UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS

PROJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória

NATAL
2012

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS

PROJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira.

NATAL
2012

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Santos, Ivoneide Bezerra de Araújo.
Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória / Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. – 2012.
310 f.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras, Natal, 2012.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Oliveira.

1. Letramento. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Educação de adultos. I. Oliveira, Maria do Socorro. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA CDU 372.41

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS

PROJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira.

Aprovada em 28/06/2012

Banca Examinadora

_____
Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira (UFRN)
Orientadora

_____
Profa. Dra. Angela Bustos Kleiman (UNICAMP)
Examinadora externa

_____
Prof. Dra. Maria Luiza Coroa (UnB)
Examinadora externa

_____
Profa. Dra. Glícia Marili de Azevedo Tinoco (UFRN)
Examinadora interna

_____
Prof. Dra. Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Examinadora interna

_____
Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides (UERN)
Suplente externa

_____
Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN)
Suplente interna

A Mariana, fonte de infinito amor.
Ao meu pai (*in memoriam*), que muito lutou contra a opressão das classes sociais marginalizadas.
Às professoras Socorro e Ângela, que partilham comigo a esperança de melhorias nas políticas de letramento destinadas à educação popular em nosso país.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria do Socorro Oliveira, pela valiosa e competente orientação, pela valorização e pelo respeito ao meu ritmo, pelo apoio em todos os momentos, sempre compartilhando conhecimentos e afeto. Tudo isso me torna eternamente grata.

À professora Dra. Angela B. Kleiman, pelas valiosas contribuições decorrentes do exame de qualificação, pelas providenciais críticas e sugestões, que enriqueceram sobremaneira minhas reflexões.

A todos os professores do PPgEL, pelos proveitosos ensinamentos que me fizeram refletir e me ajudaram a construir novas representações. Especialmente, às professoras Dra. Glícia M. Azevedo de M. Tinoco e Dra. Maria da Penha Casado Alves, pelas significativas contribuições decorrentes do exame de qualificação. Para a professora Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, vai meu particular agradecimento, pela competência com que me iniciou nas veredas da pesquisa em Linguística Aplicada, orientando-me no mestrado. Ao professor Dr. Edvaldo Bispo, pela produtiva e valiosa amizade.

Aos meus colegas do PPgEL, pela parceria, pelas proveitosas reflexões e pelo apoio fraterno. Em especial, agradeço a Tânia Aires e Nívia Dantas, pelas palavras encorajadoras nos momentos mais difíceis desse percurso.

Aos professores Sylvia C. A. Galvão, Maria do Carmo F. Lopes e João Maria Palhano, por me orientarem sempre na busca de novos caminhos, pela presença amiga, pelas palavras encorajadoras no percurso desta pesquisa, pelo incentivo ao longo do meu processo de formação profissional.

À Professora Leonor Oliveira, pelas relevantes contribuições oferecidas no trabalho de revisão.

A Elisabete Maria Dantas, secretária do PPgEL, pelas acolhida e atenção que sempre me dispensou.

A minha família, pelo suporte afetivo, pelo incentivo, pelo apoio em todo o percurso deste estudo. A Hélio e Mariana, particularmente, agradeço pelo companheirismo, pela compreensão nas ausências, por me proporcionarem as condições para que este trabalho fosse possível.

Aos meus alunos, que me fizeram buscar sempre outros caminhos com suas indagações.

Aos colegas da Escola Estadual Alberto Torres e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pelo incentivo e pela confiança depositada em mim.

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. O que não é possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto (FREIRE, 1971, p. 54).

RESUMO

Esta pesquisa-ação, de vertente etnográfica, se insere no campo da Linguística Aplicada, tendo por objeto de estudo os projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), por imprimirem um novo sentido às práticas de letramento escolarizadas, pondo em relevo o caráter agentivo da escrita e o papel dos gêneros discursivos na formação de agentes de letramento que visam à ação e à mudança social. Considerando o potencial emancipatório que assumem essas organizações didáticas no letramento cívico de educandos que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social, objetivamos, nesta investigação: refletir sobre o papel dos projetos na ressignificação das práticas de letramento escolar e investigar como se dá a ação de professores e alunos como agentes de letramento. De forma mais específica, elegemos como objetivos: promover eventos de letramento que oportunizem a prática da escrita para a ação e a mudança social; compreender como se dá a construção identitária de alunos-agentes de letramento, refletindo sobre seu processo de agência nos projetos de letramento; identificar estratégias e procedimentos de ensino que possibilitam o desenvolvimento de práticas de linguagem emancipatórias; investigar valores axiológicos construídos pelos educandos *no* e *sobre* o trabalho com a escrita em projetos de letramento. A nossa discussão está ancorada na concepção de linguagem de base bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2000; BAKHTIN, 1990, 2003); nos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; BAYNHAM, 1995; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, LAZERE, 2005); nos estudos críticos defensores da ideia de que os textos se constituem em instrumentos ideológicos capazes de conferir poder aos indivíduos (MCLAREN, 1988, 1991, 1997, 1999, 2000, 2001; FREIRE, 1971, 1978, 1979, 1982, 1992, 1996, 2001a, 2001b, 2009; GIROUX, 1983, 1986, 1990, 1992, 1997, 1999, 2003; APPLE, 1989); na abordagem social de gênero inspirada na Nova Retórica (BAZERMAN, 2005, 2006, 2007; MILLER, 1984, 2009). Os dados foram gerados no período de 2006 a 2010, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas da rede pública de ensino de Natal-RN. A pesquisa permitiu-nos depreender, em primeiro lugar, que a ressignificação do trabalho com os gêneros discursivos abre a possibilidade para que o educando leia e escreva para agir discursivamente no mundo social, ganhando, assim, empoderamento, autonomia e emancipação; em segundo lugar, que envolver alunos em projetos de letramento vai além de uma competência didática vinculada a especificidades e ao domínio de conteúdos. É preciso que o professor tenha clareza de *para quem*, *o quê*, *por que* e *como* ensinar e assuma uma postura reflexiva, tornando-se também um aprendiz; em terceiro lugar, que a partir das práticas de letramento desenvolvidas, os colaboradores da pesquisa construíram uma visão mais consciente e crítica em relação à língua e ao mundo no qual atuaram, mediante a escrita sociopolítica, como cidadãos interventivos e politizados.

Palavras-chave: Projetos de letramento. Letramento cívico. Ensino de escrita. EJA.

ABSTRACT

This ethnographical research-action is included in the Applied Linguistics area and its study object is related to literacy projects (KLEIMAN, 2000), since they bring a new sense to the literacy practices in school and emphasizes the agentive writing character and the role of the discursive genres in the formation of literacy agents who aim at the action and the social change. Considering the emancipatory potential that these didactic organizations have in the civic literacy of those who live in social risk and vulnerability situations our aim in this investigation is: to reflect about the role of the redefinition of the literacy school practices and investigate how the action of teachers and students as literacy agents occur. The specific aims are: to promote literacy events which encourage the writing practice for the action and social change; to comprehend how the identity construction of the literacy student-agent occurs by the reflection of its agency process in the literacy projects; to identify teaching strategies and procedures which enable the development of emancipatory language practices; to investigate the axiological values constructed by the learners *in* and *about* the writing work in literacy projects. Our discussion is based on the language conception supported by Bakhtin (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2000; BAKHTIN, 1990, 2003); in literacy studies (KLEIMAN, 1995; BAYNHAM, 1995; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, LAZERE, 2005); on critical studies which defend the idea that the texts are ideological instruments able to give power to the individuals (MCLAREN, 1988, 1991, 1997, 1999, 2000, 2001; FREIRE, 1971, 1978, 1979, 1982, 1992, 1996, 2001a, 2001b, 2009; GIROUX, 1983, 1986, 1990, 1992, 1997, 1999, 2003; APPLE, 1989); on the social genre approach inspired by the New Rhetoric (BAZERMAN, 2005, 2006, 2007; MILLER, 1984, 2009). The data were generated between 2006 and 2010 in the Youth and Adult Education (YAE), in public schools in Natal-RN. The research permitted us to deduce, firstly, that the redefinition of the work with discursive genres provide the learner to read and write to act discursively in the social world, earning, thus, empowerment, autonomy and emancipation; secondly, that involving the students in literacy projects goes beyond didactic competence related to specificities and content domain. It is necessary that the teacher is certain about *to whom*, *what*, *why* and *how* to teach and that he/she gets a reflexive posture, becoming a learner as well; thirdly, that through the literacy practices which were developed, the collaborators of the research have constructed a more conscious and a more critical view in relation to the language and to the world where they live through the social-political writing and they have improved as interventive and politicized citizens.
Keywords: Literacy projects. Civic literacy. Writing teaching. YAD.

RESUMEN

Esta investigación-acción de vertiente etnográfica se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada, teniendo por objeto los proyectos de *letramento* (KLEIMAN, 2000), que imprimen un nuevo sentido a las prácticas de *letramento* escolarizadas, poniendo en relieve el carácter agentivo de la escritura y el papel de los géneros discursivos en la formación de agentes de *letramento* que visan a la acción y al cambio social. Considerando el potencial de emancipación que asumen esas organizaciones didácticas en el *letramento* cívico de educandos que viven en situación de riesgo y vulnerabilidad social, objetivamos en esta investigación: reflejar sobre el papel de los proyectos en la resignificación de las prácticas de *letramento* escolar e investigar cómo se da la acción de profesores y alumnos como agentes de *letramento*. De forma más específica, elegimos como objetivos: promover eventos de *letramento* que hagan oportuna la práctica de la escritura para la acción y cambio social; asimilar las visiones de mundo construidas por los alumnos sobre la práctica del profesor como agente de *letramento*; comprender cómo se da la construcción de la identidad de alumnos-agentes de *letramento*, reflejando sobre el proceso de agencia de esos sujetos en los proyectos de *letramento*; identificar estrategias y procedimientos de enseñanza que posibilitan el desarrollo de prácticas de lenguaje emancipatorias; investigar valores axiológicos construidos en el y sobre el trabajo con proyectos de *letramento*. Nuestra discusión está basada en la concepción de lenguaje de base bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2000; BAKHTIN, 1990, 2003); en los estudios de *letramento* (KLEIMAN, 1995; BAYNHAM, 1995; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, LAZERE, 2005); en los estudios críticos defensores de la idea de que los textos se constituyen en instrumentos ideológicos capaces de dar poder a los individuos (MCLAREN, 1988, 1991, 1997, 1999, 2000, 2001; FREIRE, 1971, 1978, 1979, 1982, 1992, 1996, 2001a, 2001b, 2009; GIROUX, 1983, 1986, 1990, 1992, 1997, 1999, 2003; APPLE, 1989); en el abordaje social de género inspirada en la Nueva Retórica (BAZERMAN, 2005, 2006, 2007; MILLER, 1984, 2009). Los datos fueron generados en el periodo de 2006 a 2010 en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y en escuelas de la red pública de enseñanza de Natal-RN. La investigación nos permitió inferir, en primer lugar, que el trabajo con los géneros discursivos abre la posibilidad para que el educando lea y escriba para actuar discursivamente en el mundo social, ganando, pues, empoderamiento, autonomía y emancipación; en segundo lugar, que envolver alumnos en proyectos de *letramento* va además de una cualificación didáctica vinculada a las especificidades y al dominio de contenidos. Es necesario que para el profesor esté claro para quien, lo que, por qué y cómo enseñar y asuma una postura reflexiva, haciéndose también un aprendiz; en tercer lugar, que a partir de las prácticas de *letramento* desarrolladas, los colaboradores de la investigación construyeron una visión más consciente y crítica en relación a la lengua y al mundo en el cual actuaron, mediante la escritura sociopolítica, como ciudadanos que intervienen y son politizados.

Palabras clave: Proyectos de *letramento. Letramento* cívico. Enseñanza de la escritura. EJA.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ADOTADAS

/: pausa breve.
//: pausa longa.
MAIÚSCULAS: alteração de voz com efeito de ênfase.
[...]: supressão de trecho da transcrição original.
(incompreensível): fala incompreensível.
(( )): comentário do analista ou complementação feita por ele.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Campus IFRN – Zona Norte, E.E.A.T.	110
Imagem 2 -	Colaboradores da pesquisa, respectivamente, em 2006, 2008 e 2010	120
Gráfico 1 -	Gênero	121
Gráfico 2 -	Faixa etária	122
Gráfico 3 -	Renda familiar	123
Gráfico 4 -	Moradia	124
Gráfico 5 -	Meio de transporte	124
Gráfico 6 -	Vínculo empregatício	125
Gráfico 7 -	Acesso à internet e outras tecnologias	126
Gráfico 8 -	Ausentaram-se da escola por um determinado período	127
Gráfico 9 -	Práticas de leitura fora do ambiente escolar	129
Gráfico 10 -	Materiais de leitura preferidos	130
Gráfico 11 -	Importância da leitura e escrita para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento	130
Gráfico 12 -	Dificuldades no ensino de língua portuguesa	131
Gráfico 13 -	Concepção de educação de qualidade	132
Imagem 3 -	Logomarca do projeto	137
Imagem 4 -	Oficinas de letramento – E.E.A.T/IFRN – 2006, 2008 e 2010	164
Imagem 5 -	IFRN 2010 – oficinas de letramento	166
Imagem 6 -	Conteúdos de leitura	168
Imagem 7 -	Apresentação oral em evento científico; certificado de participação em evento científico – IFRN 2010, palestra com juízes do TRE – RN em 2008	177
Imagem 8 -	E.E.A.T. 2006 / IFRN 2010 – oficinas de letramento	184
Imagem 9 -	Comportamentos escritores	188
Imagem 10 -	Carta ao Presidente da Câmara Municipal	202
Imagem 11 -	Cartas do leitor publicadas no JH Primeira Edição em 10/09/2008	203
Imagem 12 -	Textos publicados no site do jornal Tribuna do Norte	207
Imagem 13 -	Diário de Natal em 09/07/2006	218
Imagem 14 -	Texto da aluna	224

Imagem 15 - Projetos de letramento 228
Imagem 16 - Carta do leitor publicada na Tribuna do Norte 231
Imagem 17 - Produção de cartazes 2006 243
Imagem 18 - Charges produzidas em 2006 e 2010 252
Imagem 19 - E.E.A.T. – Mobilização na rua – 2006 268
Imagem 20 - Voto de louvor 270
Imagem 21 - 272

SUMÁRIO

1 **CONSIDERAÇÕES INICIAIS** 14

2 **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS** 23

2.1 SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 23

2.2 SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA 28

2.3 A ABORDAGEM BAKHTINIANA DA LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA 36

2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 45

2.5 GÊNEROS DISCURSIVOS, ENSINO E AGÊNCIA 50

2.6 O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CÍVICO 59

2.7 UMA PEDAGOGIA CRÍTICA, DIALÓGICA E RESISTENTE 76

2.8 DO TRABALHO COM PROJETOS AOS PROJETOS DE LETRAMENTO 87

3 **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA** 104

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA 104

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA 110

3.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA 120

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA 133

4 **PROJETOS DE LETRAMENTO: DA TEORIA À PRÁTICA** 137

4.1 O PROJETO HORA DE VOTAR: A PRÁTICA DE LETRAMENTO CÍVICO 137

4.1.1 **A planificação das atividades** 139

4.1.2 **A temática do projeto** 155

4.1.3 **Os papéis dos colaboradores** 158

4.1.4 **Refletindo/avaliando: processos de negociação** 160

4.2 OFICINAS DE LETRAMENTO: DA TEORIA À PRÁTICA 164

4.2.1 **As práticas de leitura** 166

4.2.2 **As práticas de escuta e fala: da oralidade à escrita** 177

4.2.3 **As práticas de escrita** 184

4.3 O PROJETO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO: UMA REDE EMANCIPATÓRIA 228

4.4 GÊNEROS DO DISCURSO EM PROJETOS DE LETRAMENTO 243

4.4.1 **Gêneros discursivos: agência e dialogismo** 243
4.4.2 **Gêneros discursivos: voz, empoderamento e autonomia** 260
4.4.3 **Gêneros discursivos: a escrita como prática sociopolítica** 268
5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 275
REFERÊNCIAS 281
APÊNDICE A – Projeto Hora de Votar: cidadania e participação política em questão E.E.A.T. 2006 298
APÊNDICE B – Projeto Hora de Votar: cidadania e participação política em questão IFRN/ZN 2008 299
APÊNDICE C – Projeto Hora de Votar: cidadania e participação política em questão IFRN/ZN 2010 300
ANEXO A – Carta do leitor publicada no jornal Tribuna do Norte em 09/11/2006 301
ANEXO B – Carta de solicitação 302
ANEXO C – Carta de solicitação 303
ANEXO D – Email da representante do MEC 304
ANEXO E – Carta aberta no Blog Thaisa Galvão 305
ANEXO F – Carta aberta no site do IFRN 306
ANEXO G – Textos de um dos colaboradores publicados no site da Tribuna do Norte 307
ANEXO H – Carta de uma das colaboradoras à professora 308
ANEXO I – Artigo de um dos colaboradores publicado no site da Tribuna do Norte 309
ANEXO J – Carta de solicitação 310

1 **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

No Brasil, há pelo menos mais de três décadas, discute-se acerca da necessidade de ressignificação do ensino da escrita na escola, uma problemática que tem sido investigada, discutida e analisada por muitos pesquisadores e estudiosos. Relatórios produzidos por bancas de correção de provas de vestibulares e tantas outras publicações (OSAKABE, 1979; ROCCO, 1981; GERALDI, 1991, 1996, 1997; BRITTO, 1997; BATISTA, 1997; GARCEZ, 1998; PÉCORA, 1983; COSTA VAL, 1991; ANTUNES, 2003, 2005, 2007, 2009) têm apontado, ao longo desse período, a necessidade da recontextualização das práticas de escrita desenvolvidas em nossas escolas.

Alguns desses estudos apontam a *inabilidade* dos alunos, tanto para usar recursos da língua adequados à interlocução, quanto para reconhecer a diversidade dos gêneros discursivos. Outros apontam, em decorrência disso, a consequente *incompetência* desses sujeitos para a resolução das chamadas questões discursivas. Quer seja no cotidiano da sala de aula, quer seja em outros contextos nos quais atuam, ao se submeterem a uma situação de concurso, por exemplo, um vestibular, ou de qualquer um dos vários exames a que se submetem os estudantes para medir os níveis de desempenho do país em leitura e escrita, a maioria deles demonstra falta de domínio nessas práticas.

Conforme podemos observar, é inquestionável a preocupação de pesquisadores e estudiosos com essa *crise* da educação linguística no país. Por um lado, temos alguns estudos cujo foco é o ensino da gramática (FRANCHI, 1987; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1997; ANTUNES, 2007; KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012). Por outro, temos alguns que se voltam para o ensino da produção textual (OSAKABE, 1979; GERALDI, 1991, 1996, 1997; KATO, 1986; BUNZEN, 2006; GUEDES, 2009; SANTOS, 2004a, 2004b, 2007, 2008, 2011).

Também é possível destacar outros cuja preocupação está centrada nas questões de leitura (KLEIMAN, 1989a, 1989b, 1993, 2006a, 2006b, 2006c). Além desses, ainda podemos elencar estudos que têm se voltado especificamente para a formação dos professores (BUNZEN; MENDONÇA, 2006; KLEIMAN, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2005, 2006a, 2006b, 2006c; MATÊNCIO, 2001, 2006; OLIVEIRA, 2007, 2008, 2010; TINOCO, 2008; 2010).

No que se referem ao ensino da escrita, muitos pesquisadores tomaram como objeto empírico textos produzidos por alunos no contexto escolar, investigando tão somente os seus aspectos formais. Em menor proporção, algumas pesquisas têm apontado a necessidade de percebermos, no texto do aluno, além dos aspectos formais, os aspectos discursivos (LIMA, 2001; OLIVEIRA, 2001; SANTOS, 2004), investigando heterogeneidades, processos de significação e marcas de subjetividade, aspectos que podem contribuir para uma maior autonomia do produtor ao emitir pontos de vista e valores construídos socialmente.

É fato que as pesquisas têm ampliado o seu olhar sobre a escrita e sinalizado a busca de melhorias para o ensino dessa modalidade da língua. Mas é preciso ir além. Ao longo da nossa experiência profissional, acompanhamos as dificuldades apresentadas por alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem da escrita na instituição escolar. Na condição de professora de língua portuguesa em diversos níveis e em diversas modalidades de ensino da educação básica e no ensino superior, acompanhamos a dificuldade de produção e desenvolvimento de propostas curriculares que apresentem ações sistematizadas, progressivas e contínuas para que alunos e professores tenham maior autonomia com as práticas de usos da escrita.

Essas dificuldades refletem-se na formação escritora dos alunos e comprometem o desenvolvimento do papel que a escola deveria desempenhar na sua educação, garantindo-lhes os saberes necessários, para a sua atuação na sociedade letrada na qual estão inseridos. Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, a linguagem escrita parece ser, cada vez mais, condição para o desenvolvimento científico e tecnológico, para o estabelecimento de regras e princípios de cidadania.

A escrita está na base da organização de uma sociedade letrada. Ela pode contribuir com as formas de inserção das pessoas no tecido social e com a distribuição da riqueza econômica e dos bens culturais. Saber escrever é condição fundamental para a plena participação na vida social, econômica, cultural e política de uma nação. Paradoxalmente, parece-nos que, a despeito dessas constatações, a instituição escolar ainda não encontrou saídas para a resolução dos problemas relativos ao ensino da produção textual escrita nos diversos níveis de ensino.

Ainda observamos certa dificuldade de desenvolver propostas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita nas quais aluno e professor se tornem sujeitos ativos na

construção do conhecimento em sala de aula e também para que esse conhecimento, aí produzido, possa alcançar outras esferas sociais. Podemos observar que, de um modo geral, ainda prevalece, na prática docente, uma concepção de escrita reducionista, que concebe a língua como hegemônica, monológica e monossêmica.

Nesse sentido, normalmente, o texto do aluno tem, para o professor, apenas o sentido que emana de si mesmo. A implicação decorrente dessa perspectiva teórico-metodológica é a de perceber, nesse texto, apenas aquilo que se encontra nos limites linguísticos, deixando de ler e avaliar as marcas de subjetividade, a pluralidade de sentidos, a emergência de vozes sociais, a relação com outros textos, enfim, os processos de significação.

Ao desconsiderar, no texto do aluno, o seu caráter social, sua própria voz, suas visões de mundo, coisificando-o, neutralizando-o, a escola não lhe dá oportunidades de analisar, sintetizar, argumentar e negociar significados por meio de práticas discursivas, nem tampouco considera a relevância dos aspectos processuais e discursivos da produção textual, razão por que existe, no Brasil, uma discussão acirrada em torno da ineficácia e da inadequação dessas práticas de letramento escolar.

Afiliando-nos a essa discussão, entendemos que, a fim de alcançarmos os objetivos traçados nos nossos documentos oficiais para o ensino da língua, é preciso ter uma visão crítica da complexidade inerente ao processo de ensinar e aprender a linguagem escrita. Os resultados de pesquisa, de um modo geral, sinalizam a necessidade de que sejam repensadas as práticas de letramento na escola, considerando-se os sujeitos para além da sua condição escolar, levando-se em conta as suas necessidades de participação social, através dos usos da linguagem.

Esses resultados evidenciam também ser necessário um redimensionamento nos conteúdos trabalhados, de modo que as práticas de letramento sejam vivenciadas na perspectiva de uma educação emancipatória, voltada para a autonomia dos educandos (FREIRE, 1996), com vistas ao exercício efetivo de cidadania. É imperioso, então, desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, buscando melhorias para o trabalho com leitura e escrita no contexto escolar, de modo a torná-lo mais significativo para os educandos.

Particularmente, na Educação de Jovens e Adultos, as pesquisas apontam que as práticas de letramento escolar em geral têm sido trabalhadas de forma fragmentada, sem levar em consideração as necessidades comunicativas dos alunos na prática social. Em grande

medida, tem sido evidenciado o resultado de um letramento precário oferecido aos educandos dessa modalidade de ensino e de outras mais nas escolas públicas, em especial. Acerca dessa problemática, se tornam oportunas as palavras de Vóvio (2010, p. 113):

> Parece indiscutível que, frente às dimensões desse território e à desigualdade social, os avanços recentes na escolarização de jovens e adultos no Brasil são pouco efetivos. Ainda que atualmente esteja incluída nas legislações e nos discursos da esfera estatal, há muito por se cultivar para que a promoção da alfabetização no Brasil se concretize em políticas, ações e práticas educativas *com* as pessoas jovens e adultas e para que reverta esse quadro de complexidade em favor dos sujeitos a quem essa educação é um direito.

A precariedade e a ineficácia dos programas de alfabetização e letramento, destinados a jovens e adultos, oferecidos nas escolas públicas brasileiras têm impulsionado o desenvolvimento de pesquisas para investigar as causas do fracasso escolar e também para pensar alternativas que possam, na medida do possível, contribuir para mudar esse cenário. Essa necessidade de mudança nas práticas de letramento desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das razões por que elegemos essa questão como objeto de reflexão neste estudo.

Considerando que o ensino de língua portuguesa deve ter por objetivo criar situações nas quais o aluno possa ampliar sua competência discursiva nas diversas situações comunicativas, a escola deve possibilitar-lhe sua inserção no universo da cultura escrita e explicitar-lhe o papel dessas instâncias nas sociedades letradas, ampliando, dessa forma, suas possibilidades de participação social e o exercício da cidadania.

Para isso, é imprescindível que a formação do professor seja repensada, de modo a favorecer a busca de estratégias e alternativas que possibilitem a ampliação do letramento do aluno e dele próprio, proporcionando-lhe experiências exitosas no ensino de língua materna na escola, instituição que precisa dar respostas às demandas sociais relacionadas ao escrever, contribuindo, de forma efetiva, com a imersão dos alunos em um universo mais amplo das práticas letradas. Acerca dessas questões, tornam-se oportunas as considerações de Moita Lopes e Rojo (2004, p. 46), ao destacarem que:

> Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos

> deixar grande parte da população no mundo do face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social.

A assunção e a defesa dessa postura como docente de língua materna resultaram de diversos questionamentos que nos levaram a reflexões sobre a nossa própria prática pedagógica e nos impulsionaram a buscar alternativas para as "dificuldades" enfrentadas tanto por nós, como professora, quanto pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita, com vistas a torná-lo mais estimulante e significativo, de modo a contribuir com a eficácia da nossa prática pedagógica.

Desse modo, a experiência que realizamos nesta pesquisa partiu também da necessidade que sentimos de expandir o nosso olhar sobre o ensino da escrita. Compreendendo que, no trabalho com o texto em sala de aula, é preciso ir além dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, decidimos ampliar ainda mais nossa compreensão acerca dos aspectos discursivos implicados nesse processo de ensino.

Anteriormente, durante nossa pesquisa de mestrado, investigamos, em textos dos nossos próprios alunos, tomados como objeto empírico, aspectos formais e discursivos. Considerando a possibilidade de ampliar nosso olhar sobre o trabalho com a escrita como prática social que já realizávamos em sala de aula, resolvemos fazer essa pesquisa de doutorado, visando avançar na compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos que ancoram nossa prática de ensino da escrita, na tentativa de melhorá-la.

Partimos do pressuposto de que encaminhar o processo de produção textual a partir do trabalho com projetos, tomando a prática social como o ponto de partida e de chegada, poderia contribuir para ressignificar o ensino da escrita em nossa sala de aula. Naquele momento, acreditamos que seria importante tentar aproximar o máximo possível as relações entre teoria e prática. Nesse intuito, procuramos unir nossos saberes experienciais a fundamentos teóricos e metodológicos adequados que favorecessem efetivamente a circulação social dos textos produzidos pelos nossos alunos em sala de aula.

Assim trabalhando, poderíamos contribuir bem mais com a melhoria da nossa prática docente e com a ressignificação das práticas letradas desenvolvidas na escola, o que justifica a relevância desta pesquisa. Temos consciência de que ainda temos um longo percurso da nossa

formação a cumprir. Como um "ser em devir[1]" (FREIRE, 2001a, p. 94), tendo clareza de nossa condição de inacabamento, estamos sempre abertas a novas aprendizagens.

Repensar o ensino da escrita, a partir do trabalho com projetos na perspectiva do letramento, envolve, necessariamente, questões de usos da linguagem e um complexo processo de ensino e aprendizagem; requer considerar que a escrita precisa chegar ao mundo social do aluno. Uma possível decorrência dessa concepção de ensino é a minimização do divórcio entre a escrita do aluno e os usos sociais da linguagem escrita, o que pode contribuir para que eles vislumbrem que as mudanças sociais estão naturalmente implicadas em processos de linguagem.

Como prática pedagógica, o desenvolvimento de projetos nessa perspectiva é norteado pela ideia de participação coletiva, a partir da qual o aluno assume atitudes, investiga, constrói novos conceitos, processa informações, seleciona procedimentos adequados à resolução de problemas e aprende a agir. Por considerarmos que esse objeto de investigação seja um espaço fértil para o desenvolvimento de pesquisas que evidenciem os fatores determinantes e/ou que interferem na aprendizagem da modalidade escrita da língua, apresentamos nossa pesquisa, partindo de algumas questões, quais sejam:

- qual o impacto do trabalho com projetos de letramento na constituição identitária de professores e estudantes-agentes de letramento?
- como os projetos de letramento podem contribuir para a ressignificação das práticas de letramento escolarizadas?
- como se desenvolve a prática da escrita voltada para ação e a mudança social?
- que visões de mundo são construídas pelos educandos acerca das ações docentes e discentes, dos procedimentos de ensino e dos conteúdos trabalhados nos projetos de letramento?

Em função das supracitadas questões de pesquisa, elegemos dois objetivos gerais que nortearam nossa investigação:

- refletir sobre o papel dos projetos de letramento na ressignificação das práticas de letramento escolar;

[1] O termo *Devir* surgiu na Grécia antiga com a filosofia de Heráclito de Éfeso, quando ele investigava o princípio da existência humana e do ser. De acordo com esse filósofo, tudo que está no mundo está em permanente transformação. Essa expressão significa aqui uma forma particular de mudança e transformação.

- investigar como se dá a ação de professores e alunos como agentes de letramento.

Ademais, elegemos como objetivos específicos:

- promover eventos de letramento que oportunizem a prática da escrita para a ação e a mudança social;
- compreender como se dá a construção identitária de alunos-agentes de letramento, refletindo sobre seu processo de agência nos projetos de letramento;
- identificar estratégias e procedimentos de ensino que possibilitam o desenvolvimento de práticas de linguagem emancipatórias;
- investigar valores axiológicos construídos pelos educandos *no* e *sobre* o trabalho com a escrita em projetos de letramento.

Do ponto de vista teórico, este estudo está ancorado basilarmente nos estudos do letramento, na concepção bakhtiniana de linguagem, na teoria dos gêneros discursivos e na pedagogia crítica. Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista. Inserindo-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), este estudo se configura como uma pesquisa etnográfica crítica, contribuindo para o fortalecimento e o empoderamento dos seus colaboradores.

A geração de dados foi realizada ao longo dos anos de 2006, 2008 e 2010, a partir do desenvolvimento de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000). Diante da complexidade e das contingências empíricas da pesquisa, o processo de geração de dados deu-se por meio do uso de diferentes instrumentos, tais como: observação participante; notas de campo; gravações em áudio e vídeo; coleta documental a partir de planos de atividades, fotografias, jornais; 438 textos escritos de diferentes gêneros produzidos pelos colaboradores etc.

Do ponto de vista composicional, este trabalho organiza-se em cinco partes, assim, dispostas: nestas considerações iniciais, procuramos situar o leitor em relação às questões relativas ao tema, ao objeto de estudo, aos objetivos, às perguntas norteadoras e à relevância desta pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da literatura acerca do ensino da língua portuguesa, destacando o ensino da escrita nesse contexto. Em seguida, focalizamos, de forma mais específica, os fundamentos teóricos que ancoram esta pesquisa, discutindo as contribuições advindas da concepção bakhtiniana da linguagem, da teoria dos gêneros discursivos, das concepções emergentes sobre letramentos e a interface desses estudos com

uma concepção pedagógica crítica que, no desenvolvimento de um projeto de letramento, serviu de suporte ao trabalho com a linguagem nesta investigação. No segundo capítulo, explicitamos a descrição metodológica deste estudo, apresentando a abordagem, o contexto, os colaboradores e os instrumentos de pesquisa.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos à análise qualitativa dos dados gerados na pesquisa, relatando, reflexivamente, como se deu o movimento didático das atividades de ensino. Subdividiremos esta parte do trabalho em quatro seções, nas quais analisaremos prioritariamente o processo das ações desenvolvidas ao longo do projeto "Hora de Votar: cidadania e participação política em questão", no âmbito do qual foi realizada a geração de dados desta pesquisa.

Tendo clareza da imbricação entre produto e processo, na última seção de análise, analisaremos, sucintamente, dados empíricos, para investigar, mais especificamente, processos de significação e marcas de subjetividade desenvolvida na produção de textos dos colaboradores. As categorias eleitas para ler os dados da pesquisa, isto é, os diversos gêneros discursivos e as ações realizadas pelos participantes no desenvolvimento do projeto de letramento são: gênero discursivo, agência, persuasão, voz, empoderamento, autonomia e autoria.

Finalmente, na última parte deste trabalho, teceremos algumas considerações finais deduzidas no percurso desta investigação. Nesta parte, pretendemos apresentar uma avaliação da pesquisa, examinando sua validade para o ensino da escrita na educação básica de um modo geral e, de modo específico, na Educação de Jovens e Adultos.

Julgamos que este seja um estudo relevante, em primeiro lugar, porque aponta resultados exitosos com o ensino da leitura e da produção de textos na escola, mostrando em que medida o trabalho com essas práticas pode favorecer a consecução dos objetivos do ensino da língua materna na escola. Em segundo lugar, por apontar veredas para a ressignificação das práticas de letramento escolarizadas. À medida que descrevemos e analisamos o movimento didático das ações *de, com e sobre* a linguagem, realizadas mediante o desenvolvimento de um projeto de letramento, apontamos pistas para a apreensão daquilo que é e de como se fazem projetos, cujo foco é o desenvolvimento do letramento dos sujeitos que deles participam.

Em terceiro lugar, por se tratar de uma experiência, envolvendo sujeitos da EJA, o estudo torna-se especialmente importante, considerando-se que as pesquisas que tratam das questões de letramento, nessa modalidade de ensino, em geral, se voltam mais para um aspecto desse processo: a alfabetização (KLEIMAN; SIGNORINI, 2001; PELANDRÉ, 2002; PEREIRA, 2005; RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 1999; 2007; 2010). Nesse sentido, ainda existe uma carência de pesquisas desenvolvidas em outros níveis da EJA, tais como o ensino fundamental nas séries finais e no ensino médio.

Além disso, refletindo sobre o papel do professor e do aluno como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006a), discutimos formas de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem das práticas discursivas numa perspectiva emancipatória, de formação para a autonomia e para a mudança social. Desejamos, enfim, que os resultados desta pesquisa possam oferecer subsídios, particularmente, a pesquisadores e professores que se interessem por essa área de conhecimento.

2 **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

O objetivo deste capítulo é apresentar os subsídios teóricos que fundamentam esta pesquisa. Na primeira parte, apresentamos uma revisão da literatura sobre o ensino da língua materna na escola. Na segunda parte, discutimos, de forma mais específica, questões relativas ao ensino da produção textual escrita e o trabalho com essa modalidade da língua na perspectiva do letramento. Na terceira parte, apresentamos as contribuições do Círculo de Bakhtin[2] para uma abordagem discursiva da linguagem em sala de aula. Por fim, discutimos, à luz dos pressupostos da Pedagogia Crítica, o papel dos projetos no letramento cívico de jovens e adultos.

2.1 SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Refletindo sobre o processo do ensino de língua materna no Brasil, podemos constatar a existência ainda de um tipo de ensino enquadrado em um prisma reducionista e tradicional, cuja essência se limita ao desvelamento do sistema linguístico em detrimento do uso da linguagem nas diversas situações de comunicação.

Conforme Batista (1997), em nossas escolas, o que se ensina nas aulas de língua materna é a gramática normativa. Para o autor, ela é o objeto privilegiado de ensino e o conteúdo, por excelência, da prática de ensino da disciplina. Isso justifica a afirmativa de que, em nossas escolas, no ensino da língua, ainda prevalece uma abordagem tradicional.

Rastreando o percurso desses estudos, Soares (2001) encontra suas origens em um ensino fundamentado na tradição gramatical, o qual, desde nossos tempos de colônia até meados do século XVIII, restringia-se apenas à alfabetização; somente alguns poucos alunos tinham acesso a uma escolarização mais prolongada, continuando seus estudos com a aprendizagem da gramática da língua latina, de retórica e da poética.

---

[2] Baseando-nos em Faraco (2003), a expressão *Círculo de Bakhtin* é usada, nesta pesquisa, para identificar o conjunto da obra produzida por um grupo de intelectuais que tinham em comum o interesse pela filosofia e pelo debate de ideias, sobretudo aquelas relacionadas à linguagem. Dentre esses intelectuais sobressai-se o nome de Mikhail M. Bakhtin, uma vez que a ele é creditada a produção da obra de maior envergadura. Os outros nomes são: Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina, Lev P. Pumpianski, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

A Reforma pombalina (1759) instituiu, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa que, segundo Soares (1998, p.54), "definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual se mantiveram, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética". O ensino da língua como disciplina só passou a existir efetivamente nas últimas décadas do século XIX, não parecendo, pois, demais evidenciar que tinha como objeto de estudo a gramática e a leitura com vistas à compreensão e à imitação de autores portugueses e brasileiros.

Ainda, segundo a citada autora, os manuais didáticos das primeiras décadas do século XX, até mais ou menos os anos 40, apresentavam-se sob a forma de uma gramática ou antologia; já nos anos 50 e 60, passaram a construir um só livro, gramática e texto integrados, sendo este último utilizado como "pano de fundo" para o estudo da gramática, base dos manuais didáticos publicados nos anos 60. A concepção de língua que subjaz ao ensino do português durante todo esse período é aquela que a entende como sistema. Nesse sentido, ensinar a língua materna é precisamente ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico.

Nos anos 60, com o advento da democratização da escola e a consequente inclusão das camadas populares no espaço escolar, o ensino da língua materna assume um caráter instrumental e utilitário, passando a vigorar uma concepção de língua que privilegiava a noção de comunicação postulada pelos estruturalistas. Nesse quadro referencial, o ensino da língua permaneceu até os anos 70 e primeiros anos da década de 80, quando chegam à escola as contribuições da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso.

No final da década de 70, mais especificamente na década de 80, a linguística faz-se presença marcante na mudança que se processa na prática de ensino da língua materna. A partir de então, surgem novas propostas de ensino, publicam-se dissertações e teses, amplia-se a oferta de cursos de formação continuada para professores, enfim, há um notável florescimento de pesquisas e estudos voltados para as questões relativas ao ensino da língua materna, bem como um maior investimento na capacitação dos professores, visando à melhoria da qualidade do ensino da língua em nossas escolas.

Originando várias e significativas interferências na disciplina Língua Portuguesa, evidentemente, algumas delas ainda em curso, surgem uma nova concepção de gramática, uma nova concepção de texto e, sobretudo, uma nova concepção de língua, entendida como

enunciação, discurso. A concepção de língua numa perspectiva discursiva, cuja gramática volte-se aos propósitos da interlocução, constitui uma alternativa para o seu ensino na escola. Um ensino da língua materna, centrado nos gêneros, materializados em textos, voltando-se para os usos e práticas de linguagem que contribuam com o aumento de possibilidades de domínio dos usos da língua. Atrelada a essa concepção mais ampla da língua, surge a necessidade de se repensar o trabalho com os seus aspectos estruturais. Segundo Sautchuk (2003, p. 119),

> O grande desafio para o ensino de gramática e para a produção de texto é o desenvolvimento de atividades suficientemente eficazes para que modelos linguístico-textuais sejam fixados, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as outras facetas que constituirão toda a competência comunicativa do indivíduo [...].

Aliado a isso, faz-se necessário também que sejam pensadas formas de ampliar a compreensão acerca de que aspectos devem ser privilegiados no ensino e quais outros necessitam ser-lhe acrescentados, visando ampliar a compreensão que se tem da língua nas escolas, assumindo-a a partir de

> uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização [...] (SOARES, 1998, p. 59).

Isso implica, necessariamente, alterações na essência do ensino da leitura e da escrita, vistas a partir de então como processo de interação autor/texto/leitor. Podemos ainda considerar a contribuição das novas teorias da área da Psicologia da Aprendizagem, quebrando a hegemonia do paradigma associacionista, até o momento quase exclusivo no que diz respeito ao ensino da língua. Consideraram-se, a partir da segunda metade dos anos 80, os estudos da Psicologia Genética e da Psicolinguística, fundamentados naquela área da Psicologia.

Essa nova teoria da aquisição e desenvolvimento da língua materna acrescenta-se às novas visões de língua, gramática e texto, para alterar, de maneira radical, o ensino da língua. Ou seja: o aluno – sujeito dependente de estímulos exteriores para produzir respostas que, reforçadas, remetiam à aquisição de habilidades e conhecimentos linguísticos – abre espaço

para a emergência de um sujeito ativo, capaz de construir suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita ao interagir com os outros, bem como com a própria língua, quebrando assim o vínculo com a perspectiva associacionista.

Em suma, os aludidos estudos e as abordagens teórico-metodológicas desse recente período caracterizam-no como momento de mudanças na concepção de língua que norteia o ensino da língua materna, as quais têm como base os novos paradigmas propostos pelas ciências linguísticas e pelas atuais vertentes da psicologia.

Os estudos contemporâneos da linguagem levam-nos a testemunhar tanto a mudança do foco da frase para o texto quanto do texto para o enunciado. Tal mudança nos paradigmas de estudos linguísticos revela, consequentemente,

> Um novo posicionamento do homem diante da linguagem. O objeto linguagem passa a ser visto não mais como um produto a ser dissecado, a ser analisado e sim como um processo. Em última análise, o estudo da linguagem procura o homem que está na linguagem (FREGONEZI, 1999, p. 82).

Esse sujeito cujas ideias vinculam-se às suas palavras tem na linguagem um espaço onde se materializa a ideologia, razão pela qual uma abordagem prescritiva da língua não o comporta. Faz-se necessária uma nova abordagem, capaz de abranger o fenômeno da linguagem na sua totalidade, buscando desvelar todos os seus elementos funcionais: quer sejam os textuais, quer sejam os discursivos.

No que concerne ao ensino da língua materna em nossas escolas, observamos que toda a teoria e a pesquisa desenvolvidas na academia não têm implicado, pelo menos em níveis satisfatórios, ainda, uma transposição desse conhecimento para a prática docente. Apenas mais recentemente, vem-se dando importância às questões relativas à formação do professor. Entendemos que o maior investimento a ser feito para a melhoria do ensino deve ser no professor.

No Brasil, os programas de formação continuada do professor têm tradição de voltarem-se ao convencimento do profissional à adesão às "novidades" e sua adaptação a elas sem questionamentos. Essa falta de reflexão, de questionamento e de conflito é extremamente preocupante, pois a incursão pelo novo, normalmente, é conflituosa. Consideramos que as

mudanças que se fazem necessárias para amenizar a crise em que se encontram professores e alunos, envolvendo conteúdos e métodos de ensino da leitura e escrita, devem passar pela conquista de autonomia do professor.

Essa autonomia não seria conquistada simplesmente por uma adesão ao novo, mas gerada a partir da assunção de uma nova concepção de ensino dessas práticas, uma melhor compreensão do que significa ser um sujeito de linguagem e o que significa se assumir como tal na construção do conhecimento. A autonomia do professor decorre, nesse contexto, do seu empoderamento, conquistado no processo de sua formação (GIROUX, 1986; KINCHELOE, 1997), e da capacidade de realizar adequadamente a transposição didática[3] do conhecimento produzido na academia para a sala de aula.

Sob esse prisma, o poder é visto como um atributo de indivíduos teoricamente informados que agem para fazer história. Quando empoderados, os professores situam o processo de escolarização no âmbito das relações políticas e sociais mais amplas. Dessa forma, eles aprendem

> a decifrar os códigos do poder, os interesses ideológicos, os modos repressores que invadem não apenas as escolas mas também a cultura popular [...] localizam o processo de escolarização macrossociologicamente e microssociologicamente, ao mesmo tempo em que exploram a relação entre eles (MCLAREN, 2001, p. 73-74).

Nesse viés epistemológico, a escolarização passa a ser concebida como prática social educativa, centrada na atividade pedagógica que se realiza como prática interessada e situada historicamente. Nesse novo cenário, tornando-se espaço de diálogo e interação social, a aula

[3] Originalmente, o conceito de transposição Didática (TD) é atribuído a Chevallard (1985), cujo trabalho contribuiu para o surgimento da Didática como disciplina científica. Esse conceito tem sido bastante utilizado nas pesquisas e atividades didáticas e pedagógicas, referindo-se à passagem do saber científico para o saber ensinado. Aqui, consideramos a noção de TD, revista por Petitjean (2008, p. 103), por compreendermos que ela "deve ser pensada menos como a passagem do saber científico ao saber a ensinar do que em termos de convocação de uma pluralidade de saberes de referência que é preciso selecionar, integrar, operacionalizar e conciliar". De acordo com esse autor, o conceito de TD possibilita a delimitação de métodos de questionamento, de atores, de paradigmas de pesquisa e de usos diferenciados da Didática. Considerando nossos objetivos de pesquisa, assumimos o conceito de TD na perspectiva de *elaboração didática* proposta por Petitjean (1998; 2008). Entendemos que a ressignificação proposta por esse autor ao conceito pode contribuir para que repensemos as atividades de fala, de escuta, de leitura e de escrita realizadas na sala de aula, aproximando-as das práticas sociais.

de Língua Portuguesa poderia superar a ideia de memorização de regras, que mantém o silenciamento dos educandos, contribuindo para o fracasso deles.

Para mudar o quadro do atual modelo de ensino da língua que ainda se desenvolve na maioria de nossas escolas, é imprescindível que o professor se liberte das amarras de um ensino pouco eficaz e revelador de debilidades no seu processo de formação, pois, como diz Moita Lopes (1996, p. 179), "os cursos de formação de professores de línguas deixam lacunas no que diz respeito a uma base teórica explícita sobre usos da linguagem dentro e fora da escola". E acrescenta: "a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente".

Acreditamos que cabe também ao professor buscar o preenchimento de lacunas deixadas em sua formação, repensando e redimensionando sua prática, no sentido de atender às necessidades de mudanças no ensino da escrita, pois os resultados de pesquisas em nossa área de ensino apontam a carência de práticas mais significativas e interativas que contribuam para o desenvolvimento de mais habilidades para a produção de textos escritos.

Faz-se necessária uma ruptura com a prática alimentada pelo senso comum, para que o professor possa apropriar-se de um saber mais consistente do ponto de vista teórico e, assim, possa dar conta das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Entendemos que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa do aluno, a fim de que ele a utilize para a ação e a reflexão, o que implica necessariamente uma transposição de referenciais teóricos adequados ao alcance desse objetivo.

2.2 SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA

Uma revisão da literatura sobre as pesquisas realizadas nas últimas décadas acerca do processo ensino e aprendizagem da escrita, apoiadas em modelos linguísticos, aponta a necessidade do desenvolvimento de estudos, com vistas a subsidiar outras formas de perceber o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade da língua.

Desse modo, temos a contribuição da Linguística Textual, enfatizando a organização sintático-semântico-pragmática dos textos (HALLIDAY, HASAN, 1976; BEAUGRANDE,

DRESSLER, 1981; VAN DJIK, 1983; KOCH, TRAVAGLIA, 1989); a influência do dialogismo bakhtiniano (GERALDI, 1998, 1999, 2000, 2001b); os estudos voltados para a problemática do erro, partindo do paradigma indiciário (GINZBURG, 1980); os estudos sobre escrita representacional e comunicacional (BRONCKART, 1991; 1991a; SMOLKA; GÓES, 1992, 1993; VYGOTSKY, 1979, 1984).

Esse levantamento aponta também uma tendência a investigações que visam formular e sugerir procedimentos didáticos a serem adotados em sala de aula, que têm como eixo uma concepção de linguagem como atividade e realização de um trabalho (GERALDI, 1991; 1996; 1997), a partir de operações que se realizam sobre, *com* e *pela* língua (GARCEZ, 1998). Em menor escala, essa revisão aponta ainda para investigações, cujo direcionamento do ensino da produção textual remete aos processos de significação e construção/interpretação de sentidos (OLIVEIRA, 2001a, 2001b, 2002, 2003; SANTOS, 2004; 2004a).

Do que foi exposto, podemos deduzir que alguns passos têm sido dados no que tange à busca de alternativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem da escrita. Contudo, se por um lado podemos perceber, na academia, a efervescência e a produção de ideias que poderiam subsidiar a prática do professor em sala de aula, por outro, infelizmente, ainda não as vemos chegar efetivamente à escola. Enquanto isso não ocorre, o que vemos na escola é uma prática de ensino da escrita que não contempla o que preconizam os documentos oficiais norteadores do ensino de língua materna em nossas escolas:

> O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 1998, p. 38).

Também o que ainda vemos nas salas de aula do ensino fundamental ao ensino médio, nas diversas modalidades de ensino, ainda é a supervalorização de conteúdos tradicionais do ensino de língua, nos quais a nomenclatura gramatical e a história da literatura ainda têm sido bastante exploradas em detrimento das práticas de leitura, escrita, escuta e fala, que deveriam ser privilegiadas em sala de aula para viabilizar o trabalho com a diversidade de gêneros e de textos, contribuindo para a formação de leitores e produtores de textos, como propõem os

PCN. Na EJA, essa situação pode ser ainda pior, com a costumeira prática de minimizar o currículo planificado para jovens e adultos, porque a escola entende, equivocadamente, que essa população não tem condições de acompanhar os conteúdos selecionados.

Percebemos que o exercício da produção textual escrita do modo como geralmente se dá nas salas de aula não é suficiente para que o aluno escreva com proficiência. Ao chegar a esse nível de ensino, o aluno já deveria ter construído alicerce para a prática da produção textual escrita nas duas etapas do ensino fundamental, para apenas ampliar seus estudos de escrita no nível subsequente. Mas o que percebemos em nossos alunos é uma grande limitação para desempenhar atividades de escrita.

