas são muito mais orientadas, mas no sentido de os alunos perceberem como se faz uma pesquisa; na tentativa de que o apoio do professor vá sendo cada vez menos necessário. No Aprofundamento, em princípio, os alunos conseguem procurar de forma relativamente autónoma a informação que precisam; conseguem

---

<sup>4</sup> Todos os nomes de pessoas mencionadas nos materiais do curso Fazer a Ponte são fictícios.

autoavaliar-se de forma a utilizar o “Eu já sei”; já perceberam como funciona o trabalho de grupo; já perceberam como podem combinar com os professores o que vão trabalhar. Na Iniciação os alunos começam a fazer este tipo de trabalho, mas com a orientação do professor e com o professor a mostrar ao aluno muitos dos passos que deve dar e em alguns casos, os passos que já deu (no sentido de quando se tornam conscientes, o aluno pode apropriar-se deles e levá-los a outro nível) (FAZER A PONTE, p. [89]).

Na opinião de Ângela, mãe de um aluno da Ponte, em entrevista para o curso Fazer a Ponte, “o que eu acho que muda é a postura, a autonomia, a exigência, a responsabilidade e o conhecimento do aluno, pois o que se pretende é que o aluno construa o seu conhecimento e aprendizagem tendo em conta o seu ritmo e necessidades” (FAZER A PONTE, p. [119]).

Depois desta breve explanação sobre a Escola da Ponte, a fim de situar o leitor, gostaria de retomar um dado importante sobre o curso “Fazer a Ponte”, meu ponto de partida para a análise de dados, além de outros materiais que irei analisar, que tratam mais detalhadamente sobre alfabetização, leitura e escrita. O letramento não é um conceito trabalhado no curso “Fazer a Ponte”, mas encontra-se de forma implícita no material, aparecendo uma única vez no decorrer do curso, em uma pergunta elaborada por uma das alunas: “Como se dá o letramento e alfabetização? Ele é sempre na ‘iniciação’? E nem todos da sala ‘iniciação’ estão em letramento, correto?”. Esta pergunta apareceu no fórum da entrevista intitulada “Motivação e Autonomia: Uma entrevista com professores da Escola da Ponte”.

Nessas questões levantadas pela aluna do curso “Fazer a Ponte”, a noção de letramento parece estar relacionada ao conceito de alfabetização, de que tratarei com detalhes na fundamentação teórica, mais adiante. Também discorrerei sobre a noção de criticidade e de letramento crítico, a partir da bibliografia selecionada, com o intuito de entender se o que os pesquisadores mencionados na Fundamentação teórica consideram criticidade e letramento crítico se relaciona com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola da Ponte, e descritas no corpus documental.

Conforme mencionei anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa será analisar práticas de letramento descritas no material do curso “Fazer a Ponte” e em artigos e pesquisas acadêmicas sobre a Escola da Ponte, de forma a investigar a noção de letramento que embasa essas práticas. Vale destacar, mais uma vez, que embora nem todos os materiais do corpus mencionem letramento, acredito ser possível depreender o conceito de letramento implícito nesses materiais. Por entender que letramento está estreitamente associado a contextos sociais

de utilização da escrita, também pretendo refletir sobre as relações entre linguagem, educação e sociedade, com base nos dados analisados. Basear-me-ei nos seguintes objetivos específicos:

- a. Analisar o conceito de linguagem e de letramento subjacente às práticas de leitura e escrita mencionadas no corpus;
- b. Verificar em que medida o trabalho com alfabetização descrito no corpus se assemelha ao letramento;
- c. Investigar as noções de escola, educação e sociedade nos materiais escritos sobre a Escola da Ponte.

Para tanto, buscarei responder em minha análise, às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que medida as práticas de alfabetização na Escola da Ponte descritas no corpus se assemelham a práticas de letramento, conforme concebidas pelos autores que embasam esta pesquisa?
2. Se as práticas de alfabetização se assemelham à concepção de letramento adotada neste trabalho, qual é a concepção de linguagem e de letramento subjacente às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Escola da Ponte, segundo o corpus documental?
3. Que relações podemos estabelecer entre as noções de letramento/alfabetização, educação e sociedade vigentes na Escola da Ponte, conforme o corpus analisado?

Acredito que as três questões permitem diferentes recortes do mesmo fenômeno, o letramento, que pode ser associado tanto à alfabetização, quanto a aspectos culturais e sociais da leitura e da escrita. Logo, reconheço certa dificuldade em respondê-las de forma separada, sem relacioná-las.

Estas considerações iniciais, a título de introdução, têm como objetivo nortear o leitor em relação às minhas motivações e objetivos de pesquisa. A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, Fundamentação Teórica, explico como a minha pesquisa se integra aos Estudos da Linguística Aplicada, discuto o conceito de letramento, além de apresentar algumas noções de educação que considero relevantes para a minha análise. No segundo capítulo, descrevo a metodologia de minha pesquisa, de natureza qualitativa e cunho bibliográfico e documental. No capítulo três, apresento a discussão e a análise dos dados. Por último, deixo minhas apreciações finais e possíveis encaminhamentos.

## **CAPÍTULO 2:**

# **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, pretendo discutir o conceito de letramento delineado por vários autores como Kleiman e de Grande (2015); Street (2008, 2012, 2013, 2014), Janks (2018), Souza (2011, 2014, 2018), Agra e Ifa (2018), Monte Mór (2018), Tagata (2017) e Cope e Kalantzis (2000, 2020), justificando a relevância desse conceito para os estudos da Linguística Aplicada. Além disso, trago as contribuições de pesquisadores que serviram de embasamento teórico para ressignificar questões de educação, e sua relação com linguagem e sociedade, como Biesta (2017), Freire (2016, 2017) e Santos (2008).

O capítulo está dividido em seções e subseções com o intuito de tornar a leitura mais fluida. Na primeira subseção, discorro sobre o conceito de letramento, com base na literatura internacional e nacional, e suas relações com a pesquisa em Linguística Aplicada. Examinando as contribuições teóricas de Street para os estudos do letramento (2008, 2012, 2013, 2014), como os binômios “letramento autônomo e ideológico”, e, por último, discorro sobre como esses conceitos foram fundamentais para a realização desta pesquisa, assim como as relações entre linguagem, sociedade e educação.

### **A Pesquisa em Linguística Aplicada: considerações iniciais**

A Linguística Aplicada surgiu nos anos de 1940, num contexto de guerra, com o interesse de desenvolver materiais para o ensino de línguas. Porém, a linguística aplicada, tal como se conhece hoje, abriu um leque para novas possibilidades de teorizações e investigações, que vão muito além do ensino/aprendizagem de línguas. Há diversas pesquisas que antes não entravam no escopo dos estudos linguísticos, como aquelas baseadas em teorias pós-coloniais, socioculturais ou, mais especificamente, tratando-se desta pesquisa, investigações sobre letramento.

O estudioso da linguagem Pennycook (2001) foi um dos nomes mais importantes a contribuir para o desenvolvimento da Linguística Aplicada. Ele questionou os estudos linguísticos que se pretendiam imparciais e se negavam a tratar de questões de cunho social e político. O autor propõe em seus estudos que todo conhecimento é político. Com isso, defende que as temáticas sociais e políticas em que a linguagem tem um papel central é de interesse do campo da Linguística Aplicada, o que faz dela um campo multifacetado que dialoga com diversos campos do saber, tais como a história colonial, a filosofia, a sociolinguística, análise do discurso e os estudos do letramento, para citar alguns exemplos.

Pennycook (2001) utiliza o termo Linguística Aplicada Crítica, como um campo de estudos dentro da Linguística Aplicada, para propor um rompimento com as ideias estruturalistas

e positivistas. Ele defende que os pesquisadores assumam uma postura moral e crítica, visando a uma mudança social positiva no mundo, que contribua de alguma maneira para a redução ou mesmo o fim da desigualdade. Um caminho que o autor propõe e que também se revela como um desafio para a Linguística Aplicada Crítica é

[...] encontrar formas de mapear micro e macro relações, formas de entender uma relação entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, enunciados em sala de aula, traduções, conversas, gêneros, aquisição de uma segunda língua, textos de mídia. (PENNYCOOK, 2001, p. 5, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Boa parte dos estudos sobre letramento, tema desta pesquisa, está inserida na Linguística Aplicada, que se caracteriza por sua interdisciplinaridade no âmbito da pesquisa. Moita Lopes (2018) prefere ainda caracterizá-la como indisciplinar, no lugar de interdisciplinar, pelo fato de ser um campo de estudos que não se conforma a uma única disciplina ou área de estudo específica, buscando sempre relacionar as disciplinas, sem estabelecer limites teóricos e metodológicos. Desta forma, a Linguística Aplicada coloca indagações para as Ciências Sociais e as Humanidades, investigando práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central.

Vale observar aqui que o conceito de letramento tem se modificado ao serem desenvolvidos os estudos na área e as mudanças na própria realidade social, o que tornou suas definições controversas mesmo dentro do campo de estudos do letramento. Para Moita Lopes (2018), as pesquisas sobre letramento se mostram relevantes para a Linguística Aplicada por ela se tratar de um campo mestiço e preocupado com a investigação de questões sociais. Uma vez que o conceito de letramento está intimamente relacionado ao de práticas sociais, o letramento pode contribuir com a Linguística Aplicada na tarefa de ampliar nossa compreensão dessas práticas.

### **O conceito de letramento: tecendo teias**

Entendo letramento à maneira Kleiman e de Grande (2015); Street (2008, 2012, 2013, 2014), Janks (2018), Souza (2011, 2014, 2018), Agra e Ifa (2018), Monte Mór (2018), Tagata (2017) e Cope e Kalantzis (2000, 2020), como uso da linguagem enquanto prática social situada em contextos específicos. Nessa concepção, o letramento se encontra em oposição ao conceito de

---

<sup>5</sup> No original: [...] to find ways of mapping micro and macro relations, ways of understanding a relation between concepts of society, ideology, global capitalism, colonialism, education, gender, racism, sexuality, class, and classroom utterances, translations, conversations, genres, second language acquisition, media texts.

língua ou linguagem enquanto código linguístico saussuriano, prescritivo, abstrato e fora de seu contexto de produção. Nessa visão, o uso da linguagem está sempre associado a práticas sociais, tendo também reconhecida a sua natureza política, uma vez que envolve relações de poder<sup>6</sup>. De acordo com Street (2013), os Novos Estudos sobre Letramento, *New Literacy Studies (NLS)*, pensam o letramento como prática social, não enfocando a aquisição de habilidades, como era comum nas abordagens anteriores. Segundo Street, muitas dessas abordagens se encaixam em um modelo de letramento que o autor cunhou de modelo “autônomo”.

O modelo autônomo propõe uma abordagem universal para a aquisição da escrita, compreendida como uma habilidade técnica neutra, não importando o contexto em que ocorre sua aquisição e uso. Acredita-se que o modelo autônomo sempre trará efeitos positivos, independentemente do contexto. Por isso, ao alinhar-se ao grupo de *NLS*, Street critica este modelo de letramento e afirma que

A pesquisa em *NLS* opõe-se a essa visão e sugere que, na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições (STREET, 2013, p. 53).

Street defende um modelo alternativo, que denomina ideológico. No modelo ideológico, o letramento é entendido como uma prática social, cujos efeitos podem variar de acordo com os diferentes contextos onde ocorre. A dimensão técnica não é desconsiderada, porém a leitura e a escrita são entendidas como parte de uma configuração política e cultural ampla.

Dentro dessa visão, vejo como o modelo de ensino brasileiro encontra-se fortemente influenciado pelo modelo autônomo de letramento, pois os mesmos livros didáticos são adotados em todo o território nacional, desconsiderando suas particularidades histórico-culturais. Em outras palavras, o contexto é desprezado. O currículo desconsidera as particularidades regionais, como se as práticas de leitura e escrita fossem as mesmas em qualquer lugar.

Para Street, “engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese” (2013, p. 54). Conseqüentemente, não é possível que o letramento se dê de forma neutra. Sendo assim, o autor entende que “as práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas conseqüências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas” (STREET, 2012, p. 82).

Embora se alinhem com o modelo ideológico de letramento, alguns autores preferem utilizar o termo “letramento crítico”, de forma a ressaltar seu potencial para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Essa é a posição de Monte Mór, que entende que,

---

<sup>6</sup> Acerca dessa afirmação, discorrerei mais adiante, neste mesmo capítulo.

Nos recentes estudos sobre letramento, a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que relaciona a linguagem como uma prática social. [...] verifica-se que nessa perspectiva a habilidade crítica não se legitima apenas no conhecimento elaborado e autorizado para realizar análises de obras de arte ou literárias. Na mesma lógica, também se reconhece uma pessoa crítica naquela que não ascende a um determinado grau de escolaridade. Nessa visão, o termo *crítico* é utilizado tanto na designação de *letramento crítico* (*critical literacy*), como na nomeação de uma proposta educativa que visa promover o *pensamento crítico* (*critical thinking*) (MONTE MÓR, 2018, p. 7).

Portanto, para a autora, a capacidade crítica é compreendida como uma habilidade, que não é necessariamente aquela atrelada a possuir um diploma e essa concepção tem se expandido, inclusive no mercado de trabalho. Grandes empresas como a *Amazon*<sup>7</sup> têm tirado a exigência de um diploma na hora de escolher quem irá contratar, por considerarem que títulos não asseguram que a pessoa tenha as habilidades necessárias para desempenhar determinadas funções. Acredito que ser letrado passa pela capacidade de pensar de forma crítica e saber responder às mais variadas demandas sociais, fazendo uso da leitura e da escrita, o que não está relacionado ao grau de escolarização e dele independe. Pode-se dizer que o que torna uma pessoa letrada está mais relacionado a modos culturais de usar a linguagem.

De forma semelhante, Janks (2011) entende criticidade como,

a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais (p. 13).

Janks (2011), além de trazer o ponto que discutimos através de Monte Mór, sobre a capacidade de ler criticamente, consciente dos discursos que atravessam tanto o leitor quanto o texto, concebendo o letramento em uma perspectiva globalizante, que considera os modos culturais de ver, descrever e entender o texto, suscita outras questões que gostaria de tratar. A primeira delas é a questão da autonomia. Entendo que reconhecer que os textos estão abertos à reconstrução é dar autonomia ao leitor, colocá-lo numa relação de constante negociação com o texto. Nessa perspectiva, não há espaço para o leitor passivo, ou seja, o sujeito é levado a tomar responsabilidade por sua interpretação, o que implica também a questão ética.

---

<sup>7</sup> <https://www.jornalcruzeiro.com.br/publieditorial/curso-livre/porque-empresas-nao-exigem-mais-diploma-na-contratacao/>

Percebo que Janks (2011), ao entender que os textos podem ser desafiados e que seus efeitos podem ser imaginados e avaliados, se assemelha com a forma como Souza (2011) entende criticidade e, sobretudo, a relação ética. Pensando no contexto educacional, o autor aponta para a necessidade de lidar com as diferenças na sala de aula, com o cuidado para não excluir o “diferente”, caso contrário, isso implica uma violência discursiva. É preciso reconhecer que “várias formas de ler e escrever existem” (SOUZA, 2011, p. 288), conseqüentemente, a forma como um texto é lido e valorizado depende do contexto em que ele está posto, mas isso não exclui o seu valor.

Considerando o mesmo contexto, Freire (2017) assevera que, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Antes de aprender a ler ou decodificar a palavra escrita, já somos capazes de decodificar o mundo, atribuir-lhe sentido, e ao lermos a palavra escrita, trazemos essa leitura de mundo para o ato de leitura da palavra. Por isso, a forma como interpretamos um texto depende da forma como lemos o mundo e do lugar de onde falamos. O próprio texto é produzido dentro de um determinado grupo social e de uma cultura e tais aspectos não podem ser ignorados no momento da leitura, assim como o contexto de recepção ou de leitura. Essa discussão será retomada mais adiante.

### **(Multi)letramentos e o uso de diferentes linguagens**

Acredito, assim como Kleiman (2015), que a alfabetização e o letramento podem ser considerados processos complementares. Vejo alfabetização como o processo de aquisição da escrita, e letramento como um conceito mais amplo, que envolve usos e práticas sociais da leitura e da escrita, mas também de outras formas de linguagem, haja vista que toda forma de linguagem constrói sentido. Concordo com Kleiman e De Grande (2015) ao afirmarem que “a prática social, não o texto, é o objeto de pesquisa dos Estudos de Letramento. Um objeto complexo, que precisa dos aportes de diversas ciências para sua compreensão” (p.14).

Embora pesquisadores como Soares (2007, 2017) e Kleiman e de Grande (2015) associem letramento principalmente à linguagem escrita, alinho-me a outros pesquisadores, como Souza (2011), Janks (2018), Monte Mór (2018) e Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) que relacionam letramento ao uso da linguagem em geral, não apenas a escrita, mas também a visual, entre outras. Por exemplo, uma pessoa que vai até uma cidade desconhecida e se guia por um mapa e placas que vê pelo caminho, ainda que não saiba ler, é um sujeito que tem conhecimentos suficientes para saber por onde andar, portanto, pode ser considerado um sujeito letrado.

A importância da visualidade, entre outras modalidades de linguagem que caracterizam a comunicação multimodal atualmente, levou pesquisadores como Rojo (2012) ao estudo dos multiletramentos. O grupo de pesquisadores que ficou conhecido como Grupo de Nova Londres defende que o letramento escolar grafocêntrico já não é mais suficiente diante da diversidade com que a comunicação se dá, para além da palavra escrita, sobretudo pela presença de novas tecnologias.

Esse grupo, inclusive, propõe uma “nova” pedagogia, a pedagogia dos multiletramentos, que dê conta da diversidade linguística, social e cultural. Diferente do termo letramentos múltiplos, utilizado para explicitar a multiplicidade das práticas letradas, o termo multiletramentos surgiu da necessidade de abranger dois “multi” (ROJO, 2012). O primeiro se refere à multiculturalidade que caracteriza a sociedade contemporânea globalizada em que estamos inseridos, e o segundo está ligado à multimodalidade textual ou multiplicidade semiótica que constituem os textos. Portanto, essa abordagem considera também os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual de comunicação.

Rojo (2012) coloca que há um conjunto de características importantes que definem os multiletramentos: “eles são interativos; mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade; eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. O trabalho com os multiletramentos não necessariamente envolverá o uso de novas tecnologias, no entanto, partirá das culturas e linguagens de referência dos alunos em busca de um enfoque crítico que seja capaz de ampliar o repertório desses alunos.

A escrita já foi a principal maneira de construir significados em diferentes épocas e lugares. Cada vez mais, os modos grafocêntricos de significado podem ser complementados ou substituídos por outras formas de cruzar o tempo e a distância, como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e outros padrões de significado. Isso quer dizer que uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética [...] (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO; 2020, p. 20).

Percebo que o que os autores estão defendendo aqui, em relação ao uso da escrita, é de que as mudanças histórico-sociais trouxeram outras formas de linguagem, que vão além da escrita em si, sobretudo, com os avanços tecnológicos e midiáticos. Portanto, isso provoca um questionamento acerca da maneira como se dá o processo de alfabetização. Seria adequado seguir ensinando a escrita e a leitura como únicos meios para tornar um sujeito alfabetizado? Penso que isso suscita pensar o letramento como uma proposta válida que vai além dessa visão de alfabetização, restrita ao domínio da comunicação alfabética.

Considerar a pedagogia dos multiletramentos abre espaço para repensar a forma como se dá o processo de alfabetização das crianças. Os textos multimodais podem ser grandes facilitadores deste processo, uma vez que

crianças aprendem a desenhar antes de escrever, e a escrita é uma espécie de desenho. Os primeiros *designs* de significado das crianças em uma página são imagens e, então progridem para a escrita, uma transição que é suportada pela imagem justaposta à escrita (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO; 2020, p. 260).

Antes de a criança se expressar por meio da escrita, ela é capaz de fazê-lo através de um desenho. Valorizar e reconhecer sua expressão através de uma representação visual que não é a escrita é dar espaço para que ela construa sentido. Aos poucos, a criança passa a compreender três pontos importantes, destacados por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020): O primeiro é o entendimento de que os elementos visuais são capazes de criar significado em combinação com a língua. O segundo diz respeito a como os significados visuais e verbais interagem para se complementarem em um texto. Por último, se dá a compreensão de que palavras e imagens podem ser justapostas para contradizer, desafiar e ou subverter umas às outras.

Ler e escrever, assim como desenhar, são experiências visuais. A forma como começamos a nos comunicar está ligada aos modos tátil e gestual, e aos significados visuais. O trabalho com imagens pode ser uma porta de entrada para que as crianças aprendam a escrita e a leitura. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) postula que a leitura passa não só pelo texto escrito, mas também compreende a leitura de imagens como fotos, desenhos, pinturas ou mesmo, filmes e músicas. A noção de *design* ajuda a compreender como construímos significados visuais:

A noção de *design* na perspectiva dos multiletramentos fornece uma alternativa às teorias de aprendizagem mais antigas e mais simples do tipo ‘o mundo é o que se vê’. [...] ao vermos as coisas, assumimos um interesse ativo e cheio de perspectivas sobre elas. Nesse sentido, somos tanto um produto da nossa natureza construtora de significado quanto produtos do que vemos. A noção de *design* destaca o fato de que, em cada ato de percepção visual e na criação de cada imagem mental, acrescentamos algo de nós mesmos (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO; 2020, p. 258).