Diversos trabalhos publicados já apontaram a ineficiência do ensino da escrita na escola, revelando a "incapacidade" dos alunos do ensino médio para produzir textos escritos (PÉCORA, 1983; COSTA VAL, 1991; GARCEZ, 1998; KÖCHE, 2002). Nesses trabalhos, de um modo geral, constatou-se que, do ponto de vista sintático-semântico-pragmático, os alunos não estão aptos a escrever aquilo que a escola entende ser um "bom" texto. Discutindo o percurso do processo de ensino da escrita em nossas escolas, outros trabalhos discutem o que já foi feito e mostrou-se ineficaz no trabalho com as práticas letradas escolarizadas e/ou apontam alternativas para a ressignificação dessas práticas (BUNZEN, 2006; 2010; GUEDES, 2009; SANTOS, 2004; 2004a; 2007; 2008; 2011; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011).

Além do mais, relatórios produzidos por bancas de correção de provas de Língua Portuguesa nos vestibulares ou em outras avaliações utilizadas para mensurar a proficiência leitora e escritora dos alunos brasileiros indicam a inabilidade de alunos egressos da educação fundamental ou do ensino médio, em qualquer modalidade de ensino, para usar recursos da língua adequados à interlocução, bem como o desconhecimento da diversidade dos gêneros discursivos e a consequente "incompetência" dos alunos para a resolução das chamadas questões discursivas nos exames. O que podemos perceber nisso tudo é que essa "incapacidade" para escrever pode estar ligada à maneira como os professores "olham" os textos dos alunos e o que eles "olham" nesses textos (SANTOS, 2004).

Se há mais de 30 anos, no Brasil, discute-se a necessidade de ressignificação do ensino da língua, em termos práticos, essa discussão continua a repercutir muito pouco em sala de aula, o que parece ser um problema, a nosso ver, pois já deveríamos ter avançado bastante, em termos de melhor desempenho dos nossos alunos nas avaliações a que são

submetidos para aferir seu desempenho em termos de ler, escrever e contar, o que envolve a averiguação de seus resultados em relação às práticas letradas desenvolvidas na escola. Diante dessa realidade, acatamos como legítima a necessidade de assunção efetiva de uma nova concepção de ensino de linguagem que possa subsidiar o ensino da produção textual na escola, pois essa que ali impera não permite que avancemos no ensino da escrita por trazer em si o "ranço" do ensino tradicional e prescritivo.

Uma revisão na concepção de língua escrita subjacente ao ensino da produção textual na escola possibilitará um processo de ensino e aprendizagem que vá além das atividades de reconhecimento, identificação e organização das unidades estruturais do sistema linguístico. Reconhecer a escrita como atividade interlocutiva pode fazer muita diferença, à medida que se vai além do trato burocrático que lhe tem sido tradicionalmente dado, o qual contribui tão somente para que o aluno escreva *redações*, ou seja, atividades destituídas de características sociointeracionais (FARACO, 2001).

É importante reconhecermos urgentemente que a escola é o espaço por excelência destinado ao ensino e à aprendizagem da escrita e que negligenciar o direito que o aluno tem de ter acesso a isso é reproduzir e sustentar desigualdades sociais, pois a escola é a instituição responsável pela formação de cidadãos aptos a usar adequadamente a palavra escrita nas mais diversas situações de comunicação.

Soma-se a isso a orientação dos PCN, que encaminham o trabalho de produção textual escrita para a perspectiva dos temas transversais, por tratarem de questões sociais contemporâneas, as quais tocam de modo profundo o exercício da cidadania, oferecendo, assim, uma diversidade de possibilidades para o uso da linguagem, ao integrar áreas de conhecimento, contribuindo com o ensino de Geografia, de História e de Ciências.

De acordo com aquele documento, o trabalho desenvolvido com os temas transversais demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos no que diz respeito à capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções passados e também no que concerne às possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas. Entendemos, pois, que assim procedendo,

> A produção de texto adquire funções de interação interdisciplinar, ou seja, funcionará como um fio condutor que amarrará os vários campos do conhecimento, levando o indivíduo a sentir o uso da língua, o manejo, a sua

> construção, como algo necessário não à sua adaptação, mas como um elemento transformador de sua condição, muitas vezes, marginalizada (SOUZA, 1996, p. 164).

O projeto educacional expresso nos PCN demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação da noção de conteúdo escolar, ampliando-a para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, os PCN reafirmam a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção.

Por isso, esses documentos propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: em vez de um ensino em que o conteúdo é visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. Nesse sentido, é importante que se compreenda, por exemplo, que

> A motivação fundamental para a inclusão dos Temas Transversais nos PCN é a necessidade de que estes sejam balizados por uma educação em que a promoção da cidadania seja a mola central para colaborar na superação da marcante situação de desigualdade em que vive grande parte dos brasileiros. Ou seja, há a preocupação com uma educação para transformar o mundo social, embora se entenda que a escola sozinha não muda a sociedade (MOITA LOPES, 1999, p.18).

Observamos, portanto, que à escrita é atribuído, naturalmente, um poder de inclusão, visto que contribui para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais e proporciona autonomia ao escrevente, para que seus pontos de vista e visões de mundo possam emergir no seu discurso. Este, contudo, também pode gerar exclusão, o que parece se caracterizar muito mais frequentemente em nossas escolas, uma vez que estas proporcionam ao aluno experiências, em geral artificiais, de produção que apenas contribuem para agravar no aluno situações crônicas de irresolução de seus problemas referentes à produção textual escrita.

Ainda hoje, o domínio da escrita é privilégio de poucos, o que, além de constituir um ponto nevrálgico nessa discussão, é um dado que exige reflexão. É preciso atentar para o que nos diz Almeida (1994, p. 196): “pensar a linguagem oral e/ou escrita significa analisar as

relações sociais, o poder e a ideologia, pois a escrita não é neutra. Ela ordena". Por não ser neutra e porque "ordena", é que ela é também um instrumento de dominação e de poder.

Nesse sentido, quem não escreve vive, muitas vezes, anonimamente na sociedade, assujeitando-se ao que é legitimado pelos que têm acesso à cultura dominante. Ainda de acordo com a mesma autora, se o sujeito social se constitui através da linguagem, a análise desta envolve também "o processo de subjetivação, a definição da identidade individual e sociocultural" (ALMEIDA, 1994, p.196).

Embora não concordemos com a ideia defendida pela autora de que alguém só *deixa marcas* no mundo se for escritor – pois a escrita não se configura como a única forma de comunicação, mesmo em uma sociedade grafocêntrica como a nossa –, somos obrigados a reconhecer que, em nossa sociedade, aqueles que dominam com mestria a escrita tendem a ser considerados como possuidores de um poder que os coloca em um lugar hierarquicamente mais elevado do que os que não a dominam com proficiência.

Entendemos, então, que a função social da escrita está ligada à condição política, ao lugar social ocupado pelos sujeitos. É indispensável uma reflexão acerca da orientação da escrita para a perspectiva crítico-reflexiva, voltada para a formação de sujeitos capazes de exercer sua cidadania. Retomando a ideia de poder associada à escrita, anteriormente mencionada, consideramos que o poder de escrever deve ser transformado em um poder de agir, de pensar. A linguagem contribui, decisivamente, para a construção do saber e do próprio sujeito aprendiz. Nesse sentido, é válido considerar que

> Por mais que a escrita se reduza à prática sistemática e exclusiva do exercício, cuja virtude de treinamento é largamente ultrapassada pela frustração do aborrecimento e da repetição, por mais que a marca escrita seja reduzida à marca 'marca do não questionamento, à marca da docilidade, à marca da obediência idiota, à marca escrita da morte do prazer de escrever e do poder de escrever', no cenário da escrita, podem surgir alguns princípios fundadores da cidadania (BÉAL, 2002, p. 163).

Pelo menos quatro desses princípios podem ser mencionados aqui, ainda que neles não nos detenhamos minuciosamente. Um primeiro diz respeito a escrever para que o sujeito aprendiz se transforme, ou seja, a escrita, a língua pode ser um espaço de transformação ao permitir novas construções.

O segundo princípio é aquele que postula o ato de escrever para transformar os saberes anteriores do sujeito aprendiz. Assim, a escrita é percebida como um lugar de encontro com o outro, onde desabrocha o conceito novo, onde crenças são balançadas. Ao escrever "eu", o aluno pode ampliar seu ponto de vista e voltar-se à teoria do outro (alunos, pesquisadores do presente ou do passado) e, desse modo, seu objeto é analisado de forma mais profunda, a partir de um debate consigo mesmo, entre suas antigas representações e as novas que emergem daí.

O terceiro princípio liga-se à concepção do ato de escrever voltado para transformar as representações que o sujeito aprendiz tem sobre o saber e para tomar consciência dos processos que entram em jogo na aprendizagem. Isso ocorre quando a escrita, trabalhando com a metacognição, dito de outra forma, com o saber sobre o saber, transforma-se em algo que possibilita que o aluno se construa, desenvolvendo sua capacidade de distanciamento, permitindo-lhe distinguir o universal do particular, possibilitando, enfim, reinvestir, transferir o saber a uma nova ação, como prova de compreensão.

Por fim, o quarto princípio fundador de cidadania liga-se ao ato de escrever para sonhar o mundo e transformá-lo. Quando, por exemplo, práticas de escritas são compartilhadas por todos, o poder de escrever constrói-se de forma conjunta, elaborada, destinada à reapropriação do ato de escrever colaborativamente. Assim, as práticas contribuem para compreender e dizer o mundo.

Essas práticas permitem um maior envolvimento do aluno como pessoa. Mexem com o imaginário coletivo, dessacralizam escritas previamente existentes, permitem que o aluno se aproprie delas, "roubando-as", transformando-as, apoderando-se das palavras do outro para torná-las suas, isto é, imprimindo nelas sua marca pessoal, sua subjetividade, construindo sua própria identidade, enquanto constrói seu próprio texto.

Entendemos, porém, que considerar o processo de ensino e aprendizagem da língua na modalidade escrita como instrumento para formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, conforme propõem os documentos oficiais que norteiam o ensino da língua materna em nossas escolas, implica necessariamente percebermos o texto do aluno não só do ponto de vista daquilo que ele é mas também de como ele significa (SANTOS, 2004).

Trabalhar a escrita nessa perspectiva exige do professor alguns saberes que possam subsidiar adequadamente sua prática. É necessário, por exemplo, o reconhecimento do papel

dos mecanismos enunciativos como elementos que possibilitam ao processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita ir além de sua realização como atividade repetitiva, tornando-se, assim, o exercício de uma prática discursiva.

Pensar a produção textual escrita para além da artificialidade que lhe impõe a escola, libertando-a das amarras de uma prática centrada em atividades repetitivas e desprovidas de significação, impõe-nos a responsabilidade de refletirmos, para entendê-la não como um *dom*, cujo poder pertence a poucos nem como fruto de uma inspiração exterior ao sujeito (ALMEIDA, 1994).

É imprescindível distingui-la da redação que tão comumente se costuma fazer na sala de aula. Neste tipo de atividade, produzem-se textos *para a escola*, enquanto, nas atividades de produção, efetiva-se a produção destes *na escola*, mas não necessariamente para permanecer ali aprisionada. Da forma como geralmente tem sido ensinada na escola, a redação institui-se tão somente como mais uma das tarefas escolares, em que o sujeito e a linguagem dissociam-se, estabelecendo-se entre eles uma relação de exterioridade.

O que acontece na escola atualmente é que a escrita nem sempre é considerada como algo possível de ser ensinada e aprendida. Essa concepção é reforçada (senão criada) pela postura do educador/professor que cobra do aluno o *milagre* da escrita sem desenvolver nele as necessárias competências para a sua realização, fazendo com que tudo o que pode estar por trás de um texto, que é produzido em sala de aula, permaneça para o aluno como um grande e indecifrável mistério.

Essa concepção reproduzida pelo professor reflete, muitas vezes, sua própria formação e, como nos lembra Almeida (1994, p.197), "se não faz uma abordagem crítica da escrita é porque, também ele, desconhece esse possível olhar". Reconhecemos a importância de desmistificar o ensino da língua materna, especialmente o da produção textual escrita, no sentido de demonstrar que este não pode se basear apenas no ensino e na aprendizagem de regras difíceis e rígidas, em exceção ou *arapucas* e *armadilhas* para testar o aluno.

O ensino da escrita deve se voltar para a necessidade de oferecer-lhe as condições necessárias ao desenvolvimento de suas ideias, seus sentimentos, seu posicionamento diante do mundo, enfim, para que ele possa exercer plenamente sua cidadania, posicionando-se historicamente e assumindo uma consciência crítica em relação ao uso da linguagem no mundo social (FAIRCLOUGH, 2001).

Entendemos, porém, que considerar o processo de ensino e aprendizagem da língua na modalidade escrita como instrumento para formar cidadãos críticos e reflexivos, como propõem os documentos oficiais que norteiam o ensino da língua materna em nossas escolas, implica necessariamente desvelar o universo discursivo do aluno, ensinando-o a agir discursivamente com os gêneros para além dos muros da escola. Significa dizer, preparando-o para usar a escrita socialmente.

Sintetizamos aqui nossas ideias acerca do processo de produção de textos, compreendendo que ele precisa ser desenvolvido na perspectiva de uma concepção interacionista de linguagem, capaz de contribuir para a resolução de problemas da ineficácia do ensino da escrita em nossas escolas.

2.3 A ABORDAGEM BAKHTINIANA DA LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA

Como atesta a nossa revisão da literatura, com a chegada da linguística às universidades brasileiras, há trinta anos, houve uma integração dessa disciplina aos estudos da linguagem. Mais recentemente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, percebemos uma maior preocupação em "contextualizar" o ensino da língua materna tomando como foco o texto, embora essa contextualização nem sempre ocorra de forma mais sistemática em nossas escolas, ocorrendo na base da improvisação, sem a necessária fundamentação. Dessa forma, trabalha-se o texto pelo texto, às vezes, apenas como mero pretexto. O texto, como unidade de sentido ou como discurso, é completamente esquecido (CEREJA, 2002).

Enquanto, para os PCN, o texto deveria ser tomado como objeto básico de ensino e como unidade de sentido, em muitas escolas, o que se notava, e ainda se nota hoje, é o uso do texto como mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase. Ou seja, se antes frases descontextualizadas serviam como objeto para teoria e para o exercício de análise gramatical, hoje, equivocadamente, apresentam-se textos dos quais são retirados fragmentos para uma abordagem linguística que não vai além do horizonte da frase.

Como nos lembra o citado autor, a despeito das orientações de documentos oficiais que orientam a educação em nosso país, a escola insiste em tratar os fatos da língua,

limitando-se apenas às questões estruturais, ignorando o comprometimento da construção de sentido dos enunciados produzidos pelos alunos, tornando inócuas as atividades linguísticas que deveriam contribuir com a formação de um sujeito crítico e reflexivo. A escrita, que deveria ser tratada como elemento-chave para a formação desse cidadão – crítico e reflexivo – acaba sem cumprir o seu papel de prática discursiva, relegada a segundo plano nas salas de aula.

É preciso reconhecer que, no seio de uma sociedade complexa, como a nossa, oferecer ao aluno oportunidades que o levem a pensar e buscar soluções é, antes de tudo, contribuir para que ele amplie aptidões intelectuais e sua capacidade reflexiva, para servir-lhe de aparato em suas escolhas individuais sem que estas sejam necessariamente desvinculadas do bem comum (SOUZA, 1996).

Imprescindível parece-nos ser a necessidade de considerarmos conceitos no universo de ensino da produção textual escrita, que nos levem a perceber o texto como criação, ruptura, sem reificá-lo, mas imbricando-o à realidade histórico-social, enfim, concebendo-o como atividade. Dito de outro modo, como uma ação que permite ao sujeito a apreensão da realidade, nela intervindo, constituindo-se em uma prática social. Nessa perspectiva, escrever passa a ser "Uma atividade filosófica (revolucionária), pois com os textos que produzimos dizemos a realidade, abrimo-nos ao mundo (totalidade histórico-social) e somos" (JANTSCH, 1996, p. 47).

Desse modo, escrever implica assumir posições, avaliar, refletir e nisso consiste a dimensão crítica da atividade de produção textual. Conceber a escrita nesse viés é percebê-la como arma que liberta o homem, cuja liberdade provém de sua capacidade de estabelecer-se como sujeito histórico, inscrito socialmente, interagindo com outros sujeitos, dirigindo-se a um auditório que assume o papel de interlocutor ativo, que, se somando a outros elementos, torna-se elemento constitutivo dos textos produzidos.

Em última instância, escrever é considerar o texto como enunciado que, por isso mesmo, pode permitir outras leituras ao professor, as quais transcendam a sua organização sintático-semântica e pragmática, bastante dissecada em abordagens que pouco têm contribuído com práticas cidadãs no contexto de sala de aula.

Por isso, propomos inserir o ensino da produção textual escrita no universo da abordagem discursiva da língua, o que implica optarmos por uma concepção sócio-histórica

da linguagem, elegendo a concepção de linguagem bakhtiniana como contribuição a novas formas de pensar a linguagem. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a linguagem é de essência cultural, interativa e social. Para esse autor, "A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores" (BAKHTIN, 2003, p. 127).

Nesse sentido, a concepção de linguagem bakhtiniana pressupõe um processo que se dá coletivamente, no qual sujeitos de uma determinada sociedade ou grupo social, historicamente, através da interação verbal, criam e recriam um sistema de significados articulado a visões de mundo. Desse modo, a língua transforma-se ao longo do tempo, assume novos valores e ideias conforme os grupos sociais que a usam, deixando de ser vista como algo imposto, que vem de fora, ou como uma atividade destituída de sentido.

Do mesmo modo, a linguagem não pode ser vista fora do homem. Como um sistema simbólico construído e reconstruído pelo homem, ao longo do tempo, ela é instrumento de poder, de comunicação entre as pessoas, de meio para aquisição do conhecimento e circulação da cultura e, sobretudo, pressuposto para o desenvolvimento dos processos mais elaborados do pensamento humano.

Sendo assim, a linguagem só tem existência efetiva na interação, ou seja, é pela interação com os outros que somos conhecidos e conhecemos os outros, constituindo-nos como sujeitos do nosso dizer. A interação verbal é, portanto, fonte de constituição da própria linguagem. Por isso, pensar a linguagem na perspectiva da interação é necessariamente refletir sobre o dialogismo, a consciência social, a heteroglossia, o plurilinguismo e alguns outros conceitos tão caros para Bakhtin.

O dialogismo bakhtiniano instaura uma reflexão acerca do EU e do OUTRO, quebrando a relação EU/ELE – eu/objeto, que nos remete ao século XVII, com a noção de sujeito cartesiano, sujeito cognitivo – poderoso, fonte do seu dizer – e instaura o TU, o que se justifica, uma vez que o século XX foi marcado pela intersubjetividade, pela interação.

Portanto, como diz Faraco, na concepção de Bakhtin, "a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus" (FARACO, 2001a, p. 125). E, nesse sentido, podemos entender que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo

que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

A palavra dirige-se a um interlocutor (BAKHTIN, 2003). Dessa maneira, o sujeito falante, que se origina na intersubjetividade do diálogo, nele adquire consciência de si mesmo, interpretando o mundo a partir do confronto com o outro. No dizer de Faraco (2001, p.118),

> A visão de mundo bakhtiniana, arquitetônica bakhtiniana (para usar um termo do próprio autor em seus primeiros textos), se estrutura a partir de uma concepção radicalmente social do homem. Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intricada rede de relações sociais de que participa permanentemente.

Pensar o sujeito falante sob esse prisma é reconhecer que o seu discurso pertence também ao outro, ou a outros, pois é produto de tantos outros discursos que ele ouve, lê e compreende. Ao tratar da palavra, tomada como signo, Bakhtin (2003, p. 113) considera que na realidade,

> Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Sendo assim, uma língua é essencialmente um conjunto de linguagens, ou seja, uma heteroglossia, composta pela multiplicidade de línguas, das diversas vozes sociais nela encontradas. Aliada a essa concepção heteroglótica, Bakhtin fala da estratificação social da língua, ao nos dizer que

> [...] A língua enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra nunca é única. Ela é única somente como sistema gramatical abstrato de formas normativas, [...] os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior destas diferentes perspectivas[...] (BAKHTIN, 1990, p. 96).

Como podemos perceber, a linguagem, na concepção bakhtiniana, é pluridiscursiva. Ela comporta as diversas linguagens do plurilinguismo, as quais representam pontos de vista sobre o mundo, são formas de interpretá-lo. Como perspectivas objetais específicas, semânticas e axiológicas, as linguagens podem ser confrontadas, podem se complementar e se opor mutuamente e se corresponder dialogicamente. Assim sendo, na consciência das pessoas, elas vivem, lutam e evoluem no plurilinguismo social (BAKHTIN, 1990).

Indubitavelmente, o tema central dos estudos bakhtinianos é o dialogismo, que se insere numa abordagem sócio-histórica da linguagem, em que podemos observar uma relação intrincada entre o signo, o social (interindividual) e o ideológico, mas, como afirma, com muita propriedade, Barros (2001, p. 22), "Foram, sobretudo, suas reflexões variadas sobre o princípio dialógico que anteciparam e influenciaram os estudos do discurso e do texto, atualmente em desenvolvimento".

Dessa maneira, entendemos que voltar o nosso olhar para o dialogismo bakhtiniano, relacionando-o às suas ideias sobre o enunciado, torna-se imprescindível, dado que, nesta pesquisa, tomamos o texto escrito como objeto de estudo. Em todas as áreas da Linguística e da Filologia, o estudo das características fundamentais do enunciado e da heterogeneidade dos seus gêneros nas diversas esferas da atividade humana tem grande importância. Aliás, o texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas.

Na perspectiva bakhtiniana, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação verbal deve possibilitar também uma melhor compreensão da natureza das unidades da língua como sistema, sem que a isso se limite, posto que o enunciado está muito além dos limites da oração. Enquanto o enunciado é o resultado de uma situação dialógica marcada pela reciprocidade entre os interlocutores que participam efetivamente da enunciação, a oração dele diferencia-se por ser unidade de análise da língua, de ordem impessoal, que não pertence nem se dirige a ninguém, faz o papel do discurso de um único falante.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 306), "A oração, como unidade da língua, não consegue condicionar diretamente uma atitude responsiva. É só ao tornar-se enunciado completo que adquire tal capacidade". Tratada isoladamente, ela não oferece condições para que se encontrem "pistas" para a identificação de marcas de subjetividade e só assume o estatuto de enunciado quando impregnado de entonação e de intenção.

O que define um enunciado como tal é, pois, a soma de três particularidades constitutivas que ele apresenta: 1. alternância dos sujeitos falantes, 2. acabamento específico e 3. relação com o próprio locutor e com outros parceiros da comunicação verbal. As duas primeiras particularidades são indissociáveis. Considerando-as, podemos observar que todo enunciado tem um autor e um destinatário e é capaz de provocar uma resposta a partir do seu acabamento. Assim, o locutor espera a resposta do seu interlocutor. Já a terceira particularidade refere-se às seguintes relações: a) do enunciado com o locutor, em que percebemos ser impossível a neutralidade do enunciado, pois este reflete a expressividade do locutor; b) do enunciado com outros parceiros da comunicação verbal, em que o enunciado prende-se a outros enunciados, e o locutor é aquele que responde, cujo enunciado é permeado pelo discurso do outro.

Assim sendo, o enunciado reflete a influência do destinatário e sua reação-resposta e, em função disso, o locutor seleciona os recursos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos) adequados à sua elaboração. É exatamente a partir do modo como o locutor vê o seu interlocutor e da compreensão responsiva ativa que este expõe para aquele, que surge o estilo, a partir da visão do todo do enunciado e por ser marcado por características individuais que remetem à subjetividade.

De um modo bem sucinto, entendemos que, no dialogismo de Bakhtin, o sujeito se constitui no diálogo com as diferentes vozes sociais que o tornam um sujeito histórico e ideológico. Ele reestrutura seu discurso a partir das vozes alheias impregnadas de seus valores e visões de mundo, articulando, contrapondo-se ou justapondo-se a estas vozes. Conforme Bakhtin (1990, p.82), "o verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um pluralismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual". Ao tratar da heteroglossia dialógica, quando vozes e pontos de vista se confrontam, ele entende que a interação é situada.

Oliveira (2001) considera o dialogismo de Bakhtin em dois momentos: um primeiro momento, o que instaura o outro no processo discursivo, implicando que todo texto deve levar em consideração um interlocutor (real ou virtual) a quem se dirige o enunciado; e um segundo momento, que parte do princípio de que qualquer enunciado é impregnado de vozes alheias, que apresentam relações dialógicas entre si. Para essa autora, é exatamente esse segundo momento do dialogismo que nos "possibilitará 'ir além' na concepção de ensino da produção

textual, considerando-a como uma prática discursiva portadora de valores" (OLIVEIRA, 2001, p.2).

Concordamos com a autora quando propõe que se investigue o que dizem essas vozes, como nos posicionamos frente a elas, quais as relações dialógicas que travam em nossos enunciados, o que pode ser uma alternativa para outra forma de avaliação, discussão e correção dos textos dos alunos em sala de aula.

É nesse segundo momento do dialogismo, em que o autor trata da orientação dialógica de todos os discursos e da importância do estudo das formas retóricas, como instrumentos para revelar a dialogização interna do discurso, que centraremos nossa atenção, analisando alguns aspectos dos textos produzidos pelos colaboradores. Consideramos relevante atentar para a importância do estudo das formas retóricas, destacadas por esse autor no excerto a seguir:

> Abordadas corretamente e sem preconceitos revelam com grande precisão os aspectos próprios a qualquer discurso (sua dialogização interna e os fenômenos que o acompanham) os quais não foram até agora suficientemente estudados e compreendidos no que se refere ao seu enorme peso específico na vida da linguagem (BAKHTIN, 1990, p.79).

O autor entende que, até então, não se havia dado a devida importância à dialogicidade interna, porque o estudo do diálogo voltava-se apenas para a sua forma composicional, desconsiderando-se que

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio de todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1990, p. 88).

Bakhtin (1990) propõe que a dialogicidade interna do discurso ocorre de diversas formas: entre enunciados de uma mesma língua (dialogismo primordial), entre outras línguas

sociais (gêneros, profissões, dialetos, estratificação social) de uma mesma língua nacional, entre línguas diferentes em uma mesma cultura, mesmo horizonte socioideológico.

As formas de orientação dialógica do discurso podem ocorrer de dois modos. O primeiro modo é aquele em que o discurso encontra as vozes alheias ao orientar-se para seu objeto. Nesse modo, o discurso penetra o tenso ambiente dialógico do discurso de outrem e daí emerge. O seu tema/objeto não é abordado pelas margens, e sua conceituação é, por um lado, complexa, uma vez que as diversas vozes sociais (a heteroglossia) refletem-se nos temas, quer iluminando-os, quer obscurecendo-os. A representação que o discurso tem do seu objeto é, por outro lado, também complexa, por ser permeada pela interação dialógica existente no próprio objeto, em função daquilo que dissemos anteriormente, que todo discurso, de um modo ou de outro, orienta-se para o já-dito.

O segundo modo de ocorrência das formas de orientação dialógica do discurso é o que entende que todo discurso orienta-se para uma resposta, que o influencia e a ela se antecipa. Destacando o falante, remete a uma orientação para o ouvinte/leitor que foi tratado e é tratado pela retórica. Nessa perspectiva, o ponto de vista é sempre o da clareza, da precisão dos argumentos e dos elementos retóricos para convencer/persuadir, precisamente os que são desprovidos de dialogização interna.

O ouvinte é entendido como um sujeito dotado de uma compreensão responsiva ativa, a qual é uma força dentro do enunciado, que participa do discurso, posto que o significado de um enunciado compreende-se em meio a outros enunciados, logo, pleno de valores e de pontos de vista, dado que a plurivalência do signo social, do signo ideológico faz parte do seu sentido, porque consciência, signo e sentido estão intimamente ligados por serem produzidos como objetos ideológicos na interação social.

Disso podemos depreender que a produção do enunciado realiza-se em território alheio e a arena da interação não é apenas o objeto/tema, é antes de tudo o sistema de crenças do outro, que, percebido dessa forma, assume um caráter subjetivo. Nas palavras de Bakhtin, a dialogicidade interna pode ser uma força criativa e fundamental desde que

> As divergências individuais e as contradições sejam fecundadas pelo pluriligüismo social, apenas onde as ressonâncias dialógicas ressoem não no ápice semântico do discurso (como nos gêneros retóricos), mas penetrem em suas camadas profundas, dialogizando a própria língua, a concepção linguística do mundo (a forma interna do discurso) onde o diálogo de vozes

> nasça espontaneamente do diálogo social das "línguas", onde a enunciação de outrem comece a soar como língua socialmente alheia e, finalmente, onde a orientação do discurso para as enunciações alheias passe a ser a orientação para as línguas socialmente alheias, nos limites de uma mesma língua nacional (BAKHTIN, 1990, p. 93).

Após essas breves considerações sobre a concepção bakhtiniana de linguagem e dos construtos teóricos que representam pistas para o seu entendimento, parece-nos possível concluir que o seu olhar sobre a linguagem nunca esteve tão atual. Olhar a linguagem como atividade, considerando-a na sua dimensão social, interrelacionando sistema e atividade é um fato que justifica a sua importância e valorosa contribuição ao ensino e à aprendizagem da língua materna, sobretudo da produção textual escrita na escola.

Podemos dizer que os estudos bakhtinianos proporcionaram um grande impulso aos estudos da linguagem ao conceber o seu caráter dialógico como ponto de partida para a investigação de problemas relacionados à Linguística, à Filosofia da linguagem e a outras disciplinas afins. A originalidade do pensamento bakhtiniano para o estudo da linguagem consolida-se desde que o sistematiza pela primeira vez sem enveredar por um raciocínio ancorado em dicotomias até o entendimento de que a interação é o seu princípio fundador, tomando o dialogismo como o tema dominante na sua concepção de linguagem.

Para nós, particularmente, as pistas que o autor oferece para o trabalho com o discurso retórico, a amplitude da conotação dada à questão do valor, percebendo o sujeito a partir dos seus pontos de vista, das suas visões de mundo construídas na heteroglossia, principalmente, a compreensão de uma heteroglossia dialógica atrelada a uma concepção galileana de mundo, construída a partir das vozes alheias e geradoras do diálogo entre pontos de vista constituem um espaço fértil e ainda pouco ocupado para o trabalho com a linguagem.

As diversas linhas de pesquisa linguística de orientação bakhtiniana têm apontado alternativas para o aprimoramento da capacidade de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos na escola. Sumariamente, no ensino e na aprendizagem da língua materna, especificamente em relação à produção textual escrita, voltada para um ensino mais produtivo na perspectiva de prática social, capaz de oferecer condições ao aluno de ampliar sua compreensão da realidade e apontar-lhe formas concretas de participação social como cidadão, as contribuições do pensamento bakhtiniano tornam-se não apenas relevantes, mas, principalmente, indispensáveis.

Nessa perspectiva, o texto é para ele a base de qualquer investigação sobre o homem, o que lhe garante o atributo de precursor e antecipador dos estudos do discurso. Dessa maneira, retomando o próprio autor, entendemos ser possível vislumbrar outro tipo de ensino da língua na escola, no qual o trabalho com a linguagem privilegie a produção de texto em detrimento da distorcida atenção dada ao ensino da gramática, pois, como ele mesmo diz,

> A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e menos ainda, é óbvio por palavras isoladas.) (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2000, p. 301-302).

Pelo exposto, podemos perceber que a atualidade e a relevância das ideias bakhtinianas justificam nossa opção teórica, tornando-se subsídios imprescindíveis àquilo que nos propomos investigar. Ademais, essas ideias nos serviram para entretecer os fios que estabelecem o diálogo entre elas e os demais fundamentos teóricos que nortearam esta investigação.

2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A palavra *gêneros* sempre foi bastante utilizada pela literatura, através dos estudos de Platão, pioneiro no estudo dos gêneros. Platão, no III livro da "República", dividiu a mímese, ou seja, a representação literária do real em três modalidades: a lírica, a épica e a dramática. Na obra "Arte Poética", Aristóteles acrescentou, como contribuição aos estudos literários, as propriedades da tragédia e da epopeia. Outro âmbito no qual a palavra gêneros foi também muito utilizada foi o da retórica, no qual mais uma vez encontramos a contribuição de

Aristóteles propondo na "Arte retórica" o estudo de três gêneros retóricos: o deliberativo, o judiciário e o epidítico.

De acordo com Faraco (2001), os dois trabalhos de Aristóteles acima mencionados serviram de referência durante muitos séculos na discussão dos gêneros. A despeito de os estudos dos gêneros datarem de épocas remotas, estes se voltavam muito mais para as propriedades formais dos gêneros, considerando suas características formais como propriedades fixas. Com o advento do Romantismo e sua crítica à estética clássica, Faraco (2001) considera que o "Romantismo abalou profundamente a teoria clássica dos gêneros e pôs o tema **gêneros** numa permanente crise" (grifo do autor).

A noção de gênero tem sido uma preocupação constante para diversos estudiosos. Herdada pelos estudiosos da linguagem, essa preocupação apontou para a necessidade de avanço nos estudos relativos ao tema, no sentido de que se estabelecesse uma classificação dos diferentes gêneros do discurso. Isso resultou forçosamente em um avanço científico nos estudos da linguagem e, mais precisamente, na linguística, ao classificar seu material de análise. Os estudos oriundos dessa preocupação passaram pelo Estruturalismo, pelo Formalismo Russo e aportam, nos dias atuais, no trabalho de pesquisadores que assumiram os estudos das tipologias textuais, por exemplo.

Nos últimos tempos, tem se dado muita atenção às questões relativas ao gênero e, como diz Faraco (2001, p. 2), de forma surpreendente, vemos "o uso inflacionado do termo nas diversas áreas do conhecimento nos últimos quinze anos*"*. Isso é mais uma forma de vermos sublevar-se o pensamento de Bakhtin, por tantas razões, já tão precioso para os estudos da linguagem. Os escritos do autor sobre o tema, publicados pela primeira vez na Rússia em 1979, são traduzidos em português em 1992, com o título *Os gêneros do discurso* e fazem parte da obra Estética da criação verbal.

Bakhtin foi o primeiro a empregar a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos tipos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. O autor parte do pressuposto da existência de um vínculo indissociável entre o uso linguístico e a atividade humana, ou seja, em todas as esferas da atividade humana, encontramos o uso da língua, que se efetua em enunciados. Os gêneros do discurso e as atividades humanas se constituem mutuamente. Segundo Faraco (2001, p.3),

> O pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos dizer que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gênero no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.

É exatamente pela correlação entre "esfera de atividade" e "formas de dizer" que Bakhtin dá aos estudos do discurso, como prática social, uma nova perspectiva, um novo rumo aos estudos das diversas áreas do conhecimento e não apenas aos estudos linguísticos.

Para Bakhtin, todos os textos que produzimos (orais ou escritos) apresentam um conjunto de características, tenhamos ou não consciência delas. Desse modo, designa gêneros do discurso como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (2003, p. 279). Essas características configuram diferentes tipos de gêneros textuais que podem ser identificados por alguns aspectos básicos que coexistem entre si, tais como o assunto, a estrutura, o estilo etc.

Considerar os gêneros como "tipos relativamente estáveis" é, ao mesmo tempo, destacar o caráter histórico desses elementos e reconhecer que os tipos não podem ser definidos para sempre, pois sabemos que a língua tem suas características de mobilidade e mutabilidade. Bakhtin (2003) distingue os gêneros do discurso em: primários (livres) e secundários (estandardizados). Aqueles usados na vida cotidiana, estes usados nas circunstâncias de uma troca cultural mais complexa, relativamente mais evoluída. Os gêneros do discurso secundários tendem a recuperar e explorar os discursos primários.

Bakhtin defende o caráter social dos fatos de linguagem e compreende o enunciado, num enfoque discursivo-interacionista, como um produto da interação social, em que a palavra resulta de trocas sociais. O enunciado prende-se tanto a uma situação material concreta quanto ao contexto mais amplo que constitui um conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Para esse autor, os fatos sociais são produzidos pelos mais variados grupos, consequentemente sobre a variedade das produções linguísticas. Tais diversidades constituem sistemas distintos que revelam um plurilinguismo fundamental. Desse modo, cada esfera de utilização da língua produz tipos "relativamente estáveis", ou melhor, gêneros discursivos

caracterizados por conteúdos e meios linguísticos utilizados por eles. Assim, optar por um gênero é escolhê-lo a partir de sua especificidade.

Conforme Bakhtin, ao falar / escrever ou ouvir / ler um texto, o sujeito antecipa ou tem uma visão do texto como um "todo acabado" por conhecer previamente o paradigma dos gêneros que aprendeu nas suas relações de linguagem.

É importante destacar que um gênero não é uma forma fixa, nem é cristalizada e nem deve ser considerado homogêneo. É preciso preencher a heterogeneidade do gênero, uma vez que existe "uma dimensão dialogal" estabelecida entre os gêneros no texto.

Por tudo que já vimos, a importância dos gêneros do discurso é inquestionável, mas, para reiterá-la, fazemos nossas as palavras de Faraco (2001, p.5)

> [...] como tipos relativamente estáveis do dizer no interior de uma esfera da atividade humana, eles cumprem indispensáveis funções cognitivas, seja no nível tácito, seja no nível explícito. Pela sua estabilidade, eles, são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações).

O próprio Bakhtin justifica a importância dos gêneros do discurso ao afirmar: "O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso". E acrescenta: "Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (2003, p.301 – 302).

A partir do que compreendemos do pensamento de Bakhtin, podemos concluir que o seu olhar sobre a linguagem nunca esteve tão atual, pois olhá-la como atividade, considerando-a na sua dimensão social, interrelacionando sistema e atividade é um fato que justifica a sua importância e valorosa contribuição ao ensino e à aprendizagem da produção escrita na escola, pois como asseveram Faraco, Tezza e Castro (2001, p. 121): "Bakhtin é, assim, o primeiro pensador contemporâneo, sem ter sido até hoje ombreado por outro (diga-se de passagem), a tratar a linguagem sem a necessidade de divorciá-la da materialidade da vida social."

Bakhtin proporcionou um grande impulso aos estudos da linguagem ao conceber o seu caráter dialógico como ponto de partida para soluções dos problemas da linguística, da filosofia da linguagem e de outras disciplinas afins. A originalidade do pensamento bakhtiniano para os estudos da linguagem consolida-se, desde que o sistematiza pela primeira vez sem enveredar por um raciocínio ancorado em dicotomias, até o entendimento de que a interação é o seu princípio fundador, tomando o dialogismo como o tema dominante na sua concepção de linguagem.

As diversas linhas de pesquisa linguística de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atuação de professores de Língua Portuguesa, quando pautada na perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de leitura, compreensão e interpretação dos textos.

Em síntese, no ensino-aprendizagem de produção de texto, o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros discursivos, por parte do aluno, não apenas o prepara para eventuais práticas linguísticas, mas também amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Desse modo, para um ensino mais produtivo da escrita, na perspectiva de prática social, as contribuições do pensamento bakhtiniano tornam-se não somente relevantes, mas sobretudo indispensáveis, dado que o texto é para ele a base de qualquer investigação sobre o homem, o que lhe garante o atributo de precursor e antecipador dos estudos do discurso.

Embora tenha sido idealizada pela retórica e pela crítica literária para identificar os gêneros clássicos (lírico, épico e dramático), além de outros mais modernos, também pertencentes à esfera literária como o romance, o conto, a novela etc., a palavra *gênero* parece ter sido incorporada, atualmente, ao repertório dos professores de língua materna. No Brasil, ela está em evidência desde a década passada, isto é, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, sendo um tema frequentemente discutido no debate didático de como ensinar a língua materna na escola.

Essa discussão sobre gênero e ensino justifica-se não apenas por ser aquele o instrumento para a efetivação da comunicação verbal, mas, fundamentalmente, porque os documentos oficiais reguladores do ensino da língua passam a considerá-la, a partir de então, como atividade de interação social, respaldada numa concepção dialógica da linguagem.

Nessa perspectiva, em tese, o ensino será mais produtivo, capaz de ampliar a competência comunicativa dos alunos, à medida que busque a vinculação das práticas escolares às práticas sociais, tornando aquelas mais atraentes para esses sujeitos.

O fato é que, a despeito de, em geral, os professores reconhecerem ser importante o trabalho com os gêneros para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, nem sempre conseguem, na prática, fazer a mobilização de saberes necessários à formação de leitores e de produtores de textos orais ou escritos na escola e acabam trabalhando *sobre* os gêneros.

A esse respeito, os resultados de pesquisa evidenciam o fosso existente entre o que está prescrito nos PCN e aquilo que se realiza na escola, considerando que constamos ainda da lista dos países que apresentam *déficits* na área de leitura e de escrita. Podemos perceber, assim, que não basta dizer o que fazer. É preciso saber fazer. Antes de tudo, é preciso ensinar a fazer. Significa dizer que isso precisa ser considerado também pelas agências formadoras de professores, oferecendo a estes uma formação que lhes dê condições de proporcionar aos alunos um ensino mais produtivo da língua na escola.

2.5 GÊNEROS DISCURSIVOS, ENSINO E AGÊNCIA

Instituir uma nova perspectiva de trabalho com os gêneros na escola demanda uma abordagem de gêneros que se distancie de um modelo tradicional de ensino, revisando, dentre outras variáveis, aspectos curriculares e pedagógicos. É preciso pensar um modelo de currículo que esteja em sintonia com a concepção de linguagem que se coaduna com os pressupostos de um modelo de letramento crítico, voltado para os interesses, assim como para as intenções e necessidades reais dos educandos.

Do ponto de vista pedagógico, buscamos, nesta experiência, ressignificar fazeres e saberes, de modo a contribuir com o desenvolvimento de práticas que legitimem modos contra-hegemônicos de produção do conhecimento.

Compreendendo que os sujeitos agem sobre a realidade, ancorando-se nos gêneros, assumimos o ponto de vista de que a produção desse tipo de conhecimento, tecido em rede,

cotidianamente, tem suas bases assentadas em uma proposta curricular emancipatória (OLIVEIRA, 2007), a qual põe em relevo o papel de agentes dos educandos, os quais encontram nos gêneros meios de agir no mundo e sobre o mundo.

Uma concepção de gênero como ferramenta para a agência pode ser decisiva para encaminhar o processo de ensino da língua na perspectiva da prática social, considerando o caráter agentivo da escrita (BAZERMAN, 2006; MILLER, 2009). Para isso, apresentamos algumas considerações acerca das relações entre agência e poder[4].

Em geral, a discussão em torno da agência tem envolvido diversas questões relacionadas à individualidade, à coletividade, à objetividade, à subjetividade, à intencionalidade e ao poder. Como categoria de análise, a agência tem sido utilizada por pesquisadores de diversas áreas, tais como a Filosofia (AUSTIN, 1962; BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2000), a Antropologia linguística (AHEARN, 2001; DURANTI, 2004; SCHIEFFELIN, 1985), a Antropologia Cultural (ORTNER, 2001), a Sociologia (GIDDENS, 1979; BOURDIEU, 1978), a Psicologia (BANDURA, 2001), os Estudos Culturais (GIROUX, 1983; 1997; 1999; MCLAREN, 2000; 2001) etc.

Etimologicamente, a palavra *agência* origina-se do verbo latino *agentia*, que significa: 1) activo, expressivo, forte; 2) agente, solicitador, agrimensor, verbos activos. No contexto das Ciências Sociais, a ideia de agência ganha maior visibilidade a partir da década de 70 do século passado com a emergência de movimentos sociais e políticos. Isso evidencia que, originalmente, essa categoria está atrelada às questões de poder e, consequentemente, de mudança social.

De acordo com Ortner (2006), alguns teóricos da agência não se voltam muito para as questões do poder, limitando-se à noção geral de que agência é uma capacidade de afetar coisas. Para essa autora, contudo, "agência e poder social, em sentido relativamente forte, estão muito estreitamente relacionados" (ORTNER, 2006, p. 55). Dentre os autores que se dedicam à investigação das relações entre agência e poder, além de Ortner (2006), podemos destacar Ahearn (2001), Giddens (1979) e Sewell Jr (1992).

De acordo com Ahearn (2001, p. 112), "agência é a capacidade socioculturalmente mediada para agir". As questões de poder são centrais nos estudos dessa autora, sendo

[4] Dada a complexidade que envolve a discussão acerca de uma definição do que seja poder, não sistematizaremos aqui uma definição para esse construto. A exemplo de Ortner (2006), preferimos que o sentido atribuído à expressão seja esclarecido no próprio contexto.

concebidas de modo mais amplo, equiparando-se a agência à ideia de resistência. Para ela, a agência de oposição é somente uma das formas de agir. Isso não quer dizer que ela considere irrelevantes as noções de dominação e resistência. Apenas considera a complexidade de motivações e intencionalidades nas relações de poder.

Ao inserir a discussão sobre agência e poder na chamada teoria da estruturação, Giddens (1979) postula que o conceito de agência, como capacidade de transformação, está associado à ideia de poder. Na sua concepção, a capacidade de transformação dos agentes configura-se como uma dimensão do modo como o poder opera nos sistemas sociais. Para Giddens, qualquer noção de estrutura que possa desconsiderar as relações assimétricas de poder demonstra ser incompleta.

Ao corporificar a agência nos seres humanos individuais, esse autor retira dos sistemas e da coletividade a responsabilidade da mudança. A transformação ou a mudança é produzida a partir das pessoas comuns e isso se dá sem que, necessariamente, haja uma preocupação em mudar, mas pela conduta delas no tempo e no espaço, elementos determinantes da ação humana.

Sewell Jr. (1992, p. 2) define a agência como "os esforços e transações motivadas que constituem a superfície vivenciada da vida social". Para esse autor, a capacidade agentiva do sujeito está associada à capacidade de desejar, formar intenções e agir de forma criativa. O autor ainda acrescenta que "agência acarreta a capacidade de coordenar as próprias ações com outros e contra outros, de formar projetos coletivos, de persuadir, de coagir" (SEWELL, 1992, p. 20). Assim, como categoria cultural e historicamente construída, a agência pode ser coletiva ou individual, sendo, a exemplo da linguagem, uma capacidade humana.

Dentre os estudiosos da agência aqui apresentados, particularmente, nos chamam a atenção os estudos de Ortner (2006). A autora compreende que a noção de agência pode ser examinada em dois campos de significado, podendo estar relacionada de um lado com intencionalidade e com o fato de perseguir projetos culturalmente definidos e, do outro, com a ideia de poder. No campo do poder, essa noção está relacionada

> Com o fato de agir no contexto de relação de desigualdade, de assimetria e de forças sociais. Na realidade, "agência" nunca é meramente um ou outro. Suas duas "faces" – como (perseguir) "projetos" ou como (o fato de exercer ou ser contra) o "poder" – ou se misturam/transfundem um no outro, ou mantêm sua distinção, mas se entrelaçam (ORTNER, 2006, p. 58).

Para Ortner (2006), embora existam diferenças entre a forma como Sewell (1992), Ahearn (2001) e Giddens (1979) abordam a relação entre agência e poder, torna-se menos importante apontá-las e mais relevante destacar um ponto de convergência entre eles, inclusive, por concordar com o ponto de vista deles de que "uma teoria forte da agência (e, mais amplamente, uma teoria da prática transformada) deve ser estreitamente ligada a questões de poder e desigualdade" (ORTNER, 2006, p. 57).

Ortner (2006, p. 68) considera a possibilidade de que "a noção de projetos seja a dimensão mais fundamental da ideia de agência". Considerando nossa experiência com projetos e a discussão aqui realizada sobre o conceito de agência, concordamos com o ponto de vista da autora, por entendermos que os projetos agregam maior valor ao aprendizado do educando, maximizando seus potenciais agentivos, à medida que este desenvolve competências necessárias à ação.

Desse modo, podemos dizer que o aluno adquire maior poder de agência por meio dos usos da linguagem, minimizando suas dificuldades, mostrando-se mais resiliente e capaz de promover mudanças. Como afirma a autora, a agência de projeto

> Tem a ver com pessoas que nutrem desejos de ir além de suas próprias estruturas de vida, inclusive – o que é muito central – de suas próprias estruturas de desigualdade; tem a ver em suma com pessoas que jogam ou tentam jogar seus próprios jogos sérios[5], mesmo se partes mais poderosas procuram desvalorizá-las ou até destruí-las (ORTNER, 2006, p. 68).

Confirma-se, então, a ideia de resistência onipresente defendida pela autora, quando postula que os agentes jamais são destituídos por completo de um potencial de agência. Nesse sentido, é que se corrobora também o pressuposto de que, na prática, a agência de poder e a agência de projetos são inseparáveis.

Contudo, não podemos esquecer que a capacidade agentiva do sujeito não está dada *a priori*. Ela é sempre cultural e historicamente construída, como afirma Ortner (2006, p. 54).

[5] A ideia de jogos sérios apresentada aqui é plasmada a partir de concepções da teoria da prática, espaço em que se concebe a vida social sob a perspectiva de jogos sérios, como algo ativamente jogado, voltando-se para metas e projetos culturalmente construídos, envolvendo tanto as práticas de rotina quanto as ações internalizadas (ORTNER, 2006, p. 45).

Sendo assim, é possível ter indivíduos mais ou menos empoderados, já que a forma e a distribuição da agência se constroem e se mantêm culturalmente.

Concluindo a discussão sobre agência nessa perspectiva mais antropológica, podemos dizer que sujeitos agentes são sujeitos empoderados. A agência seria em si mesma uma forma de poder, como propõe Ortner (2006). Consideramos que, uma vez empoderados, esses sujeitos não seriam meros agentes cuja ação se orienta mediante o estabelecimento de regras. Eles seriam pessoas engajadas no exercício do poder, no sentido de dominar habilidades, no nosso caso, habilidades de linguagem com o propósito de produzir efeitos para (re) construir o mundo.

Retomando a discussão acerca da agência sob o prisma linguístico, podemos partir da ideia de que "todo ato de linguagem envolve algum tipo de agência" (DURANTI, 2004, p. 451). Assim sendo, todo ato de linguagem seria performativo. A esse respeito, convém observar o que orienta Miller (2009, p. 188), apoiando-se em Austin (1962): "um conceito útil de agência poderia nos ajudar a ver todo texto como tendo uma dimensão performativa".

Nessa perspectiva, todas as locuções seriam atos de fala. Podemos mesmo dizer que "até os atos contrastivos são atos performativos" (MILLER, 2009, p. 188). A agência seria, então, desenvolvida mediante o ato de elocução, ou seja, por meio da comunicação que se possa estabelecer entre o retor e sua audiência. Nesse processo interativo de atribuição de agência, é que se origina a energia cinética da *performance*, gerando, assim, o agente.

Nessa linha de raciocínio, uma vez que a linguagem envolve necessariamente agência, é possível considerar que os gêneros discursivos e os textos apresentam, em potencial, elementos que remetem o leitor e o escritor à ação. É precisamente nesse ponto que centraremos a nossa discussão daqui por diante, considerando ser inquestionável a importância da linguagem para a agência, conforme propõe Duranti (2004). Se considerarmos os fundamentos filosóficos e políticos de Arendt (2001), podemos corroborar o ponto de vista daquele autor, quando esta autora assevera que

> Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for ao mesmo tempo o autor das palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (ARENDT, 2001, p. 191).

Para Arendt (2001), dentre as atividades humanas, a que necessita mais do discurso é a ação, pois é na ação e no discurso que o homem se revela identitariamente. Nesse sentido, essa autora acredita haver uma tendência de que se revelem, conjuntamente, o agente e o ato. Nesta pesquisa, voltando-nos para o letramento cívico de estudantes-agentes, entendemos ser importante destacar alguns pressupostos dos estudos na Nova Retórica, enfatizando o conceito de gênero e de agência retórica e a relevância desses estudos para a ressignificação das práticas de letramento desenvolvidas na escola.

De acordo com Miller (2009), do ponto de vista pedagógico, a preocupação com agência decorre do esforço de professores para tornar o domínio da retórica importante para o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem. É inegável que a virada agentiva ocorrida nas últimas décadas do século passado, cujos interesses se voltavam para a ideia de mudança e transformação social, foi determinante para alimentar essa preocupação.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais saliente o papel da retórica na educação cívica, comprometida com a formação dos educandos para desempenhar sua cidadania. Para isso, é preciso focalizar a agência dos alunos, considerando-a sob dois prismas: a agência como capacidade, voltada para o desenvolvimento do aluno e a agência como efeito, voltada para as metas da mudança política e social (MILLER, 2009).

Entra em jogo nesse cenário um tipo particular de agência, chamada de *agência retórica*. Para Campbell (apud MILLER, 2009, p. 186), "A agência retórica refere-se à capacidade de agir, isto é, de ter a competência de falar e escrever de uma maneira que será reconhecida ou considerada por outros". Ao destacar a relevância da agência retórica, Miller (2009, p. 185) afirma que "A agência é importante porque daria voz aos que estão sem voz, dando poder aos grupos subalternos e, dessa forma, presumivelmente enfraquecendo estruturas de dominação institucional, corporativas e ideológicas".

A autora entende que o conjunto dessas preocupações tende a disseminar modelos de agência de resistência. Um agente expressaria sua capacidade retórica ao saber usar adequadamente as palavras, influenciando ações e atitudes de outros agentes (BURKE, 1950 apud MILLER, 2009). Convém ressaltar que, nessa perspectiva, a agência não pode ser vista apenas como uma capacidade do retor. Ela se manifesta também na audiência. De acordo com Miller (2009, p. 193), a agência é "uma atribuição feita por outro agente, isto é, por uma

entidade com quem estamos à vontade para atribuir agência. É através desse processo de atribuição mútua que a agência, de fato, produz o agente".

Nesse sentido, à escola cabe a responsabilidade de atribuir agência aos alunos, desenvolvendo as próprias capacidades de atribuição deles também. É importante lembrar o que nos diz essa autora a esse respeito: "Deveríamos nos preocupar menos em dar poder aos sujeitos subalternos e mais em possibilitar e encorajar a atribuição de agência a eles por aqueles com que eles interagem" (MILLER, 2009, p. 196).

Ancorando-se nos pressupostos da Teoria dos Atos de Fala defendidos por Austin (1962), os estudiosos da Nova Retórica compreendem os enunciados como formas de agir no mundo. Entendida não apenas como um modo de agir, mas também de produzir representações sobre o mundo, a linguagem é considerada menos como um mero produto e mais como um processo em que se atribui aos textos dos alunos um caráter mais dinâmico, considerando-se, por exemplo, aspectos relativos ao contexto, à audiência, à situação, ao tempo, ao espaço etc.

A partir do conceito bakhtiniano, considerando o que os gêneros fazem ao se inserirem em uma ação social e discursiva, os adeptos dessa corrente teórica propõem uma abordagem pragmática, contextualmente situada, sem se limitar à classificação destes, mas preocupando-se, fundamentalmente, com critérios voltados para a plasticidade, a mobilidade e a criatividade que envolve sua produção.

Implica dizer que, no trabalho com os gêneros em sala de aula, a ênfase recai sobre as ações e as práticas retóricas e não sobre os elementos linguísticos ou textuais. Desse modo, essa abordagem contrapõe-se ao modelo prescritivo de ensino, propondo que se considere o caráter dialógico e responsivo dos gêneros. Isso pode aproximar as práticas de letramento escolarizadas do cotidiano dos alunos. Do ponto de vista metodológico, essa mudança na perspectiva de abordagem dos gêneros representa um avanço significativo, proporcionando um ensino mais produtivo da língua, à medida que se destacam, nesse processo, aspectos discursivos e pragmáticos, tornando mais eficazes as práticas letradas desenvolvidas na esfera escolar. Nesse sentido, é oportuno lembrar o que nos diz Bakhtin (2003, p. 86): "Um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável."

Sob a influência dos pressupostos da Teoria Pragmática, os estudos da Nova Retórica apontam a imbricação existente entre os conceitos de gêneros e agência. Se considerarmos que a agência ocorre por meio da comunicação, conforme afirma Miller (2009), podemos perceber que, intrinsecamente, esses dois conceitos estão ligados um ao outro. Sendo assim, considerando que nos comunicamos por meio dos gêneros, estes se configuram como instrumentos essenciais à ação social.

Como nos lembra Marcuschi (2005, p. 13), "o engajamento pessoal na sociedade se dá pelos gêneros e, em cada caso, fazemos aquilo que é possível nos limites do enquadre tipicamente genérico". Abordar os gêneros, nessa perspectiva, torna-se importante, pois estes são instrumentos indispensáveis à ação social, razão pela qual nos filiamos ao pensamento desse autor, quando postula que "dominar gêneros é agir politicamente" (MARCUSCHI, 2005, p. 12).

Não podemos desconsiderar, então, o papel dos gêneros na ação política. Considerar a possibilidade de educar para a cidadania é, antes de tudo, possibilitar aos alunos o domínio dos gêneros discursivos para favorecer sua inserção no universo das práticas de letramento cívico. Conforme propõe Bazerman (2005, p. 129),

> Podemos apoiar o desenvolvimento de pessoas como cidadãos e políticos através da participação nos gêneros correntes e da adesão a formas correntes da vida política. Além disso, podemos também entender, interpretar e aconselhar os cidadãos sobre os significados e a força de vários enunciados políticos, além de ajudar indivíduos e grupos a formarem seus próprios enunciados para que tenham um maior efeito dentro dos gêneros e sistemas de atividade relevantes a suas preocupações.

Compreendendo que as ações humanas ganham significado e se realizam por meio dos gêneros, entendemos que o domínio sobre estes se torna imprescindível no processo de letramento. Na sociedade contemporânea, essa importância atribuída aos gêneros ganha maior visibilidade, já que é mediante o uso deles no processo de produção e recepção de textos que se demonstra "o poder social do letramento" (BAZERMAN, 2007, p. 34).

Nessa linha de reflexão, para Bazerman (2007), aqueles que têm mais condições de se comunicar, isto é, de se inserir nos sistemas letrados[6] socialmente organizados, têm também mais chances de acesso ao poder, tornando-se efetivamente agentes de mudança social. Ao discutir as consequências do letramento, o autor assevera que

> A participação plena em muitos dos domínios sociais do mundo moderno requer altos níveis de habilidades letradas [...]. O mundo que conhecemos, pensamos, e dentro do qual agimos é saturado por e estruturado sobre os textos que viajam de lugar em lugar e têm alguma durabilidade através dos anos (BAZERMAN, 2007, p. 44).

Assumindo uma concepção de linguagem dinâmica e interativa, orientada *pela* e *para* a ação, a partir da qual se levam em conta as circunstâncias e os usos situados na construção do sentido, esse autor compreende que os gêneros são formas tipificadas, orientadoras das ações retóricas e organizadoras dos espaços sociais, incorporando-se às práticas sociais. De acordo com Bazerman (2005), eles participam do modo como formatamos as atividades sociais. Nesse sentido, o gênero pode ser considerado um mecanismo "constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas" (BAZERMAN, 2005, p. 61).

Para Bazerman (2005), definir os gêneros apenas pelos seus traços textuais é demonstrar uma visão reducionista em relação a esse construto, por desconsiderar o papel que o indivíduo assume em relação aos usos e à construção do sentido dos textos. Além disso, são desconsiderados também outros aspectos, tais como, "as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero" (2005, p. 31).

Levando-se em consideração os objetivos de pesquisa traçados, para desenvolver a agência dos alunos, necessitamos assumir uma concepção de escrita como prática discursiva. No trabalho com essa prática na escola, tomamos como pontos de partida e de chegada a prática social. Vislumbrando a consecução dos nossos objetivos, optamos por uma concepção

[6] De acordo com Bazerman (2007, p. 33), "esses sistemas letrados ou sistemas de gêneros são meios de fazer coisas para influenciar outros que são, de alguma maneira, ligados ou devedores desses sistemas".

de letramento que concebe a linguagem como interação, conforme proposta pelo Círculo de Bakhtin e que se coaduna com a pedagogia crítica, fundamentada nos princípios freireanos.

2.6 O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CÍVICO

Assumir o conceito de letramento no ensino de língua materna pressupõe romper com uma abordagem tradicional que considera a aprendizagem da leitura e da escrita como algo meramente restrito ao domínio de habilidades individuais (KLEIMAN, 2007). Deslocando-se essas práticas dos seus contextos de uso e de produção, desconsidera-se, por exemplo, quais textos são mais importantes para subsidiar a agência do aluno na comunidade escolar, na sua própria comunidade e na sociedade mais ampla.

Nessa visão reducionista de ensino, predomina uma concepção de leitura e de escrita como um conjunto de habilidades que se desenvolvem de forma progressiva "até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita" (KLEIMAN, 2007, p. 2). Encaminhar o ensino da produção textual na perspectiva do *letramento cívico* implica rever abordagens teóricas e metodológicas que possam subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer a eficácia das práticas letradas desenvolvidas na escola.

Os estudos do letramento propõem uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, cujas funções são múltiplas e situadas, isto é, indissociáveis dos contextos em que são desenvolvidos. Apoiando-nos em Kleiman (1995), neste trabalho, entendemos letramento(s) como práticas sociais que são ancoradas na linguagem escrita. Essa concepção de letramento pressupõe que a construção de sentidos pelo sujeito é "permeada por suas práticas sociais, culturais e discursivas, constituindo-o como tal no momento mesmo da enunciação" (MATENCIO, 1995, p. 242).

Esse enfoque socialmente contextualizado contribui para que os alunos ganhem maior autonomia e aprendam a agir como cidadãos criticamente engajados na sociedade em que estão inseridos. Ensinar a escrever a partir dos gêneros discursivos parece-nos ser uma alternativa para tomar a prática social como ponto de partida e de chegada das atividades de

escrita, ressignificando-as, para que a escola se torne espaço de produção e legitimação de subjetividade e de modos de vida, conforme propõe McLaren (2000).

Nessa linha de raciocínio, assumir a concepção bakhtiniana de linguagem pode favorecer o desenvolvimento da subjetividade dos educandos no processo de produção textual, permitindo-lhes

> identificar nas vozes presentes em seus próprios textos ou em quaisquer outros que circulam em sala de aula, quais os valores das quais o discurso é portador, que tipo de relações dialógicas se presentificam, possibilitando, dessa forma, conceber a produção textual escrita como lugar de manifestação de subjetividade e reconhecimento de processos identitários (OLIVEIRA, 2002, p. 42).

É importante ter clareza de que não é possível formar cidadãos em massa. É necessário, então, formar um por um, na relação com os outros e no próprio exercício de sua subjetividade (PARO, 2001). Formar agentes sociais coletivos, capazes de assumir o papel de cidadãos críticos e reflexivos requer que o ensino da escrita seja redimensionado, de modo que esta possa ser vista como portadora de valores, desvelando-se como uma prática social. É preciso, portanto, repensar formas de ensinar e aprender a escrever na escola.

Ensinar a escrever nessa perspectiva implica: a) considerar que o processo de ensino/aprendizagem da produção textual escrita se desenvolva como atividade discursiva, portadora de valores, que revela pontos de vista e visões de mundo de quem escreve; b) apreender o modo de funcionamento do conhecimento escolar nos processos de construção de identidades, formulações de desejos e necessidades, descobrindo estratégias para que o aluno seja sujeito de seu dizer, legitimando-o; c) ver a escola como espaço de produção e legitimação de formas de subjetividade, de estilos de vida e de cidadania, criando situações para que os alunos tenham condições efetivas de usar a palavra escrita para agir discursivamente no mundo social.

Aprender a escrever como prática social pressupõe: a) compreender que a aprendizagem se dá de forma socialmente situada, considerando objetivos especificamente pensados, que contemplam a situação de produção; b) considerar que os alunos não se limitam a aprender os aspectos linguísticos do texto, porque estão imersos em um espaço coletivo de aprendizagem; c) perceber que os alunos aprendem à medida que melhor compreendem a forma de organização da situação comunicativa e os elementos constitutivos dela; d) estudar a escrita a partir dos seus usos e formas, considerando tanto os seus aspectos linguísticos,

quanto os discursivos; e) contribuir para tornar a escola um ambiente onde se produzem e se legitimam ações de cidadania; f) produzir textos, levando em conta todo o processo e não apenas o produto final, embora produto e processo apresentem-se imbricados; g) promover a aprendizagem de forma contextualizada, realizando-se na interação; h) mediante a participação em eventos socialmente situados e com objetivos claramente definidos, romper com o artificialismo costumeiramente imprimido às práticas de letramento escolarizadas.

Em suma, aprender a escrever, concebendo a escrita como prática social pressupõe ensinar o aluno a usar os gêneros discursivos nas situações do cotidiano, como cidadão crítico e participativo e não ensinar a escrever *redações*, que se configuram em textos meramente escolares, deslocados da situação em que são produzidos, ou seja, distanciados do contexto socio-histórico dos seus produtores. Em outros termos, textos "encomendados" pela escola.

É importante lembrar que não podemos pensar em educar linguisticamente para a cidadania, desconsiderando a possibilidade de desatar os nós paralisantes das tradicionais práticas letradas desenvolvidas na escola. Um enfoque mais democrático de produção de conhecimento, oportunizando ao educando experimentar a realidade a partir do aprendizado político, pode redimensionar o trabalho realizado na escola com as práticas de leitura e escrita.

Esse aprendizado não pode se realizar de qualquer forma, pois precisa ocorrer como vivência, no acontecimento sociopolítico, uma vez que a escrita é regulada por forças sociais e relações de poder que têm consequências para a construção identitária do autor nela representado (IVANIC, 1998). Nesse processo, é importante que se leve em conta o fato de que

> A escrita lança mão de recursos socialmente construídos, tanto "discursos", que significam representações particulares do mundo, quanto "gênero", que significam convenções específicas para tipos específicos de interação social (IVANIC, 2004, p. 14).

Como produtor de textos, o educando assume o papel de um agente social capaz de questionar o *status quo*, contribuindo para engendrar mudanças nos contextos social e discursivo. Desenvolve sua consciência crítica acerca das escolhas linguísticas e semióticas que revelam visões de mundo, papéis e relações sociais de leitores e escritores.

Nessa abordagem, rompe-se com a visão maniqueísta do certo e errado em relação aos textos produzidos pelos alunos a qual, geralmente, contribui apenas para atestar a

proficiência ou a incompetência deles. Na produção escrita deles, ressaltam-se mais as responsabilidades de representação assumidas como agentes sociais cujas ações podem impactar o contexto global ou local e as contribuições que cada um pode dar para a melhoria da escrita individual ou colaborativa do grupo no sentido de fortalecê-lo para a mudança social.

Compreendendo a noção de letramento conforme propõe Kleiman (1995, p. 19), "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" e assumindo-o numa perspectiva plural, crítica e ideológica, o conceito de letramento tem lugar central nesta pesquisa.

Optamos pelo modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), para quem as práticas de letramento são definidas no contexto sociocultural. De acordo com Street (1993, p. 7), enfocar ideologicamente as práticas de letramento pressupõe vê-las da seguinte forma: "como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais e de poder da sociedade associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos".

Nossa opção por esse modelo de letramento justifica-se porque ele põe em relevo relações de poder e aspectos culturais das práticas de letramento. O caráter ideológico que ele apresenta favorece o desenvolvimento da formação do pensamento crítico e reflexivo dos colaboradores da pesquisa, elementos indispensáveis à sua formação cidadã. Segundo Street (2006, p. 466), o modelo ideológico de letramento proposto por ele

> Reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Esse modelo que permite a investigação das práticas de letramento em diferentes contextos sociais e ideológicos contrapõe-se ao modelo de letramento autônomo também proposto por Street (1984), no qual se abstrai da escrita o caráter situado dela, desvinculando-a da realidade sociocultural do leitor/escritor e atribuindo-lhe uma falsa neutralidade.

As implicações daí decorrentes vão desde o pressuposto de que a compreensão de um texto depende do domínio que o leitor tenha do modo de funcionamento da estrutura interna do texto escrito, decodificando-o apenas, até à noção de que escrever é, basilarmente,

reconhecer elementos macroestruturais do texto ou o domínio das regras gramaticais que determinam o padrão monitorado escrito, por exemplo.

Podemos perceber que este último modelo não se adéqua à proposta de educação cidadã aqui esboçada, pelo caráter reducionista que impõe ao ensino da leitura e da escrita, desenvolvido na base da memorização de regras, enfatizando apenas os aspectos estruturais da língua, enquanto o primeiro, o letramento ideológico, pode contribuir efetivamente para redimensionar o trabalho com as práticas letradas na escola, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Aproximando-se epistemologicamente da visão de alfabetização freireana, esse modo de letramento apresenta um caráter potencial crítico e revolucionário, colaborando para o empoderamento e a autonomia dos educandos no sentido de envolvê-los como agentes críticos na sua cultura local, na cultura socialmente valorizada, bem como na contra-hegemonia global (SOARES, 1998; ROJO, 2009). Desse modo, o letramento ideológico contribui para a afirmação social e política dos educandos e para o resgate de sua autoestima e de sua autoconfiança em seus potenciais de agência cívica, conducentes à emancipação.

Considerando que não é necessariamente o domínio da linguagem escrita que garante a transformação na vida das pessoas, mas os usos dessa tecnologia que podem ofertar maiores chances de mudança aos que dela se apropriam, os estudos do letramento abrem novas perspectivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que melhor atendam às necessidades de participação social na sociedade letrada.

Sendo assim, a relevância do conceito de letramento para esta pesquisa justifica-se, dentre outras razões, pelo fato de que a teoria subjacente a ele configura-se como uma teoria da ação social, conforme afirma Jung (2007). A ideia de ação social subsidia a formação identitária dos colaboradores da pesquisa, quando nela assumem o papel de agentes de letramento. Exercer o papel de agente no processo de letramento implica agir como age

> Um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade (...) um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006a, p. 82-83).

Ao mobilizar saberes, recursos, capacidades e conhecimentos para desenvolver ações, o professor ressignifica a ideia de ensinar, pois também aprende com os alunos, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimentos para assumir, efetivamente, o papel de agente de

letramento. Para Kleiman (2006), esse conceito estabelece uma rede de relações semânticas, vinculadas a categorias como ação (solidária), coletividade e autonomia, o que potencializa o valor de empoderamento dele na formação do professor.

Como agente de letramento, cabe ao professor criar contextos em que outros agentes possam se constituir, engajando-se nas atividades coletivas do grupo. Nesse sentido, podem se constituir como agentes de letramento tanto professores quanto alunos ou outros agentes sociais inseridos nesses contextos. Atuando como um pesquisador, um gestor, tomando decisões para agir, para animar as atividades, conforme propõe Oliveira (2007), o professor redimensiona sua ação, tornando-a mais eficaz na motivação dos educandos para a aprendizagem.

Nesse processo, professores e alunos, muitas vezes, dividem ou alternam seus papéis em sala de aula, contribuindo, cada um a seu modo, com o desenvolvimento de ações planificadas, garantindo a eficácia das práticas escolarizadas. Em síntese, o encaminhamento do ensino da língua na perspectiva do letramento oferece outras estratégias e alternativas metodológicas para o trabalho com a linguagem.

Abordar os usos sociais da escrita permite romper com práticas tradicionais de ensino, muitas vezes, mecanizadas e distanciadas do universo social dos alunos. Trabalhar a escrita como prática social com fins interventivos, isto é, fazendo uso dessa tecnologia para reivindicar direitos (KLEIMAN, 1995; 1999; 2008), pode ser uma alternativa capaz de viabilizar o desenvolvimento do letramento cívico dos educandos, tornando-os mais proativos no ambiente escolar ou em outras esferas sociais.

Compreendemos o *letramento cívico* como uma das diversas orientações assumidas pelos estudos do letramento, quando este se enreda em uma perspectiva pluralizada, crítica e política, oferecendo aos educandos recursos que lhes permitam refletir criticamente sobre fatos, fenômenos e problemas sociais e agir mediante o uso da escrita visando à transformação da realidade (SANTOS, 2011).

Esse modo de letramento tem por objetivo desenvolver, a partir dos usos sociais da escrita, potenciais de ação cívica dos oprimidos para a vivência de experiências afirmativas e fortalecedoras da sua cidadania crítica e participativa, vislumbrando o empoderamento, a autonomia e a emancipação deles. Acreditamos ser possível organizar alternativas de resistência e luta na escola, mediante o trabalho crítico com as práticas de linguagem. Uma

proposta de letramento dessa natureza torna-se um meio pelo qual os oprimidos podem ser preparados

> com instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas. [...] um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só validadas mas também compreendidas criticamente (MACEDO, 2000, p. 97).

Nessa perspectiva epistemológica, o letramento cívico diz respeito àquilo que fazemos no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, visando à educação cívica e à inserção dos educandos em práticas emancipatórias, mediante a aprendizagem dos aspectos sociais da escrita e a compreensão do impacto do letramento em suas vidas. Aos alunos, ofertam-se as condições necessárias à apreensão crítica da realidade social para desenvolver uma conscientização política que viabilize condições para o alcance da cidadania.

Como principal agência de letramento, a escola não pode desconsiderar seu papel social em relação às classes menos favorecidas. Para assumir sua responsabilidade social e política, ela precisa compreender melhor que

> O mais profundo e significante impacto do letramento na vida das pessoas é o seu potencial de empoderamento. Ser letrado é tornar-se livre das amarras da dependência. Ser letrado é ganhar voz e participar significativa e assertivamente das decisões que afetam a vida das pessoas. Ser letrado é ser politicamente consciente e criticamente atento; é desmistificar a realidade social... O letramento ajuda as pessoas a se tornarem autoconfiantes e a resistirem à exploração e à opressão. Letramento propicia acesso ao conhecimento escrito e conhecimento é poder (ANDERSON, 1990, p. 16 apud AUERBACH, 2005, p. 363).

Ser letrado é um direito do cidadão e é um dever do Estado. Sendo assim, como principal agência de letramento, a escola precisa cumprir seu papel, propiciando o acesso à cultura escrita aos que nela estão inseridos. Se o letramento confere poder aos indivíduos, a escola não pode prescindir de sua responsabilidade. Cabe a ela oferecer as condições necessárias para que os educandos aprendam a ler e a escrever satisfatoriamente, para atender a suas necessidades de participação social e política, tornando-os cidadãos emancipados.

Educar para formar consciências politicamente críticas implica politizar a prática pedagógica, estimulando experiências democráticas no espaço de sala de aula. Segundo Apple (1989, p. 31), “Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica;

portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. [...] as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital".

Sob essa ótica, podemos perceber a escola como um espaço voltado para a resolução de problemas enfrentados pelos alunos oriundos das classes subalternizadas, uma arena de luta e resistência às iniquidades sociais e não somente como espaço de reprodução das relações de poder e da ideologia das classes dominantes. Sendo assim, essa instituição pode ajudar no progresso e na melhoria da qualidade de vida deles, tornando-os cidadãos plenamente letrados. Nas palavras de Kleiman (1999, p. 96),

> Um sujeito plenamente letrado transita livremente, com familiaridade, entre diversas práticas sociais de diversas instituições. Ele conhece as práticas de uso da escrita da escola, da mídia, da igreja, do local de trabalho, da repartição pública, enfim, das instituições próprias de uma sociedade tecnológica.

Assumido como um modelo crítico, político e plural, o letramento oferece aos educandos ferramentas para que possa refletir criticamente sobre fatos e fenômenos sociais, considerando possibilidades de resistência e mudança. Nesse sentido, parece-nos possível afirmar que o letramento ganha força "emancipadora" quando

> se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas. É, pois, um modo de tornar os oprimidos capazes reivindicar (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 105).

É engajando-se politicamente que a classe dos oprimidos pode vislumbrar a valorização de suas experiências, normalmente, desvalorizadas ou negadas pela cultura dominante. É atribuindo valor e criticidade àquilo que já conhece, mas também ao que necessita conhecer que aquela classe poderá ganhar "força emancipadora". É pela agência política, agindo discursivamente, a partir dos usos sociais da escrita, vislumbrando mudanças, que os oprimidos poderão se emancipar.

Desenvolvido à luz dos estudos críticos, esse modo de letramento caracteriza-se fundamentalmente pelo caráter emancipatório atribuído às práticas discursivas desenvolvidas na escola, alicerçando-as em princípios políticos, éticos e solidários, promotores da justiça social. Nesse plano de educação para a liberdade (FREIRE, 1971), alunos e professores, engajados na investigação da realidade social, preparam-se para assumirem posições

subjetivas e agirem para engendrar novos meios de vida e de liberdade humanas para aqueles que dele participam. Estamos nos referindo aqui a "um projeto de possibilidade que permitisse às pessoas participarem da compreensão e da transformação de sua sociedade" (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 2).

Um projeto comprometido com o letramento emancipatório deve viabilizar meios para que os educandos "reconheçam e compreendam suas próprias vozes em meio a uma multidão de discursos com os quais têm que lidar" (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 36). Nesse sentido, a escola precisa oferecer as condições necessárias para que, através das práticas letradas desenvolvidas no seu interior, os educandos possam tanto se apropriar dos seus próprios discursos, quanto ir além destes. Dessa forma, as vozes silenciadas pelos discursos dominantes encontrariam eco e contribuiriam decisivamente para a legitimação de diferentes vozes, de diferentes discursos. É preciso, então, construir um espaço de escuta em que o diálogo contemple os anseios, os sonhos e as necessidades existenciais deles.

Considerando a natureza contraditória da escolarização, é importante ficar atento à concepção pedagógica que possa ancorar a proposta de letramento aqui adotada. É relevante que se considere a necessidade de se estabelecerem as condições ideológicas e materiais para capacitar as classes oprimidas a "reivindicar suas próprias vozes" como condição para se desenvolver um discurso crítico que possibilite a inserção de um interesse coletivo na reconstituição de uma sociedade maior (GIROUX, 1986, p. 158).

Urge ressaltar que, embora o conceito de voz[7] seja central em um projeto de letramento emancipatório, não basta dar vez e voz aos alunos. Eles precisam ir além da sua própria língua. Sua voz torna-se o meio discursivo para se fazerem ouvir e para intervirem, visando à participação e à mudança social, mas eles precisam igualmente ter acesso à língua padrão, pois, através do domínio dessa modalidade linguística, estarão mais empoderados e mais aptos a participar do diálogo com a sociedade.

Nesta experiência, o conceito de empoderamento torna-se relevante por favorecer a compreensão dos participantes de que, através da apropriação de aspectos da cultura dominante, é que poderiam vislumbrar a transformação da ordem social mais ampla, saindo da condição de servidão a que estão submetidos como representantes de uma classe subalterna, já que o poder opera, dialeticamente, como força positiva e negativa. Ele opera sobre e através dos indivíduos. Dessa forma,

[7] Nesta pesquisa, adotamos o conceito de voz proposto por Giroux (1992; 1997) e de vozes sociais nos moldes pensados por Bakhtin (1990).

> A dominação nunca é tão completa a ponto do poder ser experimentado exclusivamente como força negativa, embora ele esteja na base de todas as formas de comportamento nas quais as pessoas resistem, se esforçam e lutam por um futuro melhor (GIROUX, 1997, p. 151).

Na luta pela equidade e pela justiça social, os alunos das classes sociais menos favorecidas, espaço social em que está inserida a maioria dos alunos da EJA, precisam ter acesso ao currículo dominante, pois isso pode lhes conferir maior poder de ação. Precisam, pois, adquirir o domínio da linguagem a partir de uma concepção dialógica, portadora de valores axiológicos, considerando o caráter ideológico que lhe é inerente.

Não podemos esquecer que o modo como pensamos e agimos *no* e *sobre* o mundo é determinado pela linguagem. Os educandos precisam, enfim, tomar consciência de que os seus usos da linguagem são sempre políticos, devendo esta ser investigada "como uma forma de disputa social" (MCLAREN, 2000, p. 29). Convém ressaltar que o alcance das ações humanas depende, em grande medida, do contexto em que elas se realizam. Sendo assim, na medida em que a sala de aula se transforma em uma arena de luta coletiva e de resistência em relação às iniquidades sociais, a ação dos educandos pode ter seus efeitos potencializados, transformando-os em agentes de mudança.

A importância do domínio da linguagem, nesse processo, justifica-se ainda mais porque é por meio dela e através dela que nós podemos nomear a experiência e agir. Ela nos habilita à interpretação de nossas experiências, sendo também constitutiva de subjetividade, característica essencial para nos posicionarmos discursivamente de forma reflexiva, historicizando nosso papel de agentes sociais, como propõe McLaren (2000).

Nessa linha de reflexão, é preciso considerar que a competência textual/discursiva torna-se uma forma de capital cultural[8], cujos controle e acúmulo refletem relações assimétricas de poder, uma vez que sua distribuição é feita hierarquicamente. A esse respeito, é importante que os usuários da língua percebam o texto "Como uma forma de capital cultural, como uma realização de um poderoso ato de fala, como um modo de naturalizar e vulgarizar realidades sociais, como um instrumento de autoridade, e como o meio e a medida da disputa política" (HANKS, 2008, p. 153).

[8] O conceito de capital cultural, construído originalmente por Bourdieu (1986), refere-se às práticas de linguagem, à formação cultural, conhecimento, disposições e habilidades passadas de uma geração a outra. De acordo com Giroux (1997, p. 37), "também representa maneiras de falar, agir, andar, vestir e socializar que são institucionalizadas pela escola".

A produção e a recepção de textos podem intervir na realidade social, à medida que podem alterar a compreensão das relações sociais. Como forma de ação, os gêneros materializados nos textos denotam uma capacidade potencial para produzir efeitos, gerando consequências na vida das pessoas, uma vez que, nesse processo de produção e de recepção de textos, os gêneros se constituem simultaneamente como produtos e instrumentos para a ação.

Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever na EJA exige, em primeiro lugar, a ruptura com um modelo de ensino tradicional, visando à ressignificação das práticas letradas desenvolvidas nas escolas, o que exige, por sua vez, a assunção de uma concepção de letramento, capaz de formar os educandos para o afetivo exercício de cidadania, pois compreendemos que

> Os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que leem de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais os textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes. Ler deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma voz e a localizar a si próprios na história (MCLAREN, 2000, p. 38).

Um projeto de educação linguística de cunho emancipatório não pode prescindir, evidentemente, de um aparato pedagógico crítico. Esta experiência vincula-se aos fundamentos de uma pedagogia crítica, dialógica e resistente, acatando como legítimo o ponto de vista de que

> É na arena do imaginário social que a pedagogia crítica, como uma forma de política cultural, pode realizar uma intervenção necessária. Ao reconhecer que os indivíduos são produzidos em meio ao embate entre discursos e posições de sujeito conflitivos, a pedagogia crítica pode ajudar-nos a interrogar criticamente tais discursos, permitindo que possamos desenvolver um sentido de "agência crítica". Agência, nesse caso, refere-se à habilidade dos indivíduos de analisar a subjetividade, de refletir sobre as posições de sujeito que eles tiverem assumido e de escolher aquelas que forem menos opressivas para eles próprios, para os outros e para a sociedade como um todo (MCLAREN, 2000, p. 38).

Atribuir cunho emancipatório ao letramento escolar implica instigar o aluno a problematizar as relações de poder, refletindo com ele sobre o modo como o poder opera na escola ou na sociedade mais ampla, silenciando-o nas práticas sociais das quais ele participa. Nesse processo, o educando necessita compreender que o seu silêncio, a sua "inabilidade"

para dizer a sua palavra tem a ver com a sua falta de poder, ou seja, com a sua "incapacidade" de agir.

Ao longo do tempo, a escola vem se queixando dos resultados precários obtidos na EJA, embora tenha também se omitido de desenvolver um currículo verdadeiramente emancipatório para a EJA, o que certamente contribui para que o letramento dos educandos se dê de forma insatisfatória, tornando-os, muitas vezes, analfabetos funcionais impedidos de ação. Para agir, os alunos, necessariamente, precisam refletir sobre como se processam as relações entre eles e seu entorno sociopolítico e cultural e como isso determina a constituição de sua identidade como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006a).

Entendemos, contudo, que combater o analfabetismo funcional é papel da escola que se propõe formar para a cidadania. Instituir, então, formas de combate a essa mazela social torna-se imperioso para o desenvolvimento cultural da sociedade. A escola precisa encontrar formas de ampliar, para o aluno, as chances de vivência com os princípios democráticos, pois ele precisa compreender como ocorrem as relações assimétricas de poder em seu interior.

A escola, que se propõe educar para a cidadania, deve dar especial atenção àquilo que diz Adorno (1995, p. 144): "quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma". Para o autor, é necessário educar para a contradição e para a resistência, pois, efetivamente, só se pode imaginar uma democracia como uma sociedade emancipada.

Convém observar que, se desejamos educar para o pleno exercício da democracia, precisamos repensar as práticas de letramento desenvolvidas pela escola, alinhando-as aos anseios e necessidades dos educandos. Em outras palavras, desenvolvendo-as na perspectiva das práticas sociais. Isso romperia inevitavelmente com o modo descontextualizado como ainda são desenvolvidas essas práticas em muitas de nossas escolas, em que se reificam as práticas de linguagem. Em razão disso, compreendemos que

> Uma educação democrática e libertadora precisa afastar-se das abordagens tradicionais, que enfatizam mecanicamente a aquisição de habilidades básicas, se divorciando de seus contextos ideológicos e históricos. Na tentativa de atingir este objetivo, tal educação deve propositadamente rejeitar princípios conservadores. Em geral, essa abordagem abstrai as questões metodológicas de seus contextos ideológicos e, consequentemente, ignora a interrelação entre as estruturas sócio-políticas de uma sociedade e do ato de ler e aprender. Em parte, a exclusão das dimensões social, cultural e política

> da alfabetização dá origem a uma ideologia de reprodução cultural que produz semiletrados (MACEDO, 2006, p. 134).

Educar para a democracia, vislumbrando a mudança, implica considerar possibilidades de transformação social a partir do domínio das práticas de linguagem. Essa transformação requer não apenas uma análise aprofundada da estrutura da escolaridade, mas também da interdependência entre ela e a realidade sociocultural e política da sociedade na qual a escola existe. É preciso, pois, reconsiderar o modelo de letramento escolar a que têm acesso os alunos das classes sociais menos favorecidas, porque, por meio da linguagem da democracia, os alunos podem apreender mais facilmente a interrrelação existente entre a escola e a sociedade mais ampla (MACEDO, 2006).

Pensar uma educação linguística crítica (IVANIC, 2004), capaz de viabilizar um projeto de possibilidades para as classes subalternas implica redimensionar práticas e posturas docentes, considerando o aluno como um sujeito agente. Um sujeito político que refuta o autoritarismo das narrativas dominantes, (re)modelando seu destino e engajando-se na luta mais ampla por uma democracia crítica. A condição de cidadão letrado exige domínio de conhecimentos retóricos e a compreensão das implicações deles nas questões de ordem política (LAZERE, 2005). Significa dizer que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola precisam subsidiar os educandos a falarem situadamente, em contextos dialógicos que lhes permitam afirmar, interrogar e ampliar as percepções que eles têm de si mesmos e da comunidade em que eles vivem (GIROUX, 1999).

Educá-los para a democracia requer o reconhecimento e a legitimação de suas identidades plurais, inclusive a de que podem ser ou vir a ser agentes de letramento (KLEIMAN, 2006), partilhando esse papel com o professor, à medida que se fortalecem e passam a atuar coletivamente na mobilização de recursos e saberes para atuarem discursivamente no mundo social.

Nesse sentido, faz-se necessário relacionar educação e sociedade, problematizando-as. Como implementar, na escola, um projeto de educação cívica, comprometido com a emancipação das classes sociais menos favorecidas, de modo a engajar os alunos na luta por justiça social? Essa parece ser uma questão central em um plano de educação para a cidadania. De acordo com Giroux (2005),

> No contexto escolar, o engajamento cívico pode ter melhores resultados, se os conceitos de vida social e de esfera pública forem utilizados para revitalizar a linguagem da educação cívica e da democratização como parte de um discurso mais amplo de ação política e cidadania crítica em um mundo globalizado. Ligar a sociedade a valores democráticos representa uma experiência de vincular a democracia à ação pública, como parte de uma tentativa abrangente para revigorar a agência individual e social, o ativismo cívico e o acesso do cidadão à tomada de decisão, enquanto simultaneamente resolve problemas básicos de justiça social e de democracia global (GIROUX, 2005 *apud* LAZERE, 2005, p. 27).

Pensar o processo de escolarização nesse viés não significa apenas expor essa concepção nos documentos oficiais ou nos discursos que circulam na escola, mas projetar a construção da cidadania no espaço da sala de aula, na comunidade escolar e na sociedade mais ampla, refletindo e refratando ações efetivas de uma educação emancipatória, ou seja, desenvolvendo a consciência crítica dos alunos, politizando-os e preparando-os para a ação cidadã, através dos usos da linguagem.

Significa dizer que, à proporção que eles vão se tornando mais empoderados, adquirirem maior capacidade de resiliência e disponibilidade à (re)construção histórica, social e política. Nessa condição de letramento, eles adquirem consciência do seu papel de sujeito ativo, protagonista social cujo protagonismo não pode ser meramente reativo, devendo ser muito mais propositivo. A educação para a cidadania pressupõe um modelo de formação em que o aluno pode assumir a palavra, constituindo-se (inter) subjetivamente. Essa formação, necessariamente,

> deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é 'ajustar' o aluno à sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas (GIROUX, 1986, p. 262).

Educar para resiliência é promover a inserção de conhecimentos fortalecedores da capacidade de superação das dificuldades, a partir de conteúdos introdutores de valores sociais, políticos e éticos. Nesse sentido, é importante aproximar a educação do seu contexto sociopolítico para promover uma maior interação entre esta e a realidade dos educandos, projetando-se, assim, alternativas de interpretação e transformação dessa realidade, à medida que evolui com as mudanças engendradas por eles.

A resiliência consiste em aprender a aprender, aprender a agir, aprender a ser, aprender a apropriar-se da cultura produzida *na* esfera escolar ou *fora* dela, identificando-se culturalmente com aquilo que nela se produz. Para isso, tornam-se importantes características como flexibilidade, autoestima, perseverança, autonomia, iniciativa, criatividade, dialogicidade, cooperação, competências e habilidades, vivência de valores e capacidade de reinvenção de si mesmo.

A construção desses traços nos educadores e nos educandos demanda que se considere uma concepção de educação de base investigadora e inovadora, que visa edificar uma sociedade mais humanizada, em que se promovem os princípios democráticos de forma mais efetiva. Nesse sentido, educar com resiliência exige do professor o maior domínio possível dos saberes necessários ao saber fazer em sala de aula, atuando com entusiasmo, motivação e autoconfiança para transpor barreiras, enfrentando dificuldades com dignidade e esperança.

Sucintamente, podemos dizer que o modo de letramento cívico aqui esboçado está ancorado em uma concepção de letramento entendido como uma prática social, plural, crítica e ideológica (STREET, 1984; 1995; 2007; KLEIMAN, 1995). O conceito de *letramento cívico* por nós adotado está assentado nos estudos críticos, que defendem a necessidade de se encaminhar o processo de escolarização na perspectiva da pedagogia crítica, no âmbito da qual os textos podem conferir poder aos indivíduos, quando estes, imersos em um processo de letramento cívico, aprendem a ler e a escrever para a participação e a mudança social. Nesse aporte teórico, a escola é vista como espaço gerador de possibilidades de reflexão, ação e resistência à opressão das classes marginalizadas (LAZERE, 2005; FREIRE, 1971; 1979; 1996; 2001a, 2001b; FREIRE; MACEDO, 1990; MACEDO, 2000; MCLAREN; 1997; 1999; 2000; GIROUX, 1983; 1986; 1992; 1997; 2003).

Esboçado no âmbito dos estudos do letramento para subsidiar uma proposta de educação linguística cujo objetivo principal é o desenvolvimento do letramento de educandos numa perspectiva emancipatória e cívica (LAZERE, 2005; SANTOS, 2008; 2011), esse conceito torna-se relevante para nós também pela imbricada relação que se pode estabelecer entre ele, a concepção de linguagem de base bakhtiniana e a pedagogia freireana. Concordamos com Giroux (1992, p. 80), quando considera que os modelos teóricos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire oferecem importantes contribuições ao desenvolvimento de

uma pedagogia emancipatória "na qual as noções de luta, expressão do estudante e diálogo crítico sejam centrais".

A contribuição de Bakhtin, para quem é necessário entender a permanente luta entre as diferentes classes sociais sobre a linguagem e seu significado, torna-se relevante, pois este autor concebe o uso da linguagem como um ato social e político. Giroux (1992, p. 81) destaca que, ampliando e aprofundando o projeto bakhtiniano, a teoria de Paulo Freire oferece importantes subsídios para que se possam medrar experiências pedagógicas tendo como escopo as práticas sociais, capazes de desenvolver modos de aprender e de lutar "mais críticos, dialógicos, questionadores e coletivos".

Na noção de linguagem e de cultura esboçadas no modelo freireano, o diálogo e o significado vinculam-se a um projeto social no qual se enfatiza o político, pondo em relevo a ideia de fortalecimento social na luta coletiva contra a opressão ou a exploração (GIROUX, 1992). Na linguagem que circula em sala de aula, os discursos estão ideologicamente atravessados por valores, crenças e interesses das classes dominantes, de modo a escamotear relações assimétricas de poder que podem inviabilizar a legitimação do capital cultural das classes subalternizadas.

Na educação popular, oportunizar aos alunos o acesso ao letramento cívico para que sua liberdade se forje, a fim de que ganhem autonomia e coragem cívica para intervirem no contexto social e político, parece ser uma chance de concretização do modelo de educação libertadora proposto por Freire (1971; 1978; 1982, 2001a, 2001b) para os oprimidos. Essa proposta de educação, fundamentada na ética e no respeito à dignidade dos educandos, ganha vida no espaço de uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996). Nesse viés, a autonomia tem sentido sociopolítico e pedagógico. Esse modo de letramento prevê, assim, o protagonismo dos educandos pelo seu empoderamento político-cultural.

Cumpre ressaltar que a condição de sujeito autônomo se conquista na *práxis*. De acordo com Freire (1996, p. 120), "A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". Isso se dá processualmente, resultando da maturidade e de experiências motivadoras. Aprendendo a dizer sua palavra. Nesse processo, a palavra é ação transformadora. Em outros termos, ter autonomia implica ter poder de decisão, ter direito à voz, assumindo e defendendo seus próprios pontos de vista e refutando outros.

No contexto da educação popular, isso se dá quando se oportuniza o acesso à cultura letrada. Esta é vista por Freire (1978, p. 20) como "um epifenômeno da cultura, que, atualizando sua reflexividade virtual, encontra na palavra escrita uma maneira mais firme e definida de dizer-se, isto é, de existenciar-se discursivamente na *práxis* histórica".

A palavra dita tem sentido profundo pela força reflexiva que a ela se pode atribuir. Nesse contexto, a palavra *escrita* pode assumir uma função social emancipadora ou mesmo obstaculizadora, já que, para os não escolarizados ou pouco escolarizados, "a escrita tem poucas funções sociais e elas são de caráter basicamente utilitário, raras vezes estético ou prazeroso" (KLEIMAN, 2001a, p. 226).

Considerando a realidade dos que se inserem na educação popular, vinculando-se à EJA, por exemplo, a escola precisa ficar atenta para garantir aos que nela estão o acesso à cultura letrada e o domínio da tecnologia da escrita, pois o conhecimento dela, aliado a outras tecnologias, pode garantir-lhes transitar com desenvoltura nas diversas instâncias sociais ou impedi-los de fazer isso. É importante considerar o que nos diz a referida autora:

> Ao contrário do que acontece com os grupos de tradições letradas, para os não escolarizados a escrita não tem a função social de instrumentar para a aquisição de conhecimentos nem de legitimar esse conhecimento. Isto é, a concepção de escrita desses alunos não prevê um importante aspecto do potencial emancipador da escrita, aquele que lhes permitiria a aprendizagem continuada e independente e, assim, se desenvolver e ajudar no desenvolvimento de seu grupo (KLEIMAN, 2001a, p. 227).

A partir dos seus pressupostos epistemológicos, a noção de letramento cívico adotada nesta pesquisa baseia-se também da concepção de alfabetização proposta pelos teóricos da pedagogia crítica, tendo sido inspirada de forma basilar nos pressupostos freireanos. Mesmo não tendo feito diretamente referência à palavra *letramento*, Paulo Freire propõe uma concepção ampliada de leitura, de escrita e de alfabetização, que se coaduna com os pressupostos dos estudos de letramento aqui assumidos. Na perspectiva freireana, como tecnologias, ler e escrever não se restringem a processos de codificação e decodificação de palavras ou frases. Ser alfabetizado é fazer uso dessas para agir *no* e *sobre* o mundo em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, o sujeito, quando consciente, percebe-se produtor e produto da cultura, à medida que faz uso dessas tecnologias como práticas sociais.

Ao considerar o termo alfabetização com o sentido de prática sociocultural, Freire (1971) já antecipava uma perspectiva inovadora de alfabetizar adultos, a qual se vincula a uma concepção de educação popular libertadora, pautada em princípios, tais como dialogidade, utopia, politicidade e inacabamento. Nesse viés epistemológico, o diálogo é condição indispensável à construção do conhecimento.

Em síntese, a nosso ver, essa nova concepção de alfabetização já anunciava o que viria a ser chamado atualmente de letramento, conceito que redimensiona formas de ensinar e aprender a ler e escrever na escola contemporânea

2.7 UMA PEDAGOGIA CRÍTICA, DIALÓGICA E RESISTENTE

Nesta pesquisa, assumindo o desafio de ressignificar o ensino de escrita na EJA, tornou-se necessário redimensionar o trabalho com as formas de organizações didáticas, visando à garantia da qualidade da educação popular. Nossa opção pelo trabalho com projetos cujo foco recai sobre as práticas letradas nos levou a revisitar os pressupostos da pedagogia freireana. Seguindo a orientação de McLaren (1999, p. 44), tentamos, na medida do possível, reinventá-la ”na especificidade do atual contexto sociopolítico”.

Ratificamos as palavras deste autor, quando reconhece a inquestionável atualidade do pensamento de Paulo Freire, considerado por ele como um pensador fundamental da educação: “Sua contribuição permanece notável, não pela metodologia de alfabetização em si, mas, em última instância, por sua capacidade de criar uma pedagogia da consciência prática que pressagia a ação crítica” (MCLAREN, 1999, p. 37). Uma pedagogia que rompe com a transmissão vertical dos conteúdos escolares funciona, em parte, como uma “tecnologia do poder, da linguagem e da prática que produz e legitima formas de regulamentação moral e política, que constrói e oferece aos seres humanos visões particulares de si próprios e do mundo” (GIROUX, 1999, p. 98).

De acordo com esse autor, o objetivo dessa proposta pedagógica crítica é politizar a pedagogia (GIROUX, 1997), utilizando formas de ensinar e aprender cujos interesses sejam políticos e emancipatórios. Ela tem o propósito de promover intelectualmente o aluno, vinculando ensino e aprendizagem a formas de autocapacitação e capacitação social

comprometidas com princípios de liberdade, igualdade e justiça. Nela, conhecer é poder. A formação intelectual do educando torna-se mais eficaz se a produção do conhecimento se dá na radicalidade, isto é, no âmbito de uma pedagogia radical (GIROUX, 1986; 1992), ancorada nos fundamentos da concepção bakhtiniana da linguagem e nos princípios da pedagogia freireana.

Nesse modelo teórico, as noções de luta, expressão do estudante e diálogo crítico são categorias centrais para desenvolver uma pedagogia como forma de política cultural emancipatória em que se consideram diversas vozes: a do aluno, a do professor, a da escola, além das múltiplas vozes sociais. Educar politicamente os educandos significa capacitá-los para a compreensão de como o poder opera *sobre*, *através* e *por eles*, tornando-os cidadãos críticos, capazes de compreender que a cidadania resulta de "disputas pedagógicas que conectam o conhecimento, a imaginação e a resistência" (GIROUX, 2003, p. 161).