Ao observar algo que nos chama atenção, seja um quadro numa galeria de artes ou uma paisagem urbana, criamos uma imagem mental que não corresponde totalmente ao objeto real. Nossa percepção visual passa por nosso campo subjetivo. Um detalhe observado por um artista

será diferente da visão construída por uma pessoa que não entende nada de arte, por exemplo. Mas o que isso tem a ver com educação? Tanto a imagem como a língua escrita são duas formas de representação visual.

Ao sermos expostos a determinados *designs*, de forma imagética ou escrita, nos engajamos no *designing*, atribuindo nossas próprias interpretações, a partir do nosso repertório. Finalmente, temos os produtos de nossas experiências – textos multimodais *redesigned*, que dão origem a novos significados visuais: “Em cada ato de criação de significado visual, o mundo é, portanto, alterado. Essas mudanças são o material com o qual lidamos no ensino e na aprendizagem” (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO; 2020, p. 258). Ao lembrar de algo que foi visto, já não temos mais acesso à percepção original, ou seja, constituímos novas visões a partir do que imaginamos e lembramos. Logo, construímos novos significados, ou, para usar uma expressão dos autores, “novas visões de mundos possíveis”.

Há inúmeras possibilidades quando pensamos no trabalho em sala de aula com letramentos multimodais, sendo o *design* visual, somente um deles. Uma das questões a que me dedicarei na análise dos dados de pesquisa será verificar em que medida os materiais analisados apontam para o desenvolvimento de uma pedagogia dos (multi)letramentos, entre professores e alunos da Escola da Ponte.

### **O Letramento Crítico e a ética como responsabilidade**

É um equívoco crer que temos opiniões pessoais que nos tornam singulares, visto que estamos inseridos numa comunidade ou em comunidades, ou seja, somos sujeitos e não indivíduos, parafraseando Souza (2017)<sup>8</sup>. De acordo com Souza (2011), "cada eu ao mesmo tempo que se apresenta ingenuamente como indivíduo, independente, completo, na verdade está conectado às coletividades das quais se originou"(p.294), o que faz com que a heterogeneidade nos constitua. Logo, todos nós somos vários pois somos constituídos pela nossa história, no âmbito individual e coletivo. O contexto em que estamos inseridos e nossas experiências nos moldam, nos tornam sujeitos, ainda que nem sempre estejamos conscientes deste processo.

Segundo Souza (2011), é importante ter consciência dessa multiplicidade que nos constitui, que pode ser desenvolvida através de um trabalho de leitura em uma perspectiva de letramento crítico. Nessa perspectiva, é preciso *ler se lendo*. A leitura não é um processo transparente, mas um terreno conflitante. É necessário nos questionarmos sobre o porquê de

---

<sup>8</sup> Fala do Prof. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2017) na disciplina Estudos dos Letramentos PPGEL-UFU.

compreendermos de uma forma e não de outra, além de reconhecer que a leitura nunca tem um único significado. Ao ler, estamos não só interagindo com o texto e o seu autor, mas com a sociedade e seus diferentes contextos e discursos.

Considerando que a linguagem é social e cultural, e que a complexidade não é exterior a nós, mas também é parte de nós, faz-se necessário pensar em diferentes formas de educar e aprender. Por complexidade, adoto o conceito de Morin, para quem “a complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1990, p. 20).

A partir de Souza (2011), ao afirmar que “precisamos ensinar a entender e tomar a responsabilidade por nossas respostas e ações, e interpretações” (p. 298), percebo que a responsabilidade pelas interpretações que fazemos, assim como a criticidade, são questões de grande relevância para o letramento. Tampouco é possível falar em responsabilidade sem suscitar a questão da ética.

Ao apontar para a necessidade de um modelo de educação que educa para a diferença e prepara para lidar com o complexo, Souza (2011) acredita que a educação deve preparar o aluno para o conflito. Com isso, ele ressalta que toda vez que nos vemos diante de uma diferença, a tendência será eliminá-la, entendendo que o que é diferente não é bom, caso não tenhamos sido educados para enxergar a diferença com respeito. Nesse mesmo contexto, de forma a complementar a reflexão de Souza (2011), Agra e Ifa sugerem que,

O letramento crítico está diretamente relacionado à capacidade do indivíduo de refletir sobre o seu universo e de compará-lo com realidades diferentes, de se colocar na posição do seu interlocutor para, como consequência, saber conviver com as diferenças em um mundo plural e heterogêneo. [...] Acreditamos que não basta apresentar algo novo ou diferente aos alunos se não provocar o pensar, o refletir sobre a novidade; [...] naturalizar promove a aceitação sem problematização ou questionamentos (AGRA; IFA, 2018).

Acredito que o que Agra e Ifa (2018) afirmam é semelhante ao que Souza (2011) e Monte Mór (2018) entendem por criticidade, no sentido de que todos eles percebem o letramento crítico como um caminho possível para refletir sobre o novo, olhando para o diferente com um olhar reflexivo, que acolhe a diversidade como parte constituinte do sujeito. Entendo que o que estes autores propõem é dotar os alunos de uma capacidade de refletir acerca de realidades que divergem da sua, e saber lidar com a diferença sem julgar que aquilo que difere da sua própria realidade é negativo. Enquanto “naturalizar” promove a aceitação, um olhar crítico “desnaturaliza” e é capaz de compreender as origens de determinadas interpretações.

Essa discussão acerca da pluralidade que nos constitui, num mundo que é marcado pela heterogeneidade, me remete à ideia de alteridade e a constituição de nossas identidades, tema central no pensamento de Bakhtin (2010). Para Bakhtin, a alteridade não é apenas constitutiva das identidades, mas também das linguagens e das culturas. Ao aprender uma língua estrangeira, por exemplo, aprendemos novos significados, outra forma de entender o mundo e de nos entender.

O elo que interliga os conceitos de alteridade e identidade é a linguagem e, por meio dela, a identidade se constitui a partir do outro, quando nos reconhecemos pelo outro. Tendo em vista que cada sujeito ocupa um lugar único na existência, Bakhtin (2010) compreende esse sujeito enquanto um ser singular, sócio historicamente situado, culturalmente impregnado e constituído na relação com outros sujeitos.

Para Bakhtin (2010), entender a linguagem como um mero objeto de estudo da Linguística é uma visão limitadora. Ele defende a ideia de que a linguagem seja vista como uma realidade definidora da própria condição humana. Na sua visão, ela é tida como um lugar de convergência de diferenças, numa relação em que a identidade se constrói pela convivência com o outro. Bakhtin entende alteridade como constitutiva do sujeito: “eu não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010, p.323).

Falo em identidade por perceber que há uma relação entre este conceito e a forma como concebo letramento. Ao entender letramento enquanto prática social situada, isso envolve, necessariamente, a relação entre os sujeitos, o que leva a compreensão de que minha singularidade e a forma como eu me coloco no mundo se dá a partir do momento em que eu defino a minha identidade, por meio da minha convivência com o Outro. Pensar esta relação com o Outro de uma maneira ética e responsável suscita buscar novas formas de conceber a educação, outros moldes, que não a educação bancária com a qual estamos habituados.

Biesta (2017), por exemplo, apresenta um modo de compreender e abordar a educação, em que critica as práticas educativas baseadas em uma noção pré-estabelecida de humanidade. De forma detalhada, o que ele propõe é que tratemos o que significa ser humano como uma questão radicalmente aberta, passível de ser respondida somente estando engajado na educação e não ao contrário, como costuma ocorrer.

Para Biesta (2017), em nossas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela pluralidade e pela diferença, conceber a educação a partir de uma determinada definição do que seja ser humano pode gerar a exclusão de alguns grupos. Segundo o autor, esse é o problema da visão humanista/moderna da educação, preocupada em desenvolver o potencial de um sujeito cuja humanidade é definida *a priori*. Biesta critica essa visão, considerando-a tecnicista e neoliberal:

De um ponto de vista educacional, o problema com o humanismo é que ele especifica uma norma do que significa ser humano antes da real manifestação de “exemplos” de humanidade. [...] Como resultado, o humanismo é incapaz de captar a unicidade de cada ser humano individual (BIESTA, 2017, p. 22-23).

Biesta critica a educação humanista como sendo tecnicista e neoliberal no sentido de que ela não tem espaço para a diferença, ela não considera os sujeitos em suas particularidades, o que faz com que ela seja uma educação injusta, pois não tem lugar para todos. Na visão neoliberal de educação, o mercado é privilegiado, em detrimento do social. Nessa perspectiva, criticada por Biesta, o papel da educação está atrelado ao capital e à formação de força de trabalho qualificada. Diante disso, Biesta vê como um desafio necessário para a educação superar o humanismo e apresenta uma alternativa, em que o educador tem como papel possibilitar a emergência de seres únicos e singulares, através de uma linguagem da responsabilidade, e acrescenta,

A “linguagem” com a qual podemos falar com o estranho, a “linguagem” que nos dá nossa própria voz singular e única é, em outras palavras, a linguagem da responsividade e responsabilidade. Não importa que palavras utilizemos - porque não há, em certo sentido, palavras. Importa que respondamos, que assumamos *nossa* responsabilidade (BIESTA, 2017, p. 93).

Para Biesta, fazer parte de uma comunidade é estar em contato com pessoas que não são como nós. Por isso, precisamos assumir nossa responsabilidade pela forma como lidamos com o diferente, e pensarmos na educação como uma preparação para assumir a responsabilidade não apenas perante o outro, mas também por nossas próprias ações. Tais ideias, como o leitor pode perceber, estão diretamente relacionadas com o que foi pontuado por Souza (2011), conforme mencionado anteriormente, acerca da responsabilidade que devemos assumir por nossas ações.

A educação, para Biesta, deve ser pensada “[...] como dizendo respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares” (2017, p. 99), ou seja, a educação possibilita às crianças se constituírem enquanto sujeitos e falarem com sua própria voz. Biesta (2012) faz referência a três dimensões da educação que devem ser consideradas em seu conjunto: qualificação, socialização e subjetivação. Em relação à subjetivação ou processos de individuação, verifica-se o impacto da educação no sujeito, sobretudo na sua capacidade de se tornar um indivíduo mais autônomo e independente em seu modo de pensar e agir. Neste sentido, “nossa subjetividade, que nos torna seres únicos e singulares, é de ‘natureza’ ética”.

A ética e a política são dois conceitos importantes para Biesta e, ao mesmo tempo, o aproximam do pensamento de Bakhtin e Freire. Para Bakhtin, “cada ato do sujeito é único em seu processo, mesmo compartilhando com todos os outros atos uma dada estrutura de conteúdo” (SOBRAL, 2009, p. 125). Assim como Biesta, Bakhtin enxerga o sujeito como agente responsável por seus próprios atos. O sujeito é um ser complexo que encerra a dimensão pessoal e social, o universal e o singular.

O pensador russo defende a ideia da centralidade da ética na relação do sujeito com outros, no contexto concreto da ação humana. Ainda que suas reflexões não sejam pautadas no âmbito da educação, considero plausível fazer esta aproximação com Biesta para pensar acerca do ato ético do sujeito.

Freire (2016), assim como Biesta (2012) e Bakhtin (2010), faz referência à dimensão ética do sujeito, ao pontuar que,

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 2016, 34).

Em um outro momento de sua obra, Freire volta à ideia da necessidade do fazer-se ético porque somos seres histórico-sociais, capazes de assumirmos a responsabilidade por nossos pensamentos e ações: “não há pensar certo à margem de princípios éticos, segundo Freire (2017, p. 35). Além disso, ao lembrar que “só somos porque estamos sendo”, Freire defende a mudança enquanto uma possibilidade e um direito. Nesse sentido, pensar requer profundidade e disponibilidade para revisar as crenças e mudar de opinião, se necessário. Requer também ser capaz de imaginar nossas realidades de outras formas, levando em conta nossa capacidade de intervir nessas realidades e provocar mudanças sociais, econômicas e políticas significativas. Para nós, pesquisadores em Linguística Aplicada e de letramento, cabe investigar o papel da linguagem nessas mudanças.

Tagata (2017) traça uma importante aproximação entre linguagem e ética, reconhecendo sua centralidade na vida social e na pesquisa. O autor pontua a necessidade de se pensar a ética enquanto um critério norteador na elaboração de pesquisas da linguagem, uma vez que a linguagem, entendida como prática social, não pode ser separada de sua dimensão política e ideológica. Ele entende a ética não como um conjunto de valores prescritivos universais, mas, algo próximo do que Pennycook define como “uma forma contingente de

pensar e agir que está sempre implicada em relações sociais, culturais e políticas (PENNYCOOK, 2001 *apud* TAGATA, 2017, p. 384).

Acredito que Tagata (2017) utiliza o termo contingência no sentido filosófico, daquilo que não necessariamente é, mas que pode ser, algo que não é impossível. Em outras palavras, trata-se de um campo de possibilidades que se encontra em aberto. Desse ponto de vista, entendo que, para o autor, a ética (e responsabilidade) é sempre contingente, por não ser algo fixo e possibilitar a imaginação de outras formas.

Creio que falar nessa relação entre ética e linguagem traz à tona também a questão política. Vejo que Tagata (2017), assim como Freire (2017), valorizam a natureza política da língua(gem), uma vez que, para ambos, a linguagem nunca é neutra, mas está perpassada por relações de poder. Ao veicular concepções de mundo, a linguagem torna-se um lugar de confrontos ideológicos. Freire (2017) deixa explícito em sua fala que uma compreensão política e profunda do ato de ler também pressupõe o respeito à pluralidade de diferentes vozes, o que requer transformações políticas e sociais. Para conceber essas transformações, e imaginar como podem acontecer em diferentes níveis políticos, como por exemplo Janks (2011) os concebe:

Política com *P* maiúsculo é sobre governos e acordos comerciais mundiais e as forças de manutenção da paz da Organização das Nações Unidas; é sobre genocídio étnico ou religioso e tribunais mundiais; é sobre o *apartheid* e o capitalismo global, lavagem de dinheiro e imperialismo linguístico. [...] Política com *p* minúsculo, por outro lado, é sobre a micropolítica da vida cotidiana. É sobre as escolhas minuto a minuto e as decisões que nos tornam quem somos. É sobre o desejo e o medo; como os construímos e como eles nos constroem. [...] Isso não quer dizer que a política não tem nada a ver com a Política. Pelo contrário, os contextos histórico-sociais e econômicos nos quais vivemos produzem condições diferentes de possibilidade e restrição que todos nós temos que negociar de maneira mais significativa que pudermos. Enquanto o social constrói quem somos, nós também construímos o social. Esse relacionamento dialético é fluido e dinâmico, criando possibilidades de ação social e mudança (JANKS, 2011, p. 2).

A meu ver, Janks (2011) mostra que não há como dissociar nossa vida da política, mesmo que a política com *P* maiúsculo, por vezes nos pareça distante. Por outro lado, a política com *p* minúsculo está entrelaçada com cada pequena escolha que fazemos no cotidiano, ainda que não estejamos totalmente conscientes dela. O social e o individual travam uma relação dialógica, de influência mútua. Portanto, tomar consciência da natureza política da linguagem nos torna mais aptos a tomar atitudes responsáveis. Desse ponto de vista, as contribuições de Janks vão ao encontro das discussões de Bakhtin (2010), Freire (2017), Souza (2011) e Tagata (2017), que vimos nessa seção.

Janks (2011) entende que somos todos negociadores. Creio que essa interpretação implica a noção de conflito, que mencionei anteriormente. Viver numa sociedade complexa e heterogênea apresenta perigos, o que faz com que tenhamos em conta a ética e a responsabilidade, em nossas relações. Porquanto, ao mesmo tempo em que somos moldados pela sociedade, somos nós que a construímos, logo, temos responsabilidade sob ela. Dentro dessa relação dialética, encontra-se nosso lócus de poder de ação, que nos possibilita gerar mudanças, rumo ao mundo que imaginamos e desejamos.

### **A leitura do mundo e a leitura da palavra: conceitos em conexão**

A preocupação em “entender o mundo” nos remete ao pensamento freiriano de que “ler a palavra e aprender a escrever a palavra para que se possa lê-la depois são precedidos por aprender a escrever o mundo, ou seja, ter a experiência de mudar o mundo e tocar o mundo” (FREIRE; MACEDO, 2017). Em outras palavras, antes de aprendermos a ler a palavra escrita, já somos capazes de ler o mundo, e essa leitura influencia o modo como lemos um texto.

Entendo a expressão “ler o mundo” como a nossa capacidade de dar sentido às coisas a partir das nossas experiências, o que não requer que sejamos alfabetizados. Freire entende que um dos papéis da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as possíveis tensões durante a leitura e capacitá-los a lidar de forma eficaz com elas. Sendo assim, o autor considera que não é possível divorciar a leitura da palavra da leitura do mundo. Isso é, a construção de sentido, a forma como interpretamos um texto, passa, necessariamente, pela nossa realidade.

Segundo Souza (2018), a pedagogia crítica é uma filosofia educacional de tradição marxista que visava desenvolver a consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de agir. A forma como a pedagogia crítica concebe a criticidade é diferente do letramento crítico, uma vez que acredita ser possível encontrar a verdade no texto através de uma leitura crítica, como se o texto detivesse em si o significado, e como se fosse possível prescrever uma única maneira correta de ler.

Por outro lado, o letramento crítico entende haver diferentes possibilidades de leitura, cabendo ao leitor assumir a responsabilidade por sua interpretação. Com isso, vale esclarecer que minha análise se encaixa no paradigma de criticidade do letramento crítico e não da pedagogia crítica. Contudo, acredito que ambos os paradigmas se relacionam à visão de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, haja vista que cada sujeito fará sua leitura segundo seu lócus histórico-social.

Uma das tarefas mais importantes da educação que visa desenvolver a criticidade, na perspectiva do letramento crítico, é criar condições para que os alunos interajam entre eles e com os professores, se envolvendo e se assumindo enquanto seres sociais, históricos, pensantes, comunicativos, criadores e transformadores, mais que isso, que sejam capazes de imaginar outros mundos possíveis, assumindo-se como sujeitos, sem a exclusão dos outros.

O letramento crítico visa desenvolver cidadãos ativos, ou seja, agentes sociais. Tal concepção vai num caminho diferente da educação bancária que concebe o processo de alfabetização de maneira descontextualizada, comprometido com o ensino de regras formais da língua. Refiro-me aqui à capacidade de decodificação, como ocorre no método fônico, por exemplo. Trata-se de projetos sociais distintos, pois o ensino tradicional reconhece como “bom aluno” aquele que conhece e segue as regras, sem contestar.

Souza (2018) amplia a discussão acerca do letramento crítico e a importância de assumir a responsabilidade pela forma como interpretamos, travando um diálogo com Freire:

O letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire. Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a ouvir se escutando. Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade do papel das origens sociais e das da história na relação freiriana palavra-mundo (SOUZA, 2018, p. 3).

Pensar a relação *palavra-mundo* passa pela conscientização de que somos sujeitos históricos e não podemos nos dissociar do contexto em que estamos inseridos, pois ele interfere na forma como lemos e enxergamos o mundo que nos cerca. Cabe destacar que para Freire (2017), toda palavra é considerada *palavra-mundo*, pois ela é o resultado da interação entre o mundo exterior e o mundo interior, nossas experiências pessoais, que são únicas e irrepetíveis. Logo, ninguém faz a mesma leitura de um mesmo texto, nem quando lemos algo pela segunda vez, pois já estamos imersos em outro contexto e nossas experiências já não são mais as mesmas.

Posto isso, para além de compreender o texto, cabe refletir o porquê de compreendermos de uma forma e não de outra, a partir do *lócus* social que ocupamos. Tendo consciência de que a leitura não é um processo transparente, sabemos que o que lemos/interpretamos não corresponde ao que está escrito. Portanto, devemos questionar o porquê de determinada interpretação.

Assim como Souza (2018), Bakhtin (2010) entende que o sentido não é único, uma vez que depende da posição discursiva. Isto é, leitores situados em diferentes contextos podem chegar a interpretações diversas. Daí a necessidade de “ler-se lendo”, a partir de uma consciência crítica do nosso lugar de leitura. Por que eu leio e interpreto de um determinado modo, enquanto outras pessoas têm uma opinião divergente? Qual a origem de minhas interpretações? A leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura do mundo.

### **Educação: um caminho de transformação social**

Freire (2016) considera o papel ativo do aprendiz como sendo de vital importância para o processo de aprendizagem. O educador defende que é necessário que o educando assuma o papel de sujeito da produção de seu conhecimento, e não apenas o de receptor daquilo que é transmitido pelo professor, como ocorre na educação bancária.

Para Freire (1994), “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...”. Uma das formas de se erradicar a pobreza é através da educação, pois a educação surge como detentora de oportunidades novas e oferece a possibilidade de olhar para a forma como pensamos e colocar tudo em questão. Por exemplo, se uma família sempre viveu numa condição de pobreza e/ou violência pode acreditar que continuar assim seja mais “seguro”, pois é este modelo de família que conhecem. No entanto, tomar conhecimento de outras possibilidades pode ser um impulso para correr o risco de mudar, criar novas narrativas possíveis.