Ainda de acordo com o autor citado anteriormente, na pedagogia radical, rompe-se com um modelo politizador, alimentado por uma concepção de educação conservadora, fundada no falso discurso da neutralidade, para assumir uma proposta de educação política em cuja essência o político se torna mais pedagógico pela valorização de estratégias transformadoras. Essa proposta educacional proporciona aos educandos a reflexão sobre "como a dominação e a resistência realmente operam, são sobrevividas e mobilizadas, e como elas empregam o poder e são elas próprias a expressão do poder" (GIROUX, 2003, p.161).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas em contextos dialógicos, em que os aprendizes sejam capazes de interrogar, afirmar e ampliar o entendimento que têm de si mesmos e da realidade em que estão inseridos. Cabe ao professor priorizar o trabalho com práticas letradas que favoreçam a consciência crítica, levando-os à ação afirmativa, fortalecedora e transformadora, o que implica promover eventos de letramento[9] que oportunizem a vivência com a leitura e a escrita como práticas sociais

[9] O conceito de *evento de letramento*, utilizado também por outros pesquisadores (Barton & Ivanic, 1991; Street, 1995; Barton & Hamilton, 1998), é definido por Heath (1983) como qualquer ocasião na qual um texto escrito é constitutivo da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos. Os *eventos de letramento* são cenas observáveis, envolvendo pessoas interagindo com base em um texto escrito. Eles indicam que determinados usos da escrita estão presentes na comunidade; entretanto, nada nos dizem sobre toda a significação que tais usos têm localmente. A noção de *eventos* salienta a natureza situada dos estudos de letramento, indicando que o uso da língua escrita não ocorre em qualquer contexto. Já as *práticas de letramentos* se referem não somente ao que as pessoas estão fazendo com um texto, mas inclui as ideias, atitudes, ideologias e valores que definem seu comportamento em um evento de letramento.

situadas, isto é, voltando-se à situação em que essas práticas se desenvolvem. Como eventos políticos e pedagógicos, neles, os textos lidos ou escritos devem ser objetos de reflexão e instrumentos para a resistência e a ação cívica.

Ressignificando o papel do professor, compreendemos que "o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa" (FREIRE, 1978, p. 78-79). Considerar o caráter dialógico da educação implica percebê-la como possibilidade efetiva de interação entre os sujeitos e de ruptura com as relações assimétricas entre educadores e educando. Nesse sentido, a escola deve propiciar as relações dialógicas, favorecendo, assim, a produção do conhecimento numa perspectiva política e transformadora.

Baseado nesse pensamento dialógico, democrático e libertador, Paulo Freire propõe uma educação a favor da justiça, da ética, da liberdade e da autonomia dos educandos, da escola e da sociedade. A escola assume, então, o importante papel de agência geradora de cidadania. A ação dialógica advoga uma *práxis* democrática, como condição para o alcance da cidadania, visto que o diálogo rompe com as relações autoritárias e favorece o direito dos educandos ao pronunciamento e à transformação do mundo.

Dessa forma, muito mais do que o rompimento com uma educação bancária em que predomina a transmissão de conteúdos, Paulo Freire propõe o desenvolvimento da consciência crítica e histórica por considerar impossível separar o processo pedagógico do processo político. Na perspectiva freireana, a educação é um ato político, cujos princípios refletem-se na democracia, na liberdade e na autonomia conquistadas no processo.

Essas conquistas coletivas demandam respeito, diálogo e poder de ação daqueles que se inserem nesse processo. O caráter democrático assumido nesse viés pedagógico concretiza-se na medida em que este contribui com a conscientização, com a autonomia e com a emancipação dos educandos, ao considerá-los sujeitos sócio-históricos.

Como ação libertadora, dialógica e comprometida com a realidade social dos sujeitos, esse modelo educativo contribui para tornar os educandos mais autônomos e conscientes quando se educam. O processo pedagógico está centrado neles. Respeita-se seu ritmo de desenvolvimento, estimulando-o a aprender para assumir o comando das estruturas sociais, tomando seu destino em suas mãos. Tratado como sujeito, o oprimido vai ganhando

autonomia. As palavras abaixo apresentadas denotam a crença do seu autor na eficácia dessa ação cultural pela liberdade das camadas populares:

> As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e, assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 1992, p. 154).

Segundo Freire (1992), considerar a unidade na diversidade requer considerar a educação numa perspectiva multicultural, o que implica a convivência de diferentes culturas num mesmo espaço social. Sob esse prisma, o multiculturalismo enreda elementos, tais como, a tomada de decisão, a vontade política, a mobilização, a organização dos grupos culturais.

Evidentemente, isso exige uma nova postura ética dos agentes que atuam nas escolas. Uma ética democrática fundada no respeito às diferenças, baseada na união, na colaboração, na organização e na síntese cultural. Do ponto de vista epistemológico, significa desenvolver uma *práxis* fundamentada numa ética pedagógica e política, comprometida verdadeiramente com os princípios democráticos, respeitando a autonomia e a dignidade dos sujeitos como um imperativo ético (FREIRE, 1996).

Pensar a prática pedagógica sob esse viés é pensá-la como radicalmente democrática. Ela se desenvolve em um contexto em que toda comunidade escolar tem assegurado o seu direito à voz. Consideramos que uma pedagogia crítica pode ser uma vereda ao empoderamento e à autonomia dos alunos. Essa pedagogia "deve propiciar as condições que dão aos alunos a oportunidade de falar com suas próprias vozes, de autenticar suas próprias experiências" (GIROUX, 1986, p. 264).

Parece-nos ser oportuno destacar que assegurar ao aluno o direito de voz implica romper com a visão de que a escola deve falar *por* ele. O importante é falar *com* ele solidariamente, como propõe McLaren (2001). As relações entre os membros dessa comunidade são baseadas no princípio da dialogicidade. Uma escola democrática exige um olhar mais crítico sobre as ações pedagógicas como condição para o desenvolvimento da autonomia, requisito essencial no mundo globalizado em que vivemos. Nele, a autonomia é

um dos valores mais exigidos, tornando-se uma necessidade premente nos mais diversos aspectos (material, político, sociocultural, psicológico etc.).

Nessa perspectiva, a escola deve favorecer o exercício amplo da cidadania. Uma escola cidadã deve estreitar as relações entre educação e cultura, aproximando escola e comunidade para promover a democratização das relações de poder com vistas a contribuir com a oferta de uma educação de qualidade como direito que deve ser efetivamente garantido aos educandos, para minimizar a repetência e a evasão dos alunos das classes subalternas, a fim de promover a busca da justiça e da equidade social.

Edificar, de forma sólida e consistente, uma escola dessa natureza demanda uma maior observação dos princípios que regem uma sociedade democrática. A construção dessa escola cidadã dar-se-á com a assunção efetiva de preceitos como autonomia, qualidade e cidadania, conceitos extremamente imbricados e essenciais à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Dessa forma, torna-se imprescindível a vivência de práticas emancipatórias nas escolas que se coadunem com os preceitos de uma pedagogia crítica e libertadora.

Cumpre ressaltar que a definição e a adoção desse caráter participativo nas escolas não se dão facilmente. Isso acontece porque, de modo geral, ainda estamos muito distantes de uma cultura democrática e autônoma em nossas escolas. É importante ressaltar também que não basta instituir de qualquer jeito a gestão democrática nas escolas como garantia de uma educação cívica.

Aliás, em muitas escolas, esse tipo de gestão torna-se um modelo aprisionado em gavetas, esboçado tão somente em um projeto político-pedagógico (quando existe), cujos princípios se encerram nas poucas páginas de papel que o comportam, sem nortear as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Nessas subjazem, muitas vezes, valores que mantêm indeléveis as marcas das relações assimétricas de poder que se mantêm efetivamente no cotidiano escolar.

Naquilo que diz respeito às práticas letradas desenvolvidas nas escolas, elas podem efetivamente contribuir com uma educação cidadã. Através dos usos da linguagem, os alunos podem assumir a posição de sujeitos ativos, críticos e participativos na sociedade, vivenciando uma educação não apenas *para a* cidadania, mas *na* cidadania. Educar *na* cidadania implica desenvolver ações cidadãs no próprio processo de ensino. No caso dos

grupos sociais menos favorecidos, essa postura requer que se verifique o potencial transformador da concepção de letramento que assumimos. A esse respeito, tornam-se bastante pertinentes as considerações tecidas por Kleiman (1995, p. 48):

> O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.

Nesse sentido, os projetos de letramento podem ser o meio pelo qual os educandos se inserem no universo dessas práticas, (re) modelando o seu futuro, enquanto se constituem agentivamente, no momento presente, no próprio processo de letramento cívico.

Uma concepção de letramento dessa natureza assume caráter emancipatório, transformador e fortalecedor, à medida que se volta para o engajamento do sujeito em atividades de natureza crítica e problematizadora que se concretizam *com* e *através da* linguagem, a qual pode contribuir com a formação humana, social, cultural e política dos educandos.

O conhecimento crítico acerca do modo de constituição da linguagem, percebendo-a como espaço ideológico, de valores axiológicos e de relações de poder torna-se importante em um projeto comprometido com o letramento cívico. Segundo McLaren (1997, p. 203), o conhecimento emancipatório favorece a compreensão da forma como

> Os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio. Ele também almeja criar as condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão podem ser superadas e transformadas através da ação reflexiva, coletiva. Em resumo, ele cria as bases para justiça social, igualdade e distribuição de poder.

Visto sob esse prisma, o conhecimento escolar torna-se fortalecedor e essencial ao desenvolvimento da autonomia dos educandos. Ele contribui para criar condições de inserção dos educandos nas práticas sociais que circulam na sociedade mais ampla, além das que circulam na esfera escolar.

Fortalecer educandos das classes sociais menos favorecidas significa dar- lhes acesso tanto à cultura dominante quanto à cultura popular a fim de que, articulando-as, tornem-se

mais empoderados e possam construir sentidos para suas experiências, legitimando-as. Criam-se, assim, condições mais produtivas para a autodeterminação deles nas diversas esferas sociais.

Cumpre ressaltar que o fortalecimento político e econômico desses sujeitos depende em grande medida da sua participação ativa e de sua autoeducação (MACLAREN, 1997; MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002). A formação necessária para viabilizar esse tipo de participação pode ser assegurada ou negada aos alunos das classes sociais marginalizadas, dependendo do contexto socioeconômico e político em que as escolas funcionam. O civismo dos educandos depende do acesso a um modelo educacional crítico, comprometido com a emancipação deles.

Partimos do pressuposto de que o acesso ao letramento cívico, desenvolvido em uma proposta educativa alicerçada em princípios políticos, éticos e solidários, promotores de justiça social, pode contribuir para a formação cidadã dos alunos. A despeito de os documentos oficiais proporem, como objetivo do ensino da língua materna, a formação de leitores e escritores, isso nem sempre tem se efetivado em nossas escolas.

Especificamente, em relação à EJA, tem sido muito questionada a eficácia dessas práticas nessa modalidade de ensino. A escola tem negado aos educandos que a ela se vinculam uma formação leitora e escritora que lhes oportunize condições para o efetivo exercício de cidadania. É importante destacar que o desenvolvimento de coragem cívica pelos alunos depende, em grande medida, de uma formação leitora e escritora consistente, capaz de lhes oferecer o suporte necessário para a ação sociopolítica. Segundo Giroux (1986, p. 158), como categoria crítica, a coragem cívica

> Representa uma forma de comportamento no qual a pessoa pensa e age como se vivesse numa democracia real. É uma forma de bravura que tem por objetivo explodir as reificações, mitos preconceitos. Ao mesmo tempo, a coragem cívica é o princípio organizador que inspira e define uma noção de leitura fundamentada na gramática da autodeterminação e da práxis transformadora.

Ter consciência social parece ser o ponto de partida para que os alunos “atuem como cidadãos engajados” (GIROUX, 1986, p. 261), capazes de questionar a estrutura da ordem social e as relações de poder na sociedade estratificada em que estão inseridos, observando os

conflitos e as contradições, problematizando-os. Preparar alunos para atuarem de forma engajada exige a compreensão de que é necessário radicalizar "possibilidades emancipatórias de se ensinar e aprender como parte de uma luta mais ampla em favor da vida pública democrática e da cidadania crítica" (GIROUX, 1999, p. 157).

É nesse sentido que a pedagogia pode se tornar crítica, dialógica e resistente. Comprometendo-se com a mudança, essa pedagogia se volta para a compreensão da realidade, promove o diálogo entre a comunidade escolar e a sociedade mais ampla, conferindo maior poder de resiliência e resistência aos alunos. A partir do trabalho coletivo, eles podem aprender a agir em diversos contextos sociais, isto é, dentro e fora da escola.

A ação emancipatória concretiza-se na medida em que se considera a politicidade do processo escolar, reconhecendo a natureza social da linguagem e as relações de poder que se estabelecem em torno dela. De acordo com McLaren (2000, p. 30), "a linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas". A linguagem habilita os agentes a analisar, refletir, criticar e resistir a formas assimétricas de poder subjacentes aos discursos dominantes.

Tornar-se criticamente reflexivo demanda, então, a habilidade de engajamento na análise complexa das formas de opressão e da exploração capitalista, buscando desvelar valores axiológicos construídos em torno das relações de raça, classe, gênero e orientação sexual. No dizer de McLaren; Farahmandpur (2002, p. 105), essa habilidade requer necessariamente agência política:

> É com o uso do exercício dessa agência, através da luta coletiva, que os limites da transformação social, delineados pelas estruturas históricas existentes podem ser esvaziados e, eventualmente, transcendidos. Estamos nos referindo à agência como uma forma tanto de trabalho intelectual quanto de prática social concreta – resumindo – uma práxis crítica.

Para os autores anteriormente citados, a transformação das estruturas e desigualdades sociais deriva da agência humana e da ação social coletiva. Compreendemos, então, que à escola cabe desenvolver o potencial agentivo dos educandos como subsídio para sua autonomia e seu empoderamento, oferecendo-lhes condições necessárias para a construção do conhecimento emancipatório que possa ajudá-los a compreender como as relações de poder determinam as relações sociais, com vistas a reinventá-las.

No processo de letramento cívico, a linguagem está a serviço da reinvenção do poder. Seu domínio confere poder ao educando. Isso se concretiza, quando ele pode falar em tom de igualdade com sujeitos de classes sociais distintas, em esferas sociais diferentes, dialogando com vozes sociais diferentes. A sua voz passa a ser considerada pelos outros. Uma proposta de educação emancipatória não pode prescindir do zelo em relação à produção da cidadania.

Esse zelo pode ser evidenciado, quando se promove a compreensão crítica da relação estabelecida entre poder e conhecimento. Acerca dessa relação, tornam-se relevantes as palavras de McLaren (1997, p. 215), ao afirmar que "Conferir poder significa não somente ajudar os estudantes a entenderem e envolverem-se no mundo ao seu redor, mas também dar a eles a possibilidade de exercitar o tipo de coragem necessária para mudar a ordem social, quando preciso".

A nosso ver, só podemos conferir poder a alguém, ajudando a aprofundar sua conscientização acerca do mundo e de si mesmo, quando contribuímos para a politização desse alguém. Politizar alguém é capacitá-lo para a crítica. Somente quando conscientizado, esse alguém pode se apoderar de sua realidade e vislumbrar sua transformação, podendo, assim, demonstrar empoderamento.

Para que isso ocorra, é importante que a noção de escolarização se configure como uma forma emancipatória de política cultural, cujos princípios se opõem à alfabetização[10] que se contrapõe aos interesses do povo, quando lhe nega o direito à voz e as condições necessárias para aprender a pensar e a agir reflexivamente. Como discurso crítico, a alfabetização pode oferecer as bases para a formação identitária e para o empoderamento dos educandos, oportunizando-lhes condições para o protagonismo e para a autorrepresentação (GIROUX, 1983; 2003).

[10] Conforme esclarecemos anteriormente, o conceito de *letramento cívico* aqui adotado tem sua origem na concepção freireana de alfabetização, adotada por diversos teóricos críticos. Sendo assim, ao longo deste trabalho, fazemos algumas referências à noção de alfabetização proposta por teóricos da pedagogia crítica com o sentido de *letramento cívico* em função dos traços que aproximam esses dois conceitos, embora compreendamos a alfabetização como uma prática de letramento imprescindível ao processo de letramento. Nesse sentido, podemos dizer que o conceito de *letramento cívico* contempla o processo de alfabetização, indo além dele em função do próprio caráter de inacabamento, peculiar aos processos de letramento. Para Kleiman (1999, p. 90), "A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano". Pela sua própria organização, no sistema de ensino vigente em nossas escolas, a alfabetização é uma etapa importantíssima no processo de letramento, mas não o comporta em si mesma, sobretudo pelas demandas da sociedade letrada em que vivemos.

Nessa linha de reflexão, conforme afirma Freire (2001b, p. 131), "A alfabetização não é sequer o começo da cidadania, mas a experiência cidadã requer a alfabetização". Para esse autor, tornar-se cidadão demanda uma compreensão profunda do sentido da palavra cidadania, sendo necessária entender que

> A profundidade da significação do ser cidadão passa pela participação popular, pela "voz". Quando eu digo voz é mais do que isso que eu estou fazendo aqui. Não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente. Nas experiências autoritárias, tremendamente autoritárias, o povo não está presente. Ele é representado. Ele não representa (FREIRE, 2001b, p. 130-131).

Na concepção freireana, o conceito de cidadania está imbricado com o de participação. Participar significa intervir no destino histórico, social e político do contexto em que nos inserimos. Participar exige capacidade de agência crítica e política, características que se revelam quando ganhamos autonomia para agir, para decidir, para escolher, para opinar. Essa autonomia é adquirida processualmente, é resultante do empoderamento que nos for conferido. Conduzir os educandos a um papel participativo requer o desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo. Em síntese, para ser cidadão, não basta votar. Embora o voto seja fundamental à vivência cidadã, ela não se restringe a isso.

No processo de letramento cívico, "voz" se torna uma palavra-chave, contribuindo para o pronunciamento ou o silenciamento dos educandos. Se suas vozes são ouvidas, eles tendem a se sentir encorajados para a agência cívica. Na educação popular, despertar coragem cívica em jovens e adultos depende, em grande medida, da ação coletiva para enfrentar os discursos dominantes na escola, desconstruindo-os a partir do pensamento reflexivo e crítico. Quando produzido coletivamente, o discurso de resistência à dominação amplia possibilidades de esperança de justiça social.

Nesse sentido, o papel do educador crítico é fundamental: "Engajando-se com muitas vozes excluídas, os estudantes e professores expandem seus vocabulários epistemológicos no processo de alcançar novos patamares de sentido" (KINCHELOE, 1997, p. 76). Prepará-los para construírem, no seu cotidiano, o sentido de luta e conflito, buscando superar a dominação e a opressão é o que imprime à ação educativa o caráter de práxis/ação transformadora. Quanto à cultura, ela é um espaço de luta em que os sentidos se definem, em que se legitima o

conhecimento, enfim, “onde os futuros são às vezes criados e destruídos” (MCLAREN, 1991, p. 61).

A escola é um lugar de luta ideológica e cultural. Nela podem ser favorecidos uns em detrimento de outros. Em geral, os desfavorecidos são aqueles que têm menos acesso à cultura dominante. Essa constatação ressalta a importância de se desenvolverem formas pedagógicas culturalmente sensíveis às questões relativas à ideologia e às relações de poder, fundamentadas em teorias críticas, como as inspiradas no modelo freireano, por exemplo. Uma alternativa pode ser a pedagogia crítica, a qual “coincide com um estilo muito exato de prática social” (FREIRE, 2001a, p. 90), mas que se opõe radicalmente à abordagem da leitura e da escrita como práticas sociais reificadas.

Articular a teoria e a prática subjacente a esse modelo educacional político parece ser o desafio da escola, para que possa desempenhar a contento seu papel de principal agência de letramento. É preciso atentar para aquilo que nos diz Freire (2009, p. 25): “não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

Uma proposta pedagógica crítica em que a noção de conscientização crítica é fundamental só se concretiza efetivamente quando assumida por educadores que têm clareza de que seu papel é conferir poder aos educandos, valorizando seu capital cultural, bem como seus conhecimentos e experiências de vida, construídos fora da escola. Enfim, rompendo com uma cultura do silêncio que a escola, muitas vezes, lhes impõe.

Isso se dá com o desenvolvimento de uma política cultural, baseada em princípios éticos e solidários, voltados para a inclusão dos educandos economicamente desfavorecidos no universo da cultura letrada, articulando, assim, discurso e ação, a partir de uma *práxis* orientada para a democracia e a justiça social. Nessa perspectiva, a cultura situa-se no terreno da política e do poder. Vista como esfera de luta e de contradições, ela pode ser parte da luta de determinados grupos que visam definir e afirmar espaços e histórias de vida. Ela é, assim, uma forma de *práxis* dialética, manifestando-se em práticas culturais, “as quais podem servir tanto a interesses dominantes como a anseios emancipatórios. Como forma de dominação, ela silencia ativamente culturas subordinadas (GIROUX, 1992, p. 47)”.

Nesse sentido, assumimos os projetos de letramento como objeto de investigação por acreditarmos no seu potencial de medrar novas formas de ensinar e aprender a escrever, articulando os pressupostos epistemológicos, teóricos e práticos desse modelo educacional

libertador, o qual se realiza no âmbito de uma pedagogia crítica, dialógica e resistente, capaz de contribuir para a emancipação de educandos das classes sociais subalternizadas pela cultura dominante, que os silencia e oprime nas salas de aula.

2.8 DO TRABALHO COM PROJETOS AOS PROJETOS DE LETRAMENTO

A partir da segunda metade da década de noventa, com a publicação dos parâmetros e referenciais curriculares brasileiros, no cenário educacional do nosso país, ganha maior visibilidade uma proposta de educação para a vida. A palavra *projeto* incorporou-se definitivamente ao discurso educacional que circula nas escolas brasileiras. Porém, é preciso considerar que, apesar de conhecida pelos educadores, essa prática ainda suscita dúvidas e controvérsias, tais como: de onde vêm essas ideias sobre projeto? Como se incorporaram à escola? Por que trabalhar com projetos? Dentre outros questionamentos.

Projetar parece ser algo inerente à natureza humana. De acordo com Sartre (1967, p. 121), "o homem define-se pelo seu projeto". Ao projetar suas possibilidades, o homem interage com o mundo, participando da sua produção. Nessa perspectiva filosófica,

> O homem não é mais que o que ele faz. [...] O homem primeiro existe. [...] Antes de mais nada é o que se lança para um futuro. O homem é antes de mais nada um projecto que se vive subjetivamente [...]. Nada existe anteriormente a este projecto; o homem será o que tiver projectado ser (SARTRE, 1970, p. 242-243).

Para Sartre (1970), a existência humana precede a essência, a existência identitária do homem. É através das suas opções e da sua liberdade que ele constrói sua essência. Ele será necessariamente aquilo que fizer, pois só se define agindo. Se ele se constrói, faz isso agindo. É realizando-se que o homem constitui sua identidade. Ele é livre para traçar, de modo consciente, seus objetivos, construir seus valores, assumir atitudes e projetar a sua vida. É evidente que essas escolhas transcendem o indivíduo, englobam toda humanidade e adquirem valor sentimental.

Do ponto de vista filosófico, podemos dizer que a ideia de projeto está imbricada à ideia de ação, logo não podemos agir sem projetos, da mesma forma que não podemos deixar de ter projetos. Na busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais ou coletivos, o homem se constitui em sua humanidade, fazendo escolhas, lançando-se ao mundo, estabelecendo com este uma relação dialética de transformação. Sendo um pro-jecto, um lançar-se à frente de si, um estar para além de si, o homem é ação que se anuncia: "é realizando-se que o homem se define, é implicando-se no mundo, compreendendo-o, que ele o esclarece" (SARTRE, 1970, p. 69).

Do ponto de vista pedagógico, os projetos apontam para o futuro, abrem-se ao novo, através de ações projetadas. São construções humanas que têm como ponto de partida intenções de transformar uma situação problemática, transformando-a em uma situação desejada por meio da realização de ações planificadas. Na medida em que comportam em si um potencial sentido de agência, os projetos podem favorecer o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para os ideais de liberdade e de emancipação humana.

Parece-nos impossível dizer que haja projeto sem que se faça remissão à ideia de futuro, sem a planificação de ações, sem abertura ao novo, sem envolvimento de agentes, quer seja um sujeito individual, quer seja um sujeito coletivamente constituído (MACHADO, 2000). Nessa perspectiva, o projeto pode ser visto como um modo de agir que tem como propósito atingir finalidades específicas. Ele constitui um poderoso instrumento de diálogo e de negociação da realidade com outros agentes.

São ideias inerentes ao ato de projetar: previsão de ações futuras, abertura à mudança, flexibilidade e autonomia. Apesar de o projeto ser marcado por incertezas, ambiguidades, soluções provisórias e variáveis, conteúdos definidos no decorrer do processo, ele não deve ser visto como simples conjecturas, já que se compromete com ações intencionalmente explicitadas em sua planificação.

Necessariamente, projetar requer de quem o faz a capacidade de abertura ao desconhecido e ao não determinado. Requer também flexibilidade para reformular as metas, à medida que novos problemas e dúvidas forem evidenciados pelas ações planificadas. No trabalho com projetos, os participantes se envolvem solidariamente para investigar, descobrir ou produzir algo novo, com o propósito de responder a questões ou problemas reais. Para isso,

é preciso que se explicite aquilo que se deseja atingir e as pretensas ações que serão realizadas.

É certo que o trabalho com projetos pode ser desenvolvido em diversas áreas de conhecimento. Aqui, discutiremos, em linhas gerais, as contribuições dos projetos para a área da educação, especificamente, no contexto escolar e, mais precisamente, naquilo que concerne ao ensino de língua materna.

Ao se pensarem formas alternativas e novos pressupostos para o desenvolvimento de um processo educativo mais produtivo e, consequentemente, mais exitoso em termos de ensino e aprendizagem, parece ser consenso já há bastante tempo por parte da comunidade de educadores que as ideias relacionadas a motivação, sentido e significado da aprendizagem, associadas à ideia de conhecimento prévio, dentre outras, podem ser a saída para minimizar o fosso existente entre a educação e a realidade social do aluno.

Nessa linha de reflexão, a ideia de necessidade de ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem tem se incorporado ao discurso pedagógico. Assim, numa perspectiva mais ampla, podemos citar estudiosos como Dewey, Kilpatrick, Bruner e Freinet, dentre outros, dos quais tivemos influência em maior ou menor proporção para pensar ou discutir novas perspectivas de ensino, que contemplem a preocupação com uma educação para a vida, não apenas para atender aos propósitos escolares.

No começo do século passado, o trabalho de Dewey e do seu discípulo Kilpatrick já desafiava a escola a repensar e a reformular a sua sistemática de ensino. A base da teoria educacional de Dewey consiste na ideia de restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida. Nessa perspectiva dinâmica da vida e da educação, o processo de educar é concebido como a própria vida e não uma preparação para ela. Assim, relacionar o que aprendemos à vida contribui para refazermos e reorganizarmos a nossa própria vida.

Para Dewey (1978), o objetivo da educação não é a vida em si, mas a vida progressiva, isto é, a que se dá num processo ininterrupto de ampliação e ascensão. Por isso, vida e educação não podem se desagregar. Educação é uma contínua reconstrução de experiência: aprender é fazer. Os seus fins voltam-se sempre para uma melhor educação, desenvolvendo a capacidade de compreender, projetar, experimentar, conferir resultados. Para que a educação se realize plenamente, é preciso que a escola ensine em situações favoráveis à interação e ao diálogo, à cooperação entre os educandos para atingirem propósitos comuns. Além disso, essa

instituição deve necessariamente estabelecer relações com muitas outras: políticas, econômicas, religiosas, familiares e sociais (públicas ou privadas).

Nessa perspectiva de ensino, a aprendizagem está integrada à vida. Para isso, é preciso ter propósitos claros e bem fundados. Projetar e realizar projetos implica viver em liberdade. Somos livres na medida em que agimos conscientes daquilo que pretendemos alcançar. Aprender para a vida significa, então, aprender não só para agir, mas para agir de novo modo aprendido, conforme exija a ocasião. Significa um novo comportamento, logo um novo modo de agir.

Uma aprendizagem dessa natureza, segundo Dewey (1978), obedece a alguns princípios, tais como:

a) só se aprende o que se pratica: tradicionalmente, a escola valoriza a prática de atividades mecânicas e certas ideias, desconsiderando os aspectos morais e emocionais que se desejam em uma personalidade, mas isso se aprende em situações reais de vida. Daí porque a escola precisa tornar-se um meio social vivo, cujas práticas sejam tão reais quanto as de outras esferas sociais;

b) não basta praticar: o aluno precisa ter a intenção de aprender. A atitude, o propósito e a intenção de quem está em processo de aprendizagem são decisivos em relação àquilo que será aprendido. Um aluno cujo propósito pessoal é aprender se sobressai em relação aos demais;

c) aprende-se por associação: não se aprende somente o que se tem em vista, mas também outras coisas que estão associadas ao objetivo da atividade. Não se podem desconsiderar coisas, muitas vezes, até mais relevantes do que o próprio objeto de ensino;

d) não se aprende nunca uma coisa só: à medida que aprendemos, construímos simultaneamente conhecimentos diversos. Para atender às diversas aprendizagens, é preciso aprender na escola, em condições idênticas às oferecidas pela própria vida;

e) toda aprendizagem deve ser integrada à vida: a aprendizagem deve se dar em experiências reais de vida, ou seja, o que se aprende deve ter o mesmo lugar e a

> mesma função que tem na vida cotidiana. A escola não pode separar pensamento e ação, pois o que se aprende, isoladamente, não se aprende de fato.

Na década de trinta, apoiando-se nas ideias de educação para a vida, Sáinz, professor espanhol, vinculado aos manifestos de renovação, esboçou algumas ideias que deram forma a uma primeira versão dos projetos. O projeto era visto como uma reformulação de ordem metodológica, mas não podia ser uma imposição nem ao professor, nem à escola. Nesse viés metodológico, o projeto, como uma forma de instruir os alunos, surge quando o educador consegue deduzir aquilo que é preciso para educá-los.

Seguindo princípios da escola nova ou escola ativa, Sáinz considera que os projetos deveriam estar ligados à vida. Para isso, propõe algumas ideias que sustentam essa primeira versão dos projetos: partir de uma situação problemática, vincular o processo de aprendizagem ao mundo exterior à escola e romper com a fragmentação das matérias.

Embora não haja, desde o princípio, uma única forma de desenvolver projetos, esse autor, citado por Hernández (1998a), considera quatro possibilidades: a) projetos globais, que tratam de grupos temáticos, envolvendo todas as matérias; b) projetos por atividades, que têm finalidade ética; c) projetos por matérias vinculadas às disciplinas escolares; d) projetos de caráter sintético.

Em termos de trabalho com projetos, das contribuições dessa tradição, tornam-se relevantes para as novas teorias de ensino a tomada de uma situação-problema como ponto de partida e o favorecimento de um processo de aprendizagem, vinculado ao mundo exterior da escola, que proporcione alternativas que suplantem a fragmentação disciplinar.

Além desses autores, na década de sessenta, Bruner (1998) sistematiza os seus estudos ancorados numa concepção de aprendizagem, a partir da qual o ensino deveria se preocupar em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave para serem aplicados e, assim, o sujeito continuar aprendendo nas mais diversas situações. Outros estudiosos como Stenhouse (1984), na década de setenta, também contribuíram com o delineamento de uma proposta alternativa para a ressignificação das práticas escolares, à medida que defendiam uma aprendizagem que levasse em consideração as situações-problema.

Das linhas educativas da década de oitenta, cujos princípios são sustentados pela psicologia, considera-se a visão construtivista sobre a aprendizagem e a ideia de que o conhecimento prévio é extremamente importante para a construção do conhecimento. Dos

estudos que buscavam potencializar processos de ensino e aprendizados na escola, ainda devemos considerar as contribuições da pesquisa sociocultural, que enfatizou a participação e a interação como elementos favoráveis à aprendizagem que se desse num raio de alcance maior, atingindo não somente os alunos, mas também a comunidade.

Em certa medida, os estudos até aqui apresentados tiveram alguma influência para se repensar a escola, no sentido de que ela pudesse oportunizar aos alunos aprendizagens mais significativas. Isso, por sua vez, colocou o trabalho com projetos no centro das discussões nos contextos de ensino. A palavra *projeto* incorporou-se definitivamente ao discurso educacional no final do século passado e ganhou vida não só em países europeus como a Espanha, mas também entre nós, uma vez que nossos parâmetros educacionais se delinearam com base no modelo de ensino espanhol.

É fato que, nas escolas brasileiras, a incorporação da expressão *pedagogia* de projetos ganhou maior expressividade em função da influência da reforma espanhola na educação brasileira, mais precisamente no delineamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela influência da qualidade e da atualização pedagógica, traços distintivos naquele modelo educacional.

Todavia, essa expressão parece estar mais ligada aos pressupostos teóricos e metodológicos da educadora francesa Josette Jolibert, cujas pesquisas, na área de didática e de aprendizagem de língua materna, investigam os processos de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses estudos partem do princípio de que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes e fazendo escolhas, visando alcançar metas ou objetivos traçados.

Dessa maneira, ensinar é proporcionar experiências. O processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas e o aluno não é apenas um aprendiz de conteúdos determinados, mas um participante ativo da sua aprendizagem. Para Jolibert (1994), o projeto possibilita uma aprendizagem mais significativa do que aquelas geradas a partir de uma concepção tradicional de ensino, à medida que desenvolva a autonomia dos educandos em situações reais. A autora destaca três tipos de projetos, que podem ser desenvolvidos simultaneamente:

a) projetos referentes à vida cotidiana: relacionam-se ao próprio funcionamento da comunidade escolar, enfocando questões relativas às atividades, às regras de conduta, ao tempo, ao espaço, etc.

b) projetos empreendimentos: relacionados a atividades complexas e desenvolvidos a partir de um objetivo preciso, como organizar uma festa ou uma exposição.

c) Projetos de aprendizado: relacionados à organização das atividades para que as crianças saibam o que fazem e por que o fazem, permitindo a alunos e professores acompanharem o que já foi adquirido e realizado e o que ainda precisa ser feito.

Nesses projetos, há uma flexibilidade em relação ao tempo do seu desenvolvimento, podendo ter a duração de um único dia como de um ano inteiro. Tal flexibilidade é observada também no planejamento, possibilitando, inclusive, que vários projetos sejam desenvolvidos simultaneamente, desde que tenham alguma ligação entre si.

Particularmente, em relação ao trabalho dessa autora, podemos destacar que nos parece por demais reducionista a ideia de que apenas aqueles projetos que se voltam para a organização das atividades sejam considerados "projetos de aprendizado". Pensamos que é próprio da natureza do trabalho com projetos o caráter de instrumento voltado para a aprendizagem.

Embora reconheçamos a relevância de todos os trabalhos anteriormente citados, cumpre destacar que, possivelmente, nas escolas brasileiras, dentre as ideias sobre o trabalho com projetos que mais ecoam, estão as do pesquisador espanhol Fernando Hernández. A proposta de Hernández (1998a) funde alguns princípios desses estudos e distende-se em outros aspectos, por exemplo, transpondo os limites dos princípios psicológicos da produção da década de oitenta, por entender que a complexidade das trocas ocorridas na escola não poderia ser explicada pela Psicologia. O autor propõe trabalhar os projetos, ancorando-os em uma concepção educativa política.

Para Hernández (1998b), não se trata de uma readaptação de uma proposta do passado, atualizando-a. Os projetos de trabalho são considerados um meio para ajudar a repensar e a recriar a escola. Eles permitem redefinir o discurso sobre o conhecimento escolar, naquilo que regulamenta o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Através deles, podemos rever a relação entre educadores e educandos e podemos reorganizar a utilização do tempo e do espaço escolar. Também não se trata de um novo método. Aliás, para o autor, os projetos de

trabalho não constituem um método nem uma pedagogia nem mesmo uma fórmula didática baseada em passos a serem seguidos.

Para esse autor, o valor dos projetos é atender a propósitos de formação para a cidadania. Esse parece um ponto de contato que existe entre os projetos de trabalho propostos por ele e o trabalho com projetos desenvolvidos na perspectiva do letramento, embora, na prática, do modo como são pensados, aqueles ofereçam muito menos possibilidades de atender às reais necessidades de formação para a cidadania que estes.

Se considerarmos que, na sociedade letrada, não há como pensar em efetivo exercício de cidadania se não se é plenamente letrado, podemos conjecturar que não é nem será possível a escola desempenhar a contento seu papel sem redimensionar suas estratégias de ensinar e aprender a ler e a escrever. Implica dizer que não é simulando situações de "produção de textos" que não passam de meras redações escolares que daremos conta das necessidades de leitura e escrita dos educandos para atender satisfatoriamente às demandas sociais.

Pensar o trabalho com projetos, tendo por fim o letramento dos educandos é uma relevante contribuição à melhoria das práticas de letramento escolarizadas. Sob esse viés, os projetos imprimem muito maior eficácia à formação política e cidadã dos educandos, contribuindo para que se efetivem em sala de aula as orientações dos PCN.

Os projetos de letramento destacam-se como organizações didáticas especiais, capazes de imprimir um novo sentido ao trabalho com as diferentes linguagens e os múltiplos letramentos na escola, ou em outros contextos não formais de ensino, favorecendo a formação de sujeitos capazes de se apoderar da escrita para atuarem discursivamente nas diversas esferas sociais.

Nesse sentido, evidencia-se o caráter potencial desse tipo de projeto para subsidiar a formação de sujeitos plenamente letrados, favorecendo, assim, o acesso de educandos das classes sociais menos favorecidas à cultura letrada. É importante destacar que, nos projetos de letramento, as possibilidades de formação cidadã são potencializadas.

Em primeiro lugar, porque o foco das atividades recai diretamente sobre as práticas de leitura e de escrita, tendo a prática social como pontos de partida e de chegada. Em segundo lugar, porque as formações leitora e escritora dos educandos não se dão *para a* cidadania, isto é, não se dão no presente para serem experienciadas no futuro. Eles aprendem a ler e a

escrever *na* vivência do exercício de cidadania, no presente. Acerca dessa discussão, tornam-se por demais pertinentes as palavras de Kleiman e Moraes (1999, p. 191):

> Para fazer frente a uma sociedade injusta e desigual é preciso formar indivíduos plenamente letrados, que possam seguir aprendendo pelo resto de suas vidas, capazes de utilizar a escrita para se fazerem ouvir, resistirem à propaganda, à mídia, atualizarem-se e serem críticos.

Na medida em que se minimizam os efeitos de didatização do trabalho realizado com as práticas letradas na escola, acentua-se a diferença entre os projetos de letramento e os demais tipos de projeto. Implica dizer que os alunos aprendem a utilizar a escrita na escola, não apenas para aprender a ler e a produzir textos "encomendados", como as costumeiras redações, escritas apenas para serem apresentadas ao professor.

Destituindo-se de propósitos interlocutivos claros e planejados, as práticas letradas trabalhadas na escola são reificadas. Nessa perspectiva, por mais que se diga que se ensinam os gêneros e tipos de textos, por exemplo, o que se observa, de fato, é um trabalho *sobre* eles e não *com* eles, geralmente, voltado para os padrões formais em detrimento dos enunciativo-discursivos.

Ocorre que, do ponto de vista contextual e cultural, os letramentos são situados. As práticas sociais de uso da escrita são determinadas pela situação, pela instituição e pelo contexto social. É preciso, portanto, "conhecer as regras e normas das instituições que legitimam essas práticas" (KLEIMAN; MORAES, p. 93). Saber escrever não se resume ao domínio de saberes relativos aos elementos linguísticos do texto. Conforme Kleiman (1995, p. 234),

> O texto escrito se caracteriza por uma organização textual – uma textualidade – com características próprias diferentes do oral. O processo de textualização segundo os padrões e as normas das diversas instituições letradas dá legitimidade ao texto; esse processo, impossível de ser adquirido sem uma prática de uso dos textos que circulam nessas instituições, deveria fazer parte dos objetivos de ensino da produção textual.

Em termos práticos, é importante ensinar a usar os gêneros discursivos que se materializam em diferentes tipos textuais. É preciso preparar os educandos para agirem além dos muros da escola, tornando-os produtores de textos que dominam os gêneros, ferramentas

essenciais à agência cívica. Assim, o projeto adquire um cunho emancipatório e maior poder de resiliência para eles. Nesse sentido, os projetos de letramento apresentam mais possibilidades de viabilizar a agência cívica dos educandos.

Parece-nos, então, ser razoável afirmar que, pelos pressupostos subjacentes à argumentação do autor, trata-se de uma antiga prática recontextualizada. Desde o trabalho pioneiro de Dewey, o trabalho com projetos começou a ser "gestado" filosoficamente, com fins educativos políticos, embora comumente esses fins tenham sido desconsiderados na prática. Quanto ao fato de o autor não conceber os projetos de trabalho como um método, concordamos com esse ponto de vista, considerando que reduzir o projeto a um método é minimizar sobremaneira o seu poder como organização didática.

Partindo do ponto de vista de que, pedagogicamente, um método consiste em um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência com a construção do conhecimento, se assim o concebêssemos, estaríamos imprimindo um caráter "paralisante" ao trabalho pedagógico, enquanto o que se deve pretender é dinamizar esse trabalho para motivar os alunos à aprendizagem.

Adotar o projeto como um método é inseri-lo em uma perspectiva reducionista, dado que essa noção está muito próxima da ideia de *como* se realiza a transmissão de saberes, realizada pela obediência cega às regras básicas, seguindo passos traçados para qualquer realidade, indistintamente. Portanto, a assunção do projeto como um método fere os princípios de uma educação baseada na ação e na experiência do "aprender fazendo", conforme propõe Dewey (1978).

Considerando o caráter emancipatório que os projetos adquirem, quando visam à promoção da autonomia dos alunos, essas organizações didáticas se constroem na *práxis*. Elas não estão postas, prontas e acabadas antecipadamente como regras a serem observadas. Logo, não deveriam ser equiparadas a métodos. Educar para a liberdade exige que se considere que a verdadeira liberdade "[...] é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado [...]. liberdade é poder de agir e executar, independentemente de tutela exterior" (DEWEY, 1959, p. 93).

Os projetos supõem uma abordagem de ensino que procura redefinir a concepção e as práticas educativas e responder às mudanças sociais, às mudanças experimentadas pelos sujeitos em formação. A nosso ver, um dos traços em que se sobressaem os projetos de

letramento dos demais diz respeito à formação política a que têm acesso os educandos, instrumentalizando-os para o exercício de cidadania, isto é, inserindo-os efetivamente em um sistema social mais amplo, além dos muros da escola, no qual os cidadãos têm participação ativa e poder de decisão.

Na perspectiva do letramento, os projetos têm caráter emancipatório, à medida que proporcionam autonomia na tomada de decisões e na assunção de responsabilidades, bem como a tomada de consciência dos atos praticados, mediante a reflexão crítica que se realiza *na* e *pela* ação cívica. Eles podem subsidiar alunos e professores na busca de resolução de problemas sociais mais amplos, aumentando seu potencial de agência crítica.

Nessa visão educativa política, a escola é parte de uma comunidade que se abre à aprendizagem colaborativa, em que os indivíduos aprendem uns com os outros e a investigação recai sobre fatos emergentes. Uma visão curricular dinâmica e emancipatória, centrada na transdisciplinaridade, produto do diálogo com a realidade e com as mudanças da sociedade, do conhecimento e dos sujeitos pedagógicos. Uma visão de conhecimento que pode se desenvolver através do trabalho com projetos e outros modos de aprender a investigar que estimulem o desejo e o interesse de aprender dentro e fora da escola e ao longo da vida, que considerem a complexidade do conhecimento, que proporcionem a compreensão crítica da realidade.

Historicamente, como prática educativa, os projetos tiveram o seu reconhecimento por diversas vertentes de estudos sobre os processos de escolarização, desde que Kilpatrick, em 1919, introduziu, em sala de aula, a ideia de Dewey de que o pensamento se origina numa situação problemática. Essa ideia foi incorporada a diferentes concepções de projetos, cuja nomenclatura apresenta uma grande variação.

Assim como variam em relação às denominações, os projetos variam também em termos de contexto e de conteúdos. Ao longo do tempo, foram denominados de métodos de projetos, centros de interesse, trabalhos por temas, pesquisa de meio, projetos de trabalho, projetos de ensino, projetos temáticos, projetos pedagógicos, projetos interdisciplinares, dentre outros. Particularmente, temos trabalhado, ao longo da nossa experiência docente, com diversas dessas denominações atribuídas aos projetos.

Contudo, desde 2007, assumimos o conceito de projeto de letramento em nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por acreditarmos que esse tipo de projeto,

efetivamente, não se reduz a mais uma forma de denominar essa alternativa didática. Os projetos de letramento aproximam-se dos demais, quando consideram a importância "do trabalho com a linguagem".

Embora esta nem sempre seja trabalhada de forma sistematizada no desenvolvimento dos outros, nos projetos de letramento, ela tem lugar central, já que estes têm como foco o letramento dos educandos. Sendo assim, os usos da escrita têm primazia nas atividades propostas. Vejamos um exemplo: em um projeto desenvolvido na área de ciências naturais, é bem provável que o foco recaia nos procedimentos, na observação e na análise dos fenômenos investigados, e não nas atividades de leitura e de escrita daí decorrentes.

Em geral, nos diversos tipos de projetos, embora sejam propostas algumas atividades de leitura e de escrita, estas não são a força motriz do seu desenvolvimento. Se fossem, as ações do projeto contribuiriam bastante na motivação do aluno, despertando seu interesse em aprender. Considerando que os usos da escrita são imprescindíveis a qualquer área de conhecimento, podendo subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho com projetos pode oportunizar os múltiplos letramentos na escola, possibilitando a construção do conhecimento em uma perspectiva transdisciplinar[11].

No contexto escolar, a transdisciplinaridade ocorre quando os educandos são capazes de mobilizar conscientemente informações de diversas áreas para construir conhecimento. A compreensão acontece em um processo de reflexão muito mais rico, à medida que associa saberes disciplinares específicos para construir um objeto que não pertence mais a uma ou outra disciplina, embora ele guarde em si traços constitutivos comuns a essas diferentes disciplinas (MORIN, 1999).

Nos projetos de letramento, a construção do conhecimento em uma perspectiva transdisciplinar é viabilizada por práticas sistematizadas de leitura e de escrita. Os gêneros discursivos, trabalhados nessas práticas, constituem elementos importantes na produção desse tipo de conhecimento, por contribuírem para articular saberes de diferentes áreas. Os gêneros tornam-se, portanto, instrumentos de aprendizagem para analisar, processar e utilizar

[11] A *transdisciplinaridad*e implica o entendimento complexo da realidade. Ela impõe o abandono do reducionismo e da explicação em termos de unidades elementares e leis gerais, em favor de um conhecimento que inclua simultaneamente aspectos de outras áreas do conhecimento humano, rompendo, assim, com a fragmentação do conhecimento produzido (MORIN, 1999, 2000).

informações encontradas em textos de diversas áreas do conhecimento. Por tudo isso, nesse tipo de projeto, a linguagem assume o papel de uma poderosa ferramenta na aprendizagem dos educandos.

No nosso percurso de formação e atuação docente, fomos dos diversos tipos de projetos aos projetos de letramento. Nossa experiência nos fez ver que, bem mais que uma denominação menos ou mais atual, os projetos de letramento se tornaram para nós uma vereda para investigar possibilidades de ressignificação do ensino da língua e da prática docente, refletindo e teorizando sobre elas.

Nesta pesquisa, assumimos os projetos como organizações didáticas especiais, conforme propõem os PCN. Consideramos que os projetos podem dar sentido ao trabalho com a leitura e a escrita na escola quando se tem por fim desenvolver o letramento dos educandos. Dentre as diversas razões por que optamos pelos projetos de letramento, destacamos:

- na perspectiva do letramento, o trabalho com projetos possibilita a formação do leitor e produtor de textos capaz de compreender criticamente sua realidade social e de usar a escrita como instrumento indispensável à sua participação no contexto histórico, cultural e político;
- a aprendizagem da escrita se dá de forma socialmente situada, considerando objetivos especificamente pensados, que contemplam a situação de comunicação. Na produção de texto, leva-se em conta todo o processo e não apenas o produto final, embora se considere a necessária imbricação entre produto e processo;
- os alunos aprendem a escrever através da participação em eventos socialmente situados e com objetivos claramente definidos. Eles aprendem mais, à medida que melhor compreendem a forma de organização da situação comunicativa, os elementos constitutivos dela e a função social do gênero, tendo clareza do seu propósito comunicativo;
- a escrita é estudada a partir dos seus usos e formas. Consideram-se os seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos, oferecendo subsídios para que os alunos tenham condições efetivas de usar a palavra escrita para agir discursivamente;

- as práticas de letramento são moldadas a partir de uma concepção de linguagem como prática social e como um modo de ação no mundo que se dá numa relação dialética com a estrutura social.

Pelas razões expostas, conceber os projetos sob o prisma dos estudos do letramento tem se configurado como uma possibilidade para redimensionar o nosso fazer pedagógico naquilo que concerne ao trabalho que realizamos com as práticas de letramento na sala de aula. Sendo assim, nesta pesquisa, optamos pelo conceito de projeto de letramento, definindo-se como algo que:

> Representa um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Essa escolha conceitual foi feita para que pudéssemos, em primeiro lugar, redimensionar o trabalho com as práticas de letramento escolarizadas. Em segundo lugar, porque acreditamos que trabalhar com projetos nessa perspectiva pode nos distanciar, na medida do possível, de outros tipos de projetos comumente desenvolvidos, em muitas de nossas escolas, cujas atividades giram em torno de temas ligados a datas comemorativas, previstas no calendário escolar: Dia da Poesia, Dia do Meio Ambiente, Dia do Livro, Dia da mulher, Dia do Folclore, dentre outras datas. Em terceiro lugar, porque também pretendíamos ir além do trabalho com temas geradores (FREIRE, 1979) definidos, geralmente, de forma assimétrica, chegando ao professor e ao aluno como algo preestabelecido pela escola.

Trabalhar com projetos, por exemplo, para estudar o tema "Meio ambiente e desenvolvimento sustentável", por uma determinação da escola, para atender às orientações traçadas nos PCN, por estar relacionado aos temas transversais propostos nesses documentos, desconsiderando-se os interesses dos alunos, sem partir de uma questão problematizadora, pode pôr em risco o envolvimento e a motivação deles e também dos próprios professores.