Muitas vezes, incorporamos em nossas palavras o discurso de outrem - nossos pais, professores, comunidade - sem nos darmos conta disso. Nesse sentido, os discursos são sempre dialógicos, construídos na relação entre as diferentes vozes que coexistem e se cruzam num mesmo sujeito.

Como pensar em educação a partir dessa noção de interpretações socialmente construídas, em que os sentidos não são dados de antemão, e podem variar de uma comunidade para outra? Como educar para a formação cidadã e autônoma, diferentemente da educação bancária criticada por Freire, em que o dizer do professor é tomado como a única possibilidade de

leitura? Entendo que a resposta a essas questões passa por uma consideração do risco como parte do processo educativo, como discorrem Freitas e Guilherme (2017),

Para Biesta, quando buscamos tornar a educação numa (*sic*) experiência sem riscos, entramos num cenário no qual não podemos mais fazer indagações, não podemos mais ser questionados, não podemos mais ser tocados, e as questões nunca se voltam ou se dirigem a nós. [...] (p. 78-79).

Para os autores, a educação como risco sugerida por Biesta possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, com espaço para questionar e repensar as relações de poder, assim como “enfrentar os riscos de viver a educação como forma de luta por sonhos possíveis” (FREITAS; GUILHERME, 2017, p. 75). Compreender e exercer a educação como risco é conceber a educação centrada no estudante e baseada em indagações. Na minha leitura, essa relação entre risco e criticidade se dá pelo motivo de que a educação como risco é voltada para o olhar para as questões que nos cercam. Os alunos são convidados a tomarem uma posição diante de problemas complexos, buscando a compreensão e possíveis soluções para resolvê-los. Complementando essa discussão, Souza (2011, p. 288) destaca,

Nesse processo de desenvolvimento da percepção crítica da relação *palavra-mundo*, passa-se da consciência ingênua, do senso-comum, de simplesmente ‘estar no mundo’ para a consciência da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo.

Ao mencionar essa consciência da conexão, entendo que Souza (2011) está falando do indivíduo que se vê como parte de um mundo complexo, que apresenta questões que precisam ser pensadas de maneira crítica, para que se possa encontrar uma solução. Tanto Souza (2011) quanto Freitas e Guilherme (2017) reconhecem o caráter transformador - e, portanto, político - da educação assim concebida, capaz de reconhecer professores e alunos como produtores de significação e agentes de transformação social. Esse reconhecimento é uma característica importante da concepção de letramento crítico de Souza (2011), Freitas e Guilherme (2017), em que me baseio em minha pesquisa.

Uma proposta educacional na perspectiva do letramento crítico pode se coadunar com a pedagogia emancipatória proposta pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos (OLIVEIRA, 2008), que objetiva o desenvolvimento intelectual e social na formação do sujeito. Ainda que o autor não fale especificamente de letramento e/ou linguagem, acredito ser possível travar este

diálogo. Na proposta de Santos, essa formação contribui para o desenvolvimento da democracia e da tessitura de relações sociais mais igualitárias.

Uma forma de promover uma educação emancipatória seria trabalhando com “imagens desestabilizadoras”, que contribuiriam para a constatação da dominação e dos processos de reconstituição identitária. Creio que ao falar em dominação, o autor esteja se referindo à não neutralidade das narrativas, que são construídas a partir de interesses específicos e de relações de poder, sobretudo quando pensamos nas narrativas históricas e midiáticas. Essas “imagens desestabilizadoras”, segundo Santos (OLIVEIRA, 2008), são capazes de potencializar a indignação e a rebeldia, fazendo com que os processos de dominação sejam enxergados e, conseqüentemente, formando subjetividades inconformistas.

A noção de educação para o inconformismo, defendida por Santos (OLIVEIRA, 2008), lida tanto com saberes locais como globais e abre espaço para professores e alunos questionarem ideias estabelecidas. Os conteúdos escolares não são vistos como um fim, mas como uma forma de ampliar os modos de compreensão do mundo. Desta forma, o saber do professor não é o único, e o conhecimento se estabelece a partir do diálogo entre todos.

Acredito que esse modelo pedagógico proposto por Santos vai ao encontro das nossas discussões acerca de letramento crítico, pois se aproxima da concepção de Souza (2011, 2018), que entende o letramento crítico como o momento em que os alunos são capazes de refletir para além do que é estabelecido no senso comum, questionando-se acerca do que eles consideram como verdade.

Santos, assim como Freire (2017), vê a educação como uma forma de intervir e capacitar para a ação política e social. Ele defende uma “aplicação edificante da ciência”, que possa romper as relações de poder desiguais e permitir relações sociais éticas e igualitárias. Santos (OLIVEIRA, 2008) emprega o termo “pedagogia das ausências” para propor que professores e alunos usem a imaginação para pensar sobre diferentes realidades possíveis, caso houvésssemos feito escolhas distintas em nossas experiências passadas, tanto no sentido micro, como macro, podendo ser em relação a pequenas coisas do cotidiano ou grandes fatos históricos que repercutiram na sociedade como um todo.

Esse exercício imaginativo tem como objetivo desenvolver um olhar crítico para os conflitos pessoais ou sociais. Assim, a meu ver, por mais que não utilize o termo, Santos dialoga com as propostas do letramento crítico, ao nos convidar a experimentar pela imaginação outras

possibilidades, desnaturalizando o que se costuma chamar de natural, o que “está dado” como certo, revelando-o como efeito de uma escolha, em um dado momento.

Recordo-me de ouvir o romancista francês Daniel Pennac (2020) falando da importância de estimular o aluno sem prejudicar a sua confiança. Ele relata que, quando criança, inventava mentiras para justificar não ter feito as tarefas. Um dia, um professor lhe disse que ao invés de utilizar sua imaginação para criar mentiras, ele iria escrever um romance, sua tarefa seria escrever dez páginas por semana. Pennac afirma que isso o salvou, pois, aquele professor transformou um aluno passivo em um aluno ativo, capaz de usar sua imaginação para escrever um romance. Para mim, essa história mostra um professor que valorizou a imaginação e foi capaz de perceber o ponto forte daquele aluno, estimulando-o.

A questão da imaginação, levantada por Santos (OLIVEIRA, 2008), me remete ao conceito de historicidade entendido como uma questão de potenciais múltiplos, assim como à fala de Freire (2017) acerca de que “só somos porque estamos sendo”. Ao refletir sobre a natureza histórica do tempo, Bakhtin chegou à conclusão de que “o tempo é aberto, e cada momento encerra possibilidades múltiplas” (SILVESTRE; FIGUEIREDO; PESSOA; 2015, p. 63). Ele também chama nossa atenção sobre a forma como interpretamos o passado de maneira anacrônica, enxergando somente os fatos que se realizaram e desconsiderando a “presentidade” do passado e seu potencial de levar a muitas outras possíveis direções.

Em meu entendimento, o letramento crítico consiste em refletir acerca das possibilidades, questionando a ordem pré-estabelecida, os jogos de poder, assim como a multiplicidade de vozes. Ao ler um texto, somos coprodutores de significados e responsáveis por dar sentido à realidade. Nesse viés, tanto o passado quanto o presente deve ser questionado em sua complexidade, considerando seus conflitos de interpretação. O ensino de História nas escolas, por exemplo, deve ser questionado. Quais vozes estão sendo silenciadas? O que o outro quis dizer? Quais as relações de dominação/poder estão postas? Como afirma Souza,

uma perspectiva de letramento crítico, que valoriza a diferença de história, de origem, de lugar de cada intérprete social, teria como serviço ao educando apresentar e falar nessas normas como pontos de chegada, e envolver o participante no processo conflitante e doloroso do confronto entre interpretações e valores diferentes (SOUZA, 2011, p. 298).

Essa questão levantada por Souza acerca do confronto entre diferentes valores e interpretações poderia ser relacionada à discussão de Santos (OLIVEIRA, 2008) sobre o imperialismo cultural. Segundo ele, os sistemas educativos da modernidade tendem a privilegiar a cultura europeia como a única válida, relegando as demais culturas a uma posição subalterna.

Santos afirma ser possível expor a conflitualidade negada pelo modelo hegemônico e criar espaços pedagógicos para o multiculturalismo, através de um projeto educacional emancipatório.

Para Santos (*apud* OLIVEIRA, 2008), cabe ao projeto emancipatório superar a dominação da cultura eurocêntrica, assim como a predominância do conhecimento científico em detrimento de outros saberes, afim de repensar a repolitização global das práticas sociais. Santos entende “politizar” como a capacidade de identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações democráticas de autoridade partilhada.

Acredito que esse projeto emancipatório passa pela forma como lidamos com a própria língua. Ao invés de defender que há uma língua-padrão, devemos reconhecer que temos muitas línguas sociais que vão variar de acordo com o contexto em que são empregadas. No mesmo sentido, podemos questionar o que vem a ser um “aluno disciplinado”, aquele que segue regras sem questioná-las ou o que sabe negociar e assumir riscos, tomando para si a responsabilidade de seus atos?

Para fortalecer a democracia participativa, é necessária a formação de subjetividades mais democráticas, que Santos (OLIVEIRA, 2008) relaciona à democratização das práticas sociais e dos saberes. Portanto, essas três dimensões - subjetividades, práticas sociais e saberes - estão interconectadas. Na base de uma democracia participativa está um conhecimento emancipatório, relacionado à solidariedade e a uma sociedade pautada na auto-organização, marcada por relações de poder horizontalizadas. Se não rompemos com os valores dominantes, enxergando as outras realidades possíveis, não somos capazes de ver para além do senso comum.

É nesse sentido que podemos relacionar a pedagogia emancipatória e democrática de Santos ao letramento crítico conforme os autores aqui mencionados. Como já mencionado aqui, o papel do letramento crítico é ir além do senso comum, instrumentando professores e alunos a refletir e questionar aquilo que é tido como dado ou natural, lidando com uma realidade social e política complexa. Como vimos, essa realidade compreende a micropolítica de nossas decisões cotidianas, que devemos analisar criticamente, conforme já apontado por Janks (2018).

Em uma perspectiva de letramento crítico e também de uma pedagogia emancipatória, a educação deve proporcionar espaços de construção coletiva, caracterizados por uma cultura de cooperação. Nesses espaços, educadores e educandos são vistos como seres éticos, instados a assumir sua responsabilidade por suas ações e interpretações. Ao fazê-lo, educadores e educandos podem se reconhecer enquanto agentes engajados na produção de sentidos - de forma a questionar as interpretações únicas, relativas a uma perspectiva eurocêntrica hegemônica - e capazes de intervir para manter ou modificar sua realidade social e política.

Nesta pesquisa, ao analisar o desenvolvimento da agência e da autonomia na proposta pedagógica da Escola da Ponte, busquei questionar as similitudes existentes entre o projeto emancipatório proposto por Santos e as propostas pedagógicas construídas pela Escola, como também a preocupação intrínseca ou não, com o desenvolvimento da criticidade de educadores e educandos conforme idealizados pelo letramento crítico. No capítulo de análise, pretendo fazer essas relações, a partir da análise do material do curso “Fazer a Ponte” e outros artigos acadêmicos acerca do Escola da Ponte.

# **CAPÍTULO 3: METODOLOGIA**

A pesquisa aqui apresentada é qualitativa, mais adequada aos objetivos de pesquisa, relacionados à análise de práticas de letramento descritas no material do curso “Fazer a Ponte” e em artigos e pesquisas acadêmicas sobre a Escola da Ponte. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: “seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação para outras áreas, dentre elas a educação.

Dentre as possibilidades metodológicas que se alinham à pesquisa qualitativa e interpretativa, adotei os métodos de pesquisa bibliográfica e documental. Conforme expliquei na introdução, a ideia inicial de pesquisa era analisar a noção de letramento vigente na Escola da Ponte, a partir da análise dos materiais do curso “Fazer a Ponte” que realizei em 2016, na posição de aluna. O curso “Fazer a Ponte” é um curso *online* voltado para educadores brasileiros, que oferece a oportunidade de conhecer melhor como funciona a Escola da Ponte, sua metodologia e prática educativa, com especial atenção aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da autonomia, da motivação, da disciplina e da avaliação dos alunos.

Acredito que essas metodologias me permitem acessar um maior número de dados, a fim de analisar, comparar e ilustrar as questões que me proponho a refletir. “A ‘revisão bibliográfica’ ou ‘revisão de literatura’ consiste numa espécie de ‘varredura’ do que existe publicado sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não ‘reinvente’ a roda!” (PAIVA, 2019, p. 60). Enquanto a pesquisa documental utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente.

A pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que segundo Gil (2009, p. 44), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, não se resume a uma mera compilação de informações que já foram divulgadas por outros autores. Cabe a mim, como pesquisadora, resumir, avaliar e relacionar, de forma

sistemizada, esse conhecimento. Como coloca Paiva (2019, p. 61), “erro comum em pesquisas bibliográficas consiste em apresentar uma mera descrição do material pesquisado sem estabelecer relações e comparações e sem mostrar lacunas”.

Optei por seguir as etapas de realização da pesquisa bibliográfica sugeridas por Pizzani (2012), são elas:

- 1) delimitação do tema-problema;
- 2) levantamento e fichamento das citações relevantes e aprofundamento e expansão da busca (pesquisa na internet para localização do material bibliográfico);
- 3) relação das fontes a serem obtidas (primária, secundária e/ou terciária);
- 4) localização das fontes (texto completo online, material disponível na biblioteca, empréstimo entre bibliotecas, COMUT, diretamente com o autor);
- 5) Leitura e sumarização;
- 6) redação do trabalho.

Ao definir que o objetivo geral desta pesquisa bibliográfica seria analisar práticas de leitura e escrita descritas em artigos, pesquisas acadêmicas e entrevistas sobre a Escola da Ponte, de forma a investigar a noção de letramento que embasa essas práticas, realizei um mapeamento do estado da arte. A primeira questão que observei foi que há muitas pesquisas acerca da Escola da Ponte, com foco em questões como autonomia, disciplina, motivação, dentre outras. Porém, não encontrei nenhum artigo ou pesquisa sobre práticas de letramento na Escola da Ponte.

Depois de expandir a minha busca, encontrei trabalhos que evidenciavam o processo de alfabetização na Escola da Ponte e defini qual seria o meu corpus documental. Todo o material bibliográfico dessa pesquisa se caracteriza como fonte primária. “As fontes primárias contêm os trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores. São as teses universitárias, livros, relatórios técnicos, artigos em revistas científicas, anais de congressos” (PIZZANI et al. 2012, p. 57). Concentrei meu levantamento bibliográfico em produções a partir do ano 2000, para evitar informações que pudessem estar muito desatualizadas. Quanto às bases de dados, utilizei o Portal da CAPES, o *Google Acadêmico* e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

### **Corpus documental**

Analisei, inicialmente, o material do curso “Fazer a Ponte” (2016), que consta de um total de sete entrevistas, resultado de sessões de perguntas e respostas, realizadas de maneira assíncrona, a saber:

- 1 – Uma visão geral da Escola da Ponte: Uma entrevista com alunos, ex-alunos e pais de alunos da Escola da Ponte
- 2 – Motivação e Autonomia: Uma entrevista com professores da Escola da Ponte
- 3 – Disciplina: Uma entrevista com professores da Escola da Ponte
- 4 – Avaliação: Uma entrevista com professores da Escola da Ponte
- 5 – Motivação e Autonomia: Entrevista com um grupo de professores da Escola da Ponte, por Wilson Azevedo
- 6 – Disciplina: Entrevista com um grupo de professores da Escola da Ponte, por Wilson Azevedo
- 7 – Avaliação: Entrevista com um grupo de professores da Escola da Ponte, por Wilson Azevedo

Além das entrevistas, que o material do curso contempla alguns artigos sobre a Escola da Ponte, mas trata-se de materiais retirados de *sites* e *blogs*, de caráter não acadêmico. É importante destacar que as sete entrevistas listadas acima ainda não foram publicadas e são resultado das perguntas enviadas pelos alunos do curso “Fazer a Ponte” (2016), durante a realização do curso. As perguntas foram respondidas por professores, alunos, ex-alunos e pais de alunos da Escola da Ponte. Alguns dos respondentes foram identificados pelo primeiro nome, outros apenas por sua relação com a Escola da Ponte (professor, aluno, ex-aluno ou pai/mãe de aluno). Desta forma, resolvi não identificar nenhum entrevistado nesta pesquisa, adotando nomes fictícios ou indicando apenas tratar-se de um aluno ou professor, ou pai/mãe de aluno.

O conteúdo das entrevistas é extenso, aproximadamente cem páginas. Por isso, selecionei, para a análise, apenas os excertos que fazem menção ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa, línguas estrangeiras e ao processo de alfabetização. A meu ver, esses excertos permitem analisar a forma como a Escola da Ponte lida com o ensino da escrita e da leitura, e sua concepção de letramento.

Além de analisar as entrevistas do curso “Fazer a Ponte” (2016), que apresenta uma visão mais geral acerca da Escola da Ponte, analiso falas do professor Pacheco (2018) no curso

ministrado por ele na PUCRS, além de dois artigos publicados em revistas científicas que tratam especificamente do processo de alfabetização na Escola da Ponte, “Didática da alfabetização: reflexões a partir da experiência da Escola da Ponte de Portugal” e “O processo de alfabetização realizado na Escola da Ponte: relato de uma experiência reveladora”. Ambos são de autoria de pesquisadoras brasileiras, Fernandes (2012) e Rodrigues (2016), que desenvolveram estágio no Núcleo de Iniciação, em períodos diferentes. Essas pesquisadoras apresentam uma visão mais detalhada das práticas pedagógicas, aspecto que não foi aprofundado nas entrevistas do curso. Escolhi estes dois artigos por focarem no processo de alfabetização.

Por último, analiso uma tese de doutorado defendida em 2008, cujo título é “Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras emancipatórias: os contributos da Escola da Ponte de Portugal”, de Fernandes. Por meio de entrevistas realizadas com diferentes sujeitos e pela análise de documentos que configuram o projeto pedagógico da Escola da Ponte, Fernandes investiga o desenvolvimento das práticas de alfabetização. No capítulo seguinte, apresentarei minha análise e discussão dos dados.

**CAPÍTULO 4:**  
**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, apresento a minha análise do corpus desta pesquisa bibliográfica, a saber: o material do curso “Fazer a Ponte” (2016), que compreende entrevistas e alguns artigos não acadêmicos retirados de *blogs* e *websites*, além de trabalhos acadêmicos que selecionei por tratarem do processo de alfabetização na Escola da Ponte, sendo dois artigos publicados por pesquisadoras brasileiras, “Didática da alfabetização: reflexões a partir da experiência da Escola da Ponte de Portugal” e “O processo de alfabetização realizado na Escola da Ponte: relato de uma experiência reveladora”, de Fernandes (2012) e Rodrigues (2016), que estagiaram na Escola da Ponte, especificamente, no Núcleo de Iniciação, onde ocorre o processo de alfabetização. Ademais, analiso a tese de doutorado de Fernandes (2008), “Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras emancipatórias: os contributos da Escola da Ponte de Portugal”, que, a partir de um estudo de caso do tipo etnográfico, investiga o processo de alfabetização na Escola da Ponte. Em alguns momentos, também faço menção a falas do professor Pacheco, que ministrou a disciplina “Trabalhando Habilidades e Competências”, no curso de especialização que realizei na PUCRS em 2018, conforme mencionei na Introdução.

A partir da análise do *corpus* documental selecionado, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa: Em que medida as práticas de alfabetização na Escola da Ponte descritas pelo *corpus* se assemelham a práticas de letramento, conforme concebidas pelos autores que embasam esta pesquisa? Quais são as concepções de linguagem e letramento subjacentes às práticas de leitura e escrita da Escola da Ponte, segundo o *corpus* analisado? Que relações podemos estabelecer entre as noções de letramento/alfabetização, educação e sociedade vigentes na Escola da Ponte, conforme o *corpus* da pesquisa?

Para tanto, o capítulo está organizado em três seções, cujos títulos são: “Práticas de alfabetização ou práticas de letramento?”, “A concepção de linguagem e de letramento subjacente às práticas de leitura e escrita” e “Letramento/alfabetização e suas relações com educação e sociedade”. Admito que tive dificuldade para fazer essa divisão, pois sinto que alguns dados podem ser usados para responder a mais de uma questão. Trata-se de questões de natureza complementar.

Dada a grande quantidade de materiais disponíveis acerca da Escola da Ponte, optei por analisar o material do “Fazer a Ponte” (2016), por acreditar que este recorte apresenta dados diferentes dos que encontramos comumente na rede e que já foram analisados por outros pesquisadores, uma vez que o curso apresenta entrevistas exclusivas com professores, alunos, ex-alunos e pais de alunos, refletindo sobre os mais diversos assuntos que envolvem o cotidiano da escola. Sobretudo, o curso se concentrou nas seguintes temáticas: motivação e autonomia

dos alunos, disciplina e avaliação. Ainda que o meu foco seja o letramento e esse material não trate deste assunto, acredito que é possível traçar relações entre as temáticas apresentadas e os estudos de letramento. Os demais trabalhos acadêmicos que selecionei para analisar focam num ponto que não foi abordado pelo curso “Fazer a Ponte”: trata-se do processo de alfabetização que ocorre no Núcleo de Iniciação.

### **Práticas de alfabetização ou práticas de letramento?**

Em um dos materiais do curso “Fazer a Ponte”, ao ser indagado sobre como as crianças são alfabetizadas na Escola da Ponte, Pacheco (UBUNTU, 2014) explica que não inventaram nada de novo, mas que se inspiraram em pedagogos como Freinet<sup>9</sup>. Segundo ele,

As crianças aprendem a ler naturalmente, como aprendem a falar e a escrever, e cada qual no seu próprio momento. Algumas, ao cabo de dois ou três meses, adquirem autonomia na leitura e na escrita. Vão *através de histórias, de frases, da vida*, em busca do "pássaro encantado (do Rubem Alves) que ama a liberdade e voa para longe, guardando nas penas as cores dos lugares por onde passa e regressando, com as saudades que são o vento do amor, ao lugar onde uma menina o aguarda, sabendo que a menina não vai fechar a gaiola. (grifos nossos)

Esta fala de Pacheco me remete à concepção de alfabetização de Freire (2016), que vê os indivíduos como sujeitos situados, imersos em práticas de leitura e escrita animadas pelas “cores dos lugares onde passam”, e que, ao regressarem, as relacionam com sua leitura do mundo. A meu ver, essa concepção de alfabetização de Freire se coaduna com um modelo ideológico de letramento, segundo o qual o ensino de leitura/escrita deveria partir de textos pertinentes aos contextos sociais e experiências de vida dos alunos, que lhes encorajam a “voar para longe”, adquirindo autonomia na leitura e na escrita. O modelo ideológico de letramento, segundo Street (2013), entende a leitura e a escrita como algo que envolve mais que a simples decodificação de grafemas e textos descontextualizados. Nessa perspectiva, o entendimento de textos engloba também conhecimentos que fazem parte da vida dos leitores e da comunidade em que estão inseridos. Segundo Souza (2017, p. 265), que também defende o modelo

---

<sup>9</sup> Célestin Freinet (1896-1966) foi um pedagogo anarquista francês que se identificava com a corrente da Escola Nova. Seu desejo era criar um sistema democrático de educação popular, livre de contradições sociais. Criou na França o movimento da escola moderna, que era centrada na criança. Freinet acreditava que a escola era um elemento ativo de mudança social. Sua proposta era centrada em alguns princípios como o senso de responsabilidade, o senso cooperativo, a sociabilidade, o julgamento pessoal, a autonomia, a expressão, a criatividade, a comunicação, a reflexão individual e coletiva, e a afetividade. (SCARPATO, 1999)

ideológico de letramento, “visto assim, os textos não eram meros produtos de linguagem relacionados a letras e sons, mas também estavam relacionados com os conhecimentos daqueles envolvidos em sua leitura e produção”.

Pensar o processo de letramento a partir de um modelo ideológico requer pensar nas práticas sociais e comunicativas do grupo envolvido. Nessa perspectiva, não cabe à escola e/ou professor definir de antemão o currículo ou conteúdo que deverá ser estudado. A instituição educacional respeita a história e vivências do aprendiz, diferentemente do ensino tradicional baseado em uma cartilha elaborada segundo um plano nacional de ensino. Como vimos, esse tipo de ensino baseado em cartilhas pode reforçar um modelo autônomo de letramento, que supõe que a aplicação de um mesmo currículo trará as mesmas consequências de norte a sul, independentemente de seu contexto de implementação.

A meu ver, o depoimento do prof. Pacheco, entre outros depoimentos presentes no material do curso Fazer a Ponte, sugere que o que se entende e se pratica como alfabetização na Escola da Ponte é o que os teóricos que mencionei no capítulo anterior entendem por letramento. Isso também está implícito na fala de uma das professoras da Ponte, em entrevista ao curso “Fazer a Ponte”, que fala sobre dois projetos, “Criação de Texto” e “Histórias Ajudaris”, voltados para a produção escrita:

Os momentos de ‘Criação de Texto’ acontecem quinzenalmente e privilegiam o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. São momentos essencialmente de produção coletiva de textos. *Os participantes apresentam as suas ideias, exploram-se diferentes tipologias, abordam-se regras de ortografia, de pontuação, de concordância, explorando-se igualmente a coesão e coerência dos textos.* Um dos objetivos consiste na desmistificação da ideia que muitos alunos têm de que escrever é difícil e nada prazeroso. Procura-se investir na valorização da escrita funcional, com uma finalidade, seja ela uma partilha em público, uma partilha no jornal escolar ou local, um texto para um projeto artístico, um concurso literário, um projeto que a escola abraçou... As experiências têm sido as mais variadas e enriquecedoras. A título exemplificativo, um dos grupos participou no projeto ‘Histórias Ajudaris’, escrevendo um poema que, mais tarde, foi selecionado para integrar uma publicação cujos lucros da venda revertem para fins solidários e sociais. Os alunos envolvidos ficaram orgulhosos com esta iniciativa e com o trabalho desenvolvido. Recentemente, encontram-se a participar num intercâmbio epistolar com uma escola do Brasil, sendo assim, a exploração da estrutura de uma carta tem a finalidade de se corresponderem com um novo amigo do outro lado do Atlântico, o que os entusiasma bastante. Os exemplos são múltiplos, pelo que penso que estes que apresentei espelham *a intencionalidade dos momentos de criação textual, numa lógica construtivista do conhecimento* (FAZER A PONTE, 2016, p. [56]) (grifos nossos).

Como atesta a fala da professora, os alunos escrevem em grupo, de forma colaborativa. Outro dado importante para esta análise é o fato de a professora indicar a não-dependência de um modelo autônomo de letramento, haja vista que os alunos são livres para apresentarem suas ideias. Isso sugere que o contexto dos alunos, incluindo suas necessidades específicas, é levado em consideração, o que caracteriza um modelo ideológico de letramento.

Ao afirmar que há uma valorização da “escrita funcional”, entendo que a professora queira dizer que os alunos são encorajados a escrever textos para fins específicos, como a realização de tarefas cotidianas, como enviar uma carta, ou participar de um concurso literário. Apesar da qualificação funcional atribuir à alfabetização (escrita e leitura) um caráter instrumental (VÓVIO, 2020), já foi possível observar, por meio dos projetos desenvolvidos, que há uma preocupação em desenvolver habilidades que vão além de decifrar e decodificar, como a criticidade. Logo, considero que os materiais analisados sugerem que há o desenvolvimento de práticas de letramento, para além da alfabetização.

Nesta seção, analiso também o processo de alfabetização na Escola da Ponte, a partir do olhar de duas pesquisadoras brasileiras que tiveram a oportunidade de estagiar no Núcleo de Iniciação, observando as práticas pedagógicas desenvolvidas lá. Ambas, Fernandes (2012) e Rodrigues (2016) apresentam dados a que não tive acesso por meio do material do curso “Fazer a Ponte” (2016). Portanto, considero que esses dois artigos foram fundamentais para minha análise, tendo em vista as minhas perguntas de pesquisa.

Fernandes (2012) observou por seis meses o processo de alfabetização no Núcleo de Iniciação. Além de acompanhar as atividades, entrevistou a coordenadora do núcleo, uma das professoras responsáveis e José Pacheco, que até então era o coordenador da escola. De acordo com suas observações, a partir do acompanhamento em sala de aula, das entrevistas realizadas e de sua participação em reuniões entre pais e professores do Núcleo, a autora conclui que as práticas desenvolvidas no processo de alfabetização vão além da codificação e decodificação de palavras.

Acredito que este “ir além da decodificação” configura uma proposta de letramento, uma vez que a aprendizagem da escrita e da leitura é pensada para atender às demandas sociais. Pensar a alfabetização para além da capacidade de decodificação, ou seja, do seu uso mecânico, é entender que isso não é o suficiente para interagir de forma satisfatória com as diferentes tipologias textuais que circulam na sociedade. Para exemplificar, saber assinar o nome num documento não implica em saber fazer uma leitura crítica do mesmo.

Pelo meu entendimento, o que a autora descreve tem mais pontos em comum com o que Soares (2004, p. 90) apresenta como sendo letramento, em sua proposta de “letrar alfabetizando e alfabetizar letrando”, quando esta explica que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências de uso efetivo desta ferramenta em práticas sociais que envolvam de alguma forma a língua escrita; isso é letramento. Desta forma, acredito que fica explícita a diferença entre alfabetização e letramento, ainda que estes dois conceitos caminhem juntos. Kleiman (2005, p. 11), por exemplo, afirma que o letramento não é alfabetização, mas a inclui.

Segundo Fernandes (2012), ao contrário do que ocorre nas práticas escolares da maioria das escolas, a língua é considerada um fenômeno social, na Escola da Ponte. A autora pôde observar isto nas práticas de leitura em sala de aula, durante a sua vivência na escola. A “hora do conto” é um destes exemplos, que abordaremos mais adiante. Logo, o ensino da leitura e da escrita, ou seja, a alfabetização é tida como uma prática social, que é produto e ao mesmo tempo, produtora de cultura.

Segundo Fernandes (2012), a Escola da Ponte tem como principal referência o Método Natural/Global, proposto por Freinet. Este método prevê, dentre outras coisas, a confiança e o respeito mútuo entre os seres humanos, a necessidade de uma escola aberta e flexível, a livre expressão, o cooperativismo, o senso de coletividade e o trabalho enquanto agente central do processo educativo e formador. Tais aspectos vão ao encontro do que é proposto numa educação voltada para o desenvolvimento do letramento crítico, conforme os teóricos em que me baseio.

A autora também aponta que é possível observar aproximações com a proposta de alfabetização de Freire, pois as crianças são levadas a usar a leitura e a escrita a partir de suas comunidades de origem, isto é, a produção de texto se dá de forma mais espontânea, a partir do repertório de palavras já conhecidas pelas crianças. Em outras palavras, as crianças são convidadas a escrever a partir de palavras que já conhecem e que fazem parte de sua vida cotidiana. Portanto a língua é apresentada de maneira dinâmica.

No método de Freinet, “a atividade educativa tem como ponto de partida a expressão oral ou escrita das crianças. Tal compreensão põe em xeque a ideia de que as aquisições são aprendidas ou obtidas por meio do estudo de regras e leis, mas principalmente, pela experiência” (FERNANDES, 2012, p. 159).

A meu ver, falar em experiência, em detrimento do estudo de regras, tem mais a ver com letramento do que com o conceito de alfabetização. Entendo por “aprender pela experiência” o fato de as crianças utilizarem a escrita e a leitura de maneira contextualizada, ao escrever a ata de uma reunião ou enviar uma carta para uma criança que vive em outro país, como ocorre em

um dos projetos da Escola. Acredito que é possível relacionar isto com o exemplo dado por Ferreiro e Teberosky quando ele afirma que as crianças começam a ter noções matemáticas antes mesmo de frequentarem o ambiente escolar, quando aprendem a ordenar objetos variados. Elas dão início à aprendizagem dos números por meio de atividades sociais, como o ato de comprar e vender.

Penso que Street (2010, p. 35) também concordaria que o reconhecimento do valor da experiência, neste caso, pode ser entendido como uma valorização de práticas de letramento, haja vista sua observação de que há muito letramento acontecendo, mesmo em lugares considerados não letrados. A aquisição empírica do conhecimento pode ocorrer a qualquer instante, em práticas cotidianas, como ir ao supermercado e ler diferentes rótulos ou comparar diferentes preços para avaliar qual produto comprar.

Outro ponto que Fernandes (2012) destaca, em relação ao método natural, é a crítica ao conteudismo escolar. De acordo com Fernandes, Freinet pontua a preocupação em valorizar todas as culturas e a consequência disto é romper com os muros que distanciam a escola do restante da comunidade. “Temos que alargar o horizonte da escola; temos que integrar o seu processo no processo da natureza e da vida social, se quisermos equilibrar a educação e dar-lhe o máximo de eficácia que a justifique” (FREINET, 1998, p. 18, *apud* FERNANDES, 2012, p. 159).

Esta ideia de romper com os muros que distanciam a escola do restante da comunidade, a meu ver, está diretamente relacionada com o conceito de letramento. Rojo (2004), por exemplo, considera a escola como um lugar social, haja vista que o aluno ao ir para a escola, leva todo o seu conhecimento prévio, adquirido em diferentes lugares e contextos. Sua bagagem de conhecimentos se entrelaça com a de outros alunos nas trocas em sala de aula, fazendo com que a conduta de parceria e a leitura crítica vá formando cidadãos confiantes, capazes de compreender o mundo em que habitam. Acredito que esta formação crítica é o que irá viabilizar a atuação destes alunos na comunidade, incluindo todos os espaços que eles ocupam, inclusive a escola. Não acredito que seja possível excluir a escola da comunidade, ainda que algumas práticas escolares a distancie.

Fernandes (2012) traça uma aproximação entre Freire e Freinet ao lembrar que a valorização do repertório da criança é algo pontuado por Freire, “[...] alfabetizar-se não é apenas aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura” (1975, p. 12, *apud* FERNANDES, 2012, p. 161). Na minha interpretação, Freire emprega a palavra alfabetização com o sentido do que entendemos por letramento, pois ele não se refere à mera decodificação.

Ao pontuar que alfabetização não se trata de mera repetição, ele está defendendo o uso crítico da leitura e da escrita. Além disso, se a palavra é criadora de cultura, como Freire salienta, ela implica numa prática social.

Em suas observações, Fernandes (2012) percebeu que o processo de alfabetização na Escola da Ponte estava centrado na fala e na escrita individual das crianças, que descreviam as coisas a partir de seu repertório, num processo com sentido. Portanto, não se trata de copiar, repetir, memorizar e aplicar regras. Ao indagar a professora sobre como o repertório linguístico das crianças era ampliado, ouviu que a “hora conto” servia como uma oportunidade de desenvolver a oralidade.

Pelo que foi descrito, Fernandes (2012) entende a atividade chamada de “hora do conto”, como um momento em que a professora se dedica a ler um livro aos alunos. Conforme foi descrito pela professora entrevistada por Fernandes,

[...] eu tento introduzir a importância do livro, o que é uma capa e uma contracapa, utilizar sempre um livro que tenha uma ilustração de qualidade, que seja adaptado a idade deles e, que sejam normalmente histórias curtas, porque a capacidade deles de concentração nestas idades é muito diminuta. Mas que através da hora do conto eu amplio muito a importância de ler e eles como gostam de ouvir histórias e tem curiosidade de saber [...] acho isso fundamental para desenvolver aquele gosto *ah eu quero saber ler*. (2012, p. 162)

A fala da professora evidencia uma preocupação em fazer com que os alunos se sintam envolvidos com a leitura. O processo de alfabetização parece se dar através das vivências e da motivação das crianças, de forma contextualizada. No momento da leitura, as crianças têm a oportunidade de ampliarem o repertório lexical, na medida em que a professora vai explicando o vocabulário que não entendem. Outra preocupação apresentada pela professora é a de relacionar os conhecimentos trabalhados nas demais disciplinas.

Fernandes (2012) concluiu, a partir de suas observações na Escola da Ponte, que há uma relação dinâmica entre linguagem e realidade, fazendo com que o processo de alfabetização seja contextualizado e o repertório linguístico das crianças, respeitado. Este respeito se dá pela escolha dos textos trabalhados, que são selecionados de acordo com a idade das crianças e através da multimodalidade, que permite que eles se coloquem por meio de imagens, desenhos, da fala, quando ainda não são capazes de se manifestarem através da escrita. Ela acredita, a partir do que pôde observar no tempo que passou na Escola da Ponte, que há uma aplicação do pensamento de Freire de que “a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação, e educação é um ato fundamentalmente político” (FERNANDES, 2012, p. 167).

Novamente, acho importante destacar que, apesar de fazer uso do termo “alfabetização”, acredito que tudo o que foi relatado por Fernandes se aproxima mais de uma noção de letramento, tendo em vista que o uso da leitura e da escrita é pensado em sua prática cotidiana, na relação/interação e na comunicação efetiva, ou seja, em situações significativas. O mesmo ocorre no próximo relato que apresento, da brasileira Rodrigues (2016), que realizou um intercâmbio acadêmico na Universidade do Minho, localizada no Norte de Portugal.

Apesar de ambas as pesquisadoras terem acompanhado o trabalho realizado no mesmo Núcleo, em épocas diferentes, as atividades observadas na Escola da Ponte e descritas por Rodrigues (2016) parecem mais controladas e deixam menos espaços para as crianças se expressarem a partir de seu repertório linguístico, ponto que foi tão destacado por Fernandes (2012). Através do relato de experiência de Rodrigues (2016), que realizou um estágio na Escola da Ponte, no Núcleo de Iniciação, é possível compreender mais alguns detalhes da dinâmica de trabalho das crianças, que varia de acordo com o dia. Rodrigues (2016) destaca a utilização do recurso visual no processo de alfabetização e letramento. Segundo seu relato, o professor faz uso de imagens para que, a partir delas, os alunos criem frases. As frases servem de base para o professor destacar letras que serão estudadas. Aqui, novamente, é possível perceber a presença da multimodalidade. A leitura de imagens é um recurso para se chegar ao texto escrito. Retomarei a questão da multimodalidade na próxima seção, em que discuto a concepção de linguagem e letramento.

Esta dinâmica mostra que há um direcionamento por parte do professor, pois os alunos não criam frases aleatórias. O vocabulário utilizado é previamente selecionado, no momento em que o professor escolhe as imagens que serão trabalhadas, assim como as letras destacadas. Uma das atividades desenvolvidas no Núcleo de Iniciação é chamada de “escrita criativa”, quando os alunos são convidados a formar frases com palavras selecionadas pelo professor. Percebo que há uma percepção diferente entre os relatos de Rodrigues (2016) e de Fernandes (2012). Aqui, nesta atividade, não acredito que os alunos possam ter autonomia para se expressarem, uma vez que ficam restritos à utilização de palavras pré-determinadas pelo professor, que, possivelmente, não se relacionem com a vida deles, de forma geral.

Rodrigues (2016) afirma que a Escola da Ponte tem sua prática orientada para a formação de cidadãos autônomos, mas ao olhar de perto o trabalho em sala de aula, junto aos alunos em processo de alfabetização, ela percebe que as práticas não divergem do que é proposto em escolas que seguem cartilhas. As escolhas das imagens e do vocabulário não estão relacionadas ao cotidiano dos alunos. Neste sentido, o ensino se torna descontextualizado e se

distancia daquilo que é proposto por Freinet e Freire, pois se baseia na repetição e no uso da escrita de forma artificial.

Pelos relatos de Fernandes (2012) e Rodrigues (2016), acredito que a Escola da Ponte mescle dois métodos de alfabetização, o sintético, que mostra aos alunos primeiro as letras, ensina as suas correspondências com sons e depois a compor com elas as sílabas e palavras, e o método analítico, que mostra aos alunos primeiro palavras ou frases e os ensina a identificar as unidades componentes, as letras e os sons que lhes correspondem (MORTATTI, 2006). Ainda que o método natural de Freinet seja apontado como a inspiração das práticas desenvolvidas na escola,

[...] não é possível identificar o método natural de forma direta no processo, pois o método proposto por Freinet implica uma não programação do processo. Não há espaço para exercícios padronizados. A aprendizagem é dada de forma natural, em que há a valorização da intuição e hipóteses dos alunos (FREINET, 1977, p. 55, *apud* RODRIGUES, 2016, p. 40)

A abordagem autônoma de letramento pode ser percebida na observação acima feita por Rodrigues (2016), colocando o ensino da escrita como uma atividade meramente cognitiva, dissociada de um contexto. Ao repetir e fazer uso da escrita de maneira artificial, a dimensão histórica, cultural, política, ideológica e econômica daquele contexto social é desconsiderada. A língua escrita deixa de ser empregada enquanto recurso de interação social para privilegiar suas propriedades formais. Isso vai contra a proposta de Freinet de “não programação do processo” e “valorização da intuição e hipóteses dos alunos”.

Por outro lado, Rodrigues (2016) percebeu que as crianças são estimuladas a pensar de forma crítica ao serem incluídas em outras atividades da escola, para além do processo de alfabetização em sala de aula, dando espaço para o desenvolvimento do letramento, na concepção de Souza (2011), que entende letramento enquanto prática social situada. A escola é organizada de forma a envolver todos os alunos na administração da comunidade escolar e isso não exclui as crianças da Educação Infantil, pelo contrário. Rodrigues (2016) afirma que todos são instigados a expressarem suas opiniões, no dia-a-dia, por meio de dispositivos pedagógicos como a assembleia. Entendo que isso justifique a afirmação da autora, quando ela pontua que a Escola da Ponte está orientada para a formação de cidadãos autônomos.