Ocorre que, embora seja uma temática indiscutivelmente importante e merecedora de debate no contexto escolar, tentar envolver o trabalho pedagógico de toda a escola em torno de uma mesma temática, trabalhada em todas as séries e níveis pode acabar "engessando" o trabalho com projetos, tornando-o desestimulante para o aluno e para o professor, podendo, inclusive, inviabilizar esse trabalho.

Nesses casos, as ações decorrem, muitas vezes, de necessidades alheias às dos alunos. Desse modo, não despertam o interesse destes. Além disso, há, normalmente, um tempo determinado para a sua realização e o raio de alcance de suas ações limita-se muito frequentemente ao espaço escolar. Na perspectiva do letramento, os projetos são concebidos como prática de letramento. Implica dizer que

> Como prática de letramento, o projeto apresenta-se, não somente como um modo de representação do mundo, mas como uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas. Através deles é possível ver atribuições de agência, de processos identitários e de histórias de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008, p.104).

Visando-se à construção identitária dos colaboradores, valoriza-se a parceria entre professores e alunos, estimulando-os à ação coletiva, o que favorece o protagonismo, a agência crítica e política, o empoderamento e a emancipação desses sujeitos, à medida que aprendem a refletir *nas* e *sobre* as ações realizadas. Vistos por esse viés, os projetos de letramento configuram-se como uma estratégia metodológica vinculada a uma nova visão de cultura escolar, que se abre à mobilização social, à intersubjetividade, ao dialogismo e à reflexividade, características inerentes a um novo e necessário olhar sobre as práticas educativas.

Sob essa ótica, trabalhar com projetos na perspectiva do letramento não significa assumir mais um tipo de projeto a ser desenvolvido na escola. Os projetos de letramento têm o propósito específico de desenvolver ou ampliar o letramento dos que dele participam. Significa dizer que estão voltados para o uso da leitura e da escrita desses sujeitos para agir no mundo social.

Considerando que estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica e que, portanto, precisamos ter o domínio dessas práticas nessa sociedade da informação, esse tipo de projeto pode cumprir um importante papel na inserção dos alunos no universo da cultura letrada, podendo contribuir para ampliar suas chances de participação social e política. Desse modo, discutimos aqui a prática de projetos

> Não como uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino da língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso

> escolar na área de linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 13).

Naquilo que concerne ao letramento, os projetos, assim concebidos, proporcionam o uso social e efetivo da leitura e da escrita. Ler e escrever são atividades voltadas para as necessidades sociais de sujeitos que agem dentro e fora da escola. Vinculados a uma concepção de educação como prática social, em cuja essência o educador e o educando rompem com preceitos assimétricos de um modelo educativo retrógrado e se constituem no processo interlocutivo, formam-se ambos não para a autonomia, mas através desta.

Sob esse prisma, os projetos de letramento configuram-se como uma alternativa pedagógica crítica capaz de oportunizar o diálogo entre seus colaboradores, que agem solidariamente, mediante os usos sociais da escrita, para dar voz uns aos outros. Nesse sentido, tornam-se um espaço dialógico em que vozes se orquestram harmonicamente, buscando investir-se de um tom próprio do discurso emancipatório, que confere poder e resiliência aos que precisam se fazer ouvir.

Desse modo, entendemos que, como estratégia de ensino inovadora, os projetos de letramento contribuem para uma aprendizagem mais profunda e eficaz, à proporção que oportunizam uma participação mais ativa e engajada dos atores educativos nas atividades vivenciadas, de modo que estas e os procedimentos de ensino podem se tornar mais significativos e atraentes para os que neles se enredam. Os participantes veem sentido nas tarefas a cumprir, participando na organização do tempo, dos espaços e dos recursos e obedecendo a princípios éticos, tais como solidariedade, corresponsabilidade, alteridade e colaboração.

Além disso, os participantes podem avaliar tanto o processo quanto os resultados obtidos, tendo a noção do quê e do quanto aprendem. E aprendem pela motivação do desejo, porque agem sabendo o que pretendem alcançar, visto que a aprendizagem integra-se à própria vida. Não somente porque podem agir, mas fundamentalmente por agirem do novo modo aprendido, quando o momento lhes exige a emergência de saberes (DEWEY, 1978). Eles aprendem a partir da valorização da produção individual como contribuição imprescindível às ações coletivas.

Nesse sentido, o apoio, o entusiasmo, a acolhida e o sentimento de corresponsabilidade assumido por todos os agentes (alunos e professores) são indispensáveis para a obtenção dos resultados desejados (SANTOS, 2007). É no processo de produzir, de levantar dúvidas, de formular hipóteses, de pesquisar e de criar relações que se verificam novas descobertas, compreensões e reconstrução do conhecimento, contribuindo, de maneira consequente, com a retroalimentação para a melhoria das práticas a serem desenvolvidas e possibilitando melhores processos de ensino e aprendizado dos alunos e desenvolvimento profissional dos professores.

Um trabalho comprometido com a busca da ressignificação do ensino da língua materna, particularmente naquilo que concerne ao ensino e aprendizagem da escrita, requer a adoção de uma abordagem crítica que focalize a questão do letramento a partir de sua natureza situada (STREET, 1993; BARTON, HAILTON, IVANIC, 2000; BAYHAM, 1995; OLIVEIRA, 2003); das práticas de letramento na educação das minorias, voltadas para uma pedagogia crítica (GIROUX, 1983, 1992, 1997, 1999, 2003; FREIRE, 1971, 1978, 1979, 1982, 1992, 1996; MCLAREN, 1988, 1997,2000; KLEIMAN, 2001; SANTOS, 2007, 2008, 2011); das relações entre cultura e letramento (MCLAREN, 1988, 1997, 2000; OLIVEIRA, 2010); das implicações do letramento do professor em sua prática pedagógica (KLEIMAN, 2006, 2006a, 2006b; OLIVEIRA, 2007; 2008; 2010; SANTOS, 2007; TINOCO, 2008; 2010); das implicações pedagógicas do conceito de letramento no ensino da leitura e da escrita na escola (RIBEIRO, 2003; KLEIMAN, 2007; SANTOS, 2007; 2008; 2011).

3 **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico trilhado nesta investigação. Nele focalizaremos a abordagem, o contexto, os colaboradores, os procedimentos, os dados e as categorias de análise desta pesquisa.

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

No âmbito da Linguística Aplicada (LA), pesquisadores investigam, dentre outras coisas, como a linguagem funciona, como ela é usada e como pode contribuir com as questões da vida cotidiana. Nesta pesquisa, consideramos pertinente investigar em que medida o conhecimento sobre a língua usada em contextos sociais reais pode impactar e proporcionar mudanças na vida dos educandos e nas práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar. Por essa razão, dentre outras, delimitamos, como campo de investigação deste estudo, a LA, concebendo-a em uma abordagem crítica. Compartilharmos do entendimento de que

> Como linguistas aplicados, precisamos não só nos perceber como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses. Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a- históricos (PENNYCOOK, 1998).

Ao optarmos por esse enquadramento teórico-metodológico, consideramos que ele nos permite examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. Dessa forma, vinculamo-nos à LA, a qual propõe que se reveja a relação entre teoria e prática, levando em conta as vozes dos que vivem as práticas sociais que queremos investigar (MOITA LOPES, 2006).

Temos o entendimento de que é preciso fazer pesquisa com responsabilidade social e com postura ética, tendo em vista a promoção do outro pela transformação da consciência. Consideramos importante refletir sobre o papel do pesquisador em relação aos participantes, levando em conta os seus interesses e necessidades. Nesse sentido, compreendemos que “os

que pesquisam os mundos social, psicológico e educacional [...] têm responsabilidade especial para com os conceitos e as pessoas que pesquisam de escolher lógicas de investigação que sejam críticas e afirmativas de vida" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 87).

Nessa perspectiva, consideramos também pertinente revestir nossa concepção de LA como um campo de pesquisa indisciplinar e transgressivo. Uma LA transgressiva nos impõe a necessidade de pensar a produção do conhecimento de forma diferente, isto é, politizando-o e problematizando-o (PENNYCOOK, 1998, 2006; MOITA LOPES, 2006).

Uma abordagem de pesquisa dessa natureza nos proporciona maior flexibilidade naquilo que concerne ao estabelecimento do diálogo entre perspectivas teóricas diversas, bem como a possibilidade de imprimir ao nosso trabalho um viés crítico, favorecendo a assunção de uma postura de combate ao mito da neutralidade da pesquisa, à medida que nos assumimos politicamente engajados nessa atividade.

Optamos, assim, pela abordagem qualitativa voltada para a compreensão e interpretação dos dados, o que nos permite uma visão holística do significado a partir de suas relações, inter-relações e do contexto. Apoiamo-nos para tanto no dizer de Mazzotti e Gewandsznadjer (1988, p. 151), para quem

> [...] a maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, daí serem essas pesquisas frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade.

De acordo com os autores acima citados, embora se proponha compreender uma realidade específica, isso não impede esse tipo de pesquisa de contribuir para a produção de conhecimento e que, a despeito do foco do pesquisador, é imprescindível que ele tenha consciência do estado de conhecimento produzido sobre o tema, a fim de que possa propor questões significativas e ainda não esgotadas.

Assim sendo, parece-nos também possível justificar nossa opção metodológica, pautando-nos na ideia de que, na condição de pesquisadora, buscamos com essa investigação, também, amenizar algumas lacunas existentes em nossa formação profissional, voltando-nos para a investigação crítica de nossa prática (MOITA LOPES, 1996), além de contribuir com

os estudos desenvolvidos no âmbito da Línguística Aplicada que investigam o ensino e a aprendizagem da língua com vistas a ressignificá-los.

No que diz respeito à teoria crítica, entendemos ser imperiosa a inserção da Linguística Aplicada numa abordagem crítica, propondo-se não somente criticar, mas também mudar, considerando a realidade investigada a partir de um viés político e ideológico, em que se perceba o sujeito como múltiplo e contraditório, construído *no(s)* e *pelo(s)* discurso(s). O posicionamento aqui assumido decorre da nossa compreensão de que, como linguistas aplicados,

> estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, consequentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também, estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim é dever da Lingüística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos (PENNYCOOK, 1998, p. 24).

Além disso, se queremos formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de combater as iniquidades sociais, é necessário entendermos a escola como *arena cultural complexa* e desvendarmos os traços políticos e culturais que permeiam o ensino de línguas (PENNYCOOK, 1998), pois não podemos desconsiderar que a linguagem tanto serve à mudança quanto à manutenção do *status quo*. Sendo assim, "ao educador crítico cabe a tarefa de estimular os alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento nas certezas" (RAJAGOPALAN, 2001, p.154).

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa, realizada em situações reais de ensino e aprendizagem em que a pesquisadora interfere, analisa e transforma sua prática pedagógica, configura-se como uma pesquisa-ação política de caráter emancipatório (TRIPP, 2005). No que diz respeito ao seu caráter agentivo, esta investigação define-se da seguinte forma:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 16).

Pelo modo como se define, esse tipo de investigação torna-se, por excelência, uma pesquisa-ação crítica. Como *práxis*, permite-nos apreender a prática escolar, considerando-a em seus aspectos sociopolíticos e culturais, interligando-os aos fatores que a determinam. Essa apreensão favorece a reflexão acerca dos determinantes do momento histórico, das concepções e dos valores sociais de um dado momento histórico.

Nesse sentido, como uma ação informada pelos entendimentos teóricos, ela cumpre um importante papel: "encoraja aqueles que a examinam a quebrar a cultura[12] do silêncio e remoldar suas consciências. [...] De fato, a pesquisa ação crítica torna-se pedagógica ao ensinar ao pesquisador e ao pesquisado a se fortalecerem em poder" (KINCHELOE, 1997, p. 192-193).

No tocante ao seu caráter emancipatório, esta pesquisa pode ser definida como "uma modalidade política que opera numa escala mais ampla e constitui assim, necessariamente, um espaço participativo e colaborativo, o que é socialmente crítico[13] pela sua própria natureza" (TRIPP, 2005, p. 458). Dessa forma, este estudo vincula-se tanto àqueles de orientação emancipatória quanto aos de crítica social (CARR; KEMMIS, 1986), contribuindo, consequentemente, com o fortalecimento do grupo de participantes como um todo (CAMERON, 1992). Creditamos importância às pesquisas em que o pesquisador não se limite a investigar, sem ter o devido cuidado de saber se o uso que possa ser feito de sua pesquisa pode ou não calar a voz e retirar o poder daqueles que vivem em condições de desigualdade.

No âmbito da LA, ainda observamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que vislumbrem a transformação dos atores sociais em pesquisadores de sua própria prática, de forma a transformar o conhecimento produzido em instrumento de poder. Por isso,

---

[12] Em relação ao conceito de cultura, levamos em consideração a recomendação feita por André (1995, p. 45): "Mesmo reconhecendo as várias conotações do termo cultura: modo de vida; maneiras de pensar, sentir e agir; teias de significado; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais; sistemas simbólicos, o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados *culturais* dos sujeitos".

[13] Neste contexto, estamos entendendo crítico no sentido de prática problematizadora e socialmente relevante, desenvolvida no domínio da LA em que se inserem os estudos do letramento crítico (PENNYCOOK, 2006).

justificam-se e tornam-se relevantes as pesquisas que sirvam tanto ao empoderamento do professor quanto dos seus alunos (MCLAREN, 2001).

É preciso, contudo, refletir sobre a necessidade de imbricação que deve existir entre esses três elementos: ética, poder e pesquisa, pois não podemos esquecer que, ao pesquisador, "cabe ter consciência sobre a quem este conhecimento vai dar poder" (MOITA LOPES, 1996, p. 11).

Assumindo essas características, a investigação realizada configura-se como uma pesquisa participativa e colaborativa, razão pela qual os participantes, isto é, a pesquisadora e os alunos, serão tratados aqui também como colaboradores. Urge ressaltar que estes assumiram, muitas vezes, o papel de co-pesquisadores pela efetiva participação, cooperando como parceiros em muitos aspectos da pesquisa, desenvolvida em um processo coletivo de consequências políticas (CARR; KEMMIS, 1986).

Por se tratar de uma investigação que se insere em um paradigma qualitativo e interpretativista, visando estudar a dinâmica da sala de aula, este estudo está ancorado nos pressupostos da Etnografia da Educação (ANDRÉ, 1995; ERICKSON, 1987), cujo foco recai sobre a compreensão da experiência cotidiana da escola. Nossa opção metodológica justifica-se também por acreditarmos que o tipo de pesquisa aqui apresentado permite que aquele que dela participa

> chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Além disso, do ponto de vista epistemológico, os pressupostos dessa modalidade de investigação científica definem-se dialeticamente, vislumbrando-se, por exemplo, que a *práxis* seja redimensionada a partir da reflexão suscitada pela própria ação da pesquisa.

Na condição de pesquisadora participante desta investigação, tivemos, por exemplo, a possibilidade de refletir sobre nossa ação docente, nela interferindo, de modo a analisar e transformar, ao longo do processo da pesquisa, a nossa prática pedagógica, buscando a ressignificação das práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar. Procurando

refletir sobre a nossa própria ação e conhecer mais de perto a realidade da escola, buscamos também apreender, no percurso de pesquisa,

> as forças que impulsionam ou que retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento de uma pesquisa nessa vertente etnográfica pode imprimir maior transparência às bases ideológicas das concepções que assumimos sobre o letramento, visto que focalizamos as práticas culturais, locais e específicas da comunidade em que atuamos, isto é, não nos limitamos à investigação do processo monolítico do letramento (KLEIMAN, 2001). Ainda em consonância com essa autora, consideramos que

> os estudos etnográficos, que examinam a construção das práticas escolares na interação, se constituem num campo propício para a transformação da *práxis*, uma vez que esses estudos permitem perceber a inscrição, no microcontexto da interação em sala de aula, de questões macrossociais, como a ideologia do letramento (KLEIMAN, 1995, p. 48).

Entendemos, enfim, que o desenvolvimento de uma pesquisa-ação como a que ora apresentamos torna-se relevante, em primeiro lugar, porque não se limita apenas a registrar, a descrever e a interpretar dados gerados pelo pesquisador, mas fundamentalmente porque, em sendo crítica, leva em consideração a voz dos seus sujeitos, os quais fazem parte do contexto do qual emergem as situações e as problemáticas investigadas.

Nesse sentido, evidencia-se o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, que possibilita aos sujeitos dela participantes a tomada de consciência das transformações e mudanças ocorridas no processo. No nosso caso, durante todo o percurso de pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de refletir, de discutir e de opinar sobre as atividades desenvolvidas coletiva ou individualmente, no projeto de letramento do qual resultaram os dados gerados, sugerindo, sempre que necessário, o redimensionamento das ações planificadas. Quanto a nós, como um dos agentes da investigação, acumulamos os papéis de pesquisadora e de professora.

Nessa perspectiva metodológica, tomou forma a característica emancipatória da pesquisa, visto que aos sujeitos foi oportunizada a possibilidade de participação consciente, libertando-se de ideias pré-concebidas acerca das práticas do letramento escolar, percebendo o seu potencial de protagonistas e de agentes geradores de mudanças, reorganizando, assim, a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Esta pesquisa não se limitou a compreender ou a descrever o universo da nossa prática, mas procurou transformá-lo. O caráter emancipatório a ela atribuída foi assumido por nós de forma deliberada. À medida que mergulhamos na *práxis* do grupo social em estudo, as mudanças foram sendo negociadas, geridas e engendradas coletivamente, tornando os colaboradores e a própria pesquisadora mais empoderados para desenvolver o projeto de pesquisa como uma ação para a mudança social e o fortalecimento do grupo (KINCHELOE, 1997; MCLAREN, 2001; GIROUX, 1997).

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Imagem 1: Campus IFRN – Zona Norte, E.E.A.T.

A experiência foi desenvolvida no período de 2006 a 2010. A geração dos dados ocorreu no contexto escolar, mais precisamente, durante os anos letivos de 2006, 2008 e 2010, em dois espaços diferentes. Em um primeiro momento, durante o segundo semestre do ano letivo de 2006, desenvolvemos parte da pesquisa na Escola Estadual Alberto Torres (E.E.A.T.). Em um segundo momento, demos continuidade à pesquisa no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN), durante os anos letivos de 2008 e 2010. A seguir, passaremos a descrever, sucintamente, o *locus* da pesquisa, apresentando algumas características dessas duas instituições, que serviram de espaço para a geração dos dados de pesquisa aqui analisados.

A E.E.A.T. está localizada na Praça das Flores, em Petrópolis, um dos bairros mais nobres da cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A despeito disso, os alunos que a frequentam são, em sua maioria, oriundos de bairros periféricos das mais diversas zonas da cidade, caracterizando uma amostra significativa do público que frequenta a EJA na rede estadual de ensino, particularmente, no meio urbano. Ao elegê-la como universo de pesquisa, levamos em consideração os aspectos a seguir elencados.

Em primeiro lugar, naquele momento, havíamos decidido investigar e pesquisar, de forma mais sistemática, nossa própria prática pedagógica, buscando formas de ressignificar as práticas de letramento desenvolvidas nas nossas turmas da EJA, buscando a melhoria do ensino da língua, como forma de contribuir para amenizar, na medida do possível, alguns problemas enfrentados no cotidiano escolar, como, por exemplo, a evasão, a repetência, as dificuldades em relação às atividades desenvolvidas com a linguagem e o consequente impacto da falta de domínio das práticas de leitura, de fala e de escrita no desempenho desses sujeitos nas diversas disciplinas do currículo, algo que nos angustiava e preocupava há muito tempo.

Para isso, buscaríamos formas de ressignificação das práticas de letramento desenvolvidas nas turmas de EJA, modalidade de ensino recentemente incorporada à oferta da escola, fato que causou certos transtornos naquele estabelecimento de ensino, que enfrentava problemas de diversas ordens, alguns deles decorrentes da resistência da maior parte dos professores em trabalhar com esse novo público, alegando não se sentirem devidamente preparados para isso. Percebemos rapidamente que o que para nós tornara-se um grande desafio, para alguns colegas chegava mesmo a ser um tormento, conforme afirmavam alguns.

Vários professores, ao se referirem aos jovens e adultos da EJA, diziam “que eram alunos problemáticos”, “que não aprendiam nada”, “que não queriam nada”, “que não sabiam de nada”, “que era perda de tempo dar aula para eles” etc. Na ótica desses professores, os alunos estavam, desde o início do ano letivo, fadados ao insucesso. Essa reação negativa em relação aos alunos pode ser talvez decorrente, dentre outras razões, da falta de formação

continuada para subsidiar a prática docente nessa modalidade de ensino. Evidentemente, não temos aqui o propósito de emitir juízo de valor, nem de avaliar a reação de nossos colegas. Temos clareza de que o nosso foco de pesquisa é outro.

Em segundo lugar, a escolha dessa escola como *locus* de pesquisa, em parte, também se deu pelo sentimento afetivo que nutrimos em relação ela, já que dela fomos aluna e nela atuávamos como docente há mais de dezoito anos. Em parte, sentíamo-nos, portanto, responsável pelas mudanças necessárias para que ela pudesse desempenhar mais satisfatoriamente o seu papel, oferecendo educação de qualidade aos alunos, direito que lhes é tantas vezes negado na prática, embora assegurado constitucionalmente.

Para nós, que pensamos a educação como ato político[14], tornara-se um imperativo ético repensar o nosso papel de agente de mudanças, buscando, de forma mais efetiva e sistemática, alternativas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido àqueles sujeitos que, em sua maioria, em algum momento, privados por razões diversas do direito à educação, voltavam à escola, vislumbrando a melhoria da qualidade de vida deles. Naquele momento, tínhamos a clareza de que nos mantermos coerentes com a nossa opção política significava estreitar os elos entre o discurso e a prática pedagógica. Era preciso, portanto, aproximar cada vez mais teoria e prática.

Em terceiro lugar, considerando a nossa experiência prévia com as Organizações Didáticas Especiais – a sequência didática, os módulos e os projetos – propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), decidimos eleger os projetos como objeto de estudo, para investigar mais sistematicamente em que medida o trabalho com essa estratégia didática poderia viabilizar a ressignificação das práticas de letramento desenvolvidas na escola e, de modo mais específico, na EJA.

Apesar de julgarmos exitosos os resultados alcançados com eles anteriormente, em outras modalidades, como, por exemplo, no ensino fundamental e no ensino médio, acreditávamos que ainda seria possível ir adiante, buscando alternativas metodológicas que

[14] Nesta pesquisa, optamos por uma concepção educativa que se coaduna com o pressuposto de que "uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas" (FREIRE, 1971, p. 69). Nessa perspectiva educacional, ao ato de educar, imprime-se um caráter essencialmente político (FREIRE, 1971; 1979; 1996). Ao educador, impõe-se a assunção de um engajamento social e político pela transformação das estruturas sociais, essência da sua ação social e cultural.

pudessem potencializar a nossa ação docente, visando ampliar as chances de aprendizagem dos jovens e adultos naquilo que concerne às atividades de linguagem.

Nessa nova etapa de formação docente, ao investigar a nossa prática pedagógica, pretendíamos verticalizar nossos estudos acerca do ensino da escrita, o que implicaria também ir além daquilo que já havíamos investigado em uma experiência anterior, quando desenvolvemos pesquisa de mestrado. Buscando também a ressignificação desse ensino, conseguimos ir além dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos dos textos produzidos pelos nossos alunos, considerando, sobretudo, os processos de significação do discurso desses sujeitos.

Nesta nova experiência, ir além no ensino da língua implicaria avançar nos aspectos discursivos, por exemplo. Consideramos importante redimensionar a prática pedagógica, assumindo, de forma mais efetiva, os gêneros como objetos organizadores do ensino da leitura e da escrita, o que exigiria maior sistematização com as práticas de linguagem desenvolvidas no âmbito dos projetos que fossem desenvolvidos. Outro aspecto que precisava ser considerado era a necessidade de maior autonomia no trato com essa organização didática em nossa escola.

Uma dificuldade seria talvez convencer a equipe técnica e a equipe docente a reverem a forma de desenvolver projetos na escola, posto que, embora já houvéssemos desenvolvido alguns nos anos anteriores, tínhamos sempre a sensação de que precisávamos avançar e buscar resultados mais exitosos no que diz respeito à concretização de um melhor desempenho dos alunos em termos de leitura e escrita, a maior dificuldade enfrentada pelos alunos da EJA, conforme apontavam os professores das diversas áreas.

Contudo, sempre que tentávamos modificar a maneira de trabalhar com projetos, argumentando que era importante que o projeto atendesse às necessidades reais dos alunos, buscando soluções para os problemas deles, não os enfrentados pela escola, ouvíamos a mesma resposta: “precisamos atender às exigências da Secretaria de Educação e desenvolver um único projeto na escola”.

Significava dizer que uma mesma temática deveria ser exaustivamente “trabalhada pela escola inteira”, muitas vezes com um único objetivo, o de completar os duzentos dias letivos, impostos pela Secretaria de Educação ou para cumprir o calendário dos dias letivos referentes aos períodos de greve, até certo ponto, fato comum na realidade da escola pública.

Ocorre que, no turno noturno, o comum era que pouquíssimos professores se envolvessem com as atividades do projeto, embora ele acabasse sendo o projeto da escola, caso aparecesse alguém da inspeção escolar para fiscalizar se havia sido cumprido realmente o número de dias letivos previstos no calendário escolar.

Naquele ano 2006, realmente, decidimos mudar alguma coisa no trabalho com projetos naquela escola, ainda que fosse apenas com as nossas próprias turmas. Comunicamos isso à equipe pedagógica logo no início do ano letivo, mas, diante da resistência de alguns colegas e do pedido insistente dessa equipe, ainda iniciamos o ano com o *projeto da escola*, cuja temática era "O aluno da EJA e o mundo do trabalho". Esse projeto já não foi desenvolvido como de costume. Consideramos haver conseguido avançar bastante, de modo a atender mais e melhor aos interesses e necessidades dos alunos, a partir do direcionamento de suas ações para tentar resolver alguns problemas deles e da comunidade.

Buscando parcerias com outras instituições, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)[15], realizamos oficinas de formação docente na tentativa de que os professores das diversas áreas pudessem, subsidiados por fundamentos teórico-metodológicos, sentir-se mais encorajados a vivenciar outras estratégias de ensino, dentre elas o trabalho com projetos, engajando-se nas atividades em curso, mas o resultado não foi o esperado.

Apenas outra professora de Língua Portuguesa, além de nós, se envolveu um pouco mais que nos anos anteriores com as atividades ao longo do projeto desenvolvido no primeiro semestre, embora a maior parte dessas atividades tenha ficado efetivamente sob a nossa responsabilidade e a dos nossos alunos. Tanto foi assim que, no momento da culminância das atividades do projeto, apenas o nosso grupo havia organizado a apresentação do produto das ações, realizadas ao longo do semestre.

Apesar dessa aparente resistência ou mesmo desinteresse da maioria dos colegas em participar do projeto, o que não nos interessa discutir aqui, consideramos haver avançado realmente no trabalho com essa estratégia metodológica no primeiro semestre, pois

[15] Nessa parceria, contamos com a colaboração da Professora Titular de Linguística/Linguística Aplicada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Maria do Socorro Oliveira, coordenadora da Base de Pesquisa Letramento e Etnografia, que realizou conosco oficinas de formação com o grupo de professores da EEAT. Além disso, sempre que necessário, nos orientou e acompanhou, de forma atenta e comprometida, o desenvolvimento do projeto de letramento *Hora de votar*: cidadania e participação política em questão.

conseguimos um nível de envolvimento dos alunos muito maior do que em outras ocasiões. Atribuímos esses resultados mais satisfatórios ao fato de termos redimensionado as práticas pedagógicas, direcionando-as ainda mais para as práticas sociais, o que, sem sombra de dúvida, imprimiu um caráter mais dinâmico e realista às atividades desenvolvidas na escola.

Ocorre que ainda não estávamos plenamente satisfeitas. Era preciso ir além, buscar melhores resultados dos alunos, investindo na melhoria da qualidade do ensino da língua na escola, o que implicava necessariamente rever a forma de desenvolvimento de projetos, que dali por diante ganharia um novo formato, isto é, seria redimensionado o tratamento dado às atividades de linguagem desenvolvidas, no sentido de oportunizar cada vez mais a circulação dos textos lidos e produzidos pelos alunos, transpondo, sempre que possível, os muros da escola.

O ensino da língua seria desenvolvido em uma perspectiva mais crítica, por acreditarmos que imprimir ao processo de letramento de jovens e adultos um viés crítico e político favorece o desenvolvimento da autonomia e a emancipação desses sujeitos. Sendo assim, não teríamos como meta apenas o desenvolvimento da competência comunicativa desses sujeitos de forma neutra. Visamos também à politização das suas ações a partir dos usos da linguagem, favorecendo, assim, o fortalecimento deles (CAMERON, 1992), pois pensamos que

> Se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder (PENNYCOOK, 1998, p. 31).

Decididamente aquela instituição seria tomada por nós como *locus* da nossa pesquisa de doutorado, pois acreditávamos que poderíamos alcançar resultados ainda mais exitosos no trabalho com projetos. Como ex-aluna e professora daquele estabelecimento de ensino há quase duas décadas, tínhamos consciência de que enfrentaríamos algumas dificuldades e de que seria, talvez, um grande desafio tentar o empreendimento de mudanças até certo ponto arrojadas, considerando a realidade da escola e as condições objetivas de funcionamento dela.

Sabíamos de antemão, por exemplo, as limitações em relação às condições de infraestrutura da escola, que não contava, muitas vezes, nem com material de expediente,

como papel, tinta para a impressora de uma única máquina copiadora de que se dispunha etc. Além desses aspectos, a modalidade de ensino na qual desenvolveríamos a experiência era tida como extremamente problemática aos olhos de muitos colegas professores, os quais diziam abertamente não que não gostavam de atuar nela.

Cumpre ressaltar ainda o evidente desinteresse de alguns membros da equipe gestora em manter a EJA funcionando naquele estabelecimento, chegando ao ponto de sugerirem que não fosse mais ofertada. Nessas ocasiões, invariavelmente, reagimos veementemente a esse posicionamento, chegando até a organizar, coletivamente, com alguns colegas, solidários à causa, uma mobilização no sentido de divulgar na mídia falada, bem como por meio da aposição de faixas na rua, a oferta de vagas para a EJA na escola.

Os argumentos para isso, dentre outros, eram de que os alunos só queriam a carteira de estudante e depois se evadiam, que não queriam nada, que tomavam a vaga de alunos do ensino normal[16], que aumentavam o índice de reprovados e que isso tudo era muito ruim para a escola, que tinha sua imagem comprometida com os péssimos resultados dos alunos da EJA.

A despeito das possíveis adversidades que enfrentaríamos, tínhamos a esperança de que poderíamos contribuir para amenizar as dificuldades do quadro delineado. Foi exatamente esse sentimento que nos moveu a perseguir o alcance da melhoria do ensino oferecido aos alunos, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade de vida deles, sonho que sempre alimentamos ao longo da nossa vida profissional.

Na busca de alcançarmos melhores resultados no ensino da língua, especialmente, da modalidade escrita, desenvolvemos, ao longo do segundo semestre de 2006, o projeto "Hora de votar: cidadania e participação política em questão" com alunos da EJA na EEAT. Ao término do ano letivo, considerávamos haver concluído a geração de dados desta pesquisa.

Ocorre que, naquele mesmo ano, fomos aprovadas em concurso público, ingressando na carreira do magistério público federal, passando a pertencer ao corpo docente do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), atualmente, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde o ano de

[16] Ao se referirem ao ensino normal, alguns colegas estavam se referindo ao Ensino Fundamental sem ser na modalidade EJA, já que a escola oferecia, naquele momento, as duas possibilidades aos alunos. Em algumas ocasiões, esses colegas aparentavam certo preconceito em relação à EJA, como se nela fosse oferecido um tipo de ensino que fugia aos parâmetros da normalidade, sem que esboçassem clareza acerca do que era compreendido como normal. Essa mesma reação, foi observada também no contexto do PROEJA, no IFRN, onde faz-se a distinção entre ensino regular e EJA.

dois mil e sete. Em um primeiro momento, assumimos nossas atividades em uma Unidade Descentralizada de Ensino, localizada em Mossoró, no interior do estado.

No ano 2008, submetemo-nos a um processo seletivo interno de remanejamento, no segundo semestre, para o Campus Natal - Zona Norte, localizado em uma das áreas que apresentam maiores problemas sociais e econômicos da capital do Rio Grande do Norte, embora seja esta também uma das regiões da cidade que se encontra atualmente em franco processo de expansão econômica e de desenvolvimento urbano.

Situado na Rua Brusque, S/N, no Conjunto Santa Catarina, o campus funciona em suas instalações próprias desde o dia dezesseis de abril de dois mil e seis, oferecendo cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio, cursos de graduação em nível superior, além de curso de pós-graduação em nível de especialização, sendo reconhecida pela comunidade em geral como uma instituição de ensino de excelência, representação construída também pela própria história centenária da instituição na história da educação no RN.

Esse campus foi construído juntamente com outros no RN, como resultado da expansão proporcionada pelo governo federal à rede federal de ensino do país. Nele, nos deparamos com uma realidade semelhante àquela anteriormente descrita: a instituição passaria, a partir de então, a ofertar mais uma modalidade de ensino, a EJA. É importante destacar que, se na EEAT, a implantação dessa oferta deu-se de forma polêmica e até certo ponto traumática para os alunos, no CEFET/RN, ela enfrentou resistências certamente ainda maiores em função dessa instituição, quase centenária à época, ser reconhecida publicamente pelo seu chamado "ensino de excelência". Implica dizer que, aos olhos de muitos docentes, de alguns servidores e até de alguns alunos, a chegada da EJA poderia "macular" a imagem da instituição aos olhos da sociedade.

Essa visão preconceituosa era e ainda é abertamente partilhada em reuniões pedagógicas e em outros encontros realizados na instituição para discutir essa problemática, conforme destaca Silva (2010). Mais uma vez, sentimo-nos chamadas a enfrentar o desafio de desmistificar essa visão alimentada em relação à EJA.

Embora tenhamos, desde sempre, a certeza de que a nossa ação de resistência a essa postura não possa dar conta da superação dos preconceitos alimentados no âmbito institucional e de que não seremos a redentora para resolver um problema de tamanha

magnitude, sentimo-nos no dever de, mais uma vez, tentar mudanças no ensino da língua na EJA, na tentativa de que o resultado disso pudesse se refletir no desempenho dos alunos nas demais disciplinas do currículo.

Almejávamos com isso também contribuir para que aqueles alunos pudessem aproveitar a oportunidade de acesso à educação de qualidade, direito que lhes tentavam negar mais uma vez. Provavelmente, muitos daqueles sujeitos já haviam sido "banidos" dos bancos escolares em outras ocasiões, em decorrência também da falta de responsabilidade social quer de governantes, quer de professores, de gestores etc.

Para nós, seria mais um desafio. Tínhamos a plena convicção de que poderíamos experimentar, novamente, o trabalho com projetos, os quais já haviam sido incorporados à nossa prática nesse novo contexto de atuação, embora não os tivéssemos ainda trabalhado ali, com alunos da EJA. Sendo assim, no segundo semestre do ano letivo de dois mil e oito, solicitamos à equipe pedagógica a oportunidade de trabalhar com uma turma do programa Nacional de Integração Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), justificando a nossa escolha a partir intenção de desenvolver uma experiência com projetos nessa modalidade de ensino.

Da parte da equipe, recebemos prontamente todo o apoio possível. Além disso, algo que nos deixava ainda mais esperançosa e motivada era o fato de contarmos com uma infraestrutura muito melhor, a qual poderia fazer um grande diferencial para desenvolvermos mais uma experiência com projetos na EJA, uma vez que já a tínhamos vivenciado em outra escola, como parte da pesquisa-ação que ora apresentamos.

Dessa forma, ao longo do semestre, desenvolvemos a segunda etapa da geração de dados desta pesquisa, a partir do desenvolvimento de uma segunda experiência com o projeto "Hora de votar: cidadania e participação política em questão", o qual seria ainda mais uma vez desenvolvido no contexto do IFRN, no segundo semestre do ano letivo de 2010. Como podemos perceber, a geração dos dados desta pesquisa deu-se de forma longitudinal, ao longo de três anos letivos distintos, em espaços de atuação docente diferentes, tendo como participantes sujeitos diferentes. Isso tudo desvela a complexidade com que se deu esta experiência e a responsabilidade ética que nos impôs a realização do trabalho de investigação aqui exposto.

Reiteramos que fazer pesquisa na área das ciências humanas exige, dentre outras coisas, que o pesquisador assuma um posicionamento político responsável e, acima de tudo, ético. Não é recomendável o pesquisador se sentir em um palanque, transformando sua produção científica em um discurso político-partidário, embora seja importante que ele desconsidere a possibilidade de imprimir neutralidade à pesquisa, visto que a politicidade do fazer educativo deve ser considerada nas pesquisas que se desenvolvem no contexto escolar.

Se a pesquisa envolve educadores e educandos da EJA, é preciso compreender a inserção desses sujeitos em um processo de muito maior complexidade e não somente como sujeitos vinculados a uma modalidade de ensino qualquer. É necessário que se compreenda que, além de um engajamento político, a pesquisa na EJA demanda sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização desses sujeitos.

Dos pesquisadores e de suas investigações, espera-se uma maior responsabilidade social, acadêmica, política e ética para que possam descrever e analisar as histórias de vida, as trajetórias educacionais, os saberes que os educandos trazem consigo e os conhecimentos e saberes necessários à sua sobrevivência na sociedade globalizada em que estão inseridos.

Investigar práticas educativas na EJA, visando à melhoria do ensino, suscita alguns questionamentos tais como: como aprendem os jovens e os adultos das classes populares? Como articular escola e vida para dar sentido aos conhecimentos construídos nessa esfera de atividade? Que atividades didáticas devem ser priorizadas no processo de letramento desses sujeitos para atender às necessidades de participação nas suas relações sociais, culturais e políticas? Vislumbrando responder a essas indagações, desenvolvemos as atividades didáticas posteriormente relatadas tendo como referência os processos identitários, as lutas sociais e as vivências desses sujeitos nos diversos espaços em que circulam: na família, no trabalho, na escola, na igreja, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na militância política, nos espaços de lazer etc.

Apresentados os aspectos relativos às questões espaço-temporais da pesquisa, esboçaremos a seguir um perfil dos alunos da EJA, tomados como sujeitos nesta investigação, com o propósito de oferecer alguns elementos que possam favorecer a apreensão da realidade complexa em que se deu a pesquisa.

3.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA

Imagem 2: Colaboradores da pesquisa, respectivamente, em 2006, 2008 e 2010.

O breve perfil traçado aqui tem por objetivo permitir que se conheça um pouco da realidade dos educandos para uma melhor compreensão das suas visões de mundo, dos seus pontos de vistas e dos seus valores. Os dados[17] revelam que as turmas da EJA são bastante heterogêneas, formadas por jovens, adultos, trabalhadores ou não, empregados e desempregados, pais e mães de famílias.

Constituem-se colaboradores desta pesquisa 115 alunos, pertencentes a três turmas nas quais ministramos aulas de Língua Portuguesa. No ano de 2006, atuamos em uma turma de 40 alunos de EJA IV[18] na EEAT, onde iniciamos a geração dos dados, conforme mencionamos anteriormente. Em 2008, demos continuidade à geração de dados no IFRN, então, CEFET - RN, no Campus Natal – Zona Norte, em uma turma do PROEJA, no turno matutino, composta por 40 alunos, sendo 20 do curso Técnico em Manutenção de Computadores e 20 do curso Técnico em Eletrotécnica. Finalmente, em 2010, concluímos a geração dos dados no IFRN, em outra turma do PROEJA, no turno noturno, composta por 35 alunos do curso Técnico em Comércio.

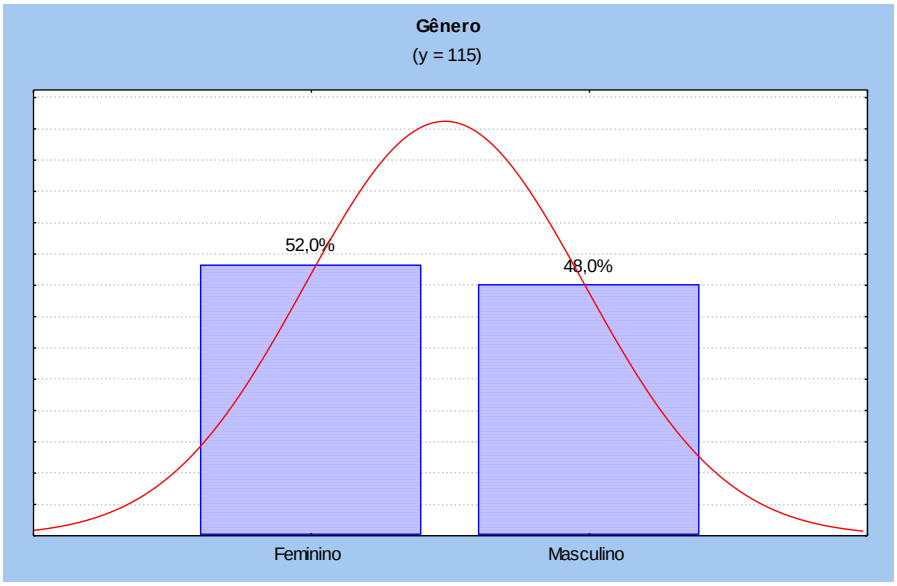
Quanto ao gênero, a maioria é composta por alunos do sexo feminino, conforme podemos observar no gráfico abaixo, chegando a 52% o número de mulheres matriculadas nas turmas pesquisadas.

---

[17] Neste perfil, os dados apresentados foram obtidos mediante a aplicação de questionários, entrevistas, depoimentos, fotos etc. A partir desses dados, desenvolvemos os gráficos expostos a seguir, a partir do uso do software *Statistic* 7.0.

[18] Em 2006, ano em que iniciamos a pesquisa, a EJA IV correspondia à sétima e à oitava séries do ensino fundamental.

Gráfico 1: Gênero

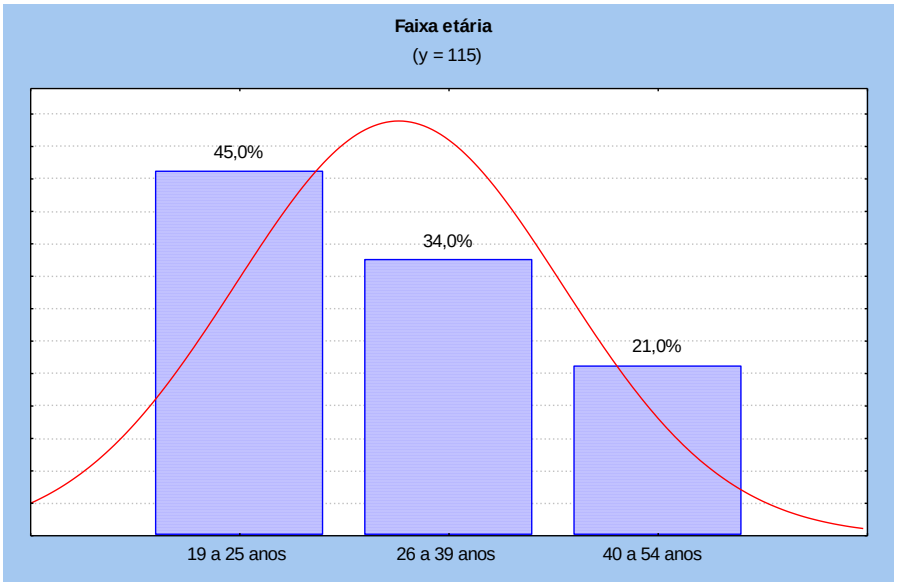


Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Muitas dessas alunas são mães de famílias, trabalhadoras empregadas ou desempregadas que buscam, geralmente, melhor qualificação para enfrentar o competitivo mercado de trabalho e, assim, garantir o sustento de suas famílias, já que muitas são também chefes ou arrimo de família.

No tocante à faixa etária dos alunos, 45% são jovens entre dezenove e vinte e cinco anos. 34% dos alunos estão na faixa dos vinte e seis a trinta e nove anos e, por fim, 21% estão na faixa de quarenta a cinquenta e quatro anos.

Gráfico 2: Faixa etária

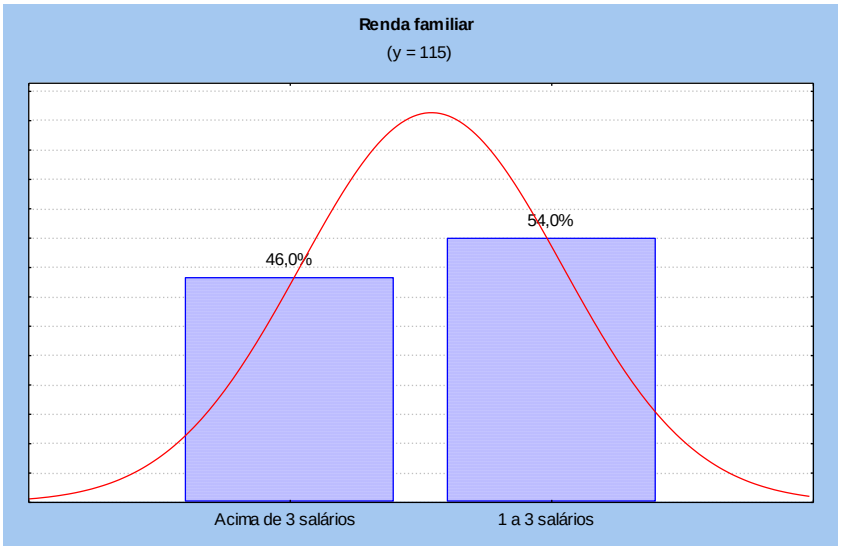


Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Conforme podemos perceber a partir dos dados expostos no gráfico, torna-se evidente a heterogeneidade das turmas no que concerne à faixa etária dos alunos, o que impõe um maior zelo com a proposição de atividades, com a seleção de conteúdos, com a definição de temáticas a serem investigadas etc. Na medida do possível, é preciso ter cuidado para atender aos interesses dos diferentes grupos de alunos, trabalhando em uma perspectiva multicultural (MCLAREN, 2000), de modo a estimular o respeito às diferenças, a solidariedade e o espírito de colaboração entre o grupo.

No que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, conforme podemos observar no gráfico abaixo, a maioria dos alunos tem renda familiar entre um e três salários mínimos, chegando a 54% do total de alunos. Esses dados comprovam, mais uma vez, aquilo que já se sabe em relação aos sujeitos que frequentam os bancos escolares da EJA: sua condição de carentes do ponto de vista socioeconômico, vivendo muitos deles em situação de risco e de miséria, privados, assim, de alguns direitos sociais.

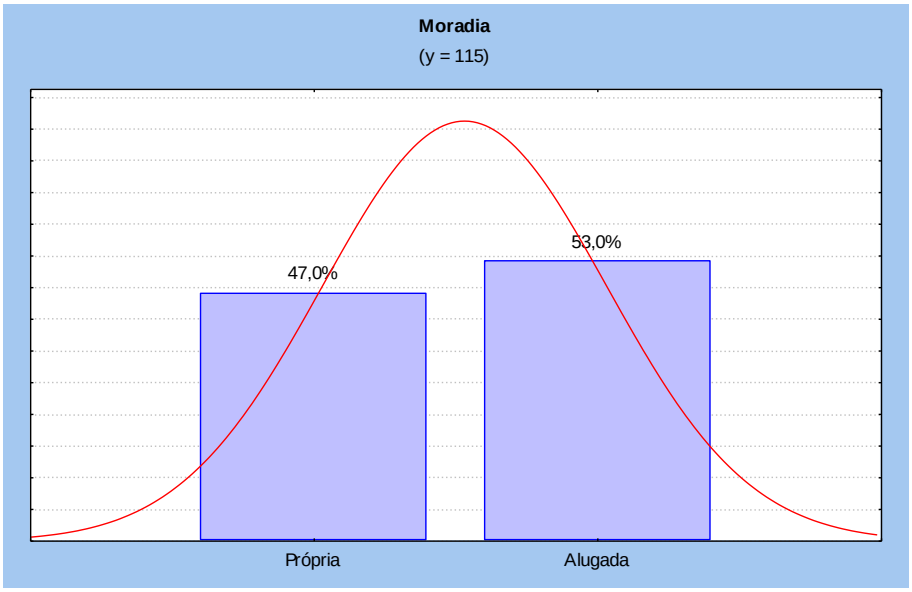
Gráfico 3: Renda familiar



Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Quanto à moradia, apenas 47% dos alunos possuem residência própria, enquanto mais da metade da turma, isto é, 53% moram em imóveis alugados a terceiros, como ilustra o gráfico a seguir. Cumpre ressaltar que, em geral, esses alunos são oriundos de bairros periféricos, vivendo em comunidades carentes, geralmente, desprovidas de serviços essenciais, tais como postos de saúde, bibliotecas públicas, escolas públicas de qualidade, transportes coletivos, saneamento básico, segurança pública, dentre outros, que não funcionam satisfatoriamente ou funcionam de forma precária. A partir da leitura do gráfico apresentado a seguir, podemos ter uma ideia da carência dos alunos em relação às suas condições de moradia.

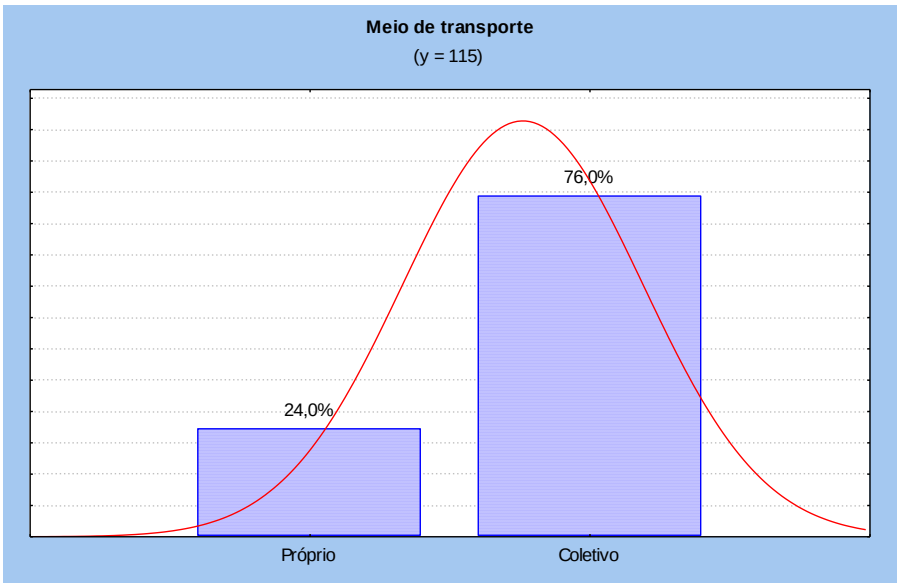
Gráfico 4: Moradia



Fonte: Dados extraídos da pesquisa

No tocante aos meios de transporte de que dispõem os alunos quer seja para se locomoverem para a escola, quer seja para outras esferas de atividades (trabalho, igreja, espaço de lazer, comércio etc.), apenas 24% possuem um meio de transporte próprio, na maioria das vezes, moto ou bicicleta, sendo que 76% dos alunos dependem do transporte coletivo para qualquer necessidade.