A partir do momento em que as crianças ocupam o lugar de membros ativos dentro da comunidade escolar, conseqüentemente, elas passam a desenvolver o pensamento crítico e o processo de alfabetização passa a exercer uma função social, culminando no desenvolvimento

do letramento. “Nesse sentido, o processo de letramento está relacionado à integração emancipatória do aluno na comunidade escolar, dando acesso a novas relações sociais, culturais e ao conhecimento, que por sua vez ampliarão sua visão de mundo [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 41). A autora demonstra ter familiaridade com as diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento. Vale destacar que a autora é quem fala em letramento, não se trata de um termo de uso vigente na Escola da Ponte.

De acordo com Rodrigues (2016), a escrita e a leitura são habilidades que os auxiliam na compreensão e na intervenção do espaço que ocupam. Os alunos não alfabetizados pedem ajuda aos alunos que já sabem ler para se inteirarem das pautas das reuniões, segundo Rodrigues (2016). A escrita está fortemente presente na rotina escolar. Nas paredes, é possível encontrar a tabela de responsabilidades, através da qual a escola se organiza, painéis com convocatória para a assembleia, além de diversos dispositivos pedagógicos. A leitura também é incentivada por meio de livros disponíveis pelos corredores.

Um ponto importante que a pesquisadora levanta acerca da Escola da Ponte é que, a partir de suas observações de estágio, ela pôde perceber que “os processos de alfabetização e letramento são paralelos, mas, de certo modo, caminham juntos” (RODRIGUES, 2016, p. 43). Ainda que as práticas de alfabetização não sejam inovadoras, estando próximas ao que ocorre em qualquer escola tida como tradicional, a escrita e a leitura são utilizadas “[...] como instrumento de uma prática social ativa pautada no pensamento crítico e na cidadania transformadora” (RODRIGUES, 2016, p. 43).

A tese defendida por Fernandes (2008), que retomarei também nas seções seguintes, é a de que ainda é possível acreditar e apostar na escola como espaço de construção educativa de experiências de vida mais cidadãs e solidárias. Acredito que esta premissa esteja diretamente relacionada com a forma como entendo letramento. A autora justifica sua escolha em investigar o processo de alfabetização por acreditar, assim como Freire (1991), que a alfabetização é, mais do que aprender a ler e a escrever, aprender a ler o mundo. Em outras palavras, para Fernandes (2008), a alfabetização passa pela compreensão do contexto em que o sujeito está inserido, vinculando linguagem e realidade. Creio que isso tenha a ver com a conscientização de que somos sujeitos históricos e não podemos nos dissociar do contexto em que estamos inseridos, pois ele interfere na forma como lemos e enxergamos o mundo que nos cerca.

A autora parte do pressuposto inicial “[...] de que a prática alfabetizadora é uma prática social mais ampla, na produção cotidiana de sentido e de promoção de cidadania”

(FERNANDES, 2008, p. 40). Logo, sua problemática é buscar compreender como esta prática contribui para o projeto da Escola da Ponte, enquanto uma prática social emancipadora. A meu ver, fica evidente, assim, que a autora trata alfabetização e letramento como sinônimos, considerando que a visão dela de alfabetização não é tão restrita. Fernandes (2008) começa sua análise acerca da Escola da Ponte afirmando que a escolha da escola como objeto de pesquisa se deu pelo fato de ela não se ater ao ensino de conteúdo, mas de ‘valores’, informação que, inclusive, está presente nos Princípios Fundadores de seu Projeto Educativo.

Nesse sentido, Fernandes (2008) problematiza as práticas alfabetizadoras e cita Fiori para pensar o sentido da alfabetização:

Aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se (...) alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia (FERNANDES, 2008, p. 104, apud FIORI; in: FREIRE, 1987, p. 10-18).

Acredito que, por pensar assim, Fernandes (2008) tenha escolhido investigar a Escola da Ponte, pois como a autora mesma colocou, a Ponte não ensina só conteúdo, ensina valores, é um espaço que busca ressignificar os sentidos da educação. Tanto as narrativas dos entrevistados por Fernandes, quanto os documentos, tais como os Princípios Fundadores da Ponte, apregoam que o papel da escola não se limita à transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade.

Fernandes (2008) acredita que quando a escola se constitui como um espaço de construção coletiva, solidária e ética da vida é possível pensar a alfabetização como prática de liberdade. A autora dialoga com autores como Freire, Soares e Freinet que têm uma visão mais ampliada e relacional dos processos de alfabetização. Sua análise do processo de alfabetização na Escola da Ponte se deu por meio de duas grandes categorias: “a dimensão da alfabetização como prática social e cidadã, materializada na participação direta e ativa das crianças na vida da escola; e a dimensão da alfabetização no que compreende os aspectos teórico-metodológicos mais focados no contexto ‘da aula’” (FERNANDES, 2008, p. 114). Creio que a forma como a autora escolheu desenvolver sua análise já dá indícios da forma como ela entende alfabetização.

Interessa-me mais o que a autora chamou de dimensão cidadã, que foca nos movimentos e processos na Ponte que podem ser entendidos como práticas sociais. Creio que já ficou claro que Fernandes, assim como eu, tem um entendimento amplo de alfabetização, que vai além do processo de decodificação. Essa visão também coincide com o que pesquisadores como Souza (2011) entendem como letramento. Novamente, a autora retoma a Assembleia de Escola para dizer que a considera “a expressão máxima e a materialização do que venho compreendendo como uma das faces/sentidos do processo de alfabetização, denominado de cidadã e como prática social” (FERNANDES, 2008, p. 114). Com esse comentário, imagino que, para a autora, a alfabetização é uma prática social. Dessa forma, acredito que, para ela, alfabetização é sinônimo de letramento.

Além da Assembleia, Fernandes (2008) menciona mais três dispositivos em que é possível perceber o uso social da escrita, apesar de não apresentar muitos detalhes de seu funcionamento, na prática. O primeiro deles é o *Acho Bem e Acho Mal*, por meio do qual, todos os alunos, de forma igualitária, têm direito à palavra, podendo se posicionar sobre aquilo que gostou ou que se sentiu incomodado. O segundo dispositivo trata-se do *Preciso de Ajuda*, que nada mais é do que um mural onde todos os alunos podem escrever o conteúdo em que estão sentindo dificuldade ou mesmo fazer uma pergunta específica. Desta forma, outro aluno que já tenha estudado aquele conteúdo pode exercer a solidariedade, oferecendo ajuda. Assim, é possível “atender especificamente as necessidades individuais de cada aluno e promover a autonomia e a ajuda entre os mesmos, para que não fiquem isolados em seu processo” (FERNANDES, 2008, p. 118).

Por último, destaco o *Jornal do dia-a-dia*,

[...] nele há a presença de usos sociais de leitura e escrita, ou seja, dos processos de *letramento*. Nele as crianças com a participação de alguns professores, publicam notícias relacionadas com temas e assuntos de interesse sugeridos pelos alunos. Esse instrumento pedagógico é compreendido como uma excelente forma ou instrumento de motivação para os alunos escreverem, constituindo-se um bom meio de comunicação entre a escola e a comunidade. É possível dizer que a escrita ganha vida, extrapola os muros escolares [...] (FERNANDES, 2008, p. 119-120).

A partir de suas observações, Fernandes (2008) identificou três pontos de aproximação entre o que é realizado no processo de alfabetização na Escola da Ponte e a metodologia de alfabetização proposta por Freire: valorização do universo vocabular, diálogo e problematização. Ainda que Freire não falasse em letramento, percebo que esses fatores

levantados por ele constituem o que os teóricos consideram letramento. O primeiro ponto refere-se ao conceito de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A palavra carrega o sentido das experiências vividas, reúne o eu, os outros e o mundo. Logo, a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura do mundo. O segundo se dá entre educador e educando, em relação à tomada de consciência da realidade e a compreensão do significado social daquilo que se discute. Por último, a problematização é o processo que envolve a ação e reflexão sobre a realidade.

Fernandes pôde perceber a valorização do universo vocabular das crianças nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Um exemplo é quando as crianças relatavam o que tinham realizado no final de semana e, a partir disso, o professor trabalhava o vocabulário que aparecia na fala das crianças. Já o diálogo e a problematização, apesar de não se fazerem tão presentes na sala de aula, “encontravam lugar e materialidade em outros momentos e espaços da escola, como na Assembleia e nas Responsabilidades, por exemplo” (FERNANDES, 2008, p. 126). Fernandes acredita que o fato de as crianças lançarem mão da linguagem social do grupo, superando o uso da linguagem artificial que pauta o processo de alfabetização no ensino tradicional, seja “uma das explicações para a motivação das crianças escreverem, pois diziam a sua palavra e não as escolhidas por outrem” (FERNANDES, 2008, p. 126).

As crianças são estimuladas à livre expressão,

A questão central é que ela se sinta sem medo e perceba que é capaz de escrever, - a presença do respeito e do reconhecimento da escrita do texto de cada um do valor dela no grupo, classe; - a presença do diálogo sobre o texto/notícia do aluno para que possa perceber novas descobertas e o aperfeiçoamento do conhecimento linguístico da criança e em alguns casos do grupo (no período em que observei o processo centrava-se mais individualmente, sendo que a discussão coletiva se dava nos momentos de contação de histórias). E, por fim, - a presença do favorecimento por parte do professor do entendimento das crianças em relação à função social da escrita, de que elas escrevem para se comunicar; bem como a compreensão de que não se escreve *certinho* nas primeiras vezes, (é nessa perspectiva que o *erro* é bem-vindo) e que é preciso escrever e reescrever várias vezes (FERNANDES, 2008, p. 126-127).

Fernandes (2008) também percebeu que há uma preocupação, por parte dos professores, em exercitar a memória, as habilidades motoras e a noção de espacialidade das crianças, por entenderem que esses elementos são importantes para desenvolver a capacidade de leitura. Ao observar a capa de um livro, por exemplo, os alunos são questionados, posteriormente, sobre o

que tinha na imagem, quais as cores estavam presentes, entre outras questões que os fazem exercitar a memória.

Ao questionar uma professora da Iniciação sobre como ela percebe o processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos, a professora responde a Fernandes que nota que eles avançam, mas isso se dá de maneira gradual, é um processo por vezes demorado. No entanto, destaca a importância de respeitar o ritmo de cada um (FERNANDES, 2008). Fernandes também entrevistou Pacheco e quis saber o que ele entende que a sociedade exige em termos de ser um sujeito alfabetizado, letrado. A pesquisadora não deixa claro o que entende por alfabetização ou letramento, nem mesmo se vê as duas coisas como sinônimas, ao elaborar a pergunta.

Em entrevista que Pacheco concedeu a Fernandes, ele deixa claro que vê o método fônico como falho, uma vez que ele não leva em consideração o repertório linguístico específico de cada um, ou seja, a cultura local em que os alunos estão inseridos. Ainda assim, enxerga que a solução não está em uma simples substituição do método fônico pelo método global/natural. Para Pacheco, o importante está em “dar a cada criança possibilidades de ascender à decodificação, à leitura, à alfabetização, ao letramento, de uma forma inteligente, motivadora, ativa, integradora, diversificada e significativa” (FERNANDES, 2008, p. 132).

### **A concepção de linguagem e de letramento subjacente às práticas de leitura e escrita da Escola da Ponte**

A meu ver, a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever na Escola da Ponte, característica de um modelo ideológico de letramento, se aproxima da visão de educação e alfabetização apresentada por Freire, na medida em que a linguagem é considerada a partir de sua relação com a cultura e a esfera social. Para Freire (apud SOUZA, 2017, p. 264), não há como pensar em língua, conhecimento, letramento e educação fora de sua relação com o contexto social. Ao colocar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire (2017) considera que o sujeito traz para a leitura de textos toda sua bagagem de experiências de vida. Em outras palavras, mesmo que não reconheça, o sujeito lê e escreve a partir de uma posição social/histórica/ideológica específica.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, é interessante observar que os alunos da Escola da Ponte não têm aulas expositivas regulares, mas a escola desenvolve vários projetos

como a “História da Quinzena”, o “Sou do tamanho das histórias”, “Criação de texto”, “Histórias Ajudaris” e o “Texto da quinzena”. Estes projetos estavam em vigor no ano de 2016, quando realizei o curso “Fazer a Ponte”. Eles não são fixos, sendo que a cada ano os orientadores educacionais da dimensão linguística escolhem quais serão os projetos desenvolvidos naquele ano. Infelizmente, o material do curso não apresenta um detalhamento de cada um desses projetos. Entendo que esses projetos desenvolvidos com o intuito de alfabetizar as crianças podem ser considerados projetos de letramento, dentro do que os teóricos dessa pesquisa entendem por letramento.

Uma das orientadoras educativas do Núcleo de Consolidação e da Dimensão Linguística fala sobre alguns desses projetos em uma das entrevistas concedidas ao curso “Fazer a Ponte”. Acerca da “História da Quinzena”, ela explica que

Os alunos exploram, todas as quinzenas um texto comum, o qual *pode ser literário ou não*, existindo como referencial a lista de obras definidas pelo Plano Nacional de Leitura. Este dispositivo é agregador de aprendizagens e muitas vezes transversal à aprendizagem de saberes associados a outras valências<sup>10</sup> ou até mesmo a festividades, como o 25 de abril, o Natal, o Dia Mundial da Criança. Uma gestão flexível do currículo não exclui algumas sugestões de leitura apresentadas pelos alunos ou outros textos relacionados com projetos que abraçamos (FAZER A PONTE, 2016, p. [56]) (grifos nossos).

Ao destacar que os textos selecionados para a leitura quinzenal podem ou não ser literários, percebo que a visão de letramento dessa professora – e, possivelmente, do projeto pedagógico da Escola da Ponte como um todo – não se restringe a obras literárias consideradas canônicas. Isso me leva a refletir sobre as noções de *criticism* e *critique* apresentadas por Monte Mór (2018). O primeiro termo está relacionado à crítica especializada de arte ou literária, validada no ambiente acadêmico e fruto de uma análise objetiva. Para quem se filia a esta noção de crítica, ser letrado é ser leitor de obras canônicas.

Por outro lado, o termo *critique* se refere a uma noção de crítica ideológica, aberta à análise subjetiva. Ela se dá a partir da interpretação, que pode estar ligada a diferentes ideologias, não apenas ao cânone. Nesta perspectiva, ser crítico não se restringe a ter conhecimento especializado e validado de obras de arte ou literárias. Em outras palavras, não é necessário alcançar uma escolaridade determinada para ser crítico no sentido de fazer *critique* (MONTE MÓR, 2018).

---

<sup>10</sup> O termo *valência* equivale ao que chamamos de disciplina, no ensino brasileiro.

Acredito que na Escola da Ponte, ao menos no que tange ao projeto “História da Quinzena”, predomina o que Monte Mór chamou de *critique*, uma vez que se valorizam diferentes tipos de textos, visando a formação do pensador/leitor crítico, conforme percebi em vários relatos de alunos e professores, nas entrevistas do curso “Fazer a Ponte”. Desta forma, eu entendo que a leitura é tomada como um instrumento de reflexão que visa compreender melhor a realidade social.

Nessa perspectiva, para a comunidade da Escola da Ponte, parece-me que ser crítico é ser “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência (MONTE MÓR, 2018, p. 6). Esta forma de entender a leitura se aproxima da noção de *palavramundo* de Freire (1994), para quem a leitura de um texto pode ser expandida de acordo com o contexto e com o repertório dos leitores que estão interagindo com o texto.

Outro elemento que me chamou a atenção na fala dessa professora foi a transversalidade. Incorporar temas transversais, tais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, consumo, cultura, etc., às leituras quinzenais permite travar discussões interdisciplinares. O fato de valorizarem temas transversais no projeto “História da Quinzena” me faz acreditar que os educadores da Ponte se preocupam com a formação integral dos alunos, baseada em uma noção de conhecimento mais ampla, diferente do conceito tradicional de conhecimento, visto de forma compartimentada. Para Morin (2000), separar o conhecimento em disciplinas, a fim de facilitar a aprendizagem, gera um reducionismo, comprometendo a qualidade e o nível de aprofundamento do tema estudado. Para se chegar ao conhecimento complexo é preciso considerar as partes e o todo (MORIN, 2000).

Assim, um projeto de aprendizagem da língua portuguesa propicia a aquisição de saberes das mais diversas áreas do conhecimento. Por último, destaco nesta fala da professora, o fato de os alunos poderem sugerir os textos que serão lidos na “História da Quinzena”. Percebo que a autonomia, que como já sugeri antes é um aspecto tão valorizado pela Escola da Ponte, também está presente no processo de letramento. Isso me permite dizer que o letramento é desenvolvido valorizando a autonomia dos alunos.

Seguindo com a entrevista, a mesma professora cita outro projeto desenvolvido com os alunos da Escola da Ponte, o projeto “Sou do tamanho das histórias”:

Refiro novamente o projeto ‘Sou do tamanho das histórias’, o qual prevê a recolha de *textos da tradição oral*, pelo que, neste momento, alguns grupos se encontram a explorar *contos tradicionais*

*portugueses*. A ‘História da Quinzena’ pretende fomentar o gosto pela leitura, bem como o desenvolvimento de competências de leitura, apesar de, regularmente, promover outras aprendizagens (*aconteceu já que algumas histórias se transformaram em dramatizações, por exemplo, envolvendo toda uma componente artística*) (FAZER A PONTE, 2016, p. [56]) (grifos nossos).

O projeto “Sou do tamanho das histórias”, ao contrário do que apontei acerca do projeto “História da Quinzena”, parece valorizar o que Monte Mór (2018) identificou como *criticism*, uma vez que prioriza a leitura de textos orais considerados tradicionais e que compõem os contos tradicionais portugueses, ou seja, são textos validados pela crítica e reconhecidos como canônicos pela sociedade portuguesa. Isso mostra que os dois tipos de crítica, *criticism* e *critique*, caracterizam a escolha de textos dos alunos da Ponte. Há momentos em que a leitura subjetiva (ideológica) é priorizada, assim como, em outros momentos, privilegia-se a leitura de textos canônicos, reconhecidos e validados pela crítica acadêmica.

Outro ponto que julgo importante para esta análise é o fato de a professora mencionar que algumas histórias lidas durante o projeto “História da Quinzena” foram transformadas em dramatizações. Isso revela que nas práticas pedagógicas da Escola da Ponte, diferentes modalidades de linguagem são consideradas, o que sugere um trabalho com multiletramentos. Acredito que esta forma de interagir com o texto faz da leitura uma atividade mais dinâmica, interativa, colaborativa e híbrida, já que lida com diferentes linguagens. Além disso,

trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise [...], para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO, 2012, p. 8-9).

A forma como os alunos se sente em relação à escrita parece ser muito importante para a orientadora educacional, que menciona a preocupação em desconstruir a ideia de que a escrita é uma tarefa difícil e em transformá-la numa atividade prazerosa para os alunos, que reagem com entusiasmo e orgulho. Por último, chama-me a atenção a menção à lógica construtivista do conhecimento. Pensar a criação textual a partir de um ponto de vista construtivista está relacionado à obra de Piaget (1999), que defendia que a aquisição de conhecimento se dava através das interações entre sujeitos e o meio. O intercâmbio epistolar com estudantes do Brasil me parece um bom exemplo de atividade que promove a aquisição de conhecimento, por meio

da interação. Ademais, este projeto se baseia em princípios defendidos por Freinet, como a expressão, comunicação, criatividade e afetividade.

No trecho abaixo, Adelina traz mais um elemento que reforça a questão da não-dependência de um modelo autônomo de letramento:

Quinzenalmente, os alunos produzem ainda um ‘Texto de Quinzena’, individualmente. Esse texto pode consistir num texto livre, num poema, numa carta, a ata da reunião de Assembleia. O fato de ser individual permite avaliar a evolução de cada aluno a nível da escrita, investindo-se nas lacunas específicas de cada um. *O estudo da língua portuguesa contempla igualmente a abordagem das regras de funcionamento da língua, pelo que a escolha da tarefa gramatical muitas vezes surge das produções escritas e das dificuldades nelas evidenciadas.* Neste âmbito, os alunos recorrem a fontes de pesquisa variadas, disponíveis nos espaços de trabalhos e/ou a materiais produzidos pelos orientadores educativos, os quais lhes permitem exercitar e consolidar as suas aprendizagens (FAZER A PONTE, 2016, p. [56]) (grifos nossos).

Ainda que haja uma preocupação com os aspectos estruturais da língua, as regras gramaticais são ensinadas a partir de um contexto, segundo os relatos dos professores entrevistados pelo curso “Fazer a Ponte”. Os conteúdos que serão trabalhados emergem a partir das necessidades de cada aluno, de acordo com as dificuldades apresentadas nos textos escritos para o projeto “Texto da Quinzena”. Percebo que há uma individualização dos percursos, respeitando os ritmos e as necessidades de aprendizagem de cada um. Não há uma padronização do conteúdo que será trabalhado, o que sugere a adoção de um modelo ideológico de letramento, já que, mais uma vez, fica evidente a preocupação em respeitar o contexto específico de aprendizagem. Nos dois excertos abaixo isso fica claro:

Os alunos estudam os conteúdos gramaticais a partir das necessidades/dificuldades evidenciadas nos textos que escrevem; outros aprenderam as características da carta através da participação num projeto de intercâmbio com uma escola do Brasil; um grupo de alunos propôs para a Quinzena da Leitura ler textos sobre a água e fazer experiências, tendo saído para analisar a água do rio que corre perto da nossa escola (FAZER A PONTE, 2016, p. [64]).

No meu caso, oriento os alunos na sua aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa. No que se refere aos currículos programados para estas duas disciplinas, e pensando agora numa escola de ensino tradicional, os saberes surgem compartimentados e levam o professor a decidir ensinar, por exemplo, os adjetivos sem que essa aprendizagem surja contextualizada. O exercício que tento fazer é o inverso. O aluno sentirá a necessidade de conhecer novos adjetivos para melhorar, por exemplo, um texto que já aprendeu. É necessário existir

um contexto para a aprendizagem (no caso das Línguas, um contexto comunicacional), podendo este resultar de uma necessidade do aluno ou de uma provocação, de um desafio do professor (FAZER A PONTE, 2016, p. [152]).

Os problemas ou dificuldades de aprendizagem são diagnosticados a partir da produção dos alunos e, a partir daí, selecionam-se o conteúdo a ser trabalhado. Por exemplo, se o orientador educativo percebeu que um aluno apresentou dificuldades para usar a vírgula em seu texto individual, ele irá sugerir que o uso da vírgula esteja entre os conteúdos a ser estudado, no “Plano da Quinzena”. Este projeto envolve a aprendizagem de todas as disciplinas, com todos os conteúdos que deverão ser estudados e avaliados dentro de quinze dias. Nesse período, “[...] a criança tem a liberdade, autonomia e responsabilidade de gerir o seu plano de quinzena de forma a conseguir ter tempo para abordar todas as atividades delineadas no plano da quinzena” (FAZER A PONTE, 2016, p. [96]).

[...] os alunos abordam a questão da escravatura, que pode ser trabalhada de formas diferentes (ex: leitura e análise de textos históricos sobre o tema; visualização de alguns filmes; debates, etc.) Recentemente, a propósito de um intercâmbio com uma escola brasileira, os alunos tiveram a oportunidade de discutir esta temática e relacioná-la com a importância dos Direitos Humanos. Mas não é apenas na valência de História que estes assuntos do racismo e da escravatura são tratados, eles podem surgir em partilhas feitas na Assembleia de Escola ou de algo que motive os alunos para esta questão (ex: uma notícia no jornal ou televisão) e que poderá levá-los a debater estes assuntos (FAZER A PONTE, 2016, p. [76]).

Este fragmento me sugere que há uma valorização da multimodalidade. O uso de diferentes linguagens é considerado e também há uma abertura para trabalhar com a diversidade linguística e cultural, a partir do momento em que se trabalha com intercâmbio de cartas com um país estrangeiro, filmes, jornais e televisão. Isso está em consonância com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicado em 2018, no Brasil.

O exemplo dado pela professora, sobre como se trabalha temas como a escravatura, aponta para uma certa liberdade dos alunos em debater a partir do repertório e interesse deles. Uma notícia veiculada num jornal pode servir de estímulo para se trabalhar com uma determinada temática na escola e explorar diferentes conexões, entre assuntos que se relacionam, como, por exemplo, racismo e escravatura. Parece-me que esta é uma forma de fazer com que os alunos assumam mais responsabilidade pela construção dos saberes. O fato de não terem aulas de uma disciplina específica contribui para um olhar mais interdisciplinar. As discussões realizadas em Assembleia parecem suscitar partilhas diversas.

Apesar de considerar valiosos os depoimentos de professores, alunos e pais de alunos que li no curso “Fazer a Ponte”, sobretudo quando eles fazem referência ao processo de alfabetização, ao ensino de línguas, materna e estrangeiras, e questões pertinentes aos estudos de letramento, senti a necessidade de analisar outros documentos que trazem pontos que não foram apresentados pelo curso.

Segundo Fernandes (2012), o Núcleo de Iniciação, composto por crianças em torno de seis e sete anos, desenvolve o processo de alfabetização levando em consideração o repertório pessoal dos alunos. Na prática da sala de aula, os alunos partem de um relato relacionado a algo que viveram no fim de semana. Elas são livres para contar o que quiser. Em seguida, a professora transcreve o que foi relatado e a criança é convidada a retratar em forma de desenho o que foi dito. O objetivo da tarefa é relacionar a fala e a escrita, enquanto o desenho surge como uma forma de expressão com que a criança já está familiarizada, além de auxiliá-la no processo de memorização.

O uso do desenho enquanto ferramenta de aprendizagem no ensino da leitura e da escrita me remete à pedagogia de multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres, que leva em consideração não só a linguagem escrita, mas uma multiplicidade de linguagens, já que todas elas fazem parte do processo de construção de significados. Partindo da ideia de um letramento multimodal, entende-se que os significados emergem de forma híbrida e multicultural, o que justifica uma educação voltada para a formação de *designers* de significados (COPE; KALANTZIS, 2000).

Neste sentido, eu acredito que a noção de *design* vem somar no processo de alfabetização dessas crianças, uma vez que elas partem dos recursos que elas já possuem, como relatos orais e desenhos do que vivenciaram e conhecem pelas mais variadas fontes, para construir significado. Mesmo que ainda não sejam capazes de ler ou escrever, ao elaborarem um desenho, estão se comunicando, partindo dos significados que conhecem e reformulando através do desenho.

Conforme Sato, Batista Júnior e Santos (2016), autores que apresentei na Fundamentação Teórica,

[...] saber somente ler e escrever não basta. Além de ser essencial para compreender e usar a língua(gem), é necessário que todos sejam orientados a apropriar do sistema da leitura e da escrita e saber compreender seus usos e funções de maneira crítica, criativa e significativa perante o cenário atual em que vivemos. [...] Nesse contexto e diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, Rojo (2012) afirma que é necessário apropriar-se dos saberes

tecnológicos relacionados ao domínio de áudio, vídeo, tratamento de imagens, entre outros (SATO; BATISTA JÚNIOR; SANTOS, 2016, p. 24-25).

Acredito que esses autores pensam de forma próxima a Cope e Kalantzis (200; 2020). Atentar-se à multimodalidade, para além da leitura e da escrita, é estar alinhado com a sociedade contemporânea em que estamos inseridos. Tempos de mudanças pedem novos letramentos. É importante perceber como o desenho, que entendo aqui como um exemplo de *design*, é valorizado no processo de alfabetização da Escola da Ponte, segundo o relato de Fernandes (2012). Como afirma Freinet “[...] nenhuma técnica conseguirá preparar melhor do que aquela que inicia as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura” (1998, p. 24, *apud* FERNANDES, 2012, p. 159). Entendo que as crianças agem como *designers*, na acepção de Cope e Kalantzis (2020), quando tomam contato com textos, imagens, histórias e os transformam em desenhos ou frases para exprimirem os sentidos que (re)criaram.

A multimodalidade aparece como um meio de reconhecer as diferentes culturas e linguagens. A criança é respeitada em seu repertório linguístico, enquanto produtora de saber. Refiro-me ao repertório linguístico como um conjunto emergente de recursos semióticos que reflete trajetórias de vida situadas em tempos e espaços específicos. Desta forma, cada criança irá apresentar um repertório distinto. Ainda que ela não seja capaz de escrever sobre sua experiência, a produção do desenho é sua forma de expressão naquele momento inicial, assim como a fala.

De acordo com Rodrigues (2016), o espaço da sala de aula é repleto de imagens para que as crianças tenham referências no momento de escrever. As imagens expostas nas paredes da sala de aula exercem diferentes funções: auxiliar na memorização das letras, sugerir vocabulário no momento da escrita criativa, dentre outras. Vale ressaltar que os multiletramentos permitem que os sentidos sejam construídos a partir de múltiplos textos, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos. Acredito que isso seja coerente com as práticas cotidianas, pois vivemos num mundo marcado pela diversidade sociocultural e permeada por textos em seus mais variados formatos. Com isso, é possível afirmar que o registro visual seja um aspecto relevante a ser considerado no processo de alfabetização:

O professor/tutor afirma que o registro visual faz toda a diferença para o processo de aquisição da escrita e, por isso, utiliza como estratégia a escrita coletiva no quadro, aproveitando também para ensinar o traçado

das letras. Os alunos fazem também exercícios diários de caligrafia e coordenação motora (RODRIGUES, 2016, p. 37).

A partir da leitura do trabalho de Rodrigues (2016), eu acredito que, para a autora, letramento crítico diz respeito ao uso da escrita e da leitura enquanto prática social ativa. Ademais, entendo que esta visão esteja alinhada ao pensamento de Freire (2016), quando este propõe que o educando assuma o papel de sujeito da produção de seu conhecimento. Do que vale ler e escrever se estas habilidades são utilizadas para aceitar o que é transmitido pelo professor, sem questioná-lo? Freire pontua que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2016, p. 58). A meu ver, isto evidencia que Freire entende o ato de educar para além da transmissão de saberes, considerando que a linguagem é social e cultural, e que a complexidade não é exterior a nós, mas também é parte de nós.

O processo de alfabetização, tal como ocorre na Ponte, pelo que Fernandes pôde observar, está centrado no interesse de cada um, sem massificar a palavra/o texto, ou mesmo, o desenho. A pesquisadora concluiu que “a questão da alfabetização transcende, portanto, a questão técnica, faz parte de uma sociedade, de uma concepção de homem, de mundo, de democracia” (FERNANDES, 2008, p. 133). Isso se coaduna, a meu ver, com uma perspectiva de ensino que visa o letramento crítico, preocupada com desenvolver agentes sociais, cidadãos ativos.

Na minha compreensão, a noção de que a escrita é utilizada para se comunicar fica evidenciada para as crianças desde o processo inicial de aprendizagem. Acredito que o não uso de cartilhas minimize o uso de situações linguísticas artificiais, fazendo com que o material linguístico trabalhado parta da própria realidade dos aprendizes, sendo, portanto, portadores de sentido. Cabe ressaltar que faço esta suposição a partir dos dados apresentados pelo *corpus*, não sendo possível afirmar categoricamente que isso de fato ocorra na Escola da Ponte.

### **Letramento/alfabetização e suas relações com educação e sociedade**

Sobre a relação entre o projeto pedagógico da Escola da Ponte e seus pressupostos sociais e educacionais, um dos depoimentos apresentados no curso “Fazer a Ponte” (2016), no módulo “Uma visão geral da Escola da Ponte: uma entrevista com alunos, ex-alunos e pais de alunos da Escola da Ponte”, foi dado por uma mãe de dois alunos da escola, que resumiu os valores da escola da seguinte forma:

Considero uma mais valia a escola ter como princípios base a educação baseada no *sentido de responsabilidade, entreajuda, solidariedade, consciência de grupo e de comunidade*; uma educação integrada de todos e para todos; uma educação partilhada em que todos os elementos da comunidade educativa desempenham um papel de extrema importância; *uma escola que valoriza a reflexão, a pesquisa, a tomada de decisões, os direitos e deveres dos alunos enquanto membros de uma sociedade educativa e integrados num meio social*; uma escola que valoriza a comunicação entre a família e a escola como ponto chave para o bom desenvolvimento dos alunos; *uma escola que respeita a individualidade de cada aluno* (o seu tempo de aprendizagem, as suas necessidades, as suas motivações e frustrações) uma escola em constante construção onde os alunos são quem constrói o seu conhecimento tendo como apoio fundamental os orientadores educativos na retaguarda da sua aprendizagem dando a cada aluno o papel principal nesta peça da vida que é a escola. (FAZER A PONTE, 2016, p. [112]) (grifos nossos)

Os pontos que esta mãe levanta ao descrever a Escola revelam dados importantes para a minha análise, pois ela fala em “educação integrada”, comprometida com o meio social. Interessa-me compreender como as práticas pedagógicas adotadas na Escola estão comprometidas ou não com tais aspectos e como podem estar relacionadas ao que entendo como práticas de letramento e sua relação com a sociedade. De modo geral, senti falta, em meu *corpus* documental, de exemplos concretos de ações, projetos ou atividades pedagógicas em que esta consciência de grupo e de comunidade é desenvolvida, ainda que esse seja um tópico muito mencionado nos dizeres acerca da Escola.

Primeiramente, cabe investigar as relações entre as noções de escola, educação e sociedade subjacentes às práticas pedagógicas da Escola da Ponte. Conforme sugerido por esta mãe de alunos da Ponte, a escola se preocupa com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a responsabilidade, a solidariedade e o senso de comunidade. Parece-me que esta proposta vai ao encontro do projeto educacional emancipatório, proposto por Santos (OLIVEIRA, 2008), uma vez que ele se propõe a pensar a educação como meio de desenvolvimento não só intelectual, mas também social. Nesta perspectiva, o papel da escola é também o de contribuir na formação identitária do sujeito e de promover uma sociedade democrática, através de relações sociais igualitárias.

Outro aspecto apontado por esta mãe que me remete ao pensamento de Santos (OLIVEIRA, 2008) é a valorização da reflexão. Ao defender uma educação para o inconformismo, Santos sugere que os conteúdos escolares devem servir como uma forma de ampliar a compreensão do mundo, de forma que o professor não seja o detentor do saber, mas

que o conhecimento se forme por meio do diálogo e da reflexão. Esta visão é próxima do que esta mãe descreve em relação à Escola da Ponte no depoimento anterior, ao afirmar que os alunos constroem o conhecimento com o apoio dos orientadores educacionais. O aluno, como apontado pela mãe entrevistada, ocupa o lugar de protagonista na escola. Desta forma, é possível supor que as relações se deem de forma mais horizontal, em um espaço de construção coletiva, por meio da cooperação.

Como conciliar esse trabalho de cooperação com um currículo nacional estabelecido de antemão, além de avaliações padronizadas? Em entrevista concedida por Pacheco ao *blog* Ubuntu, cuja leitura faz parte do material proposto no curso “Fazer a Ponte” (2016), ele afirma que:

Sem deixar de ‘dar o programa’, nós vamos além do aprender a ler, escrever e contar, porque educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, é ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização (UBUNTU, 2014).

Ao colocar a importância de “entender o mundo” e de conquistar a autorrealização, Pacheco se aproxima das visões de escola, ensino e sociedade de Freire (2017), que considera a educação como uma forma de intervenção e capacitação para a ação política e social. Como vimos, Freire acredita que, por meio da educação, as crianças podem desenvolver um olhar crítico, capazes de reconhecer e transformar as relações de poder hegemônicas. Ao mesmo tempo, como sugere Pacheco, enquanto escola pública, a Escola da Ponte não deixa de cobrir os conteúdos estabelecidos pelos programas nacionais de ensino de português e de matemática, tampouco deixa de preparar os alunos para os exames nacionais. No entanto, os educadores da Ponte consideram que a escola tem o papel de formar os alunos para a vida, o que vai além de prepara-los para realizarem provas e/ou adentrarem o mercado de trabalho. Uma dessas educadoras, professora da Escola da Ponte, aponta, em uma das entrevistas do curso “Fazer a Ponte” (2016), um “contrassenso” criado pela necessidade de preparação para os exames nacionais:

Como escola pública, os alunos da Escola da Ponte têm de passar por todo este processo de provas e de exames. Não deixa de ser um *contrassenso* que uma escola que valoriza o aluno como pessoa e respeita a sua individualidade, o seu tempo e motivação de aprendizagem tenha depois de ficar sujeita aos mesmos processos estandardizados impostos pelo ministério (FAZER A PONTE, 2016, p. [115]).

O “contrassenso” apontado pela professora diz respeito à realização de exames aplicados a todos os alunos do ensino regular de Portugal, numa escola como a Ponte, que preza pelo respeito à individualidade e ao ritmo de desenvolvimento pessoal. Acredito que esse contrassenso resulta de duas visões distintas de educação. Ao aplicar exames nacionais, o governo parece estar comprometido com uma noção de letramento autônomo (STREET, 2013), que desconsidera o contexto educacional, como se a aprendizagem ocorresse da mesma forma, nas mesmas condições, para as crianças de todo o país. Conseqüentemente, essa aprendizagem poderia ser avaliada através de avaliações nacionais padronizadas.

Uma das influências de Pacheco (UBUNTU, 2014) ao idealizar o projeto pedagógico da Escola da Ponte foi Herbert Read, poeta anarquista de origem inglesa, que entende que "a Educação, no sentido mais amplo, como crescimento guiado, pode assegurar que a vida seja vivida em toda a sua natural espontaneidade criadora e em toda a plenitude sensorial, emocional e intelectual”.

Acredito que esta visão holística do papel da educação vá ao encontro do pensamento de Freire (2017), para quem o aprendiz não é um mero receptor, mas um sujeito que por meio da leitura da “palavramundo”, torna-se capaz de intervir em seu meio social. No pensamento freiriano, “ler a palavra e aprender a escrever a palavra para que se possa lê-la depois são precedidos por aprender a escrever o mundo, ou seja, ter a experiência de mudar o mundo e tocar o mundo” (FREIRE; MACEDO, 2017). Freire entende que um dos papéis da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as tensões e capacitá-los a lidar de forma eficaz com elas. Sendo assim, não é possível divorciar a leitura da palavra da leitura do mundo.

A Escola da Ponte se coloca como uma forma alternativa de pensar a educação nesse mundo globalizado, marcado pela complexidade, opondo-se à visão do aluno como um receptor de conteúdo, cuja postura passiva deve ser a de assimilar e reproduzir. Ao contrário, as práticas pedagógicas adotadas pela Escola visam que o aprendiz seja levado a problematizar, refletir e agir de forma consciente. Para tanto, uma das estratégias da Escola é estimular o trabalho em grupo.

De acordo com as entrevistas do curso “Fazer a Ponte” (2016), o trabalho em equipe é uma das características que mais se destaca quando comparamos a Escola da Ponte com as escolas consideradas tradicionais. O critério para a formação dos grupos é, sobretudo, o da afinidade, não importando a idade. Os alunos são encorajados a incluir elementos de diferentes níveis de escolaridade, lembrando que esses níveis se referem aos três núcleos - Iniciação,

Consolidação e Aprofundamento –, de forma a propiciar a entreajuda, termo bastante utilizado pelos entrevistados, no estudo dos conteúdos.

Esse trabalho em grupo é desenvolvido de forma que os alunos possam se apoiar mutuamente, ainda que cada um tenha seu plano de estudos individual. A dinâmica é diferente da existente no senso comum de que trabalho em grupo trata-se de alunos agrupados, sendo que um ou alguns alunos fazem o trabalho e os outros pouco ou nada participam e, ao final, todos recebem a mesma nota. A Escola da Ponte vê a formação de grupos como uma forma de promover a cooperação e a colaboração. Por isso, há alunos de diferentes idades e níveis dentro de um mesmo grupo. Assim, há mais possibilidades de troca de conhecimentos e experiências. Ademais, todos os grupos são supervisionados por um professor para que haja intervenção, se necessário.

Outro critério importante é a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, para que eles possam receber auxílio no momento de executar suas tarefas. Segundo Pacheco (UBUNTU, 2014), ao invés de rotular estas crianças como diferentes, elas são incluídas em experiências que lhes permitem ganhar consciência de si como ser social-com-os-outros. Dentro dos grupos, os colegas se disponibilizam a ajudar, quando há a necessidade. Sobre o trabalho cooperativo, Pacheco cita o pedagogo português Agostinho da Silva: “Todos vamos ter que ser professores de todos e cada um dos que sabem um pouco mais ensinará os que sabem um pouco menos” (UBUNTU, 2014).

O conhecimento coletivamente produzido é, portanto, extremamente valorizado pelo projeto da Escola da Ponte, de acordo com o *corpus* sob análise, que diz respeito a discursos sobre a Escola da Ponte. A gestão dos tempos e espaços é de responsabilidade de cada grupo. A participação coletiva nesses grupos heterogêneos de “ensino mútuo” coloca cada indivíduo diante de situações em que precisam tomar decisões políticas que afetam a vida cotidiana da escola. Isso condiz com o que a escola entende por educação. Conforme Pacheco, em sua aula na PUCRS (2018), a educação é um ato de amor e para que ela aconteça, a Escola da Ponte se baseia em três valores: solidariedade, autonomia e responsabilidade.

Na fala de uma professora,

O trabalho em grupo é enriquecedor [...] trabalhar em equipe torna-os mais responsáveis, interventivos e sensíveis. Sensíveis para as necessidades do outro, ensina-os a ajudar quem precisa, a contribuir com o que sabem para ajudar o seu colega a evoluir, a não ter vergonha de pedir ajuda quando não percebem ou não conseguem realizar determinada tarefa (FAZER A PONTE, 2016, p. [109]).

Acredito que esta dinâmica de trabalho em grupo é enriquecedora no sentido de propiciar a relação do eu com o outro, colocando-os em grupos heterogêneos de “ensino mútuo”, em contato com o diferente. Nessa situação, os alunos podem, como disse a professora acima, tornar-se “sensíveis para as necessidades do outro”. Trata-se de uma atitude semelhante à que Souza (2011) identificou como característica do letramento crítico, a de “ler-se lendo”, como apontamos no capítulo anterior. Souza, como vimos, entende que uma pessoa criticamente letrada é capaz de admitir interpretações diferentes da sua, por leitores situados em outros contextos sociais e históricos.