Gráfico 5: Meio de transporte



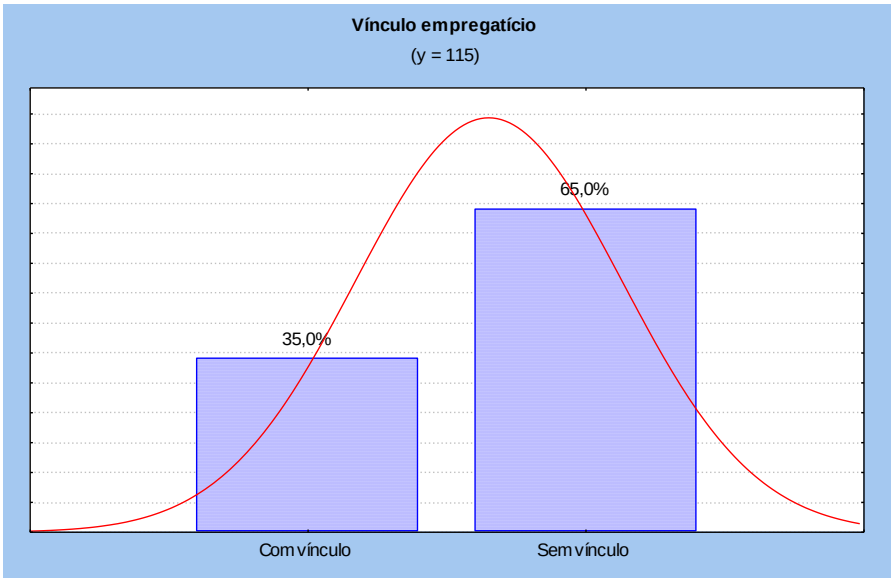
Fonte: Dados extraídos da pesquisa

De um modo geral, os alunos demonstram expectativas e desejos de transformação para suas vidas e a partir do retorno à escola ou mesmo do início do processo de escolarização, ainda que tardio. Desse modo, podemos perceber que eles chegam à escola esperançosos por melhores condições de vida e bastante motivados.

A procura pela EJA se dá geralmente pela necessidade de inserção ou de manutenção no mercado de trabalho. Os dados sobre ocupação profissional apontam para uma estreita relação entre o baixo nível de escolaridade e a baixa qualificação profissional desses sujeitos que, majoritariamente, estão no mercado informal de trabalho ou em subempregos.

Ademais, somente 35% deles possuem vínculo empregatício, devidamente registrado em carteira de trabalho, segundo demonstra o gráfico abaixo. A partir dos dados, podemos constatar uma acentuada heterogeneidade de profissões, sobressaindo-se aquelas que exigem um menor grau de escolaridade e qualificação profissional.

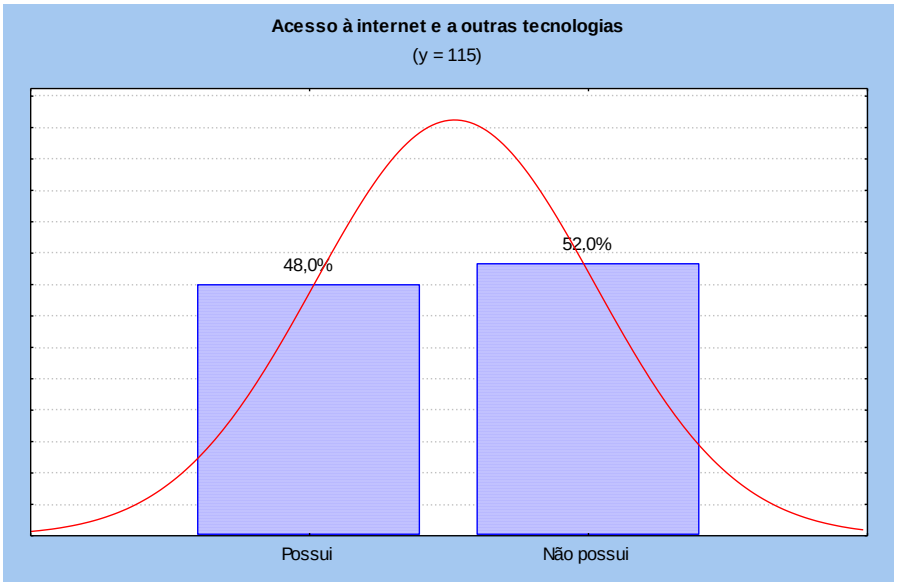
Gráfico 6: Vínculo empregatício



Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Em face dessa realidade, esse grupo de alunos está inserido em uma parcela da população que possui um baixo nível de qualidade de vida em decorrência do seu poder aquisitivo. Cumpre ressaltar que mais da metade dos alunos, isto é, 52% não possuem, em sua residência, um computador nem têm acesso à internet e a outras tecnologias da sociedade digital em que estão inseridos. No gráfico abaixo, podemos visualizar melhor esses percentuais.

Gráfico 7: Acesso à internet e outras tecnologias

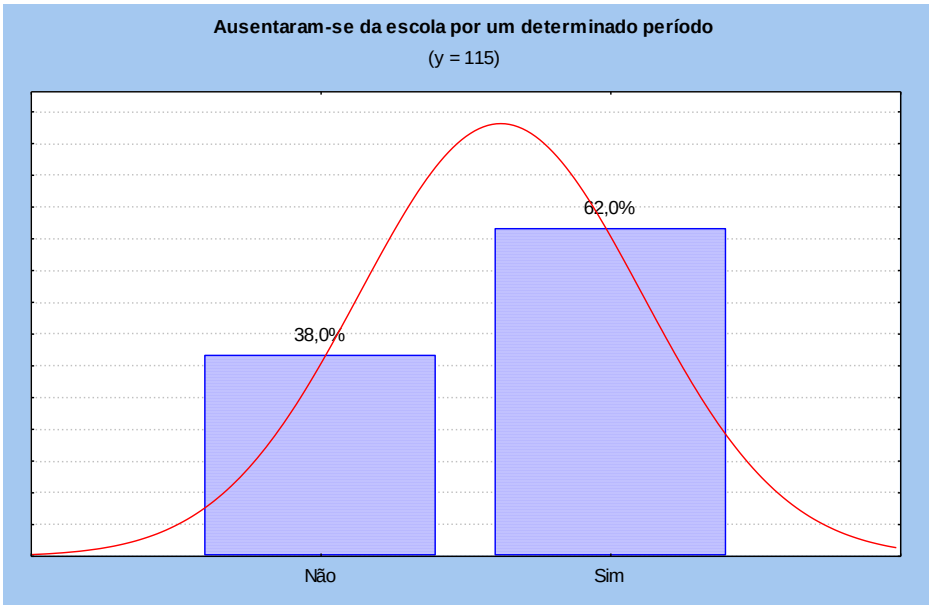


Fonte: Dados extraídos da pesquisa

A maioria dos alunos entrevistados, ou seja, algo em torno de 62% afirmou ter se ausentado da escola para ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, a fim de garantir sua sobrevivência. Paradoxalmente, em decorrência das exigências atuais do mercado de trabalho, estão voltando à escola ou complementando o seu processo de escolarização tardiamente, em busca de qualificação, para permanecerem ou ingressarem no sistema produtivo ou retornarem este**.**

Os dados revelam que a maioria dos alunos entrevistados traz consigo a vivência de trajetórias de ausência ou de insucesso escolar. Enquanto outros, por razões diversas, mas geralmente por falta de oportunidade e de condições materiais, começaram seu processo de escolarização mais tardiamente. Objetivamente, podemos observar melhor como se evidencia essa problemática no gráfico a seguir, ao tratarmos do afastamento dos alunos durante um determinado período de sua trajetória de escolarização. Assim, vejamos:

Gráfico 8: Ausentaram-se da escola por um determinado período



Fonte: Dados extraídos da pesquisa

A despeito dessas ausências ou do insucesso escolar anteriormente mencionado, é visível o aumento dessa parcela da população que retorna à escola, motivada, sobretudo, pelas exigências do mercado de trabalho. Apesar de essa ser a razão principal do retorno dos educandos à escola, é importante reconhecer que esses jovens e adultos tomam para si também um pouco da responsabilidade de contribuir com as mudanças necessárias à sociedade em que se inserem, quando reconhecem que a educação é importante para o desenvolvimento do país.

Ocorre que a escola nem sempre tem considerado mais seriamente as razões possíveis desse retorno da parte dos educandos. No caso dos alunos do PROEJA no IFRN, por exemplo, resultados de pesquisa (SILVA, 2010) atestam que estes chegam a ser considerados como sujeitos em potencial para o insucesso escolar. Diversos professores entendem ser o PROEJA apenas uma oportunidade oferecida a esses sujeitos nem sempre valorizada e não um direito deles. Para outros docentes, esse programa parece ser algo totalmente dispensável na instituição.

De acordo com Silva (2010, p. 45), alguns professores do PROEJA referem-se aos alunos como “problemáticos, incapazes, desinteressados, preguiçosos, lentos, desmotivados, complicados, folgados, desestimulados, metidos a espertos, fanfarrões etc.”. Esses docentes parecem ter receio de que os educandos, vistos como potencialmente fadados ao fracasso

escolar, tragam consigo a desestabilização ao ambiente, comprometendo a imagem da instituição, reconhecida publicamente no RN pela oferta de educação de qualidade.

Essa visão estereotipada e preconceituosa construída por alguns professores em relação aos alunos também favorece a repetência e a evasão escolar. Sendo assim, muitas vezes, é minimizado o número de vagas oferecidas a esse público, conforme discutimos anteriormente, desperdiçando-se oportunidade de qualificar mão de obra para contribuir com o desenvolvimento do estado.

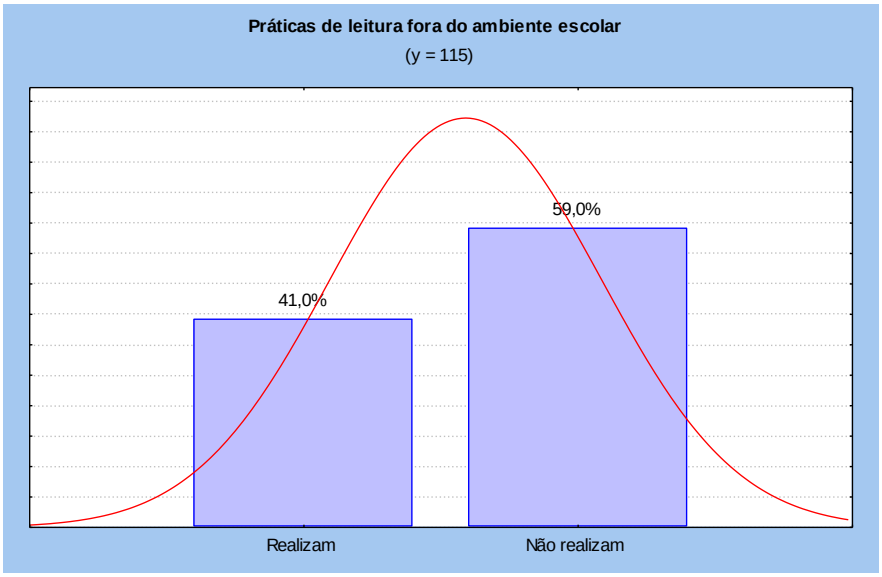
Ao serem questionados sobre a importância da escola e do ensino da leitura e da escrita, os alunos foram unânimes em reconhecer que a escola é o espaço por excelência para aprenderem a ler e a escrever, embora, em geral, não tenham estabelecido uma relação mais próxima entre o que se lê e se escreve na escola e fora dela. Eles parecem perceber essas atividades como práticas meramente escolarizadas.

Além disso, em relação ao ensino da língua portuguesa, eles destacaram que os conteúdos gramaticais sempre foram os mais estudados por eles ao longo do seu processo de escolarização. É importante destacar que, no início desta pesquisa, muitos deles tinham a concepção de que estudar a língua materna na escola era estudar fundamentalmente a gramática dessa língua.

No que diz respeito às práticas costumeiras de leitura e de escrita a que têm acesso, os sujeitos informaram os seguintes dados: apesar de eles afirmarem que essas práticas são importantes para mantê-los ou inseri-los no mercado de trabalho e de 55% deles afirmarem gostar da leitura como atividade de lazer, 59% afirmaram não ler nada além do que leem na escola, por falta de tempo, como se isso fosse possível na sociedade letrada em que vivem. Acreditamos que essa aparente contradição decorria da falta de clareza daquilo que sejam os usos sociais da leitura e da escrita.

No início da nossa pesquisa, os alunos não demonstravam ter a compreensão de que, na sociedade grafocêntrica em que vivemos, esses usos são naturalmente incorporados às vivências cotidianas, a partir das relações sociais. Uma melhor compreensão acerca do papel da leitura e da escrita nas sociedades letradas só foi sendo mais bem entendida pelo grupo a partir do desenvolvimento do projeto “Hora de Votar”, à proporção que se familiarizavam com essas práticas em sala de aula. Vejamos como esses dados estão expressos no gráfico abaixo.

Gráfico 9: Práticas de leitura fora do ambiente escolar



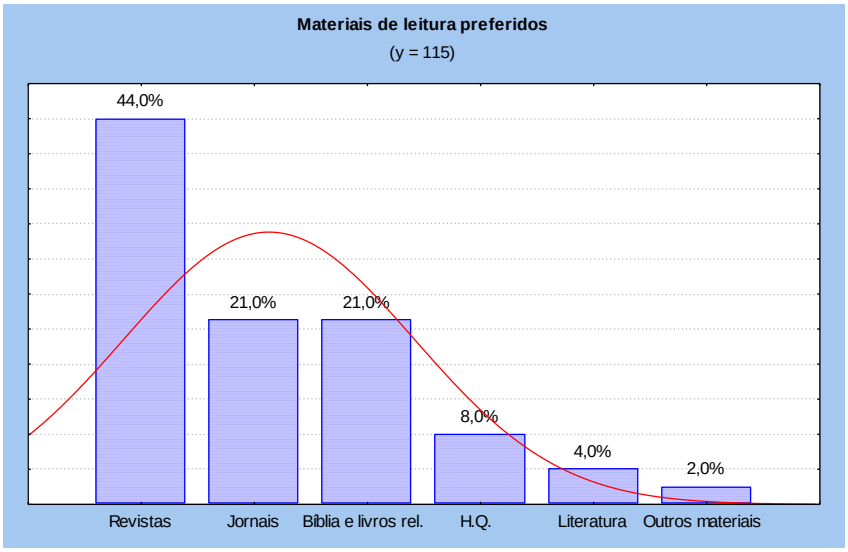
Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Para os alunos pesquisados, as leituras realizadas no cotidiano extraescolar não eram legitimadas por eles, conforme podemos depreender a partir da leitura do gráfico acima.

Acerca do tipo de material de que gostam de ler, 44% deles preferem revistas, 21% jornais, 21% a Bíblia e livros religiosos, 8% histórias em quadrinhos (HQ), 5% preferem livros de literatura e apenas 2% outros materiais.

Diante dessas informações, percebemos que os alunos tinham potenciais leitores que deveriam ser mais bem explorados no contexto escolar. Sendo assim, buscamos valorizar as preferências e estimular a formação de leitores e produtores de textos, tendo como subsídios para isso os materiais de leitura apontados por eles como os seus preferidos, conforme apresentamos no gráfico a seguir:

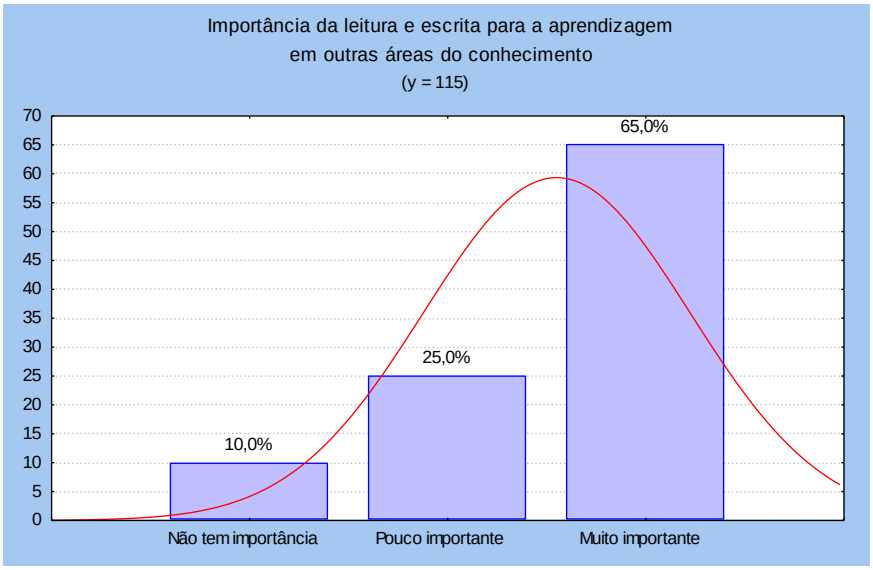
Gráfico 10: Materiais de leitura preferidos



Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Questionados sobre a importância da leitura e da escrita para o seu desempenho em outras áreas de conhecimento, 65% dos sujeitos julgam muito importante o domínio dessas práticas para uma melhor aprendizagem dos conteúdos de qualquer área, 25% julgam pouco importante e apenas 10% julgam não ser importante o domínio dessas práticas para a aprendizagem de conteúdos das outras áreas, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

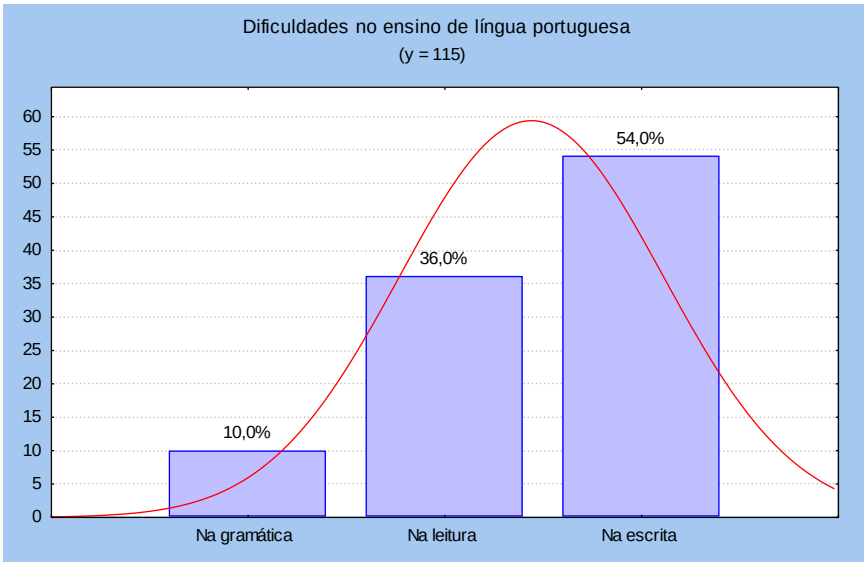
Gráfico 11: Importância da leitura e escrita para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento



Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Em relação às principais dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, 54% afirmaram ter mais dificuldade para escrever, 36% reconhecem sentir maior dificuldade nos conteúdos de gramática e apenas 10% assumem ter dificuldade para ler, conforme demonstra o gráfico apresentado a seguir.

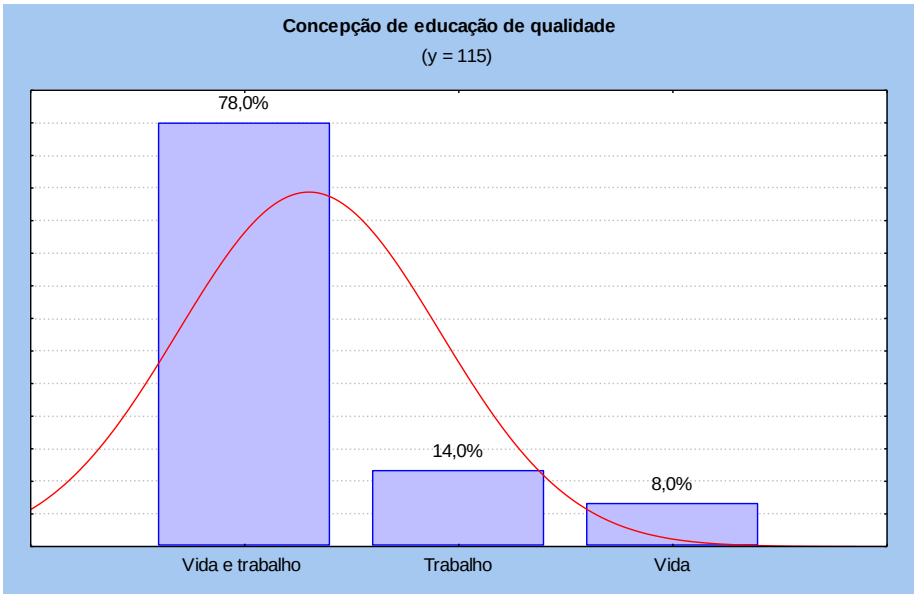
Gráfico 12: Dificuldades no ensino de língua portuguesa



Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Ao serem indagados sobre a concepção que tinham de uma educação de qualidade, a maioria deles, isto é, 78% dos alunos pesquisados, afirmaram que um ensino de qualidade é aquele que prepara para a vida e para o trabalho, 14% entendem que a qualidade da educação consiste em preparar os indivíduos para o trabalho e 8% consideram que a qualidade da educação está em preparar o sujeito apenas para a vida, como podemos observar no gráfico apresentado abaixo.

Gráfico 13: Concepção de educação de qualidade



Fonte: Dados extraídos da pesquisa

Os alunos, de um modo geral, reconheceram que ainda não haviam tido acesso a esse tipo de ensino na escola, achando que a escola, normalmente, ensina pouco, pensando que eles não têm condição de aprender. É importante ressaltar que vários alunos consideram que, quando a escola alfabetiza os jovens e adultos, trata-os como se fossem crianças. Acrescentam também que essa visão estereotipada se observa na educação básica de um modo geral. Essa infantilização no processo de letramento de jovens e adultos repercute negativamente no desenvolvimento e nos resultados do desempenho desses sujeitos, por ser um fator que os desmotiva, contribuindo para distanciá-los da escola.

Como podemos perceber, os dados revelam uma realidade extremamente adversa no universo da EJA, cujas turmas são bastante heterogêneas, formadas, em geral, por jovens e adultos trabalhadores, empregados, desempregados ou subempregados, pais e mães de família que, muitas vezes, atribuem à escola o poder de transformação e de melhoria das suas condições vida.

Pelo exposto, podemos constatar que, tanto em relação ao contexto, quanto aos participantes, a geração de dados desta pesquisa se deu em um universo complexo e plural, considerando-se a heterogeneidade de faixa etária dos sujeitos, do nível de ensino, dos cursos frequentados por eles e do próprio ambiente de pesquisa. A despeito dessa complexidade, é

importante esclarecer que não temos, prioritariamente, o propósito de estabelecer comparações entre os sujeitos, entre as condições de trabalho das quais dispusemos em um e em outro ambiente, nem mesmo entre o desempenho dos nossos alunos em cada um desses ambientes de pesquisa.

O fato de termos, em nossa pesquisa, sujeitos diferentes em contextos diferentes deu-se fundamentalmente porque, ao longo dos anos, estamos experimentando o trabalho com projetos com foco nas atividades de linguagem, tornando-os uma prática rotineira em nossa sala de aula desde o início da década de noventa.

Além disso, estávamos novamente em um período eleitoral, razão pela qual julgamos que seria importante investigar sistematicamente os resultados decorrentes do desenvolvimento de um projeto de mesma temática em contextos diferentes, com sujeitos diferentes, mas com os mesmos objetivos.

Julgamos que isso poderia ser importante para o nosso próprio projeto de autoformação, podendo nos fortalecer não só como pesquisadora, mas também como docente, já que teríamos a oportunidade de lançar um olhar mais apurado sobre nossa prática, agindo e refletindo sobre ela ao longo do processo.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Observando a complexidade que envolve contextualmente esta pesquisa, em que fundimos os papéis de pesquisadora e de objeto da investigação, pensamos ser este um dos aspectos mais importantes para justificar sua vinculação a uma vertente etnográfica, bem como para evidenciar a necessidade de instituirmos a triangulação dos dados[19] como procedimento analítico que nos possibilita uma melhor apreensão dos saberes construídos pelos sujeitos, das ações por eles realizadas e do impacto do letramento em suas vidas, a partir do desenvolvimento de projetos de letramento.

Diante dessa complexidade e das contingências empíricas da pesquisa, a geração dos dados deu-se por meio do uso de diferentes instrumentos, tais como: observação participante;

[19] Considerando que uma triangulação mais abrangente pode imprimir maior confiabilidade aos dados obtidos em uma pesquisa, trabalhamos com a noção de triangulação múltipla, que consiste na "combinação de múltiplos métodos, vários tipos de *corpus,* vários observadores e teorias dentro da mesma investigação" (CANÇADO, 1994, p. 58).

notas de campo; gravações em vídeo, as quais geraram dois documentários, além do registro outros eventos e práticas de letramento como aulas expositivo-dialogadas, palestras, debate e aulas de campo; coleta documental a partir de planos de aula, fotografias, projeto, jornais, textos escritos de diferentes gêneros produzidos pelos alunos etc.

Para uma melhor compreensão do modo de inserção desses instrumentos no processo de pesquisa e de triangulação dos dados, ver o quadro de anexos apresentado, particularmente, os anexos A, B e C, em que apresentamos a planificação das ações do projeto de letramento, que deu origem à geração desses dados, no âmbito do qual se constituiu o *corpus* da pesquisa.

A análise dos dados terá como foco a produção textual escrita dos alunos, visando perceber mais o que os textos são em termos do processo de significação, de manifestação de subjetividade, interpretando o discurso, os valores subjacentes, analisando o que revelam e significam, considerando a diversidade de vozes sociais neles encontradas, além dos elementos retóricos reveladores da imagem que o locutor faz do seu interlocutor (BAKHTIN, 1990).

Conforme os modelos teóricos adotados nesta investigação, o objeto empírico não pode ser observado sob a ótica da homogeneidade, mas como realidade heterogênea. Desse modo, analisaremos, nos textos dos alunos, marcas linguísticas que remetem não somente a processos de estruturação/composição, mas também aqueles que se relacionam ao tema, ao gênero, ao destinatário e ao propósito comunicativo, considerando-os elementos constitutivos do contexto físico e da interação comunicativa. Implica dizer que consideraremos o objeto empírico como produto e processo.

Por querermos investigar a constituição dos sujeitos-agentes pelo que manifestam os seus discursos, considerá-los-emos, segundo a perspectiva bakhtiniana, constituídos de diferentes vozes sociais – que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos, cuja construção tem origem nas práticas discursivas, a partir da sua relação com o outro, de suas visões de mundo – e produtores do seu próprio discurso ao articular, contrapor ou justapor as diversas vozes sociais que emergem no seu discurso. A partir do modelo teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, analisaremos o discurso dos educandos como prática discursiva, sociopolítica.

É importante ressaltar que não temos o propósito de analisar minuciosamente as questões relativas ao domínio da norma padrão nem a aspectos notacionais da língua, embora reconheçamos a importância desses elementos para a produção de textos proficientes,

inclusive para expandir as possibilidades de inserção dos alunos no exercício de práticas cidadãs. Entretanto, a análise de tais aspectos linguísticos não se enquadra como objetivo deste trabalho.

Na análise do *corpus*, levaremos em consideração a produção dos textos dos alunos ao longo dos três anos em que se realizou a geração dos dados desta pesquisa, analisando textos dos alunos da EEAT e do IFRN, observando como se deu a construção identitária dos colaboradores da pesquisa como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006a), que, empoderados, ganham autonomia para a ação e a mudança social.

Acreditando no valor assumido por pesquisas voltadas para a superação das dificuldades e a descoberta de alternativas para a ressignificação do ensino da escrita em nossas escolas, é que apresentamos aqui esta tese. Partilhamos da compreensão de que

> Dadas as demandas de leitura e escrita cada vez mais sofisticadas que a sociedade nos impõe, para agir de forma mais eficaz e reconstruir modos de participação social mais igualitária e menos excludentes, um ensino de escrita, ancorado nos pressupostos dos Estudos de Letramento e da Pedagogia Crítica parece ganhar uma particular importância (TINOCO, 2008, p. 72).

Consideramos, portanto, ser este trabalho uma relevante contribuição para a superação da ineficácia do ensino e da aprendizagem da produção textual escrita na escola de um modo geral e, de modo especial, na EJA. Ademais, entendemos ser possível atribuir à nossa experiência de ensino, bem como à pesquisa dela decorrente, ora apresentada, certa originalidade, uma vez que os estudos sobre o letramento cívico ainda são bastante restritos em nosso país, embora muito se tenha falado em educação *para a* cidadania nos últimos tempos.

As pesquisas que se propõem produzir experiências cujos resultados se evidenciem na aprendizagem dos seus colaboradores devem propiciar-lhes oportunidades para: ”tornarem suas ações autoconscientes e reflexivas; informarem suas ações em uma análise crítica da prática social; verem a sua situação social de uma nova maneira” (CANÇADO, 1994, p. 74).

Esse tipo de pesquisa necessita de um método crítico de investigação, fundamentado no diálogo e na participação, oportunizando aos seus colaboradores o direito à voz, conforme

sinalizamos anteriormente. Requer também que se elejam categorias de análise que favoreçam a formação adequada deles, visando à consecução dos objetivos por que se pesquisa.

4 **PROJETOS DE LETRAMENTO: DA TEORIA À PRÁTICA**

4.1 O PROJETO HORA DE VOTAR: A PRÁTICA DE LETRAMENTO CÍVICO

Imagem 3: Logomarca do projeto

Este capítulo, dedicado à análise dos dados, desenvolve-se em quatro momentos. Inicialmente, apresentamos um quadro de planificação das ações desenvolvidas no projeto **"Hora de votar**: cidadania e participação política em questão". Em seguida, fazemos algumas reflexões acerca dos processos de planificação e avaliação em projetos de letramento, enfatizando questões relativas à organização curricular, a conteúdos, aos papéis dos colaboradores e aos processos de negociação e avaliação dos educandos na vivência de práticas de letramento emancipatórias.

No segundo momento, analisamos dados para mostrar como se desenvolvem as práticas pedagógicas nos projetos de letramento. Assim, discutimos os resultados do projeto, refletindo sobre o modo de desenvolvimento das oficinas de letramento, em que se realizaram as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística. Nessa etapa, os textos apresentados têm um propósito mais ilustrativo da experiência dos educandos com os múltiplos letramentos e, mais especificamente, com a diversidade de gêneros e textos lidos e produzidos no processo de letramento cívico.

No terceiro momento, a análise dos dados recai sobre a rede de componentes do projeto de letramento, ilustrando cada um deles com dados do projeto “Hora de votar”. Por fim, no quarto momento deste capítulo, focamos nosso olhar nos textos empíricos produzidos pelos educandos, observando os possíveis sentidos que deles emanam.

Por querermos investigar a constituição dos sujeitos pelo que manifestam os seus discursos, considerá-los-emos, segundo a perspectiva bakhtiniana, constituídos de diferentes vozes sociais, que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos, cuja construção tem origem nas práticas discursivas, a partir de sua relação com o outro, de suas visões de mundo, como produtores de seu próprio discurso ao articular, contrapor ou justapor as diversas vozes que emergem no seu discurso.

Desse modo, analisamos, sucintamente, elementos retóricos que indicam persuasão, marcas linguísticas que evidenciam a orientação interna dos discursos dos educandos, bem como a dialogia com outros discursos, observando a presença de vozes neles inseridas.

4.1.1 **A planificação das atividades**[20]

ATIVIDADE	OBJETIVO	TEMPO	ESPAÇO	RESPONSÁVEL	MATERIAL
Reunião com os alunos	Definir o tema e os objetivos; discutir a metodologia de projetos.	Julho	Sala de video	Professora/alunos	Retroprojetor, transparências, lápis, papel, gravador etc.
Encontro de formação com outros professores da turma	Discutir aspectos teóricos necessários ao trabalho com projetos e possibilidade de adesão ao projeto.	Julho	Sala de video	Professora em parceria com a Base de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN)	Retroprojetor, transparências, lápis, papel etc.
Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos	Identificar o que os alunos já conhecem sobre o tema.	Julho	Sala de aula	Professora	
Planificação das ações	Organizar o material de leitura para fundamentar o grupo.	Julho	Extraescolar	Professora/colaboradores	Livros, jornais, revistas, dicionários, CD, DVD, etc.
Pesquisas	Compreender o conceito de palavras-chave. Ex. cidadania, participação etc.	Julho	Extraescolar/ biblioteca	Colaboradores/professora	Livros, enciclopédias, sites, jornais, dicionários, revistas etc.
Oficinas de letramento/ práticas de leitura de textos jornalísticos com foco em notícias, reportagens, charges, carta do leitor, editorial e artigo de opinião.	Ler, compreender e socializar textos com ênfase nos opinativos que tratam da temática; formar o leitor crítico; Refletir sobre problemas locais/ globais, apreendendo visões de mundo, pontos de vista etc.	Julho/ Novembro	Sala de aula/ Sala de vídeo	Professora	Livros, jornais, revistas, transparências, retroprojetor, filmadora, máquina fotográfica etc.
Aulas expositivas dialogadas sobre a sequência argumentativa	Discutir marcas do texto argumentativo; relacionar argumentação e cidadania.	Agosto	Sala de aula	Professora	Retroprojetor, transparências, lápis, papel, jornais, revistas, filmadora e máquina fotográfica.
Palestra	Discutir a importância do voto na sociedade democrática	Agosto	Sala de video	Professores de Língua Portuguesa e de História/	Microfone, lápis, papel, filmadora, máquina fotográfica etc.
Oficinas de letramento/ escrita, reescrita e análise linguística dos textos produzidos no projeto.	Produzir variados textos de diferentes gêneros para atender a demandas do projeto; inserir alunos em diferentes esferas; analisar linguisticamente os textos.; reescrever textos produzidos..	Julho/ dezembro	Sala de aula/ biblioteca, sala de vídeo etc.	Professora/colaboradores	Retroprojetor, transparências, papel, lápis, dicionários, gramáticas, jornais, revistas, textos avulsos, DVD etc.
Organização de um mural de charges políticas	Acompanhar a campanha política através da leitura de charges.	Agosto/ Outubro	Sala de aula/ Extraescolar	Professora/colaboradores	Jornais, revistas, cola, papel, tesoura, fita adesiva, cópias etc.
Aula de campo	Assistir a uma peça teatral; refletir sobre a ética na política brasileira.	Agosto	Teatro Alberto Maranhão	Professora/colaboradores	
Organização de um debate	Discutir a obrigatoriedade do voto em uma sociedade democrática	Setembro	Sala de aula, biblioteca, sala de vídeo, pátio	Professora/colaboradores	Jornais, revistas, livros, vídeos, TV, filmadora etc.
Organização de uma campanha de participação política	Sensibilizar o eleitor para comparecer às urnas.	Setembro/ outubro	Escolar/ extraescolar	Professora/ colaboradores	Faixas, cartazes, panfleto etc.
Círculos de reflexões	Refletir sobre as ações / avaliar o processo, visando redimensioná-las se necessário.	Julho//dez.	Sala de aula	Professora/colaboradores	Filmadora, gravador, microfone bloco de notas de campo, lápis, papel, borracha, máquina fotográfica etc.

[20] Apresentamos aqui, a título de ilustração, a planificação das ações do projeto **"Hora de votar**: cidadania e participação políticas em questão", desenvolvidas com o grupo de 2006, na EEAT. As planificações referentes a 2008 e 2010 serão apresentadas na seção de apêndices desta tese (ver apêndices A, B e C).

Projetar é uma ação que não pode prescindir de outra: planejar. Um projeto educativo sem planejamento ou planificação reduz-se a um plano meramente burocrático, destituído do seu valor formativo. De acordo com Machado (2009), planejar implica organizar e sequenciar as ações de modo racional, estabelecendo prioridades. A nosso ver, implica ainda avaliar, no processo, os resultados de cada etapa. Para esse autor,

> Planejar é construir um mapa do que deve ser realizado, distinguindo-se o que é relevante do que é irrelevante. E como nada é absolutamente relevante ou irrelevante, senão em função do projeto que se tem, o planejamento sempre pressupõe uma explicitação dos valores envolvidos (MACHADO, 2009, p. 35).

No trabalho com projetos de letramento, a planificação das atividades cumpre um importante papel. Essa é uma etapa complexa que exige bastante atenção. Planificar[21] atividades equivale a construir o currículo a ser trabalhado, levando-se em consideração os propósitos e valores educativos que assumimos, bem como as necessidades e os interesses dos educandos.

Como processo participativo e dialógico, a planificação prevê que se ouçam os sujeitos colaboradores do projeto na seleção de conteúdos para sondar suas reais necessidades e, assim, definir coletivamente, dentre outras coisas, que conteúdos têm mais valor (APPLE, 1995) para as ações deliberadas; que atividades pedagógicas devem ser encaminhadas; que papéis podem assumir os colaboradores. Nesse processo, o diálogo é imprescindível à construção do conhecimento e à verdadeira educação que se torna problematizadora. Para Freire (1978, p. 78),

> A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar ou de narrar, de transferir ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educando, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato consciente. [...] a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

[21] A equiparação da noção de planificação a currículo é atribuída a Bobbitt (1918), autor que usou, pela primeira vez, os termos como equivalentes.

Romper com um modelo educativo tradicional implica, dentre outras atitudes, sistematizar novas propostas e atividades de ensino, ressignificar práticas, escolher adequadamente fundamentos teóricos e metodológicos para subsidiar e aproximar teoria e prática. Implica, portanto, pensar uma educação linguística inovadora, engajada e resistente, comprometida com a emancipação e a autonomia dos educandos. Nesse modelo inovador, leitura e a escrita são vistas como práticas fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos em sociedades tecnológicas e não meras atribuições dos componentes curriculares.

Assumir uma proposta de educação libertadora nos moldes da pedagogia freireana, comprometida com a geração de novas formas de ensinar e aprender exige uma revisão na forma de planificação curricular comumente desenvolvida na escola. Nessa nova perspectiva, os educandos assumem papel ativo no processo educativo, adquirindo direito à voz, inclusive na seleção de conteúdos. É esse o formato de planificação delineado durante o desenvolvimento de um projeto de letramento, o qual se define no próprio processo.

Planificar não se resume à produção de uma lista de ações a serem desenvolvidas de forma ordenada e prescritiva. Como instrumento de orientação do trabalho docente, vinculando esse processo ao próprio currículo, a planificação vai se delineando à medida que surgem as necessidades do grupo, na busca de resoluções para seus problemas. Essa etapa do projeto de letramento configura-se como um processo reflexivo, no qual aprendemos, coletivamente, a planejar as ações das quais emergem os conteúdos[22], recursos e instrumentos que são mais relevantes e necessários à execução do projeto. Nesta pesquisa, entendemos a planificação como um processo, isto é,

> Um processo de tomada de decisões que ajuda a tornar os actos de ensino mais sistemáticos e intencionais. Utilizada em todos os níveis educativos, permite antecipar o que irá ocorrer no momento educativo, constituindo-se, simultaneamente, num instrumento que encoraja a reflexão sistemática sobre as práticas desenvolvidas (QUINTAS, 2008, p. 80).

De acordo com essa autora, nessa abordagem, procura-se romper com a racionalidade técnica predominante nos princípios e na prática de planificação que vigoraram na educação de adultos até a década de 90. O foco do processo de planificação deixa de recair

[22] Cumpre destacar que, nos projetos de letramento, o foco não recai sobre os conteúdos e sim sobre as ações realizadas.

sobre as técnicas para centrar-se nos participantes. Põe-se em relevo a interação de poderes e interesses desses sujeitos em detrimento da seleção e da aplicação de instrumentos e procedimentos de ensino. Evidencia-se, assim, "a dimensão sociopolítica do processo de planificação" (QUINTAS, 2008, p. 81), que pode ser apreendida a partir das propostas de atividades, do espaço garantido à participação e à intervenção dos educandos, do caráter reflexivo imposto às práticas pedagógicas, da intencionalidade das ações e do viés emancipatório a que se filia essa planificação.

Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, essa concepção de planejamento curricular pode ser engendrada como uma espécie de "engenharia pedagógica" (FREYNET, 1999). Nessa acepção, assemelha-se ao termo planificação, que corresponde ao conjunto das vivências, das atividades e dos elementos que, em geral, constituem um projeto educativo, ou seja, um conjunto de fazeres realizado na escola.

Esse raciocínio coaduna-se com a ideia de que o currículo, materializado na planificação, consiste em uma série de afazeres que os educandos devem realizar, que devem empreender e experimentar para o desenvolvimento de seus potenciais e capacidades, aprendendo a praticar algo, isto é, aprendendo a agir.

Em projetos de letramento, aprender a agir torna-se um desafio a ser considerado desde o início, isto é, desde o processo de planificação. Planificar objetivos e atividades, definir papéis e selecionar conteúdos, recursos e instrumentos que viabilizem a agência devem ser passos cuidadosamente pensados, para que alcancemos o objetivo central do projeto a ser executado: desenvolver o letramento dos participantes. No nosso caso, dos colaboradores da pesquisa.

É importante lembrar que uma das maiores características da existência humana, senão a maior delas, é a ação. O educando em formação é alguém que faz, que cria, que realiza, enfim, que age. Sua existência é marcada por suas realizações, isto é, por suas ações. "A educação realiza-se essencialmente na ação. [...] O fim da educação é a ação. A ação que transforma a ação que conserva, mas sempre a ação" (MACHADO, 2008, p. 12-13).

Esboçar uma planificação curricular é atuar socialmente, considerando necessidades e interesses que possam ser levados em consideração no momento de agir. Como agentes sociais que partilham objetivos e intenções e buscam a resolução de seus problemas mediante o desenvolvimento do seu letramento, os colaboradores dos projetos de letramento vão-se

(re)construindo identitariamente ao longo do processo como agentes de letramento, agindo de forma colaborativa, solidária, reflexiva e engajada. Partilhamos do ponto de vista de que

> Se se pretende promover uma transformação social e se deseja que os formandos a adquiram de forma autônoma e democrática, então o processo de planificação irá requerer a participação daqueles a quem o processo se destina, bem como o seu envolvimento nas negociações que levam a decisões sobre a acção a desenvolver (QUINTAS, 2008, p. 81).

Trabalhar com objetivos emancipatórios na EJA, por exemplo, requer que consideremos as especificidades, os fundos de conhecimento[23], isto é, conhecimentos e experiências que os educandos já trazem com eles quando chegam à escola, os interesses, as necessidades e a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, definir uma concepção curricular para a EJA não é uma tarefa das mais simples. Não basta pensar na reformulação de metodologias nem na seleção de conteúdos. É fundamental que vislumbremos uma nova concepção de educação, calcada em princípios como dialogicidade, politicidade, utopia, inacabamento etc., os quais constituem os pilares de uma educação libertadora, que dá sustentação à pedagogia freireana.

Por sua vez, isso requer que sejam revistos outros fundamentos que embasam a prática pedagógica, tais como uma concepção de letramento, que possa dar suporte a esse processo de preparação para a cidadania, preferencialmente, realizando-se *na* cidadania, revisando, assim, as concepções de linguagem, de leitura e de escrita assumidas pelo professor. Em se tratando dos sujeitos da EJA, o currículo deve levar em consideração suas trajetórias de vida, sua cultura, seus saberes, seus percursos de escolarização e seus interesses na atualidade, naquilo que se referem aos diversos contextos em que atuam (escola, igreja, trabalho, família, sindicatos, espaços de lazer etc.).

Dessa forma, não podemos desconsiderar: sua condição de excluídos socialmente, suas diferenças culturais, suas necessidades de inserção ou de manutenção no mercado de trabalho. É preciso levar em consideração quem eles são, o que querem e aonde pretendem chegar para definirmos um currículo que favoreça o alcance dos seus anseios. Um currículo que

[23] A noção de *fundos de conhecimento* aqui expressa diz respeito ao conhecimento construído pelo ser humano nas suas experiências de vida, nos mais diversos contextos extraescolares, devendo ser mobilizado em sala de aula. "Usar esse conhecimento, como ponto de partida para construir outros no contexto de ensino-aprendizagem escolar, apresenta-se como uma possibilidade de desenvolver ações pedagógicas positivas e, certamente, mais significativas" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 44).

contemple o tempo e o modo de vida desses sujeitos. Um currículo que lhes dê voz, tornando-os empoderados suficientemente, para adquirirem mais e mais autonomia, possibilitando-lhes a continuidade de sua aprendizagem constante ao longo da vida. Um currículo dessa natureza só pode ser pensado e planificado no entorno de uma pedagogia crítica, a qual "deve propiciar as condições que dão aos alunos a oportunidade de falar com suas próprias vozes, de autenticar suas próprias experiências" (GIROUX, 1986, p. 264).

Nesta pesquisa, estamos entendendo o currículo como um conjunto de experiências escolares dinâmicas voltadas para a produção cultural, contribuindo para a construção identitária dos colaboradores. Como um conjunto de práticas nas quais estão implicadas relações de poder, a cultura formata identidades, tornando-se, nesse sentido, "produtiva, inextricavelmente, ligada a questões relacionadas de poder e de protagonismo" (GIROUX, 2003, p. 19).

Nessa linha de raciocínio, a prática pedagógica assume o caráter de uma política particular de experiência em que se imbricam elementos como conhecimento, discurso e poder, forjando identidades. Acerca disso, muito apropriadamente afirma Silva (2009, p. 150): "no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade". Pensar o currículo sob esse prisma é considerá-lo como ato político. Não podemos desconsiderar, portanto, que as relações de poder são intrínsecas às práticas de significação que constituem o currículo (SILVA, 2006).

Na relação entre currículo e cultura, esta exerce força pedagógica e tem função crucial no desenvolvimento de projetos de letramento, *locus* propício ao desenvolvimento de um tipo cultural específico: uma cultura diferenciada de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2010, p. 125). Na vivência dessas práticas de letramento, "as pessoas definem a si mesmas e sua relação como o mundo social. A relação entre a cultura e a pedagogia, nesse caso, não pode ser abstraída da dinâmica central da política e do poder" (GIROUX, 2003, p. 19).

O currículo escolar, muitas vezes, reduz-se àquilo a que os educandos têm acesso, isto é, ao que a escola lhes oportuniza aprender. Quem decide o que pode ou não ser ensinado, o que pode e o que não pode ser aprendido por eles é a escola. Dessa decisão, decorre outra: emancipar ou subjugar socialmente esses sujeitos. É importante delinear um currículo que se constitua em efetivo espaço de luta, de contestação e de resistência aos mecanismos de submissão.

No contexto da EJA, isso pode se efetivar, por exemplo, quando nos dispomos a "criar condições para um espaço público de discussão, em que as pessoas possam confrontar seus pontos de vista" (SILVA, 1993, p. 13). Isso ocorre ao expandirmos a vivência com práticas emancipatórias no espaço escolar, levando o aluno a transitar dialogicamente, mediante usos da linguagem, na comunidade, na sociedade, nos espaços virtuais etc., ou seja, buscando transcender o espaço escolar. Ocorre ainda, quando consideramos relevante ajustar a proposta curricular aqui apresentada ao ritmo, ao tempo e aos espaços de ensino e aprendizagem dos educandos.

Combater o silenciamento dos alunos é fortalecer subjetividades inconformistas e resistir à opressão. Educar para o inconformismo ocorre na conflitualidade, com a sala de aula sendo transformada em espaço de possibilidades de opções entre alunos e professores, cujas visões de mundo e pontos de vista nem sempre precisam coincidir num projeto educativo emancipatório (SANTOS, 1996).

Pensando o currículo como um indicador dos resultados alcançados pela escola, dentre eles aqueles que não estão necessariamente explicitados nas propostas pedagógicas, entendemos ser preciso dedicar uma atenção especial aos elementos ocultos do currículo. Na EJA, isso se torna particularmente importante, visto que, nessa modalidade de ensino, geralmente, os educandos que a frequentam são oriundos das classes sociais subalternizadas.

Nesse caso, desvendar criticamente os estratagemas que compõem a tessitura do currículo oculto pode favorecer a implantação de um currículo como política cultural (GIROUX, 1992), desenvolvida numa perspectiva emancipatória. A cultura dominante não está arraigada simplesmente nos conteúdos trabalhados na sala de aula. Ela se reproduz no currículo oculto. É importante ficarmos atentos a isso, considerando que

> O currículo oculto nas escolas se refere às normas, valores e atitudes subjacentes que são frequentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula. Ao enfatizar a conformidade a regras, passividade e obediência, constitui uma das mais importantes forças de socialização usadas para produzir tipos de personalidade dispostos a aceitar as relações sociais características das estruturas que governam o mundo do trabalho (GIROUX, 1986, p. 258).

Numa concepção educativa dialógica, a escola se configura como espaço de luta e de possibilidades, onde se ensinam formas particulares de conhecimento, de valores e de relações

sociais. Nessa experiência, o conhecimento é tecido em rede[24] cujos nós constituem os conceitos e ideias medradas dos diversos fios, isto é, das relações estabelecidas entre diferentes áreas do saber, interligadas ao mundo social. Sob esse viés, conhecer é imprimir significado, sendo este caracterizado mediante as relações que se estabelecem entre ele e o mundo. Nas palavras de Machado (2008, p. 76),

> Construir conhecimento seria, pois, como construir uma grande rede de significações onde "os nós" seriam os conceitos, as noções, as idéias, em outras palavras, os significados; e os fios que compõem os nós seriam as relações que estabelecemos entre algo em que concentramos nossa atenção e as demais ideias, noções ou conceitos; tais relações condensam-se em feixes, que por sua vez, articulam-se em uma grande rede.