A importância da convivência com diferentes pontos de vida e experiências de vida também é defendida por outros pesquisadores do letramento crítico, como Agra e Ifa (2018), que consideram que o letramento crítico auxilia na convivência com as diferenças, diante da pluralidade, uma vez que os indivíduos são convidados a refletir sobre si e comparar-se com indivíduos em realidades distintas (AGRA; IFA, 2018). Entendo que os alunos da Escola da Ponte, ao desenvolverem suas tarefas diárias num grupo composto por estudantes de diferentes níveis, têm que lidar com a pluralidade todo o tempo, em seu processo de socialização. De acordo com o aluno José,

[O grupo de trabalho] é uma maneira de os alunos não se isolarem e se concentrarem apenas no estudo, mas também de criarem relações com outros alunos. [...] o que a Ponte nos transmite é a capacidade de pensarmos por nós próprios e o poder de decidirmos sobre o nosso percurso escolar, orientando-nos sempre para a importância que é possuir responsabilidade pessoal (FAZER A PONTE, 2016, p. [112]).

Conforme José, a dinâmica do grupo de trabalho reforça a necessidade de “responsabilidade pessoal”. Acredito ser possível pensar em responsabilidade no sentido de ética e da relação que se estabelece com o Outro, uma vez que somos seres histórico-sociais. Vejo essa organização em grupos de trabalho como uma oportunidade de preparar para o conflito, no sentido em que Souza (2011) discute, dentro de um modelo de educação que visa preparar o aluno para lidar com a diferença e o complexo. Sendo assim, ao invés de seguir a tendência de eliminar aquilo que é diferente, há uma atitude de enxergar o outro com respeito e acolher a diversidade.

O aluno José também utiliza a palavra “transmite”, o que pode ser problematizado, uma vez que a ideia de transmissão é algo passivo e não condiz com a proposta pedagógica da Escola. Acredito que isso possa ser um ato falho, já que é uma visão que faz parte do senso comum, quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem. Não penso que o aluno

esteja fazendo uma crítica velada ao ensino da Ponte, mas acredito que os valores da educação tradicional ainda podem influenciar os alunos da Escola da Ponte, uma vez que esses alunos partilham de uma comunidade em que essa visão de ensino é ainda arraigada.

Em relação à responsabilidade pessoal, a mesma ideia é mencionada por outra aluna da Ponte, em entrevista concedida ao curso “Fazer a Ponte”,

A Escola da Ponte acima de tudo ensina-nos a adquirir um conjunto de capacidades intelectuais que nos permitem ser pessoas autônomas e com uma ideia de responsabilidade diferente das outras pessoas. [...] Atualmente, vejo-me diferente dos alunos que frequentaram o ensino dito ‘tradicional’ no sentido em que tenho uma opinião crítica sobre tudo, não tenho medo de expressar os aspectos que não concordo, nem tenho medo de me fazer ouvir, uma vez que aprendi que a minha voz e a minha opinião importam e são valorizadas (FAZER A PONTE, 2016, p. [102]).

Essa responsabilidade, que entendo também como uma questão ética, é valorizada por Souza (2011) e Agra e Ifa (2018) como uma característica do letramento crítico, por estar associada à capacidade de pensar por si próprio, de acordo com o aluno acima; trata-se, para a segunda aluna, de desenvolver sua autonomia para pensar por si mesma e manifestar suas opiniões, mesmo em meio a opiniões divergentes. Acredito que essa ideia de reconhecer o valor das próprias ideias possa ser associada ao pensamento de Biesta que, ao criticar a educação humanista, defende uma educação que privilegie os sujeitos em suas particularidades, ou seja, uma educação que tenha espaço para todos. Para Biesta, fazer parte de uma comunidade é estar em contato com pessoas que não são como nós. Por isso, precisamos assumir nossa responsabilidade pela forma como lidamos com o diferente, e pensarmos na educação como uma preparação para assumir a responsabilidade não apenas perante o outro, mas também por nossas próprias ações.

O primeiro aluno, que chamei de José, ainda fala no “poder” que sente possuir para deliberar sobre seu próprio aprendizado. Por isso, baseando-me nos dois depoimentos acima, acredito que a cultura de cooperação adotada na escola propicia o contato com o outro, com a diferença, exigindo do sujeito uma postura crítica, em que é preciso problematizar suas crenças e assumir a responsabilidade por seus atos, para assim, se reconhecer como agente. Portanto, a noção de criticidade está relacionada à de responsabilidade, cuja importância foi enfatizada por Bakhtin, em suas reflexões sobre linguagem e alteridade.

Alunos e professores dialogam e se relacionam, reconhecendo a responsabilidade que cada um carrega no processo de aprendizagem. Para Bakhtin (2010), ao assumir a responsabilidade por suas ações, o sujeito se reconhece como um ser único e singular que não pode ser dissociado de seu lugar histórico e de suas relações sociais. Pelos depoimentos dos dois alunos acima, parece-me que a Escola da Ponte procura reconhecer e respeitar a importância das relações sociais e do lugar histórico de seus alunos, reconhecendo-os em sua unicidade e estimulando-lhes o desenvolvimento da autonomia e da expressão, como mencionado nos dois depoimentos.

No curso da PUCRS que tive a oportunidade de fazer, como mencionei na Introdução, Pacheco (2018) afirmou que se aprende em qualquer lugar, mas “a aprendizagem acontece onde existe autonomia moral e intelectual, ou seja, onde exista um vínculo afetivo e emocional”. Ao falar da importância do vínculo, entendo que Pacheco esteja se referindo à dinâmica das relações sociais no ambiente da escola, marcada pelo trabalho colaborativo, como pude perceber pelos relatos de alunos e professores. O convívio social se dá em todas as instâncias, desde o planejamento do que será estudado, juntamente com o orientador educacional, à realização de atividades, no grupo de trabalho com outros estudantes.

Conforme acima sugerido por Pacheco, os vínculos sociais são sinais de autonomia moral e intelectual. Acredito que o entendimento de Pacheco sobre autonomia esteja em consonância com a forma como Freire conceitua autonomia, que tem a ver com a nossa presença no mundo – “presença que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (2016, p. 43).

A confiança na autonomia dos alunos, construída na interação com seus colegas, justifica a ênfase dada à autoavaliação dos alunos, um dos aspectos que me chamou a atenção nas entrevistas do material do curso “Fazer a Ponte”. Sobre este tema, uma das professoras explicou que

Auto avaliar-se obriga o aluno a refletir sobre como organizou o seu tempo, como geriu as suas aprendizagens, qual foi o seu comportamento, como colaborou para o trabalho de/em grupo, etc. [...] a lista de Direitos e Deveres, definida em Assembleia, já teve uma referência a esse aspecto “Tenho o dever de cumprir as minhas tarefas e auto avaliar conscientemente”, mas essa referência foi retirada pelos alunos na última revisão do documento. [...] a auto avaliação é algo intrínseco ao dia-a-dia da Ponte e algo que os alunos encaram já com alguma normalidade. Esta autoavaliação toma diversas formas, por vezes escrita, outras oral, por vezes individual, outras coletiva (FAZER A PONTE, 2016, p. [86]).

Conforme assevera esta professora, a autoavaliação é algo que faz parte do cotidiano da Escola da Ponte, e em minha opinião reflete uma proposta de educação voltada para a formação cidadã e para o desenvolvimento da autonomia. Na minha visão, essa proposta tem muito em comum com a educação problematizadora de Freire, ao contrário de uma educação bancária, em que o professor é o responsável por avaliar e ditar o quanto cada aluno apreendeu, por meio de uma avaliação quantitativa em que ele repete o que lhe foi ensinado.

Na Escola da Ponte, de maneira semelhante à proposta de educação problematizadora de Freire, o professor não é tomado como o detentor da verdade, ou o principal responsável pela avaliação. A autoavaliação me parece uma ferramenta mais adequada para aferir o aspecto qualitativo da aprendizagem, possibilitando ao aluno se questionar sobre seus avanços e, assim, poder traçar seus próximos passos, rumo aos objetivos estabelecidos em seus planos de estudos. Por isso, proporciona o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma.

Essas noções discutidas até o presente momento, nos materiais do curso “Fazer a Ponte”, como trabalho em grupo, autoavaliação, autonomia e criticidade são importantes para compreender o que distingue a Escola da Ponte das demais escolas, tidas como tradicionais. Além disso, elas servem de subsídio para refletir sobre questões de linguagem e letramento, mas, mais que isso, elas fornecem pistas de como a escola lida com as noções de educação e sociedade.

Retomando o pensamento de Freinet (1998), que é uma das principais influências para o ensino na Ponte, segundo Fernandes (2012), ele me remete à proposta educacional de Biesta (2017), pois este chama a atenção para o fato de que a sociedade é plural e a escola, por vezes, desconsidera esta pluralidade, ao adotar uma visão humanista do que significa ser humano. O problema desta visão humanista é que ela carrega uma norma pré-estabelecida do que significa ser humano, desconsiderando manifestações ou exemplos de humanidade reais. Fazendo isto, a escola se fecha para as diferenças, considerando que todos são iguais. Biesta defende a ideia de que a educação deve dar espaço para a singularidade dos alunos, pois “[...] só nos tornamos presença num mundo povoado por outros que não são como nós, um mundo de pluralidade e presença” (BIESTA, 2017, p. 27).

Para Biesta (2017), somos constituídos como seres únicos e singulares na medida em que nos relacionamos. É preciso ocupar espaços de pluralidade, marcados pela diferença, que é uma condição para que seres únicos se tornem presença: “[...] é a própria tarefa e responsabilidade da educação manter a existência de um espaço em que a liberdade pode

aparecer, um espaço em que indivíduos únicos, singulares podem vir ao mundo” (BIESTA, 2017, p. 128).

Assim com Biesta, Silva (2015), a partir da visão de Freire sobre educação, também concebe os alunos como seres singulares, inacabados, cuja natureza é “vir a ser”. Freire acredita que somos seres sociais, situados e marcados historicamente. Logo, a singularidade nos constitui:

[...] não chegamos nem jamais chegaremos à plenitude total. Estamos sempre abertos, sempre inacabados, sempre sendo passíveis de plenitudes parciais, ou seja, abertos a possibilidades de “inéditos viáveis”. Vivemos num jogo dialético travado por construções e conquistas que permanecem ao longo de toda a nossa existência. Existência que é busca progressiva e incessante e que nos coloca na posição de estar sendo no mundo e na história que também se constrói e se reconstrói na medida em que nos construímos e reconstruímos. (SILVA, 2015, p. 35)

Eu entendo que a visão de Freinet se aproxima da perspectiva de Freire e de Biesta no sentido de reconhecer os alunos enquanto seres únicos e singulares. Ao reconhecer a pluralidade e a heterogeneidade dos alunos como uma característica da sala de aula, penso que a prática pedagógica deixa de estar centrada somente na figura do professor, pois abre espaço para as experiências dos alunos. Educar se torna uma tarefa mais ampla, “[...] a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida” (FREINET, 1998, p. 18, *apud* FERNANDES, 2012, p. 160). Nesta perspectiva, o professor compreende que a educação se dá dentro e fora da sala de aula e nunca será um processo acabado. Freire (1987, p. 78) comenta que o educador também é educado enquanto educa, pois tanto os alunos quanto os professores são sujeitos em processo de crescimento: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

Fernandes apresenta o seguinte questionamento: “como pensar em escolas, currículos e práticas alfabetizadoras democráticas e emancipatórias, sem problematiza-las em e com relação ao conhecimento e à educação?” (FERNANDES, 2008, p. 97). Ao refletir acerca da relação entre educação, escola e conhecimento, a autora chega à ideia de cultura, que, segundo ela, perpassa todos eles. Fernandes, assim como Freire (1987), considera que somos todos produtores de cultura. Logo, não há condição humana fora da cultura. Essa crença tem a ver com o que Freire chamou de hominização – “o processo do ser humano produzir-se, produzindo cultura e, ao mesmo tempo, sendo por ela produzido” (FERNANDES, 2008, p. 98).

Nesse contexto, entendendo que nós, como seres humanos, produzidos e produtores da e pela cultura, temos a escola que, através de suas práticas pedagógicas, exerce duas importantes funções: a de socializar e a de produzir conhecimentos. Isso me recorda das três dimensões que Biesta atribui à educação, dentre elas a socialização. Segundo Biesta (2012), a educação possibilita às crianças se constituírem enquanto sujeitos e falarem com sua própria voz. Desta forma, podemos entender “a educação como veículo que transporta para ser produzido e reproduzido” (FERNANDES, 2008, p. 99). Fernandes vê como indispensável pensar nessas relações para viabilizar a construção e propostas pedagógicas comprometidas com a democracia e com projetos de emancipação.

Fernandes (2008) dialoga com autores que concebem a educação e os processos pedagógicos como não sendo neutros. Por consequência, “o conhecimento, a escola e a educação são vistos por esses autores como um construto histórico, social, portanto, não natural, mas produzido em condições, circunstâncias e contextos específicos” (FERNANDES, 2008, p. 99-100). A crise, apontada por Sousa Santos, traz, como consequência o paradigma emergente, que não combina com a dualidade da ciência moderna: dualidade que separa as ciências naturais das ciências sociais e que justifica a fragmentação. A escola se organiza a partir dessa lógica, por isso o “currículo dicotômico, gradeado, disciplinar, que tem como base a dimensão analítica (partes), não conseguindo, portanto, voltar ao todo (síntese)” (FERNANDES, 2008, p. 101). Por outro lado, o paradigma emergente não é especializado e/ou fragmentado, mas temático e relacional.

Com isso, retomo o questionamento de Fernandes (2008): “Como pensar em escolas currículos e práticas alfabetizadoras democráticas e emancipatórias sem problematiza-las em e com relação ao conhecimento e educação?” Gosto da forma como a autora retoma Freire para defender a ideia de que a educação é inacabada e está sempre na condição de ser reinventada. É isso que mantém a esperança e o desejo de mudar as coisas, reconhecendo a escola como um espaço comprometido com a ética e a política.

De acordo com Fernandes (2008, p. 106),

Os valores matriciais que inspiram o projeto como a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade e a democracia parecem apontar para uma outra forma de pensar e viver a escola, que neste caso, não são dimensões apenas presentes no documento orientador, mas se faz em vida, presentes na vida da escola, ou melhor, é a própria vida na escola.

A ideia de aprender uns com os outros é bastante enfatizada nos discursos acerca da Escola da Ponte e não é diferente nas entrevistas que Fernandes (2008) colheu enquanto esteve

lá. Para a pesquisadora, a Assembleia da Escola, que já mencionamos neste trabalho, pode ser considerada o momento de materialização de tais princípios, sobretudo, a democracia. Durante a Assembleia, os alunos têm a oportunidade de participar de forma ativa das decisões da escola, atuando em sua gestão. É uma oportunidade que eles têm para refletir, avaliar e encaminhar aquilo que julgam necessário.

Fernandes (2008) relata que, para ela, a assembleia marca uma ruptura com as lógicas da escola tradicional, devido à vivência coletiva e individual da cidadania. “A participação é direta, não há representação. As vozes são ditas e ouvidas, aceitas, refutadas, enfim, como dizia Freire, a boniteza do exercício dialógico. Uma das dimensões do processo de alfabetização - o caráter social/político/emancipador” (FERNANDES, 2008, p. 108). Nesse sentido, creio que este exercício da assembleia contribua também em relação ao processo de subjetivação, mencionado por Biesta (2012). É através da subjetivação ou processos de individuação que se verifica o impacto da educação no sujeito, sobretudo na sua capacidade de se tornar um indivíduo mais autônomo e independente em seu modo de pensar e agir.

Um fator importante no que concerne o exercício democrático é a des-hierarquização política do conhecimento. Além de não possuir um currículo fixo, cidadania, solidariedade e autonomia são reconhecidos como saber escolar na Escola da Ponte, tal como matemática, história, etc., como atesta Fernandes: “[...] alunos e professores exercem o poder de produzir conhecimento na escola e, ao fazer isso, estariam reafirmando o seu poder de refazer a sociedade” (FERNANDES, 2008, p. 111). Com isso, a autora infere que há uma defesa da educação libertadora, em detrimento da educação bancária, nos termos colocados por Freire.

Na interpretação de Fernandes (2008), os dispositivos Acho Bem e Acho Mal, Assembleia, Preciso de Ajuda e Jornal do dia-a-dia materializam as teorias de Freire e Freinet, uma vez que colocam a educação como uma prática de liberdade, respeitando a autonomia das crianças, além de as imbuírem de senso de responsabilidade, cooperação e sociabilidade. A meu ver, suas conclusões me parecem um tanto idealizadas em relação aos valores apregoados pela Escola (autonomia, colaboração, participação cidadã, etc.). A autora não esclarece muito sobre as práticas de leitura e escrita na Escola, não apresenta dados suficientes. O que nos interessa, em particular, é a maneira como cada um desses dispositivos fazem uso da leitura e da escrita como prática social. Enquanto na cultura da escola tradicional e da educação bancária o direito de voz pertence quase sempre aos professores, aqui, na Escola da Ponte, parece ser comprometido com a cidadania, permitindo a participação dos aprendizes na tomada de decisões, por meio da palavra.

A leitura e a escrita têm um papel organizador importante nas assembleias, posto que as questões a serem debatidas são definidas previamente e lidas ao público. Já a escrita é fundamental, pois tudo o que é colocado como debate e encaminhamento é devidamente registrado pelo grupo de alunos que ficou responsável pela ata daquele dia. As crianças da Iniciação, que ainda não dominam a leitura e a escrita, normalmente têm outras responsabilidades, mas vão aprendendo as ‘regras’ da escola por meio da observação dos alunos maiores.

Além da Assembleia, cada grupo de responsabilidade tem suas reuniões para discutir o andamento das atividades e propor mudanças. As reflexões e decisões realizadas são todas registradas em ata, ou seja, “lança mão da função social da escrita enquanto registro e memória. [...] A participação direta na e da vida da escola, processo fundamental para as crianças também sentem-se corresponsáveis pela mesma (FERNANDES, 2008, p. 119).

É interessante perceber que, desde o momento em que entram na escola, esses alunos são inseridos em todas as atividades. Eles não são excluídos devido às suas limitações. Além disso, acredito que a participação ativa dessas crianças seja um fator motivador para que elas aprendam a leitura e a escrita, pois sabem que estas serão instrumentos importantes em seu cotidiano na escola, garantindo uma participação mais efetiva. Dessa forma, o processo de alfabetização passa a ser encarado como produção de sentido, pois o uso da leitura e da escrita servem para sua participação efetiva nos mecanismos da escola, não se dando de maneira artificial e descontextualizada. O aluno fará uso da escrita para escrever no mural em qual conteúdo ele tem dificuldade e precisa de ajuda, por exemplo.

Segundo as explicações de Fernandes (2008), ao adotar o Método Natural ou Global, de base freinetiana, a Escola da Ponte busca evitar o ensino pautado em processos mecânicos e repetitivos, buscando pautar suas práticas na atividade e na criação. Logo, o estudo de regras é substituído pela expressão oral ou a escrita, como ponto de partida, já que se considera que a aprendizagem se dá pela experiência, mais que pelo estudo de fórmulas.

Sobre o processo de alfabetização em sala de aula, Fernandes observou que uma das preocupações dos professores da Iniciação é “estabelecer relações entre o que se fala e o que se escreve. O desenho além de ser visto como uma das formas de expressão, também é auxiliar da memória” (FERNANDES, 2008, p. 124), pois ajuda as crianças a estabelecerem relações entre o que escutam e o que retratam no desenho. Os alunos são incentivados a criarem histórias e, quando não são capazes de escrever, se expressam oralmente e desenharam para que o professor possa transformar os registros em palavras escritas.

De forma geral, o *corpus* indica a função social da escrita e uma visão de educação comprometida com o social na Escola da Ponte. No entanto, reconheço que faltam dados mais concretos para chegar a determinadas conclusões. O *corpus* não descreve em detalhes como se dá a alfabetização, ou como é apresentado o sistema gráfico/gramatical da língua aos alunos, por exemplo. Talvez, por essa falta de informações mais detalhadas, minha análise não aponte lacunas, contradições ou incoerências que existam na Escola da Ponte. O fato é que as narrativas acerca da Escola podem expressar uma visão idealizada da escola. Essa idealização pode ter influenciado minha análise, e se deve, em parte, à minha insatisfação com a educação que tive e com o desejo de que pudesse ser diferente.

**CAPÍTULO 5:**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de ser uma escola com mais de 40 anos, a Escola da Ponte ainda é referência de uma proposta educacional que rompe com práticas educacionais aplicadas na maioria das escolas brasileiras e portuguesas com viés tradicional de ensino. Refiro-me ao método fônico de alfabetização, por exemplo, em que fui educada e que muitas escolas seguem até hoje, não só no Brasil.

Comecei o texto desta dissertação de mestrado relatando a minha experiência educacional, tanto como aluna, quanto como professora. Ao olhar para a minha biografia, percebo que a educação teve e tem um papel preponderante em minha formação, em grande parte por meio da escrita e da leitura, que me ajudaram e continuam ajudando a moldar meu mundo interno e a minha percepção do Outro e de tudo aquilo que me rodeia.