É preciso destacar que, nessa rede de significações, não existe um único e mesmo caminho para articular significados. Como essa teia não tem centro, o centro que interliga a cultura e o conhecimento pode não ser percebido em qualquer parte. Planejar, nessa perspectiva, exige do professor fundamentação e conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados.

Isso é o que vai demonstrar a autoridade do professor, a qual se fundamenta no "conhecimento de conteúdos que o habilite a tecer essa teia de significações, providenciando um planejamento e um tratamento adequado dos temas" (MACHADO, 2008, p. 77). Podemos dizer, então, que o domínio dos conteúdos pode ser um importante elemento para dar sustentação à autoridade do professor em sala de aula.

Nos projetos de letramento, a metáfora da rede de conhecimentos mostra-se muito importante. Estruturada a rede, ela funciona como um elemento que estimula a produção de um conhecimento dinâmico, rompendo com a fragmentação. Como espaços de troca de informações e experiências, muitas redes surgem da necessidade de resolução de um problema coletivo. Na sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos, cada vez mais se acentua a importância de uma melhor aprendizagem para os alunos. Aprender de forma significativa nessa sociedade implica levar os educandos a se projetarem no futuro,

[24] De acordo com Withaker (1993), numa estrutura em rede, de alguma forma, seus integrantes estão interligados. O resultado disso é uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar em todas as direções sem haver uma hierarquia de nós. Nessa teia de relações, concentra-se uma vontade coletiva de realizar determinado objetivo.

antevendo seu *devir*. Significa, portanto, ampliar o olhar deles sobre os fatos e problemas enfrentados.

Torna-se importante aprender a conhecer, aprendendo a pensar, isto é, reconhecendo que "a realidade é mutável" (FREIRE, 1979, p. 41). Para mudar a realidade, é preciso saber aprender, aprendendo, antes de tudo, a pensar de modo mais amplo. É preciso desenvolver o pensamento do educando para compreender problemas complexos, desenvolvendo nele

> a capacidade de pensar de forma sistêmica e de compreender problemas complexos, de associar-se, de negociar, de fazer acordos e de empreender projetos coletivos são capacidades que podem e devem ser exercitados na vida política, na vida cultural e na atividade social em geral. A formação para o trabalho e para a cidadania requerem as mesmas atividades (TEDESCO, 1995, p. 57).

Trabalhando com projetos de letramento, os educandos, geralmente, aprendem mais e melhor os conteúdos de leitura e de escrita. Nesse tipo de projeto, consideramos a interação de uns com os outros, dos indivíduos com os materiais ou com os sistemas de representações etc. Nesses projetos, "a autenticidade das atividades planificadas para o ensino dessas práticas favorece as habilidades de pensamento e de resolução de problemas para além dos muros da escola" (SANTOS, 2008, p. 124).

No centro do processo educacional, está o aprendizado dos colaboradores do projeto, se possível, envolvendo também outras esferas (comunidade, família etc.) em um processo de aprendizagem que contempla a criatividade, o questionamento, o diálogo, a colaboração, a exploração e a descoberta. Nesse sentido, aprender a partir do diálogo entre diferentes componentes curriculares ou áreas do conhecimento faz uma grande diferença, sobretudo quando se trata da EJA. Conceber a construção do conhecimento e a aprendizagem de forma não linear é potencializar o aprendizado dos educandos da EJA, resultando geralmente em experiências de ensino e aprendizagem exitosas.

No trabalho com projetos de letramento, a construção do conhecimento ocorre de forma transdisciplinar. Neles, o entrecruzamento de saberes resulta da imersão dos educandos no universo plural dos letramentos, do contato com os diversos gêneros, da experiência com diferentes textos e do acesso a diferentes suportes, não necessariamente da imposição de

experiência com projetos que atendem a diferentes propósitos e compromissos da rotina escolar.

Diferentemente do que normalmente ocorre no desenvolvimento de outros tipos de projetos, nos projetos de letramento, a articulação de saberes pode ocorrer de forma mais natural, em decorrência da pesquisa, do estudo aprofundado do tema investigado e da experiência sistematizada com as práticas letradas e não de forma arbitrária, apenas para justificar a participação num dado projeto que se desenvolve na escola. O diálogo entre as diversas áreas pode ser instaurado, de forma mais natural e menos arbitrária, na medida em que viabilizamos e orientamos adequadamente a mobilização de recursos (livros, jornais, revistas, Internet, enciclopédias, dicionários, etc.), valorizando as experiências prévias (individuais ou coletivas) dos colaboradores.

Nesta pesquisa, assumimos o desafio de garantir a educandos da EJA a oportunidade de experienciar um processo de aprendizagem situada, a partir da abordagem colaborativa. Aprender colaborativamente tornou-se um caminho para os educandos aprenderem mais e melhor. É importante destacar que o grupo construiu coletivamente um modelo de aprendizagem pautado no espírito de coletividade e fundamentado nos princípios da colaboração e da cooperação.

À medida que iam vencendo a resistência, esboçada inicialmente por alguns, às atividades em grupo, eles percebiam que o trabalho coletivo tornava-se uma poderosa ferramenta para potencializar tanto a sua própria experiência, quanto a dos seus colegas. Essa estratégia, ao longo do tempo, tornou-se para nós, participantes do projeto, uma forma de aprender cooperativamente, baseada na permuta, no diálogo e na alternância de papéis (KAYE, 1991).

Nesse processo de aprendizagem, os educandos ajudam-se mutuamente, como parceiros na construção do conhecimento. Eles se tornam cônscios de que cooperar é atuar colaborativamente, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais, para atingir objetivos comuns (ARGYLE, 1991). Na experiência com esse tipo de aprendizagem, os educandos foram encorajados ao diálogo, à participação e à mudança, a partir do desenvolvimento do pensamento reflexivo. Construíram conhecimento conversando, interagindo, negociando e assumindo posições, isto é, tendo direito à voz.

A aprendizagem dialógica ocorreu na experiência, num processo ativo e significativo para eles. Baseando-nos nas ideias da Escola Ativa proposta por Dewey (1959, 1978, 1979), buscamos romper com um modelo de ensino tradicional reprodutor de comportamentos de subserviência e obediência cega às regras de funcionamento de uma escola antidemocrática, para instaurar um ambiente em que a reflexão, o diálogo e a negociação dessem o tom à vivência de práticas comprometidas com a emancipação e a autonomia dos educandos, conferindo-lhes maior fortalecimento e preparando-os para a resistência no embate das lutas de classe.

Aprenderam a participar politicamente, agindo efetivamente quer seja como eleitor quer seja como cidadão participante que expõe seus pontos de vista, suas visões de mundo e suas opiniões sobre o processo político. Lendo, falando, escutando, dialogando e escrevendo, aprendendo a serem cidadãos, comportando-se como tais, isto é, agindo socialmente, cumprindo deveres ou lutando por direitos.

Buscamos formar os educandos para assumirem seu lugar na sociedade, fortalecendo-os politicamente, para não se subordinarem econômica nem ideologicamente (GIROUX, 1992). Nesta pesquisa, assumimos uma postura vigilante para, na medida do possível, não nos emaranharmos nos ardis do currículo oculto. Esse zelo é necessário. Não podemos desconsiderar que

> Para os professores implementarem uma noção mais abrangente de educação para a cidadania, eles terão que entender não apenas as ligações, que existem entre o currículo oculto e o formal, mas também as conexões complexas que existem entre o currículo e os princípios que estruturam modos semelhantes de conhecimento, e as relações sociais na sociedade maior (GIROUX, 1986, p. 258).

No projeto de letramento em análise, pelo fato de estarmos atentas aos artifícios do currículo oculto em relação aos valores, tivemos o cuidado, por exemplo, de incentivar a solidariedade e a cooperação entre os colaboradores, de estimulá-los e encorajá-los para a aprendizagem, instrumentalizando-os para a reflexão e a conscientização, mostrando-lhes a importância do altruísmo e da autoconfiança. Assim, jamais permitimos que qualquer um dos colaboradores se sentisse incapaz de realizar alguma atividade.

Se um ou outro não tinha uma habilidade, qualquer um do grupo se encarregava de ajudar e contribuir para que aprendesse o conteúdo ou o procedimento de que necessitava saber. Por exemplo, para usar o computador para o processamento dos textos produzidos, um aluno poderia contar com as orientações da professora ou de outro aluno, dependendo de qual fosse a necessidade.

Motivando-os a aprenderem a aprender, buscamos desconstruir algumas crenças, tais como a de que para saber escrever é preciso ter o *dom* da escrita. Fizemo-los perceber que aprender a ler e a escrever depende de outros fatores, por exemplo, da prática e do acesso à educação de qualidade, direito que lhes é assegurado constitucionalmente, mas nem sempre é respeitado. Além disso, cuidamos, igualmente, para que houvesse maior transparência nas relações hierárquicas, definindo-as a partir de critérios dialógicos e democráticos.

Procuramos também envolvê-los, de forma mais consciente e proativa, nas discussões acerca dos procedimentos e das práticas que compunham a agenda didática[25] do projeto. Diariamente, expúnhamos a agenda do trabalho pedagógico em sala de aula, mostrando-lhes o que iríamos fazer e que ações haviam sido planificadas para aquele dia, de que recursos precisariam etc. Além disso, explicitávamos os objetivos das ações que desenvolveríamos naquele dia e decidíamos no grande grupo que ações seriam planificadas para os próximos dias.

Além de ordenar e sistematizar o trabalho pedagógico, a agenda didática ajuda a trabalhar valores, a desenvolver atitudes responsáveis, a diversificar e desterritorializar as atividades, reconfigurando o tempo e o espaço escolar. Nesta pesquisa, empenhamo-nos para que isso pudesse, especialmente, oportunizar a vivência de práticas democráticas e críticas, transformando o currículo em política cultural (GIROUX, 1992), cuja estrutura não se alicerça na seleção dos conteúdos.

---

[25] Adotamos o termo *agenda didática* reportando-nos aqui à noção de *rotina didática*, usada por Madalena Freire (1983), para nos referirmos ao conjunto de passos, ações, atividades etc. que fazem parte do desenvolvimento de um projeto de letramento. De acordo com a autora, a rotina didática serve para organizar, sistematizar e disciplinar o trabalho pedagógico, (re) estruturando o tempo, o espaço e as atividades em que os conteúdos são abordados, visando à construção do conhecimento a partir da relação que se possa entabular entre o fazer-refletir-fazer pedagógico. No nosso caso, optamos pelo uso do termo *agenda didática*, que serviu para instituir uma ordem prioritária às ações e disciplinar o trabalho dos colaboradores; realizar a divisão de tarefas; sistematizar o registro dos passos a serem dados por eles; para lhes garantir o direito de fala, de participação, de atendimento etc.

De acordo com Kleiman (2007, p. 3), na perspectiva do letramento, observam-se alguns princípios gerais que regem o desenvolvimento do currículo, tais como: 1) o currículo é dinâmico; 2) o currículo parte da realidade local: turma – escola – comunidade; 3) o princípio estruturante do currículo é a prática social, não o conteúdo; os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não sendo, necessariamente, conteúdos a serem focalizados na sala de aula. Nos projetos de letramento voltados para o letramento cívico de grupos pertencentes às classes sociais subalternizadas, tais como o projeto "Hora de votar", a partir desses princípios, o currículo da EJA foi (re) orientado, considerando: a) currículo como política cultural; b) escola como esfera pública democrática; c) produção de conhecimento emancipatório; d) relação dialética entre ensinar e aprender; e) foco nas práticas de linguagem.

Nos projetos de letramento, em princípio, na seleção dos conteúdos, o movimento deve ser necessariamente da prática social para o conteúdo, no sentido de articular escola e sociedade a partir da produção de conhecimento transdisciplinar, gerando a autonomia do educando pela sua autoformação. Isso se faz necessário para que se possa vislumbrar a consecução do objetivo do trabalho com projetos assumidos como práticas de letramento: desenvolver ou ampliar o letramento dos alunos. Desse modo, tornam-se, para nós, bastante pertinentes as palavras de Kleiman (2007, p. 6):

> Quando o conteúdo (qualquer que seja) não constitui o elemento estruturante do currículo, a pergunta que orienta o planejamento das atividades didáticas deixa de ser "qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou discursivos?" porque o professor [...] passa então a fazer uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: "quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade"?

No projeto "Hora de votar", a seleção dos conteúdos levou em conta os saberes e conhecimentos demandados pelas práticas de letramento desenvolvidas, isto é, ela voltou-se fundamentalmente para as práticas de leitura, escrita, escuta e fala, além de análise linguística. Urge ressaltar que esses conteúdos foram selecionados no próprio processo, à proporção que as necessidades iam surgindo, para dar suporte às atividades de leitura e produção textual. No trabalho com projetos de letramento, os conteúdos não são selecionados previamente. Eles se definem invariavelmente no processo, pois, como vimos anteriormente, o currículo não está prescrito *a priori* para ser executado *a posteriori*, ele se delineia de modo processual.

Selecionamos, criteriosamente, aqueles conteúdos que, de fato, poderiam ser mais úteis à consecução dos objetivos planificados. Em se tratando de alunos da EJA, o cuidado na seleção de conteúdos dizia respeito também ao nosso compromisso político e ético de combater os efeitos subliminares do currículo oculto, tantas vezes manifestados no discurso educacional.

A nosso ver, nas relações entre escolarização, cultura e poder, é preciso bastante atenção ao modo como se dá a distribuição da cultura, observando-se a dicotomia que pode ser estabelecida entre o conhecimento legitimado e o não legitimado pela escola. Torna-se importante romper com a visão conservadora que propõe a distinção entre "alta" e "baixa" cultura, observando-se criticamente a quem interessa essa distinção. Faz parte dessa visão reducionista e preconceituosa a ideia de que, na escola, deveria haver dois currículos distintos:

> Um currículo de alta cultura seria planejado para os alunos mais talentosos; seria baseado no conhecimento e habilidades que caracterizam as classes governantes. Por outro lado, um currículo de baixa cultura seria um currículo não literário, para a grande maioria dos alunos. Ambas as posições destroem a noção de cultura, seja despolitizando-a, seja recusando reconhecer os legítimos interesses que ela encarna e reproduz, para manter certas distinções de uma classe, raça ou sexo em uma sociedade (GIROUX, 1986, p. 213-214).

Na escola, quando se afirma, por exemplo, que "os alunos não têm condições de aprender esse conteúdo, por isso não é dado" ou ainda: "eles não têm interesse", "eles não têm condições de ler esse texto ou tal obra porque é muito difícil para eles", desvelam-se pistas do impacto do currículo oculto sobre os educandos das classes sociais menos favorecidas. Institui-se, assim, um modo injusto e desigual de ver a produção e a distribuição do conhecimento escolar. A ideologia perversa desse discurso preconceituoso, ouvido repetidas vezes no nosso contexto de pesquisa, precisava ser problematizada e combatida. Antes, porém, "precisamos compreender as relações antagônicas entre as culturas subalternas e os valores dominantes do currículo" (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 73).

A ideia de minimizar o currículo na EJA, justificando a "incapacidade" dos alunos para a aprendizagem, nunca foi neutra nem pode ser vista como uma ação a favor deles. Pelo contrário, quando, por exemplo, alguém os considera potencialmente fadados ao fracasso, reproduz fielmente essa ideologia que dá sustentação ao currículo oculto em nossas escolas,

agindo a favor da manutenção do *status quo*. Concordamos com o ponto de vista de Apple (1989, p. 82), quando nos chama a atenção sobre os efeitos do currículo oculto:

> O fato de que os estudantes são estratificados com base nas categorias de desajustamento produzidas em parte pela função pela função produtiva do sistema educacional não significa que precisemos aceitar a ideia de que as "camadas inferiores" desses estudantes recebam necessariamente um currículo oculto que os prepara para simplesmente para ocupar e aceitar seu lugar nos degraus mais baixos da escala ocupacional.

Diante da realidade dos educandos, foi necessário assumir uma concepção diferenciada de currículo, que desse suporte ao nosso fazer pedagógico no desenvolvimento de projetos de letramento. Fizemos opção, então, por um currículo emancipatório (GIROUX, 1986; 1992; MCLAREN, 1991; 1997), mantendo coerência teórica e prática com os fundamentos epistemológicos que norteiam esta pesquisa, na qual também optamos pelo desenvolvimento de uma ação cultural em favor da liberdade dos colaboradores (FREIRE, 1982).

Nesse sentido, centramos o processo pedagógico na vivência de práticas emancipatórias de leitura, escrita, escuta e fala, garantindo maior autonomia e empoderamento aos educandos. Nos projetos de letramento, isso pode ser observado quando os alunos adquirem maior segurança para dizerem sua palavra, percebem o motivo de dizê-la, assumem o risco de dizê-la e demonstram vontade de dizê-la.

Essa vontade pôde ser percebida nitidamente quando teciam ações encadeadas. Não deliberavam a produção de um novo texto, por exemplo, somente quando outro estava totalmente concluído. Muitas vezes, no próprio processamento de um, outro já estava sendo pensado, cogitado, dependendo das demandas do grupo. Foi o que ocorreu, em 2006, com a produção do panfleto, das faixas, das charges, de listas, das discussões etc., durante a organização do debate e da mobilização.

No projeto "Hora de votar", de forma mais específica, pudemos perceber, ao longo do processo, que, à medida que os colaboradores se familiarizavam com o modo de dizer do gênero discursivo com o qual estavam trabalhando, eles assumiam, de modo mais firme, seus propósitos e suas ideias, assumiam subjetivamente suas vozes, constituindo-se identitariamente como sujeitos agentes de letramento (KLEIMAN, 2006a). Consideramos

que o caráter experimental assumido pelo processo de produção cultural no qual se inseriram esses sujeitos fez uma grande diferença, para que ganhassem empoderamento e autonomia. Sendo assim, compartilhamos do ponto de vista defendido por McLaren (2000, p. 43), ao afirmar que

> A experiência estudantil é o meio fundamental da cultura, da agência e da formação de identidade, e deve receber preeminência no currículo emancipatório. É, portanto, um imperativo que os educadores críticos aprendam como entender, afirmar e analisar tal experiência. Isso significa não apenas reconhecer os limites e as possibilidades inerentes às formas culturais e sociais através das quais os estudantes aprendem a definir a si próprios, mas também aprender como engajar suas experiências em uma pedagogia que seja afirmativa e crítica e que ofereça os meios para a transformação social e de si mesmos.

Nossa opção por um currículo emancipatório também se justifica porque temos o entendimento de que uma teoria crítica da emancipação que vá além do reducionismo de estratificação de classe e de história (MCLAREN, 1991; ARONOWITZ, 1981) torna-se importante para a compreensão de como se organiza a escola, contribuindo para desvelar os modos de funcionamento das relações de poder nesse contexto.

Na realidade complexa da EJA, a assunção de currículos emancipatórios pode fazer uma grande diferença para a obtenção de resultados mais exitosos nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, consideramos pertinentes as palavras de Possani (2010), ao defender a instituição desse tipo de currículo na EJA, acreditando que ele teria

> A responsabilidade de fazer muito mais pelos jovens e adultos que apenas ensinar a ler e a escrever. Ensinar a ler e a escrever sim, como instrumento para conviver em outras esferas e espaços educativos, com poder de comunicação no mundo letrado em pé de igualdade com outras pessoas bem alimentadas, com saúde, com trabalho, com lazer, com moradia decente (POSSANI, 2010, p. 19).

Um currículo dessa natureza favorece aos educandos uma maior compreensão de que são sujeitos de direito, a partir de uma visão mais crítica e politizada da educação a que tiverem acesso. Na mesma proporção, precisam se perceber como sujeitos de deveres, para que possam experimentar, de forma mais concreta, a vivência de princípios democráticos. Nessa perspectiva, o currículo é posto a favor desses sujeitos, garantindo-lhes maior

autonomia e capacidade de reflexão sobre sua realidade, podendo, mais facilmente, se verem como agentes de mudança e não de manutenção das estruturas sociais mais amplas.

Dos pontos de vista social e político, o currículo não é neutro. Isso pode se tornar um tanto problemático quando se desconsidera a necessidade de desenvolver, na escola, novas formas de linguagem que viabilizem o desvelamento do currículo oculto, tentando descobrir alternativas para que os alunos possam ver o mundo diferentemente, sob a ótica da criticidade.

Em se tratando dos alunos da EJA, é importante que tenhamos clareza de que conteúdos, recursos e instrumentos são mais relevantes, para que não sejam priorizados aqueles que contribuam para torná-los ou mantê-los politicamente despojados de um olhar crítico e atento à sua condição de excluídos, de marginalizados e de oprimidos.

Nesse sentido, observamos, cuidadosamente, por exemplo, que ações seriam mais relevantes para o projeto, sobretudo para potencializar a capacidade de agência dos educandos no sentido de torná-los mais empoderados. Em termos práticos, planificamos as ações, considerando possibilidades de que pudessem adquirir maior autonomia no processo de letramento cívico, garantindo-lhes maiores possibilidades de vivenciarem o efetivo exercício de cidadania.

4.1.2 **A temática do projeto**

No trabalho com projetos de letramento, o currículo planificado é abordado a partir de um tema a ser estudado. Relacionar os conteúdos de aprendizagem ao contexto social dos colaboradores funciona, estrategicamente, como um fator de motivação, contribuindo para garantir a permanência dos educandos na escola, minimizando, na realidade da EJA, os níveis de evasão escolar. Motivar os alunos para a aprendizagem é muito importante. Quando motivados, invariavelmente, eles alcançam resultados mais exitosos na escola. A motivação tanto estimula como mobiliza o aluno à ação com muito mais entusiasmo e autoconfiança.

No modelo de planificação aqui delineado, a definição do problema/tema é o primeiro passo a ser dado. Nessa etapa, é fundamental ouvir os colaboradores para conhecer os seus problemas, suas necessidades, seus anseios e, na medida do possível, apreender quais são seus

projetos pessoais. Desse modo, podemos verificar em que medida focar o processo de escolarização nos contextos de vida desses sujeitos pode contribuir para a resolução dos seus problemas, dando-lhes maiores chances de dignidade.

A escolha do tema de um projeto de letramento requer que se observem alguns requisitos básicos, considerando o papel de sujeitos ativos dos colaboradores nesse processo, dentre os quais, podem ser destacados: a) deve emergir da realidade atual, vivenciada por eles, considerando suas necessidades e interesses; b) deve se constituir como objeto de investigação da sua realidade social, econômica, cultural e política; c) deve partir dos conhecimentos prévios deles, na perspectiva de ampliá-los, transpondo os limites do senso comum; d) deve estar vinculado a uma situação-problema que motive o desenvolvimento do projeto, não se limitando a um tema gerador (FREIRE, 1979; 2001a), tratado, muitas vezes, como um *assunto* que mais "engessa" que dinamiza as atividades escolares, proporcionando, algumas vezes, uma integração entre diversas áreas de forma meramente artificial e ilusória; e) deve ser explorado criticamente, sob diferentes perspectivas, preferencialmente, num viés transdisciplinar, dando suporte às práticas de letramento desenvolvidas, sobre as quais recai o foco das atividades do projeto.

Nas três etapas em que ocorreu a geração dos dados desta pesquisa, o tema trabalhado no projeto foi "Cidadania e participação política". Essa temática foi incorporada às discussões e às atividades desenvolvidas na sala de aula, em primeiro lugar, porque, normalmente, contemplamos, nas atividades de leitura e escrita, assuntos que eram atuais e do interesse dos alunos.

Em segundo lugar, porque, na ocasião em que iniciamos a geração dos dados, em 2006, estávamos em um ano eleitoral e, naturalmente, o tema chegou à sala de aula. Além disso, nessa primeira etapa, alguns alunos comentaram, em sala de aula, que muita gente da escola pensava em votar nulo. Na oportunidade, discutimos com eles algumas questões relativas ao papel do voto para a garantia do exercício da cidadania e a importância da participação política nesse processo. A partir dessas reflexões, alguns alunos sugeriram que deveria ser feito algo para "conscientizar" essas pessoas da importância do voto.

Pensamos, então, em desenvolver um projeto que pudesse contribuir, na medida do possível, com o esclarecimento dos eleitores da comunidade escolar e da comunidade do entorno sobre a importância do voto, da participação política e do exercício da cidadania.

Definiu-se, assim, coletivamente, a temática a ser investigada no projeto a ser desenvolvido. Em razão disso, pareceu-nos muito importante aproveitar o momento e explorar o interesse e o entusiasmo da turma para trabalhar as atividades de leitura e de escrita em situações reais de usos da linguagem.

Cumpre ressaltar que, de um modo geral, nas três experiências com o projeto "Hora de votar", a escolha do tema, os procedimentos e as ações foram definidas e realizadas de forma bastante semelhante, já que tivemos o propósito de investigar o modo de funcionamento de um "mesmo" projeto como prática de letramento, desenvolvida por diferentes sujeitos, conforme dissemos anteriormente.

Com vistas a esse propósito, sempre ouvimos atentamente as sugestões dos educandos e esboçamos coletivamente o projeto de letramento, discutindo *o que* fazer, *por que* fazer, *como* fazer e *quando* fazer, embora essa planificação fosse compreendida, desde o início das atividades do projeto, como algo flexível, estando sujeita a ajustes durante o processo.

Inicialmente, tivemos o cuidado de esclarecer para eles, em linhas gerais, o que significava trabalhar com projetos e qual seria o objetivo geral que nortearia o nosso trabalho: ampliar o letramento dos participantes, desenvolvendo a sua competência leitora e escritora. Além disso, discutimos acerca do papel das práticas discursivas para o exercício da cidadania, para a participação política e para a mudança social. Procuramos com isso sensibilizá-los e fazê-los perceber a importância do domínio dessas práticas na sociedade letrada em que vivemos.

A partir de então, definimos coletivamente os objetivos, algumas ações preliminares e possíveis estratégias. Cumpre ressaltar também que a planificação das atividades foi redimensionada, sempre que necessário, ao longo do processo, para atender às necessidades e aos interesses do grupo. Muitas vezes, depois de avaliá-las, coletiva e reflexivamente, redimensionamos algumas delas, considerando o ritmo próprio de cada aluno ou as condições materiais para a sua realização.

Para uma melhor compreensão da ordem em que se realizaram as ações do projeto, apresentaremos a seguir os quadros de planificação das atividades desenvolvidas por cada uma das três turmas. Relacionando as informações neles contidas aos colaboradores e ao contexto, será possível apreender os papéis assumidos pelos colaboradores da pesquisa.

4.1.3 **Os papéis dos colaboradores**

No projeto de letramento, os participantes somam esforços, recursos, habilidades e motivações para que o grupo como um todo possa atingir as metas e os objetivos planificados. Cada um, ao seu modo e com as suas condições, contribui com a aprendizagem de todos. Nesse espírito de solidariedade e de cooperação, todos ensinam e todos aprendem mais e melhor.

Cumpre destacar que a alternância ou a "equiparação" dos papéis exercidos pelos colaboradores torna-se algo comum no desenvolvimento dos projetos de letramento. No processo de agência, professores e alunos podem igualmente mobilizar recursos, saberes e materiais, podendo os alunos colaboradores, em alguns momentos, assumir o comando de algumas ações, desde que estejam mais bem preparados para atuar.

Não queremos dizer com isso que estes assumam, de fato, o papel do professor em todos os aspectos. É preciso observar a especificidade da formação necessária ao profissional no exercício da docência, bem como a existência da definição dos papéis de professor e alunos em sala de aula.

O trabalho com projetos de letramento permitiu-nos redimensionar práticas de sala de aula e também papéis. Nessa perspectiva de educação problematizadora, buscamos superar contradições entre educadora e educandos, favorecendo relações dialógicas essenciais à cognoscibilidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo,

> O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que 'os argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1978, p. 79).

No nosso caso, a sala de aula tornou-se, pouco a pouco, um espaço de trocas de informações, estabelecendo-se um clima de cooperação, harmonia e reciprocidade entre os participantes. Instituído o modelo de trabalho cooperativo em sala de aula, as atividades transformaram-se em um exercício de partilha, contando com a participação ativa de todos. Por exemplo, como professora, se não tivéssemos a habilidade necessária para manusear

objetos, para lançar mão de algum recurso tecnológico, nada impedia que qualquer aluno que tivesse essa condição assumisse o comando da atividade.

Nesse aspecto, é importante destacar que, por diversas vezes, os alunos nos superaram, quando precisamos assumir algumas limitações e nos dispusemos a aprender com eles. Aliás, essa postura despojada de assumir, perante os alunos, as nossas próprias limitações teve a sua importância, contribuindo para desfazer mitos como, por exemplo, o de que o professor é o único detentor do conhecimento. Em certa medida, esse comportamento serviu para mostrar ao aluno que o processo de conhecer é algo contínuo na vida de qualquer indivíduo, ou seja, que podemos aprender em qualquer época ou idade.

Esse clima de cooperação não promoveu somente a aprendizagem. O espírito cooperativo gerou mudanças significativas nas relações estabelecidas entre professora e aluno, alunos e professora e alunos entre si. Os colaboradores perceberam-se, efetivamente, como parceiros, por se sentirem iguais, embora não estivessem, necessariamente, no mesmo nível de desenvolvimento, no que diz respeito aos aspectos cognitivos da aprendizagem.

Atribuímos esses resultados positivos ao fato de que a relação entre nós e os colaboradores em sala de aula ocorreu na base da paridade e não de forma direcionada, professora/alunos ou alunos/professora. É importante destacar que, nesse processo cooperativo, tivemos o cuidado de não perder de vista o importante papel que temos na formação de valores e atitudes e também no estímulo à aprendizagem dos alunos.

Durante as atividades, mantivemo-nos sempre atentas ao ritmo, ao modo de aprender, às aptidões, às facilidades e às dificuldades dos alunos, valorizando e estimulando atitudes positivas que ajudassem na aprendizagem e os motivassem, mas sem nos descuidarmos dos aspectos individuais que envolvem esse processo.

Nesse sentido, estimulamos as relações de cooperação, bem como o espírito de comunidade e de coletividade, para que todos se sentissem responsáveis pelo trabalho. Aproveitamos a dinamicidade desse processo para encorajar, motivar e reconhecer a participação e o envolvimento individual de cada um. Acerca disso, teceremos algumas considerações no próximo item, quando analisaremos o processo avaliativo.

4.1.4 **Refletindo/avaliando: processos de negociação**

No que se refere aos aspectos avaliativos, um traço distintivo e, a nosso ver, inovador no modelo de planificação aqui apresentado diz respeito à forma como foi negociado e implantado o processo avaliativo do projeto de letramento ora analisado. A originalidade do modelo avaliativo adotado sustenta-se também no fato de ser essa uma das primeiras decisões coletivas do grupo, estando presente em todo o processo de desenvolvimento do projeto. A distinção se dá basicamente porque, geralmente, nos diversos tipos de projetos, a avaliação é um componente a ser considerado apenas no final, com a apresentação de artefatos que possam ser apresentados à escola na "culminância" do projeto, "valendo nota para os alunos".

No nosso caso, avaliar fez parte do processo para que pudéssemos observar *o quê* e *como* os colaboradores aprendiam, se eles aprendiam melhor de um modo ou de outro, se seria preciso redimensionar as ações planificadas etc. As estratégias avaliativas foram diversificadas, dando-se por meio de atividades escritas e orais, individuais ou coletivas, conforme discutiremos posteriormente etc.

Nesse processo, também aconteceu a nossa própria avaliação. Concordamos com Freire (2009, p. 83) quando afirma: "Não é possível praticar sem avaliar a prática". Ao longo do processo, realizamos "Círculos de reflexão" [26], tendo por objetivo refletir sobre a rotina da sala de aula, discutindo e analisando o que fora trabalhado, as ações planificadas, a consecução ou não dos objetivos, as aprendizagens construídas e as dificuldades enfrentadas, dentre outras coisas.

Os momentos de reflexão sobre as ações mediadas pelos gêneros, bem como sobre os textos (orais ou escritos) produzidos pelos colaboradores permitiu-nos apreender, por exemplo, seus avanços e suas limitações. Em relação à nossa participação no projeto, pudemos ter uma noção mais precisa daquilo que os educandos pensavam e como viam nossas ações docentes sobre o que eles faziam, o que aprendiam e como viam essas nossas ações.

---

[26] A denominação de *"Círculos de reflexão"*, aqui adotada, é inspirada na ideia de "Círculos de cultura" propostos pela pedagogia freireana. Essa denominação se deu pelo caráter formador que esses momentos assumiram durante o projeto "Hora de votar", tanto para os educandos, colaboradores, quanto para nós, professora/pesquisadora, permitindo-nos decidir juntos *o quê*, *como* e *quando* realizar as ações, além de discutir a *práxis*.

Enfim, as etapas da planificação de um projeto de letramento não seguem uma linearidade nem uma sequenciação de passos a serem cumpridos durante o processo. Nesta pesquisa, isso permitiu que o processo de ensino e aprendizagem fosse sendo ajustado à realidade concreta do grupo, considerando-se a possibilidade de redimensionar categorias como: ação, tempo, espaço e ritmos dos intervenientes do currículo delineado, de modo que as fases ou etapas da planificação fossem sendo executadas, simultaneamente, seguindo as orientações propostas em modelos inovadores de planificação para a educação e a formação de adultos (DEAN, 2002; 2004, *apud* QUINTAS, 2008).

No projeto "Hora de Votar", a experiência de avaliação favoreceu-nos bastante como docente, naquilo que concerne à nossa autoformação. Tivemos a possibilidade de aprender a ousar e a desafiar a estrutura antidemocrática da escola, por exemplo, na escolha dos conteúdos de aprendizagem, rompendo com a linearidade normalmente imposta pelo modelo tradicional de planejamento assumido pela escola.

Aprendemos também a lidar melhor com as emoções dos educandos, observando suas angústias, seus receios, seus anseios, suas dificuldades e suas possibilidades, percebendo-os como desafios a serem enfrentados coletivamente. Procuramos estimulá-los e encorajá-los à resistência e à transformação da realidade, agindo de fato como intervenientes não somente na planificação do currículo, mas, sobretudo, na sua realidade. Aprendemos, enfim, a considerar "o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade" dos educandos no processo educativo (FREIRE, 1986, p. 51), aspectos essenciais ao fortalecimento dos ideais de coletividade, solidariedade, alteridade e cooperação, que permearam a experiência.

Garantimos aos alunos, ao longo do processo, atendimentos individuais e coletivos, além de realizarmos, sistematicamente, oficinas de leitura, escrita e análise linguística. O processo de reescritura dos textos produzidos deu-se em momentos de extrema importância para acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo dos participantes. Nossa preocupação fundamental era menos com a avaliação pela avaliação e muito mais com o processo, observando o avanço maior ou menor do aluno de forma respeitosa e responsável. Não poderíamos considerar apenas as produções coletivas, desconsiderando as individuais. Por isso, partimos, em geral, das individuais para as coletivas.

De qualquer maneira, na impossibilidade de romper facilmente com os rituais escolares (MCLAREN, 1991), até mesmo por ainda não nos sentirmos plenamente preparadas

para abolir a avaliação classificatória dos alunos – uma das exigências do modelo de funcionamento das escolas, em geral –, decidimos, coletivamente com os alunos, formas alternativas de avaliação.

Devemos confessar ter sido esse um dos momentos mais difíceis e delicados do trabalho, exigindo de nós muita responsabilidade, maturidade profissional e capacidade de negociação sem apelarmos para nossa "autoridade" de professora. Nesse momento, pudemos testar nosso próprio nível de conscientização e capacidade de diálogo, observando as relações assimétricas de poder que se estabelecem no ambiente escolar.

O fato é que, se por um lado, não tínhamos nenhuma intenção de cair no espontaneísmo, por outro, não queríamos vincular a participação dos alunos ao projeto ao poder coercitivo da nota. Mesmo porque isso iria ferir princípios éticos da pesquisa e da nossa própria prática docente. A deliberação de como seriam avaliados ocorreu, nas três ocorrências de desenvolvimento do projeto, respeitosamente, depois de uma longa e profícua discussão com os alunos sobre o papel e o significado da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

De nossa parte, demandou uma maior preparação e fundamentação teórica para essa discussão, que se revelou para nós importante momento de autoformação. Dessa discussão, resultaram sempre algumas propostas: uns alunos não queriam fazer prova, achando que somente "os trabalhos em grupo", isto é, as atividades coletivas do projeto deveriam ser usadas para a aferição de uma nota no final do bimestre; outros achavam que, "se não valesse nota", não tinham por que participar do projeto; muitos não queriam prova de jeito nenhum; e poucos preferiram participar do projeto desde que não fosse para a nota.

Essa deliberação foi, para nós, um grande desafio e uma rica oportunidade de aprendizagem. Esse evento tornou-se particularmente importante, por ter-nos proporcionado singular oportunidade de articular o nosso discurso teórico à prática de sala de aula. Considerando, de um lado, a nossa experiência docente e, de outro, nossos interesses de pesquisa, conseguimos fazer ver aos alunos que seria importante definir critérios e formas de avaliação, dentre tantas outras razões, pelo fato de que, nesse processo, todos cresceríamos. Além disso, essa era uma etapa importantíssima e imprescindível ao processo.

No final, os alunos pareciam ter uma maior compreensão de por que precisavam ser avaliados e como poderiam ser avaliados. Perceberam que a avaliação no processo seria

importante para que pudessem, acima de tudo, acompanhar seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, não precisávamos, necessariamente, nos limitar ao período de provas previsto no calendário escolar, nem deveríamos desprezar toda a produção deles ao longo do período.

De qualquer forma, ninguém seria obrigado a participar das atividades do projeto, já que estas não deveriam, obrigatoriamente, compor a nota deles. Isso só ocorreria se assim o desejassem. Propusemos, então, que, além das atividades do projeto, eles poderiam fazer outras atividades e provas, para que pudessem ser avaliados "normalmente". A eles foi assegurada, pela primeira vez em sua trajetória escolar, segundo seus próprios depoimentos, a oportunidade de poder opinar sobre a sistemática de avaliação na escola.

De forma confessa, assumimos ter ficado temerosas em relação à aceitação dos alunos, mas não nos sentimos no direito de assegurar a vinculação deles à pesquisa de forma arbitrária. Ao longo da nossa experiência com projetos em sala de aula, invariavelmente, os alunos concordaram em participar dessa vivência sem que fosse pelo critério de obrigatoriedade, havendo sido garantida a eles a oportunidade de escuta para que pudessem opinar sobre a forma de participação e de avaliação no projeto.

Naquele momento, nós tememos, principalmente, por se tratar de um grupo bastante heterogêneo; por não ser mais o projeto "da escola", que valia nota para todas as disciplinas; porque para muitos era uma experiência completamente nova e, também, porque dependíamos da adesão deles para gerar os dados da pesquisa. Embora tenhamos percebido um pouco de insegurança da parte de alguns alunos e certo tom de desconfiança da parte de outros em relação ao trabalho com projetos, conseguimos deliberar que seriam garantidas as avaliações corriqueiras a despeito de participarem do projeto.

Julgamos mais ético, transparente e responsável da nossa parte agir dessa forma com os alunos. A avaliação das atividades do projeto e do desempenho individual e coletivo dos alunos deu-se de forma processual, em todas as etapas.

4.2 OFICINAS[27] DE LETRAMENTO: DA TEORIA À PRÁTICA

Imagem 4: Oficinas de letramento – E.E.A.T/IFRN – 2006, 2008 e 2010.

Nesta segunda etapa de análise, descreveremos práticas e eventos de letramento realizadas ao longo do projeto "Hora de votar". Foram desenvolvidas "Oficinas de letramento", cujo objetivo era ampliar o domínio das práticas de leitura, escrita, escuta e fala, com ênfase na formação escritora dos colaboradores da pesquisa.

Essas oficinas configuraram-se como importantes oportunidades, para que pudéssemos encetar uma relação mais próxima entre a teoria e a prática, favorecendo a análise da realidade, a partir de diferentes prismas, pela troca de experiências e pelo compartilhamento de saberes. Nessas oficinas, o saber vai se construindo no processo, não sendo, portanto, apreendido como algo pronto e acabado no final. Na produção textual, por exemplo, embora o produto final tenha sua importância, dá-se maior atenção investigativa ao processo.

[27] Aqui, o termo *oficina de letramento diz* respeito a um dispositivo didático, utilizado para subsidiar os colaboradores da pesquisa na construção e mobilização de saberes e recursos necessários ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Pelo seu caráter pedagógico, dinâmico, prático, dialógico e participativo, contribui para que se construa colaborativamente o conhecimento em dados tempo e espaço, destinados à produção/ e ou à compreensão de um artefato cultural, o texto lido ou escrito nos eventos de letramento desenvolvidos ao longo do projeto.

A forma como se deu a abordagem situada e prática dos conteúdos trouxe implicações bastante positivas para o processo, tais como a vivência de práticas coletivas, democráticas e colaborativas em que os educandos puderam tecer comentários apreciativos sobre seus próprios textos, bem como sobre os textos dos colegas, negociando sentidos no processo de ler/escrever/reescrever/ (re) ler os textos individuais ou coletivos produzidos pelo grupo (Ver anexos B e C).

De um modo geral, foi realizado um trabalho bastante produtivo com a linguagem, de modo a contribuir com o desenvolvimento do letramento dos educandos, realizando-se sistematicamente práticas de leitura, escrita, fala e escuta, além de conteúdos voltados para a análise linguística dos textos lidos e produzidos no projeto.

Dessa forma, apesar de não termos o propósito de trabalhar a ideia de letramento a partir de competências e habilidades, como propõem os PCN, consideramos ter sido possível alcançar os objetivos propostos para o ensino da língua materna nesses documentos. A seguir, analisaremos primeiramente as práticas de leitura e, em seguida, as de produção textual. Na análise destas, a ênfase maior será dada às práticas de escrita, considerando-se os objetivos de pesquisa apresentados.

4.2.1 **As práticas de leitura**

Imagem 5: IFRN 2010 – oficinas de letramento

Na cultura escrita, a leitura deve assumir o estatuto de prática social de alcance político. Por isso, precisa receber, no contexto escolar, um tratamento didático que favoreça experiências significativas para o educando, no sentido de desenvolver capacidades críticas ao lidar com os textos lidos em sala de aula ou para além dos muros escolares. Como atividade constitutiva de sujeitos, essa prática discursiva pode capacitá-los para inteligir o mundo, podendo nele agir como cidadãos críticos e participativos.

Nas atividades didáticas desenvolvidas no projeto "Hora de votar", foram privilegiadas, inicialmente, práticas diversificadas de leitura e com propósitos distintos, para não minimizarmos a formação leitora dos educandos. Posteriormente, essas experiências serviram de suporte à produção de textos. Dessa maneira, ao longo do projeto, Experimentamos juntamente com o grupo, diversas formas de ler.

Consideramos a linguagem como processo de interação, em que o sujeito usa a língua não só para a tradução ou a exteriorização de um pensamento, nem somente como meio de

transmissão de informações ao outro, mas também para interagir, para atuar sobre este, seu interlocutor. As atividades diversificadas serviram ao propósito de oportunizar diferentes formas ler e de experienciar a leitura em sala de aula e além dela.

Como processo interativo, a leitura pode favorecer a formação do leitor crítico, quando, no processo dialógico com o texto, este constrói uma compreensão responsiva ativa, o que lhe possibilita maior autonomia para acatar, refutar, ampliar ou reformular as ideias e os pontos de vista do autor. No processo de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), o leitor constrói o sentido do texto, considerando seus valores sociais, suas experiências de vida e seus conhecimentos prévios. A ele é conferida a possibilidade de levantar hipóteses, fazer predições e construir inferências acerca do conteúdo e dos aspectos linguísticos do texto.

Na leitura, é estabelecido um processo dialógico entre o leitor e outros sujeitos (leitor virtual, autor etc.). O texto não se fecha em si mesmo. Ele se relaciona com o contexto e com os outros textos, de forma que os sentidos que dele emanam se referem a tantos outros sentidos. Nesse processo, o leitor não interage com o texto numa relação direta entre sujeito/objeto, mas com outros sujeitos nas relações sociais e históricas, ainda que estas sejam mediadas por objetos como os textos.

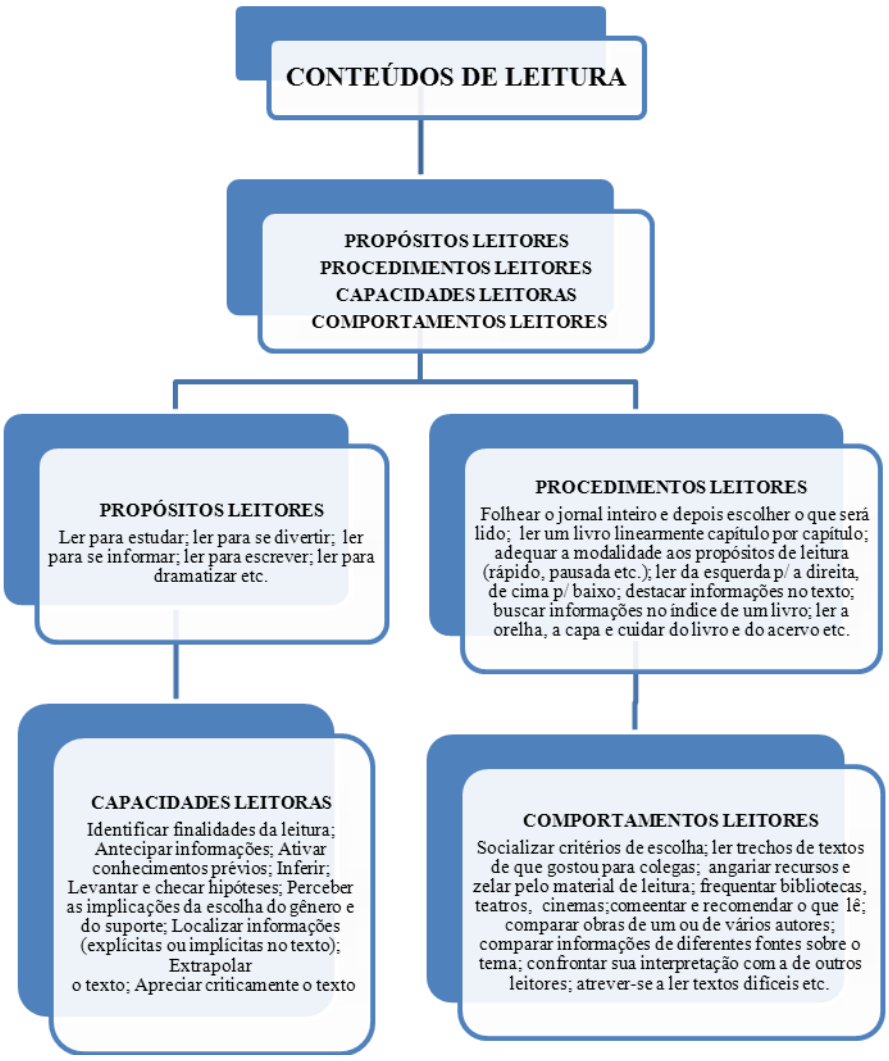
Considerar a leitura sob esse viés é concebê-la como uma prática social, o que se torna particularmente relevante para o trabalho com projetos de letramento, visto que isso favorece a imersão dos alunos no universo plural dos gêneros discursivos, podendo-se trabalhá-los tendo como pontos de partida e de chegada a prática social. Segundo Kleiman (2006, p. 33),

> Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação, assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado tendo essas competências como elemento estruturante.

Tendo em vista o objetivo do projeto em análise, ampliar o letramento dos educandos, procuramos não limitar as práticas de leitura à condição de prática meramente escolarizada. Para isso, tratamos seus conteúdos como objetos de ensino e aprendizagem. (LERNER, 2002).

Ensinar conteúdos relativos à prática social da leitura para serem utilizados no cotidiano extraescolar do aluno implica considerar diferentes capacidades, propósitos, procedimentos e comportamentos assumidos pelos educandos. Esses conteúdos são elementos imprescindíveis à formação leitora. O quadro a seguir ilustra como podem ser trabalhados nas oficinas de letramento sem que necessariamente sejam todos eles ao mesmo tempo.

Imagem 6: Conteúdos de leitura



Fonte: Adaptado de Lerner (2002) e Rojo (2004; 2009).

No trabalho com esses conteúdos, conforme ilustrado no quadro[28], consideramos a diversidade de propósitos, de modalidades de leitura, de textos, de gêneros etc., Essa diversidade evidencia a complexidade didática que envolve o trabalho com a leitura como prática social e não apenas como prática escolarizada. Quando temos propósitos claramente definidos para a atividade de leitura, contribuímos para ampliar a capacidade de recuperação dos sentidos do texto.

Os procedimentos tornam-se importantes, porque se configuram em rituais nos quais se desenvolvem as práticas leitoras. No projeto "Hora de votar", as oficinas de leitura sempre foram abertas com uma prática de leitura diversificada (em voz alta, silenciosa, compartilhada etc.), envolvendo diferentes recursos e mídias (CD, DVD, retroprojetor, transparências, projetor de multimídia, slides, computador, livros, jornais, revistas, guias e cartilhas eleitorais do TRE etc.) e diferentes propósitos.

Compreendendo o letramento como fenômeno plural, em geral, combinamos diferentes capacidades de leitura. No início do projeto, muitos alunos estavam ainda no nível da decodificação. Buscamos ampliar essa capacidade, orientando, por exemplo, a leitura de partes maiores do texto para além das palavras, da frase, do período, do parágrafo, até chegar ao global do texto. Essa foi uma alternativa que funcionou muito bem com alguns alunos que tinham maior dificuldade de compreensão.

Também mostramos ao grupo a importância de perceberem as palavras como portadoras de valores axiológicos, discutindo com eles a impossibilidade de neutralidade na linguagem em função do caráter ideológico que lhe é inerente. No trabalho com o texto em sala de aula, é importante considerar tanto os mecanismos linguísticos, quanto os enunciativo-discursivos.