Posto isso, posso afirmar que o resultado desta pesquisa e todo o seu processo, desde a escolha do tema, até a escrita final deste texto, fizeram parte de um contexto maior que me perpassa e, ao mesmo tempo, me define. Eu poderia começar este capítulo de outra forma, com um tom mais acadêmico, mas acredito que me colocar enquanto sujeito/autora não diminui o mérito do meu trabalho.

Gostaria de retomar as três questões de pesquisa que me propus a responder: 1- Em que medida as práticas de alfabetização na Escola da Ponte descritas pelo corpus se assemelham a práticas de letramento, conforme concebidas pelos autores que embasam esta pesquisa? 2- Quais são as concepções de linguagem e letramento subjacentes às práticas de leitura e escrita da Escola da Ponte, segundo o corpus analisado? 3- Que relações podemos estabelecer entre as

noções de letramento/alfabetização, educação e sociedade vigentes na Escola da Ponte, conforme o corpus da pesquisa?

Tendo por base todos os dispositivos pedagógicos descritos no *corpus*, incluindo os diretamente relacionados ao processo de alfabetização, percebi que em nenhum momento a linguagem é reduzida a um sistema abstrato, ou que a simples capacidade de decodificar grafemas é o suficiente para considerar os alunos alfabetizados. Pelo contrário, os dispositivos fazem com que o uso da língua esteja sempre contextualizado. Os alunos precisam ler e escrever para se colocarem como membros ativos no espaço escolar, seja para propor algo ou para pedir ajuda. Penso que essa é uma forma de educar deixando claro que há uma relação entre linguagem, sociedade e história.

De acordo com o que se diz da Escola da Ponte, como por exemplo nas entrevistas do curso *Fazer a Ponte*, trata-se de uma escola que prioriza uma formação holística, preocupada não só em formar pessoas aptas a ingressarem no mercado de trabalho, mas em desenvolver valores e pensamento crítico, preparando seus alunos para atuarem como cidadãos na comunidade em que estão inseridos, a partir de uma consciência política. Quando falo em política, refiro-me à concepção de política de Janks (2011), que percebe a existência de uma relação dialógica entre o social e o individual.

A meu ver, a noção de letramento que embasa as práticas de leitura e escrita adotadas pela Escola da Ponte se aproxima do modelo ideológico de letramento, conforme proposto por Street (2012), que, em meu entendimento, caracteriza o letramento crítico. Digo isso, porque, em primeiro lugar, compreendo que as estratégias pedagógicas da escola assumem a linguagem como uma prática social, contextualizada. O fato de os alunos fazerem parte da tomada de decisões da escola, desde nas questões administrativas até a escolha do conteúdo a ser estudado, por meio do plano quinzenal, coloca a linguagem num patamar diferente das escolas tradicionais, em que o que é estudado, muitas vezes, sequer faz sentido para os aprendizes. Ademais, diferentes linguagens são valorizadas, e as crianças que ainda estão em processo de aquisição da escrita, são incentivadas a falar e a desenhar.

Além disso, ao analisar o conceito de linguagem e de letramento subjacente às práticas de leitura e escrita apresentados no *corpus*, pude perceber que os alunos da Iniciação aprendem a ler e a escrever ao mesmo tempo em que participam de Grupos de Responsabilidades e Assembleias, onde são convidados a se manifestarem, posicionando-se criticamente e agindo com responsabilidade. Eles são encorajados a fazer uso da linguagem para interferirem na

realidade que os cerca, e, acredito que assim, simultaneamente, estão construindo a própria identidade, por meio da convivência com o Outro.

Engajando-se em práticas de letramento que lhes permite agir sobre a realidade que os cerca, os alunos ocupam um espaço de construção coletiva, de cooperação e responsabilidade/ética, que me parece coadunar-se com a perspectiva emancipatória idealizada por Sousa Santos (2008). Os espaços de discussão, como de Assembleia ou de leitura coletiva, podem viabilizar o questionamento de interpretações únicas, o que contribui para intervir e modificar leituras hegemônicas. Outro aspecto que vejo como positivo, nessa perspectiva, é o fato de os alunos escolherem os temas de estudo com base no interesse pessoal e, a partir disso, desenvolverem estudos interdisciplinares, que buscam a contribuição de diferentes áreas do saber para entenderem um determinado assunto.

Diferentes leituras parecem são aceitas, uma vez que há espaço para o diálogo, entre alunos e educadores. A escola se configura como um espaço de conhecimento e, sobretudo, de socialização. A coletividade é estimulada em várias instâncias, os alunos aprendem e ensinam, através de dispositivos como o “Preciso de Ajuda”, que visa promover a cooperação, a solidariedade e a responsabilidade. Nesse sentido, a educação é tida não só como um processo de desenvolvimento das faculdades intelectuais, mas também moral, que visa preparar o ser humano para a vida em sociedade. Alunos e professores são levados a entender a escola como um espaço integrado na sociedade e não uma instituição isolada. Um exemplo dessa integração escola-comunidade é o jornal produzido pelos alunos, em que se discutem os problemas da comunidade, entre outros temas de relevância, envolvendo-se em práticas de letramento significativas, que podem ajudá-los a reconhecer sua capacidade de intervir criticamente em sua realidade social e, assim, desenvolver seu letramento crítico.

Como vimos, ser letrado criticamente envolve a compreensão das desigualdades sociais e das relações de poder imbricadas na linguagem em contextos sociais específicos. No entanto, cabe salientar que, embora uma parte de meu *corpus* caracterize a Escola da Ponte como um espaço democrático, favorável ao letramento crítico, não posso afirmar até que ponto os alunos são criticamente letrados, capazes de questionar aquilo que é tido como natural, ainda que tenham oportunidades de refletirem sobre a micropolítica de suas decisões cotidianas. O que posso concluir é que determinadas práticas de letramento descritas pelo *corpus* indicam o alinhamento da Escola da Ponte a um modelo de letramento ideológico, favorável ao desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, ainda que eu não tenha dados concretos para avaliar sua implementação na prática.

Ainda que eu tenha buscado ampliar o meu *corpus* com o intuito de obter mais dados acerca das práticas de leitura e escrita adotadas na escola, a minha primeira constatação foi a de que faltam trabalhos acadêmicos que descrevam, com riqueza de detalhes, o trabalho de alfabetização e de letramento desenvolvidos na Escola da Ponte. Com isso, quero dizer que, embora haja inúmeros livros e pesquisas sobre a escola, não fui capaz de encontrar descrições detalhadas dos materiais e práticas adotados com os alunos, tampouco tive acesso aos planos de ensino dos professores que, seguramente, dariam uma noção mais exata do que e como é trabalhado. Além disso, os materiais que constituem meu *corpus* de análise se limitam a apresentar somente aspectos positivos acerca da Escola, o que dificulta uma análise mais crítica do trabalho desenvolvido na escola.

Outra limitação é em relação ao meu próprio olhar de pesquisadora. Acredito que eu possa ter idealizado a Escola da Ponte desde o primeiro momento em que ouvi falar sobre ela, em um programa de televisão. Posso ter me deixado empolgar por conceitos como autonomia, colaboração, cidadania, dentre outros. Acredito que parte dessa idealização pode ter sido desencadeada pela minha frustração com as experiências escolares que tive a vida toda, acrescida do desejo de encontrar uma escola que atendesse às minhas expectativas, como é o caso da Ponte. Ademais, estou consciente de que, apesar dos meus esforços, minha análise não é totalmente imparcial, pois admiro tudo o que já ouvi acerca da Escola da Ponte.

Com base no *corpus* documental analisado, consegui analisar algumas práticas pedagógicas, ainda que por vias indiretas, por ter analisado dizeres sobre a Escola da Ponte e não ter tido acesso direto à escola, através de observação de aulas, por exemplo. Com relação às entrevistas que analisei, pareceu-me que há um pacto de silêncio. Professores, alunos e pais de alunos falam da escola em termos gerais, sempre dando ênfase às temáticas da autonomia, da motivação, da disciplina, dentre outros aspectos valorizados pela escola. Quando indagados sobre questões mais pontuais, no que tange ao desenvolvimento do processo de alfabetização, por exemplo, citam alguns projetos e dinâmicas de trabalho sem entrar em detalhes. Em outras palavras, o que percebi durante a minha pesquisa é que não é comum a divulgação de seus trabalhos.

Ademais, há uma ênfase nos aspectos positivos em todos os relatos. Partes das entrevistas do curso *Fazer a Ponte* (2016) sugerem que nem todos os alunos se adaptam ao funcionamento da escola, no entanto, não se fala dos motivos dessa não adaptação. Por que alguns alunos não se adaptam? Ao longo da pesquisa, percebi a necessidade de fazer novas

perguntas. É provável que os professores e alunos da Escola da Ponte, como em qualquer outra escola, enfrentem desafios, conflitos e dificuldades, mas onde se fala sobre isso?

Vejo como um possível encaminhamento, investigar iniciativas educacionais e práticas de letramento em escolas brasileiras que também apresentam projetos inovadores e estão mostrando que mudanças são possíveis e necessárias, na construção de uma sociedade mais justa. Um outro caminho possível seria visitar a Escola da Ponte e realizar uma pesquisa de campo com o intuito de observar o funcionamento desses dispositivos na prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, C. B.; IFA, S. Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos **Letras & Letras**, v. 34, n.1, jan/jun 2018.

BAKHTIN, M. O plurilinguismo no romance. In: **O discurso no romance**. A teoria do romance. Trad. A.F. Fernadini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 107-133.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CALADO, A. J. F. **Paulo Freire**: Sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: Edições Fafica, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge: Psychology Press, 2000.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In.: LEAVY, P. (Ed.) **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2014.

ESCOLA DOS SONHOS EXISTE HÁ 25 ANOS EM PORTUGAL. **Ubuntu**: Sou o que sou pelo que nós somos!, 2014. Disponível em: <<https://ubuntugrebsm.blogspot.com/2014/06/escola-dos-sonhos-existe-ha-25-anos-em.html>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

FERNANDES, S. R. de S. Didática da alfabetização: reflexões a partir da experiência da Escola da Ponte de Portugal. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 157-170, jan./dez. 2012.

FERNANDES, S. R. de S. **Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras emancipatórias**: os contributos da Escola da Ponte de Portugal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: [s.n], 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Repensando o letramento: Um diálogo**. In: Darder, Antonia; TORRES, Rodolfo (Org.). *The Critical Pedagogy Reader*, 2017.

FREITAS, A. L. S.; GULHERME, A. A. **Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44003/23207>> Acesso em: 15 de jul. 2018.

JANKS, H. **Letramento Crítico**. <Disponível em <https://www.edmodo.com/file/view-office-online?id=049bfd7fabd78adfa1e14f9f570b702b>> Acesso em 11 de maio de 2018.

KIRSCHNER, P.; De BRUYCKERE, P. **The myths of the digital native and the multitasker**. *Teaching and Teacher Education*, n. 67, p. 135-142, 2017.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. **Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: Desenhos Transdisciplinares, Éticos e Críticos de Pesquisa**. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2015.17045>> Acessado em set. 2018.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

MAGALHÃES, C. E. A. **Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como locus de investigação**. In: *Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares*, vol. 22, nº 1, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. Disponível em: <<https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>> Acesso em set. 2018.

MONTE MÓR, W. **Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares**. <Disponibilizado no ambiente Edmodo> Acesso em 17 de maio de 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 10 de maio 2019.

PACHECO, J.; PACHECO, M. de F. **Diálogos com a Escola da Ponte**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York; London: Routledge, 2001.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. In: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <[https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf\\_28](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28)> Acesso em: 29 out. 2020.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **On the Horizon**. MCB University Press, Vol. 9, n. 5, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. (orgs.) Pipa Comunicação, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCARPATO, M. T. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: (s.n.), 1999.

SILVESTRE, V. P.V.; FIGUEIREDO, C. J.; PESSOA, R. R. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (2), p.115-134, maio/ago, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017. 7a. ed.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. Letramento. **Um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica. 4a. ed.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**, Centro Universitário São Camilo, 3 (1), p. 121-126, 2009.

SOUZA, L. M. T. M. de. Multiliteracies and Transcultural Education. In: **The Oxford Handbook of Language and Society**. Edited by Ofelia García, Nelson Flores, and Massimiliano Spotti. New York: Oxford University Press, 2017, p. 261-279.

SOUZA, L. M. T. M. de. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2011.

SOUZA, L. M. T. M. de. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação.** Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/236003625\\_Para\\_uma\\_redefinicao\\_de\\_letramento\\_critico\\_conflito\\_e\\_producao\\_de\\_significacao](https://www.researchgate.net/publication/236003625_Para_uma_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao)> Acesso em 14 de abril de 2018.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e Práticas de Letramento - Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

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

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base: para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v.33, p. 51-71, jan-abr. 2013.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VÓVIO, C. L. **Alfabetização funcional.** Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional>> Acesso em: 03 jan. 2020.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**Autorização para uso de entrevistas**

### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ENTREVISTAS

Eu, WILSON CORREIA DE AZEVEDO JUNIOR, CPF sob o número 552.077.237-15, na condição de diretor da Aquifolium Educacional e idealizador/coordenador do curso *Fazer a Ponte*, venho por meio desta conceder à pesquisadora Thaís de Sousa Corsino, aluna do Mestrado em Estudos Linguísticos no âmbito do ILEEL-PPGEL- na Universidade Federal de Uberlândia, matrícula nº 11822ELI012, o direito de reproduzir partes das entrevistas apresentadas no material do curso *Fazer a Ponte*, da turma de 2016, da qual a pesquisadora participou como aluna. As referidas entrevistas deverão ser utilizadas em sua dissertação de mestrado para compor o corpus da investigação.

Me disponho assim para qualquer esclarecimento acerca desta carta.

Atenciosamente,

Natal, 29 de setembro de 2019



---

Assinatura

**ANEXO 2**  
**Programa do curso *Fazer a Ponte*, 2016**

Email - Thais Cori x curso fazer a ponte x WhatsApp x fazeraponte2016 x fazeraponte2016 x fazeraponte2016 x New Page 1 x

Arquivo | D:\Documentos\Downloads\indexprincipal.html

Apps Outlook - calendári... PUCRS - Online - P... Tese destaca model... José Pacheco fala s... Microsoft Word - ta... : SophiA Biblioteca... TALVEZ SEJA ISSO goielts | O IELTS

**Fazer a Ponte**  
Curso Online  
**07 de novembro a 02 de dezembro de 2016**

**Programa**

Nosso programa de estudos está dividido em 4 unidades, correspondendo às suas 4 semanas de duração, uma unidade a cada semana.

**AMBIENTAÇÃO ONLINE (07/11-11/11)**

O objetivo desta primeira unidade é permitir uma primeira aproximação ao ambiente online para ensino e aprendizagem que utilizaremos neste curso. Durante alguns dias, numa espécie de "pré-escola virtual", você experimentará os recursos que adotamos e a dinâmica da "entrevista coletiva" a que se refere a [página de divulgação do curso](#). E, principalmente, experimentará participar de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa, isto é, um grupo de pessoas que se apóiam mutuamente em torno do interesse comum de aprender mais e adquirir mais conhecimento.

Para atingir este objetivo, você deverá ler a entrevista indicada abaixo e, se desejar (ninguém está nem proibido e nem obrigado a fazê-lo), poderá enviar uma pergunta (e/ou votar nas perguntas feitas por outros colegas e que você deseja ver respondidas) para nosso entrevistado desta semana sobre Educação a Distância, Educação Online e a dinâmica deste nosso curso. Assim você contribuirá para esta "entrevista coletiva".

18:03  
20/01/2021

fazeraponte2016 - Google Drive x New Page 1 x

Arquivo | D:\Documentos\Downloads\indexprincipal.html

Apps Outlook - calendári... PUCRS - Online - P... Tese destaca model... José Pacheco fala s... Microsoft Word - ta... : SophiA Biblioteca... TALVEZ SEJA ISSO goielts | O IELTS

**Texto-base (leitura obrigatória):**

- [Entrevista com Wilson Azevedo](#).

**Leitura complementar (não-obrigatória):**

- [Muito Além do Jardim de Infância. O desafio do preparo de alunos e professores online](#). Trabalho publicado nos anais do VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância, agosto de 1999. Wilson Azevedo.

---

**ESCOLA DA PONTE: UMA VISÃO GERAL (14/11-18/11)**

Nesta unidade vamos começar a nos aproximar do cotidiano da Escola da Ponte e sua maneira peculiar de funcionar, de modo a nivelar o grau de informação da turma com relação ao que nela se faz. Vamos alcançar isto entrevistando alguns pais, gestores, alunos e ex-alunos da Escola da Ponte.

**Material-base (obrigatório):**

- [Entrevista sobre a Escola da Ponte](#). Wilson Azevedo
- [Escola da Ponte, uma escola diferente](#)  
Matéria exibida na TVI, emissora portuguesa, em maio de 2014. Gravado já nas novas instalações em S. Tomé de Negrelos.
- [Ser ou não Ser - 5ª parte](#)  
Programa do Canal Futura, com cerca de 9 minutos de duração, apresentado por

18:04  
20/01/2021

fazeraponte2016 - Google Drive x New Page 1 x +

Arquivo | D:\Documentos\Downloads\indexprincipal.html

Apps Outlook - calendári... PUCRS - Online - P... Tese destaca model... José Pacheco fala s... Microsoft Word - ta... : SophiA Biblioteca... TALVEZ SEJA ISSO goiets | O IELTS

- **Ser ou não Ser - 5ª parte**  
Programa do Canal Futura, com cerca de 9 minutos de duração, apresentado por Viviane Mosé sobre a Escola da Ponte, exibido em 2009. Gravado ainda nas antigas instalações de Vila das Aves.

**Leituras complementares (não-obrigatórias):**

- **Artigos de Rubem Alves sobre a Escola da Ponte.** Originalmente publicados entre maio e junho de 2000 no jornal Correio Popular. São 6 artigos que estão no final da página no link acima.
- **José Pacheco e a Escola da Ponte.** Entrevista de José Pacheco para a Revista Nova Escola, abril de 2004.
- **Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal.** Entrevista de José Pacheco ao portal Educacional.
- **Fazer a Ponte para a Escola de Todos.** Tese de doutorado de Cláudia Santa Rosa defendida na UFRN, baseada em 6 meses de observação participante na Escola da Ponte.

---

**MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA DOS ALUNOS, DISCIPLINA E AVALIAÇÃO (21/11-25/11)**

Esta é a unidade central do curso. Nela vamos interagir diretamente com a equipe de professores da Escola da Ponte, segundo a mesma dinâmica de "entrevista coletiva" praticada nas semanas anteriores, com ênfase sobretudo em 3 eixos temáticos:

Motivação e Autonomia dos Alunos

18:04  
20/01/2021

fazeraponte2016 - Google Drive x New Page 1 x +

Arquivo | D:\Documentos\Downloads\indexprincipal.html

Apps Outlook - calendári... PUCRS - Online - P... Tese destaca model... José Pacheco fala s... Microsoft Word - ta... : SophiA Biblioteca... TALVEZ SEJA ISSO goiets | O IELTS

- Motivação e Autonomia dos Alunos
- Disciplina
- Avaliação

**Textos-base (leitura obrigatória):**

- **Sobre Motivação e Autonomia**
- **Sobre Disciplina**
- **Sobre Avaliação**

**Leituras complementares (não-obrigatórias):**

- **Diálogos com a Escola da Ponte**  
José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco (org.)  
Petrópolis, Vozes, 2014.
- **A Escola da Ponte sob Múltiplos Olhares**  
José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco (org.)  
Porto Alegre, Penso, 2013.
- **Avaliação das Aprendizagens na Matemática.**  
Paulo Topa.
- **A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte.**  
Maria de Fátima Pacheco e José Pacheco.  
S. Paulo, WAK editora, 2012.

18:04  
20/01/2021

fazeraponte2016 - Google Drive x New Page 1 x +

Arquivo | D:\Documentos\Downloads\indexprincipal.html

Apps Outlook - calendári... PUCRS - Online - P... Tese destaca model... José Pacheco fala s... Microsoft Word - ta... : Sophia Biblioteca... TALVEZ SEJA ISSO goiets | O IELTS »

- **Sobre Avaliação**

**Leituras complementares (não-obrigatórias):**

- *Diálogos com a Escola da Ponte*  
José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco (org.)  
Petrópolis, Vozes, 2014.
- *A Escola da Ponte sob Múltiplos Olhares*  
José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco (org.)  
Porto Alegre, Penso, 2013.
- *Avaliação das Aprendizagens na Matemática.*  
Paulo Topa.
- *A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte.*  
Maria de Fátima Pacheco e José Pacheco.  
S. Paulo, WAK editora, 2012.

---

**CONSOLIDAÇÃO E AVALIAÇÃO (28/11-02/12)**

A semana final do curso será dedicada a um trabalho de consolidação e de avaliação da aprendizagem dos participantes do curso. Orientações específicas a este respeito serão dadas logo no primeiro dia da semana.

18:05  
20/01/2021