Na formação do leitor/escritor crítico, torna-se imprescindível que os educandos compreendam não só o que o texto é, mas também o que ele significa (SANTOS, 2004). Formar leitores e produtores de textos, em um contexto que favoreça o desenvolvimento de capacidades reflexivas, parece ser uma vereda para a conquista da autonomia e da autoria.

Trabalhamos o diálogo entre os textos, as vozes que neles se manifestam e as relações de poder que permeiam os usos da linguagem, mostrando que o texto remete sempre a um "já-

[28] O quadro acima apresentado foi produzido a partir de leituras das seguintes fontes: Lerner (2002) e Rojo (2004; 2009).

dito". Para isso, foi preciso, algumas vezes, trabalhar com outros gêneros que não estavam na planificação do projeto, para facilitar a compreensão deles acerca do modo de funcionamento de alguns mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999) do texto, tais como modalizações, vozes, pressupostos, subentendidos, ironia, aspas etc. É importante destacar que não trabalhamos com a metalinguem, apenas mostramos ao grupo como perceber o que está "por trás" das palavras, para que pudessem compreender melhor "o não dito" por elas e como elas carregam valores axiológicos, pontos de vista e visões de mundo.

Visando colaborar com a aprendizagem dos educandos, trabalhamos com os gêneros anúncio publicitário e propaganda política, para que percebessem como esses elementos funcionam no processo de orquestração de vozes no texto. Nessa oficina, o grupo assistiu à programação do "Horário eleitoral" na sala de vídeo. Em seguida, discutimos sobre o discurso político dos candidatos, observando como se organizam elementos retóricos e refletindo sobre a capacidade de persuasão deles.

Na oficina seguinte, analisamos coletivamente algumas charges que tratavam especificamente dessa programação na TV. Por fim, sugerimos que acompanhassem a programação eleitoral no rádio e na TV durante aquela semana, para observarem como se organizava o discurso dos candidatos. O resultado foi excelente. Todos tinham alguma coisa para comentar nas aulas seguintes. Por isso, consideramos que a abordagem dos textos, a partir de diferentes recursos, suportes, gêneros, mídias etc., dinamiza o processo de aprendizagem da leitura, além de contribuir para a formação crítica e autônoma dos educandos.

Considerando a dificuldade de alguns educandos, propusemos leitura de partes, observando informações em pequenos trechos, mas sempre as relacionando ao global do texto, para que eles fossem além das palavras. Nesse processo, trabalhamos a entonação, observando as pausas, por exemplo. Em relação às capacidades de compreensão, enfatizamos a importância de articular o conhecimento de mundo deles às novas informações trazidas nos textos lidos nas oficinas. Por exemplo, se estivéssemos trabalhando com jornais ou revistas, líamos as manchetes dos textos, tentando antecipar conteúdos, construindo inferências etc..

Também tínhamos o cuidado de comparar pontos de vista diferentes nos textos lidos, de observar valores e visões de mundo reveladas nas escolhas linguísticas dos autores. Desse modo, abordamos aspectos discursivos do texto, que são importantes para a formação do

leitor crítico. Em relação às capacidades de apreciação e de réplica, no tratamento didático oferecido aos textos lidos, orientamos os colaboradores para apreender a situação e a intenção comunicativa dos diversos gêneros e textos trabalhados nas oficinas.

Enfim, contribuímos, na medida do possível, para desenvolver suas capacidades de leitores ativos, dotados de uma compreensão responsiva ativa diante dos textos lidos e produzidos. A esse respeito, torna-se oportuno ilustrar o desenvolvimento dos colaboradores nesses aspectos do processo de leitura, observando valores construídos pelos colaboradores *no* e *sobre* o trabalho com projetos de letramento. Vejamos:

> Com o projeto me tornei melhor [...] mais consciente. passei a enxergar a importância do voto e até do letramento [...] descobri muitas coisas como devo usar os gêneros para agir no mundo e para que serve a gramática que eu pensava que não servia mais pra nada só pra prova mesmo. percebi que ler não é somente uma das coisas que a gente sempre faz na escola sem saber porque [...] hoje sei que leio pra ver o que aquele autor tá dizendo a gente (e se eu achar correto eu concordo se não eu discordo já aprendi a pensar por mim) para refletir e criticar a realidade **horrível** da gente. Agora eu sei que leio pra trabalhar pra rezar pra comprar pra me divertir e também pra votar certo. sei agora que escrevo também para mostrar a raiva que sinto das injustiças e pra mostrar esperança que um dia tudo pode mudar. [...] aprendi a ler uma charge sem ser só pra rir pra pensar sobre aquele fato que tá ali. alem de ver o desenho, as cores eu vejo **mesmo** é a crítica que está por trás dela e isso é legal (Luzia).

> [...] foram tantas oficinas de leitura, de escrita... escrevemos e lemos muitos textos de vários gêneros lendo e escrevendo pros jornais, revistas, sites e até no nosso próprio twitter e no blog. o projeto foi maravilhoso. De uma forma tão inovadora que além de tirar a antipatia que tinha da matéria me fez ver sobre o que é aprender Português. Me sinto hoje uma pessoa mais letrada...quem diria... creio que isso só aconteceu porque a professora não era só a que sabia de tudo lá no pedestal e nós aqui em baixo não. era uma professora que de cara (de graça) acreditou em nós, investiu de forma tão sincera que nos encorajou. Até quando brigava com a gente era encorajando. [...] O projeto foi maravilhoso... me levou a me conscientizar sobre a importância da cidadania por meio do voto e do porque devemos aprender a ler e a escrever na escola e no mundo (Raimunda).

Nas palavras dos colaboradores, o discurso da resistência e da indignação é manifesto. Aprenderam a ler de uma forma diferenciada, inovadora, na perspectiva da prática social em que se ancoraram os múltiplos letramentos desenvolvidos nos projetos de letramento. Apreenderam, inclusive, o discurso educacional libertador, revelado em palavras que se

configuram em pistas linguísticas, tais como "letrada", "refletir criticamente", "esperança", "cidadania", "encorajou" etc. A autonomia leitora e escritora revela-se quando demonstram ter clareza dos propósitos das práticas de letramento desenvolvidas.

Quanto aos conteúdos de leitura, podemos ver a diversidade de propósitos leitores claramente compreendidos por Luzia. Aprendeu a ler para realizar diferentes coisas. Aprendeu a agir *com* e *sobre* a linguagem: concordando ou discordando do autor. Aprendeu a pensar por ela mesma. Aprendeu a ser crítica para perceber as injustiças e vislumbrar a mudança. Vendo o texto em uma perspectiva multissemiótica, vendo cores, desenho, linguagens etc. Aprendeu a ler as entrelinhas do texto, "vendo **mesmo** é a crítica". A colaboradora aprendeu conteúdos fundamentais ao leitor e produtor de textos, a capacidade de apreciação e réplica, por exemplo**.** De acordo com Bakhtin/Voloshinov (2000, p. 132),

> A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.

Por tudo isso, é possível dizer que os projetos de letramento oferecem subsídios para formar leitores com capacidade de responder aos textos lidos, de assumir uma posição ativa em relação a eles. Na perspectiva do letramento, os projetos contribuem para a autonomia e o empoderamento dos colaboradores, preparando-os para ler e transformar o mundo, agindo socialmente mediante os usos da escrita. Nas palavras de Luzia, percebemos claramente sua compreensão acerca dos projetos de letramento como uma forma ressignificada do ensino de português na escola:

> [...] descobri muitas coisas como devo usar os gêneros para agir no mundo e para que serve a gramática que eu pensava que não servia mais pra nada só pra prova mesmo. percebi que ler não é somente uma das coisas que a gente sempre faz na escola sem saber porque.

Na sua compreensão, a escola ganhou um novo sentido, tornando-a mais consciente, crítica e politizada. Esse tipo de formação leitora crítica, desenvolvida nos projetos de

letramento, é resultante de uma compreensão mais ampla do que seja educar para a cidadania, vivenciando a cidadania e aproximando as práticas de linguagem das práticas cidadãs.

Na escola, isso acontece quando abordamos criticamente os textos como artefatos culturais. Nas palavras de Giroux (1993, p. 65), é preciso ficar atento para que a formação do leitor se realize a partir de "uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas". Essa postura constrói bases pedagógicas que podem viabilizar possibilidades emancipatórias no processo de ensino e aprendizagem, potencializando a luta pela vida pública democrática e a cidadania crítica.

Ler significa ter razões para ler, saber por que está lendo. De acordo com Luzia, isso diferencia o tipo de ensino de leitura desenvolvido nos projetos de letramento de outras experiências de leitura por ela vivenciadas. É possível abstrair do seu dizer que ela tem consciência do que é preciso saber para ler bem.

Considerando que ser autor demanda ter o que dizer, podemos ver que a educanda parece estar em pleno processo de constituição de autoria e de reposicionamento identitário. Essas colaboradoras apresentam traços de agentes que têm consciência dos múltiplos letramentos exigidos na sociedade letrada. A partir do discurso de Luzia, podemos perceber que, reposicionando identitariamente os colaboradores, os quais passam de sujeitos passivos a ativos, os projetos podem contribuir com o letramento cívico deles. Rompendo com o estabelecimento de relações assimétricas de poder, professores e alunos dialogam, ensinam e aprendem na escola, mas não só para ela. Aprendem para o mundo.

Esta colaboradora destaca o papel das oficinas para a aprendizagem de diferentes textos, gêneros lidos e produzidos em *sites*, *blog*, *twitter*. De fato, o ensino tornou-se mais produtivo, motivador e "inovador", conforme afirma a aluna. Na intenção de formar leitores capazes de desenvolver uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico em que estão inseridos (FREIRE; MACEDO, 1990), criamos um ambiente propício à leitura, oportunizando a vivência de práticas diversas.

Nas oficinas de leitura, de forma colaborativa, os educandos mobilizavam recursos e também essas capacidades para a participação nas práticas situadas de uso da escrita. Contudo, em função das suas condições financeiras, a nós cabia normalmente a responsabilidade e os custos de revistas e jornais atualizados em sala de aula. Nesse processo,

exercitavam seus potenciais agentivos para o letramento, enquanto se formavam identitariamente, revestindo-se de poder e resiliência para a mudança.

Assim, a partir da diversidade de recursos e materiais, como jornais, revistas, livros, CDs, DVDs textos avulsos etc., os alunos foram, pouco a pouco, sendo imersos em um turbilhão de gêneros discursivos, lendo variados textos em diversos suportes, mediante diferentes mídias e tecnologias. A intenção era que eles se familiarizassem com os diferentes gêneros e textos, apreendendo as marcas da sua estrutura formal, para que pudessem perceber *como*, *onde* e *para que* estes são usados no dia a dia.

Não nos descuidamos dos aspectos ligados à compreensão da função social desses gêneros, para que não se limitassem aos elementos estruturais dos gêneros lidos e produzidos. No projeto, a leitura foi trabalhada de forma imbricada com a escrita. Partimos do pressuposto de que escrever é ter o que dizer. Sendo assim, era preciso levantar informações sobre o tema em estudo para poder discuti-lo nos eventos de fala e de escrita.

Considerando que muitos alunos apresentavam dificuldades de compreender minimamente um texto, pelo desconhecimento de aspectos constitutivos da proficiência leitora, tais como os comportamentos leitores, por exemplo, realizamos práticas diversificadas de leitura com os alunos para favorecer a construção de valores e atitudes em relação a essa prática social. Assim, puderam experimentar práticas de leitura silenciosa, oral, compartilhada, dirigida, dramatizada etc.

No trabalho com projetos de letramento, em geral, as atividades são planificadas com a participação dos alunos e acontecem na forma de discussões dialogadas. Dessa forma, embora tenhamos assumido o papel de mobilizadora dos conhecimentos e dos recursos necessários às atividades práticas de leitura e de produção textual, sempre contamos, ao longo do processo, com a cooperação dos alunos para a realização das oficinas, cabendo aos colaboradores angariarem também recursos, tais como jornais, revistas, cartilhas e guias do eleitor publicados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), livros, dicionários, CDs, DVDs e textos avulsos que tratassem do tema investigado.

Já que a maioria não dispunha de recursos financeiros para comprar esses materiais, tivemos sempre o cuidado de garantir o acesso a revistas e jornais atualizados. Para isso, invariavelmente, nós comprávamos os diversos jornais que circulam em nossa cidade, além de outros jornais e revistas da grande mídia impressa nacional. Em um projeto voltado para o

letramento cívico, torna-se importante o acesso à diversidade de textos de diferentes autores, de diferentes gêneros que circulam em diferentes suportes e esferas.

A formação do leitor crítico requer que se exponha o aluno à diversidade de opiniões acerca do tema estudado, para que, no processo de refletir sobre elas, comparando-as, ele possa concordar com algumas, discordar de outras e construir, assim, os seus próprios pontos de vista e suas visões de mundo. Desse modo, ganhando autonomia, prepara-se para continuar aprendendo ao longo da vida.

No processo de letramento crítico, os espaços destinados à leitura também precisam ser diversificados para facilitar o acesso do aluno à cultura letrada. Diversificar os espaços leitores contribui para democratizar o acesso aos textos e a vivência com os mais diversos gêneros (reportagens, notícias, cartas ao leitor, carta do leitor, editoriais, charges, palestras, debates, mesa redonda etc.).

Neste estudo, realizamos atividades de leitura em diversos espaços: na sala de aula, em bibliotecas públicas e escolares, em casa, em laboratórios de informática, em *lan house*, em teatros etc. Ao longo do processo, tivemos esse cuidado de criar um ambiente favorável à leitura. Por compreendermos a importância dessas práticas na sociedade letrada e o papel delas para a inserção social dos educandos, nesta experiência, buscamos desenvolver nos colaboradores comportamentos condizentes com os de um cidadão plenamente letrado, o que nos levou a perceber que

> Os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos – e não tarefas, como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita (LERNER, 2002, p. 63).

Sendo assim, além de diversificar práticas, materiais, recursos e espaços, trabalhamos o texto em uma perspectiva multissemiótica, haja vista a presença cada vez maior da imagem, das cores, dos movimentos etc. na composição dos textos na sociedade atual. Consideramos que educar linguisticamente exige que se considerem os letramentos múltiplos e multissemióticos exigidos pelos textos que circulam na contemporaneidade (ROJO, 2009).

É importante que a formação do leitor aconteça de forma planejada e não na base do espontaneísmo, como ocorre ainda em muitas escolas. Na realidade da EJA, essa necessidade

se acentua, visto que as necessidades dos jovens e adultos não podem ser postergadas. A maioria deles volta à escola ou se mantém nela pela necessidade de aprender a ler e a escrever para garantir sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho. Consideramos que formar um leitor crítico, dotado de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), exige uma abordagem crítica dos usos da escrita, o que demanda sistematização do trabalho docente, além de compromisso ético e responsabilidade social.

Observamos a necessidade de desenvolver as atividades de leitura, partindo da prática social da resistência, bem como aportando nela. Trabalhamos textos adequados à formação política dos educandos. Nesse sentido, os textos argumentativos foram privilegiados por favorecerem a agência política deles. Além disso, esse tipo de texto viabiliza uma abordagem retórica dos gêneros, trabalhando-os em uma perspectiva agentiva (BAZERMAN, 2006).

No projeto "Hora de votar", a formação de leitores críticos e autônomos deu-se pelo uso da leitura de forma livre, com os colaboradores podendo escolher o quê, quando, onde, quando e como ler, ousando inclusive ler "textos mais difíceis" (LERNER, 2002). Nesse processo, coube-nos, como professora estimular, motivar, negociar, refletir sobre a ação na própria ação. Desse modo, necessitamos nos reposicionar identitariamente também, sobretudo, aprendendo a ouvir os colaboradores e a dar- lhes voz. A esse respeito, parecem ilustrativas as palavras de Raimunda, colaboradora do projeto:

> Me sinto hoje uma pessoa mais letrada...quem diria... creio que isso só aconteceu porque a professora não era só a que sabia de tudo lá no pedestal e nós aqui em baixo não. era uma professora que de cara (de graça) acreditou em nós, investiu de forma tão sincera que nos encorajou.

No trabalho com projetos de letramento, a ideia fundante do diálogo e a clareza de *porque* e *por quem* estamos projetando nos faz repensar o nosso papel em sala de aula, em processo de letramento cívico. Refletir sobre a necessária alternância de papéis pelos colaboradores e o nosso compromisso ético em formar sujeitos livres, autônomos e emancipados nos oportunizou repensar a prática pedagógica, de modo a garantir a consecução dos objetivos do projeto.

A partir da experiência com projetos de letramento, formar educandos plenamente letrados passou a ser um sonho cada vez mais perto de ser alcançado por nós. Acreditamos ter

alcançado melhores resultados de leitura com o grupo que participou do projeto “Hora de votar”.

4.2.2 **As práticas de escuta e fala: da oralidade à escrita**

Imagem 7: Apresentação oral em evento científico; certificado de participação em evento científico – IFRN 2010; palestra com juízes do TRE – RN em 2008.

Nesta pesquisa, embora o foco recaia sobre o ensino de escrita, no projeto “Hora de votar”, garantimos aos colaboradores o trabalho com atividades de leitura, escrita, escuta e fala. Buscamos, assim, contribuir para atingir os objetivos do ensino da língua materna na escola. Promovemos alguns eventos com o grupo, em que a oralidade foi contemplada satisfatoriamente, mediante o trabalho com alguns gêneros orais, favorecendo a capacidade de argumentar, defendendo pontos de vista e visões de mundo construídas socialmente.

Não podemos pensar em educar para a cidadania e a participação política sem ensinar a argumentar. A escola precisa pensar mais seriamente sobre a importância do trabalho com os textos argumentativos em sala de aula. Como bem diz Breton (1999, p. 19),

> Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural, que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?

Saber argumentar na sociedade letrada é condição indispensável ao exercício de cidadania. Um ensino que se proponha formar cidadãos críticos e reflexivos deve,

primeiramente, oferecer aos educandos as ferramentas necessárias ao trabalho com a escrita voltado para o desenvolvimento de sua capacidade construtiva e transformadora. No projeto "Hora de votar", o trabalho com gêneros argumentativos orais e escritos tornou-se indispensável à consecução dos seus objetivos. O resultado positivo dessa abordagem da oralidade vê-se nas próprias palavras dos colaboradores do projeto:

> O projeto abriu horizontes... tive oportunidade de expor minhas ideias [...] de falar e ser ouvido de concordar ou não. antes eu me sentia incapaz de lidar com a leitura e a escrita na escola mesmo fazendo isso fora todos os dias. hoje consigo ler, escrever e até me expressar melhor oralmente, devo isso ao projeto. nunca pensei que depois de velho aprendesse que eu também posso escrever para alguém e ler no jornal na internet e também ler e comentar os textos dos outros no computador [...] esse tipo de ensino parece fora da realidade MESMO (Genildo).

Das palavras ditas por Genildo, podemos apreender sua satisfação com o que aprendeu acerca da oralidade na escola. Revelam também aquilo que parece ser tão evidente: que a escola ainda teima em desconsiderar as necessidades dos educandos da EJA, muitas vezes, infantilizando as atividades desenvolvidas em sala de aula, o que só contribui para desestimulá-los a continuar na escola. Essa é uma das razões por que muitos jovens e adultos se evadem da escola, pelo hiato que ocasionam entre esses indivíduos e sua vida cotidiana.

Nesse sentido, o uso das modernas tecnologias contribui bastante para o letramento cívico deles, inserindo-os no tecido social. É evidente a aprendizagem de comportamentos leitores e escritores pelos alunos, como podemos perceber na fala deste colaborador ao dizer: "nunca pensei que depois de velho aprendesse que eu também posso escrever para alguém e ler no jornal na internet e também ler e comentar os textos dos outros no computador. [...] esse tipo de ensino parece fora da realidade MESMO". Ao imprimir à palavra "MESMO" um tom apreciativo bastante acentuado, no dizer bakhtiniano, o educando expõe um ponto de vista favorável ao trabalho com projetos. Para ele, a experiência parece ter sido bastante significativa "mesmo".

Ler diferentes gêneros em diversos suportes e comentar textos alheios revelam, em princípio, comportamentos leitores e escritores demonstrados por cidadãos plenamente letrados. Na verdade, o que é fora da realidade é a escola desconsiderar ainda hoje o fato de que precisa atender às novas demandas da sociedade letrada, deixando de cumprir seu papel

de agência de letramento inserida na era digital, privando os grupos minoritários de inserção nas práticas letradas exigidas na contemporaneidade.

Além de ter oportunizado diferentes eventos de letramento, envolvendo mais sistematicamente práticas orais desenvolvidas em situações mais formais, "os círculos de reflexão" configuraram-se, a nosso ver, como oportunos momentos de diálogos, vividos intensamente a partir da profunda reflexão sobre as ações realizadas pelo grupo. Sobre isso, os dados revelam valores e pontos de vista construídos pelos educandos, que ressaltam o papel desses momentos nos projetos de letramento:

> [...] gostei de tudo que fizemos mesmo tendo desconfiado no começo se isso daria certo [...] uma coisa que ajudou bastante foi agente se reunir sempre pra discutir e pensar no que tinha sido feito e o que ia ser feito porque o que agente ia escrever já dependia do que tinha sido feito. e também mostrava porque tinha de refazer os textos [...] o mais difícil foi aprender a escrever e escrever muitas vezes de novo o mesmo texto isso não fácil não... mais o ciclo pra reflexão isso me ajudou muito mesmo pra aprender a pensar antes e depois de agir (Aldenor)

O trabalho com grupos marginalizados nos deu uma compreensão mais profunda acerca do papel da escola como esfera pública democrática no desenvolvimento da autonomia deles para falarem em pé de igualdade com seus opressores. Compreendemos ser preciso a escola compreender urgentemente que "ao invés de serem objeto da política escolar, esses grupos devem ser o sujeito de tal fazer político" (GIROUX, 1986, p. 307). É necessário também entender que a formação deles não poderá se dar satisfatoriamente, de modo a contribuir com sua emancipação, se não se der reflexivamente[29]. Não é possível falar em formar cidadãos críticos e reflexivos se a escola não garante aos educandos oportunidades de refletir sobre o que é feito e o que poderia ser feito nela para orientar sua participação social e política.

No projeto "Hora de votar", os *Círculos de reflexão*, realizados semanalmente, oportunizaram aos colaboradores da pesquisa refletir acerca do processo de letramento cívico em que estavam inseridos. Nesses encontros, eles puderam analisar criticamente as

[29] A ideia de reflexão aqui está atrelada ao desenvolvimento de julgamentos éticos e ações emancipatórias. Nesta pesquisa, a reflexão estimula a recusa de práticas de ensino insensíveis à mudança social e à transformação da realidade de exclusão dos seus colaboradores. Refletir é um modo de "fortalecer o poder dos sem voz", como afirma Kincheloe (1997, p. 226).

experiências desenvolvidas, definir ações ou redimensioná-las a partir das necessidades do grupo. Em um projeto educacional, crítico e libertador, essa análise não deve se limitar somente à forma como se constroem ativamente as experiências pessoais de grupos minoritários e as relações de poder que as permeiam.

É preciso analisar também como essas experiências podem proporcionar-lhes oportunidades "de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes como parte de um projeto de empowerment individual e social" (GIROUX, 1990, p. 7). O empoderamento ocorre na medida em que se consideram os impactos político e ideológico das práticas de linguagem desenvolvidas na vida social desses grupos. Na Educação de Jovens e Adultos, é muito importante que eles se percebam parte do processo da produção cultural, bem como também é relevante o sentido do conhecimento produzido na esfera escolar. Usando esse conhecimento para além dos muros da escola, eles adquirem consciência das forças operadas *na*, *com* e *sobre* a linguagem.

Dispõem-se, assim, mais facilmente à autocapacitação para agir politicamente engajados. A relevância da educação linguística emancipatória como ato de conhecimento não se limita aos conteúdos por si mesmos. Como moeda cultural, o conhecimento produzido na escola precisa ser investigado e analisado, para que os educandos possam perceber, por exemplo, "as razões de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos [...]" (FREIRE, 1992, p. 102).

Ao longo de nossa experiência docente, pudemos constatar o quanto a oralidade tem sido desconsiderada nas práticas de letramento desenvolvidas na escola. A despeito da orientação dos documentos oficiais para que se promova um trabalho mais produtivo com a modalidade oral da língua na escola, o que ainda vemos comumente é a falta de sistematização no trabalho com os gêneros orais na sala de aula, do mesmo modo que se dá, muitas vezes, com os escritos, embora exista ainda uma crença arraigada de que a escola é apenas o lugar por excelência do aprendizado da escrita. A escola deixa de cumprir o seu papel de promotora do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, quando deixa de ensinar, mais sistematicamente, a escrever e a falar.

Não podemos desconsiderar que, apesar de inseridos em uma sociedade grafocêntrica, culturalmente, as nossas formas discursivas estão alicerçadas no diálogo. A despeito disso, a escola ainda não promove, satisfatoriamente, o desenvolvimento das habilidades inerentes aos

eventos de letramento, mediadas pelos gêneros orais. Nesta pesquisa, o diálogo tem papel fundante em todas as atividades de linguagem quer seja nas interações mais formais, quer seja nas menos formais, considerando que fazemos opção por uma concepção dialógica da linguagem, bem como por uma concepção pedagógica cujas bases também estão assentadas no diálogo.

Na experiência ora relatada, buscamos instrumentalizar os alunos para transitarem livremente nas diversas esferas sociais de usos da linguagem, mediante uma proposta didática sistematizada para a aprendizagem de alguns gêneros mais formais e públicos da oralidade (DOLZ, SCHNEUWLY, 1998; SCHNEUWLY, DOLZ 2004). Procuramos romper com o caráter artificial e simulado com que, frequentemente, se desenvolvem as práticas de produção de textos orais na escola, possibilitando aos alunos a produção desses textos em situações reais de uso, minimizando, sempre que possível, o caráter didatizado, assumido pelos gêneros, quando inseridos no contexto escolar, e aproximando-os das práticas sociais.

Dentre os diversos gêneros orais produzidos, destacamos a realização de um debate para discutir a obrigatoriedade do voto numa sociedade democrática, oportunidade em que os alunos vivenciaram os diferentes papéis que envolvem a produção desse gênero, além de assistirem aos debates na TV; participaram de palestras ministradas por representantes do Ministério Público e da Magistratura para subsidiá-los com dados, informações e esclarecimentos acerca do processo eleitoral; tanto deram entrevista a uma emissora de TV e de rádio locais como entrevistaram candidatos para conhecer e avaliar as propostas de trabalho deles; organizaram mesa redonda para discutir o papel do voto em uma sociedade democrática.

Experimentando a alternância de papéis de ouvinte/falante/expectador/ leitor/produtor de textos orais mais ou menos formais, os educandos da EJA puderam dizer sua palavra no processo de apropriação da cultura letrada, puderam ser ouvidos, porque estavam inseridos em situações comunicativas, em que eles se colocaram na posição de protagonistas, de cidadão críticos e participativos, reposicionados identitariamente. Destacamos ainda as interações nas aulas, nas oficinas e nos círculos de reflexão como momentos importantes, destinados à atividade oral, configurados em espaços para discussão, negociação e reflexão sobre a ação para engendrar novas ações. Nesses momentos, pudemos efetivamente vivenciar a prática dialógica, democratizando oportunidades de ouvir e falar e até silenciar quando

necessário, rompendo, contudo, com uma cultura de silenciamento, comumente arraigada à vida escolar.

Nesse processo, os alunos foram, pouco a pouco, conseguindo perceber que a interação oral supõe adequada distribuição e tomada de papéis no processo de interlocução, contribuindo, assim, para o exercício da alteridade. Além disso, ela se dá de forma mais ou menos formal, dependendo do gênero, da situação e do interlocutor que eles tinham. Puderam perceber, inclusive, ao participarem de debates, palestras e mesas redondas que, às vezes, as situações de fala podem ser tão formais quanto algumas de escrita.

Por fim, alguns alunos participaram de um evento científico, realizado pelo IFRN, na categoria de apresentação oral, gênero comumente usado na esfera acadêmica, em que eles conseguiram, de modo competente, usar o referido gênero para agirem discursivamente, tendo como interlocutores sujeitos oriundos das diversas esferas sociais, além da comunidade escolar. Na experiência com os gêneros discursivos em contextos formais de oralidade, os educandos puderam perceber os parâmetros de uso dessa modalidade da língua em diferentes esferas de atividade, aprendendo a adequar sua fala às situações comunicativas das quais participaram.

Nos eventos de fala, os educandos tiveram garantidas a vez e a voz, para dizerem sua palavra. Sua linguagem oral desenvolveu-se na escola, mas se manteve enraizada no cotidiano deles, na sua vida extraescolar, através da reflexão sobre o tema e das questões formuladas, que faziam sentido para eles no seu *aqui* e *agora*, constituindo as bases de edificação do seu saber dizer, à medida que se ampliava o seu repertório, para que pudessem saber dizer melhor a sua palavra.

No processo de letramento cívico, o direito à fala é fundamental. Aprender estratégias para a negociação retórica é imprescindível. É importante não silenciar o educando, nem desacreditar da fala dele. A escola precisa legitimar a fala, ou seja, a voz do educando, contribuindo para torná-lo autor do seu dizer. No projeto “Hora de votar”, isso ocorreu, quando falaram para diferentes auditórios: dando entrevistas a rádio e TV, fazendo comunicação oral em um evento científico, participando da mobilização realizada para sensibilizar o eleitor a votar etc.

Daí porque os educandos da EJA precisavam experienciar diferentes modos de falar. Nesse processo, fala e escrita tornaram-se práticas de fortalecimento. No projeto “Hora de

votar", isso ocorreu em um contexto que privilegiou a multiplicidade, a diversidade, a diferença, a alteridade. Nos termos bakhtinianos, nesse contexto, o dialogismo e a heteroglossia predominaram. Na condição de falantes/ouvintes/leitores/escritores, constituíram-se subjetivamente.

Esse tipo de experiência foi viabilizado na pesquisa pela reestruturação do currículo. Nesta experiência, ver o currículo como "Heteroglossia social pode ajudar a reposicionar o professor e o aluno nas funções de agentes críticos, a serviço de transformar o terreno educacional, sociocultural e político local e geral" (MCLAREN, 2000, p. 209). Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é usada para ler e pronunciar o mundo. Ela desvela o que pensamos e define como agimos *no* e *sobre* ele. Em sendo assim, educar para a pronúncia do mundo passa, fundamentalmente, pelo desenvolvimento da linguagem oral, posto que, em princípio, o homem é um ser que fala.

4.2.3 **As práticas de escrita**

Imagem 8: E.E.A.T. 2006 / IFRN 2010 – oficinas de letramento
http://alunosproejaifrnzn.blogspot.com; http://twitter.com/PROEJAIFRNZN

Considerando os objetivos de pesquisa traçados, buscamos, com o projeto "Hora de votar", a melhoria das práticas letradas na EJA, de modo a torná-las significativas para os colaboradores, na medida em que tinham cunho emancipatório, isto é, eram planejadas para atender a seus interesses pessoais e coletivos. Do ponto de vista pedagógico, uma alternativa para isso foi ancorarmos a experiência na prática social, compreendendo que esta pode conduzir

> à construção de valores, de pontos de vista e de visões de mundo que respaldem e estimulem a participação ativa e solidária dos alunos, quer seja na resolução de problemas reais da instituição escolar quer seja nos problemas sociais mais amplos. (SANTOS, 2008, p. 136).

Na linha de raciocínio até aqui desenvolvida, reiteramos a ideia de que os textos orais e escritos não emanam um sentido de si mesmos. Situados socialmente no mundo, os interlocutores (leitores/escritores) constroem significados e buscam representação para agir no

mundo social. Implica dizer que o significado construído está impregnado pelos valores, pelos posicionamentos políticos e éticos, pelas histórias de vida, pelos desejos e pelas intenções de quem lê ou escreve. Os significados são, por assim dizer, contextualizados, em função da natureza construcionista, sociointeracional e situada da linguagem (MOITA-LOPES; ROJO, 2005).

No projeto "Hora de votar", a escrita foi produzida em oficinas de letramento que tinham por objetivo desenvolver o letramento cívico dos colaboradores. Significa dizer que eles aprenderam a escrever para exercerem o efetivo exercício de cidadania. Esse processo aconteceu sempre com a imbricação das práticas de leitura e escrita, além das de fala e escuta. Mas as diversificadas práticas de leitura foram o sustentáculo maior das atividades de escrita. Em outros termos, a prática letrada pode conduzir os educandos à participação ativa na sociedade, com vistas à mudança social. De acordo com Lerner (2002, p. 90),

> Leitura e escrita se inter-relacionam permanentemente: ler "para escrever" é imprescindível quando se desenvolvem projetos de produção de textos, já que estes sempre exigem um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e das características do gênero em questão; reciprocamente, no âmbito de muitas das situações didáticas que se propõem a escrita se constitui num instrumento que está a serviço da leitura, seja porque é necessário tomar notas para lembrar os aspectos fundamentais do que se está lendo, ou porque a compreensão do texto requer que o leitor elabore resumos ou quadros que o ajudem a reestruturar a informação dada pelo texto.

Em um projeto de letramento, especificamente, o objetivo que norteia seu desenvolvimento é ampliar o letramento dos colaboradores. Esse tipo de projeto se distingue dos demais, precisamente, por ter o foco centrado na linguagem. O projeto "Hora de votar" oportunizou a vivência com essas práticas em tempo integral. Isso demandou, naturalmente, rever a distribuição do tempo didático, permitindo trabalhá-las como práticas sociais vividas, normalmente, em tempo real.

Muitas vezes, em uma oficina planificada para a leitura, os educandos produziam textos em resposta a um texto lido nos jornais, nas revistas ou em sites de notícias, postando comentários em algum blog, twitter, jornal *on line* ou escrevendo cartas do leitor para jornais e revistas, em resposta a outros gêneros lidos, tais como artigo de opinião, reportagens, entrevistas, notícias etc.

Desse modo, muitas *cartas do leitor* e *comentários* foram produzidas nessas condições reais de usos da escrita. Outros gêneros foram mais planejados, como é o caso da carta aberta, das cartas de solicitação e de reclamação, do panfleto etc. Alguns textos foram trabalhados como produção individual; outros foram produzidos coletivamente. Sempre que foi possível, partimos da produção individual, normalmente, passando por um processo de reescrita, em que eram trabalhados em dupla e, depois, em grupo. Dessa maneira, até a produção individual pode contar com sugestões, críticas e colaborações do grupo no processo de reescrita, conforme ocorreu com o texto a seguir.

Natal - RN, 15 de setembro de 2010.

Senhor Editor,

Lamentavelmente, para nós a corrupção dos policiais brasileiros não é nenhuma novidade, mas a declaração do comandante da polícia militar do RJ em entrevista publicada nas "páginas amarelas" da edição 2182, ano 43, n° 37 da revista Veja, choca ainda mais o leitor. Ao declarar que "por dinheiro, um grupo de policiais tem constantemente facilitado a vida dos bandidos que agem no Rio", o comandante Mário Sérgio Duarte afirma que é do conhecimento das autoridades essa corrupção. Pergunto, então: Por que não é resolvido o problema? Por que não punir os policiais corruptos de forma exemplar? É vergonhoso saber que por dinheiro um policial abre mão de suas obrigações para formar parceria com os maiores bandidos do RJ, contribuindo ainda mais para o aumento da violência e da marginalidade em nosso país. Faltam princípios éticos aos nossos policiais.

Atenciosamente,

Rita

Nesse processo, todos participavam, todos mobilizavam saberes e recursos colaborativamente. Cada um contribuía com aquilo que sabia e desenvolviam solidariamente a prática de escrita colaborativa[30]. Pensar o tratamento didático da linguagem, nessa abordagem, torna-se importante, por possibilitar a apreensão dos discursos de forma situada, permitindo que se recupere o seu contexto de produção e de interpretação, considerando em que condições se processam as formas discursivas.

[30] Nesta pesquisa, *escrita colaborativa* diz respeito a um processo em que diferentes agentes com diferentes saberes, habilidades e recursos interagem colaborativamente na produção de textos escritos pelo grupo. No processo de letramento cívico, essa estratégia favorece o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, da autoria e do desenvolvimento de potenciais de inclusão social.

No processo de escritura em sala de aula, considerar essas condições faz grande diferença, pelo fato de levar o professor à reflexão acerca da necessidade de reposicionamento dos objetivos e objetos de ensino, podendo perceber que, embora o aluno escreva *na* escola, ele não precisa escrever necessariamente *para* a escola. Nessa perspectiva, amplia-se sobremaneira a concepção de escrita, ocorrendo mudanças nas relações interlocutivas que permeiam a produção e a recepção de textos na escola.

Ao produzir um texto, o aluno assume um papel ativo nesse processo, o de locutor que assume conscientemente sua participação como sujeito-agente na interlocução, tendo o que dizer; tendo razões para dizer o que tem a dizer; tendo para quem dizer aquilo que tem a dizer; escolhendo as melhores e mais adequadas estratégias para o seu dizer e assumindo-se como um sujeito que diz aquilo que diz para quem ele diz.

É também nessa mesma perspectiva que se pode romper com as práticas de letramento escolarizadas que se mantêm assentadas na proposta de ensino da escrita via técnicas de redação, levando em consideração que esta não passa de mero produto escolar, destituído de sentido, posto que dela foi extraída sua função social. Trabalhar os gêneros como artefatos sociais, produzidos por agentes sociais, em contextos pedagógicos situados, pode ser uma alternativa para imprimir sentido à produção de textos na escola.

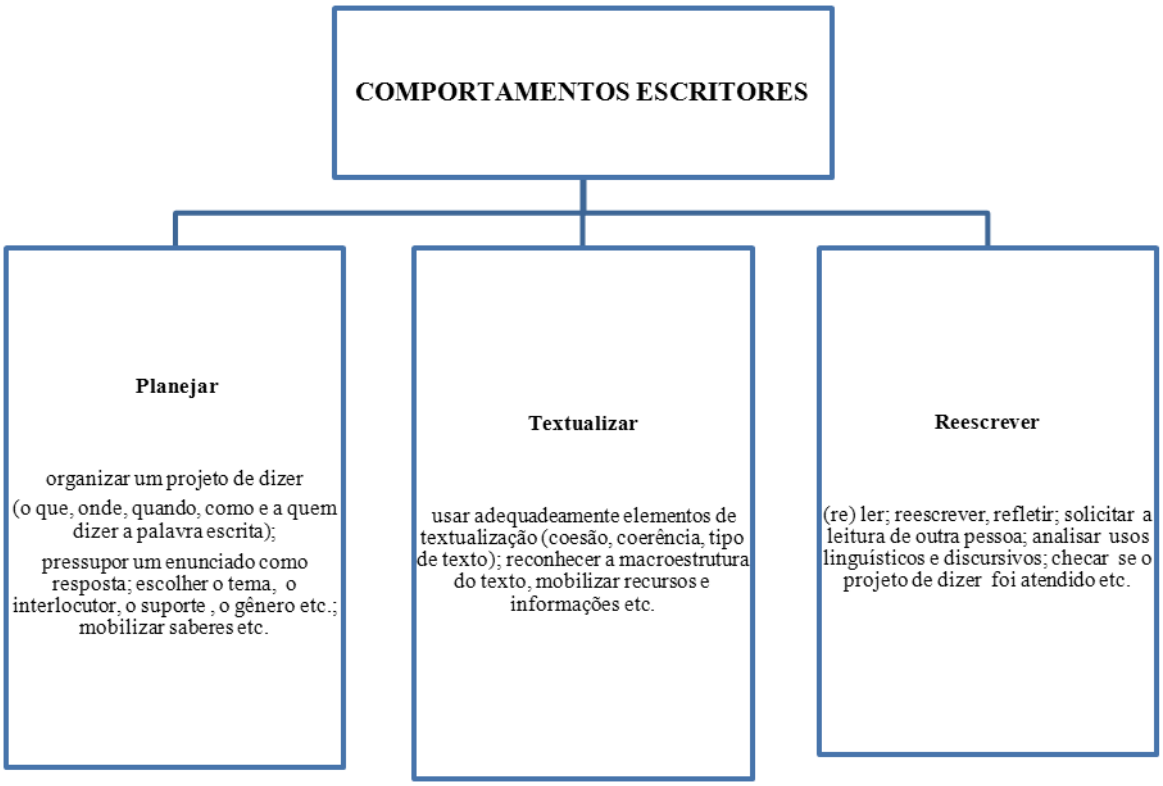
Formar produtores de textos na escola demanda uma maior sistematização nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Significa dizer que é preciso trabalhar a escrita de modo que os educandos se sintam motivados a aprender a escrever, para que se tornem efetivos produtores de textos. Mais que isso: agentes de letramento. Para isso, eles precisam desenvolver comportamentos escritores. Para Lerner (2002), os comportamentos escritores são menos observáveis exteriormente que os leitores.

Na escrita, os comportamentos leitores são sempre acionados. Daí porque compreendemos que, assim como as práticas que os originam, os dois tipos de comportamento mantêm entre si uma relação muito próxima. De acordo com essa autora, são três os comportamentos escritores a serem desenvolvidos na escola: planejar, textualizar e revisar, os quais devem ser trabalhados de forma inter-relacionada.

Nesta pesquisa, monitoramos o desenvolvimento desses comportamentos, observando atentamente o modo como os educandos esboçavam seus projetos de dizer, os quais algumas vezes eram formatados de forma bastante rudimentar, mas depois iam ganhando forma mais

precisa no processo de textualização. Depois de darem forma a uma versão inicial, passavam a dar acabamento a essa versão. Isso ocorria durante o processo de reescrita dos textos. Esse processo era acompanhado por nós atentamente para que pudéssemos ver o desenvolvimento individual e coletivo do grupo.

Imagem 9: Comportamentos escritores



Fonte: Adaptado de Lerner (2002)

No projeto “Hora de votar”, o processo de escritura dos textos foi intenso e complexo. Isso porque estávamos diante das necessidades de escrevê-los e reescrevê-los para a melhoria da prática de escrita dos colaboradores, das dificuldades do grupo – decorrentes da sua pouca experiência em trabalhar a escrita de forma mais produtiva e sistemática – e das condições adversas em que os educandos da EJA se mantêm na escola, chegando à escola, à noite, muitas vezes, exaustos, após um dia de trabalho pesado.

Desconsiderando as dificuldades que nos foram impostas, acreditamos que, na condição de agente de letramento (KLEIMAN, 2006a), poderíamos desenvolver um novo sentido para a vivência com as práticas de escrita na EJA. É necessário frisar que as

dificuldades, embora reconhecidas, não conseguiram desestimular o grupo, conforme prova o número de ações e eventos de letramento realizados, dos quais resultou a considerável produção textual dos colaboradores desta pesquisa.

Ao longo do processo, os educandos foram sendo encorajados por nós a perceberem a relevância da escrita em suas vidas e a possibilidade que tinham de reescrevê-la a partir do domínio dessa tecnologia. Motivando-os, fomos mostrando caminhos e perspectivas de aprender a usá-la para melhorar sua condição social. Dessa maneira, fomos experimentando com eles formas de trabalhar a linguagem na perspectiva da cidadania. Para isso, buscamos contribuir para que desenvolvessem comportamentos escritores. Procuramos, assim, orientá-los nas tarefas de planificação, textualização e revisão dos textos produzidos no projeto.

Nas oficinas de letramento destinadas à escrita, na tentativa de desenvolver comportamentos escritores voltados para o processo de planificação dos textos, discutimos com o grupo a importância de se planejar a produção dos textos, considerando parâmetros da situação de comunicação. Explicamos, dentre outras coisas, que a interação pela linguagem se dá mediante uma atividade discursiva, um projeto de dizer[31].

É pelo dizer que o autor se constitui, constituindo identitariamente o sujeito desse dizer. Essa é a razão pela qual eles precisavam aprender a planejar seu dizer, a fim de garantir-lhes o direito a dizer sua palavra para pronunciá-la, pronunciando o mundo. Evidentemente, precisamos adequar o modo dessa exposição ao nosso auditório. Dessa forma, trabalhamos com o grupo os elementos básicos de um projeto de dizer, ou seja, as condições da situação de comunicação, para, *a posteriori*, experimentar uma primeira versão dos textos produzidos, partindo daquilo que o educando já sabia acerca do tema, dos gêneros e dos textos.

A partir de então, passamos ao trabalho de textualização de modo mais efetivo. Isso era feito com exposições em torno de questões relativas a aspectos de coesão, coerência, sequência textual etc. Nesse processo, dependendo das necessidades do grupo, detínhamo-nos mais em uns ou em outros aspectos. Por exemplo, em função das dificuldades do grupo,

[31]A noção de *Projeto de dizer* que apresentamos aqui é devida a Bakhtin (2003), para quem o texto é compreendido como enunciado que não se circunscreve à materialidade do texto. Pressupõe um autor, um interlocutor, uma compreensão responsiva ativa em relação ao outro, um "projeto de dizer". Em função dessa compreensão responsiva do outro é que o autor dá sentido e acabamento ao que enuncia.

precisamos rever aspectos menos globais do texto, trabalhando-o desde a construção do parágrafo, observando as especificidades deste no texto.

Na intenção de instrumentalizar melhor o grupo, preparando-o para outras etapas do processo de produção de textos, trabalhamos o parágrafo, relacionando-o à macroestrutura dos diferentes textos, embora nos tenhamos detido mais no texto argumentativo, em função das demandas do projeto. A esse respeito, os dados mostram o quanto eles aprenderam a pronunciar sua palavra, no processo de textualizá-la, muito embora alguns ainda apresentem problemas relacionados ao uso dos elementos de textualização.

Contudo, os dados apresentados apontam que, em geral, os educandos produziram textos coerentes e coesos. Eles têm inclusive consciência de que aprenderam a lidar com essa metalinguagem. Entretanto, não se limitaram a falar sobre a língua, mas fizeram uso efetivo dela. Acerca dessa consciência desenvolvida pelo grupo, é oportuno ilustrá-la, a partir das reflexões deste acerca da análise linguística. Vejamos o que nos diz Luci a esse respeito:

> acho que não sabia nem ler de verdade nem o que era um texto mesmo. escrevi até pra jornais e saiu mesmo que bom né? agora a coisa é outra. podemos agir com aquilo que escrevemos. [...] mandei cartas pra vereadores pedindo segurança pro bairro, pra secretaria de educação. Isso é que é agir é lutar pra mudar as coisas erradas e ter o que não temos ainda. mudou muito o modo de encarar a política e querer votar mais certo viu? valeu fiz coisas num ano que nunca fiz [...] posso fazer até carta com coerência e coesão como manda o figurino mesmo aprendi muitos gêneros mesmo.

Nas palavras dessa colaboradora, ressoam vozes do discurso educacional libertador, produzido no processo de letramento cívico. Mais que aprender a escrever, ela aprendeu que "agir é lutar pra mudar as coisas erradas e ter o que não temos ainda". Aprendendo a escrever, aprendeu a usar os gêneros, vendo neles instrumentos para a ação sociopolítica. Não só aprendeu, aprendeu a escrever "como manda o figurino", com coesão e coerência. Mas ela não ficou no plano da textualização de textos que se aprisionaram na escola. Ela foi além, produziu "muitos gêneros" que cumpriram sua função social, circularam em outras esferas, porque tinham um interlocutor certo ("vereadores, secretaria de educação"). Empoderada, escreveu para a mudança, para atender a suas necessidades, lutando por direitos sociais, como a segurança pública. Mudou tanto que chegou a "mudar o modo de encarar a política". Nesse

processo, politizou-se em um contexto pedagógico politizado e emancipatório, em que circulam livremente palavras como diálogo, solidariedade, liberdade e justiça social.

Quanto aos comportamentos escritores relativos à revisão, aqui assumida como processo de reescrita, observamos que os educandos demonstraram ter adquirido maior familiaridade com a escrita, à medida que se voltavam para uma análise mais atenta de determinados aspectos do texto. Observamos a resistência de muitos colaboradores em reler o texto, mas resistiam muito mais à atividade de reescrita.

Constatamos que essa rejeição era resultante da falta de experiência com esse processo de produção de textos. A maioria deles tinha pouca experiência com a escrita na escola, pelo menos de forma mais sistematizada, como se deu no projeto "Hora de votar", com propósitos claramente definidos, vinculada à prática cotidiana deles, voltada para seus interesses e necessidades, enfim, contando com a participação ativa deles em todas as fases ou etapas do projeto. Em geral, os alunos haviam declarado ter experiências bastante assentadas na tradição. A compreensão que tinham do processo de escrita era a de que deveriam fazer o texto e o professor deveria ler e "corrigir os erros". Assim, a passagem do "corrigir" para o de reescrever foi um tanto difícil, mas acabamos convencendo o grupo de que, na perspectiva em que estávamos trabalhando, era indispensável o olhar do "revisor", que poderia ser eles mesmos e também outros do grupo. Como um destes, nós também participaríamos do processo.

Assim, durante as oficinas de letramento destinas à reescrita dos textos produzidos, fomos trabalhando conteúdos de análise linguística, necessários ao processo de adequação dos textos em função da situação de comunicação. Partimos sempre daquilo que já sabiam. E essa foi uma dificuldade encontrada, pois o grupo não tinha muita familiaridade com as práticas de escrita desenvolvidas na escola, nem tampouco com aquelas que circulam socialmente em contextos mais formais, dependendo da esfera em que estejam inseridos.

Na realidade, muitos tinham muito maior experiência com as práticas orais e informais. Isso exigiu de nós bastantes cuidados para não desautorizar suas experiências e assim desmotivá-los. Ainda que tenhamos enfrentado essas dificuldades, cremos que, para eles, a dificuldade tenha sido maior. Poderiam achar que o que sabiam não servia para nada e não era esse o nosso propósito. Conquistar a confiança deles foi algo muito importante para o êxito obtido. Encorajando-os e dando-lhes suporte, fomos conquistando a confiança deles e

eles, a confiança na escrita, vendo nela uma arma para sua sobrevivência na sociedade letrada. Aos poucos, todos os textos coletivos ou individuais foram reescritos diversas vezes. A prática de reescrita deu ao grupo maior familiaridade com os textos e os gêneros.

Apesar de toda dificuldade do grupo, no final das atividades, a maioria afirmou ter sido muito pesado o trabalho de produção, mas o resultado foi exitoso. De forma solidária e colaborativa, todos contribuíam para a melhoria dos textos individuais e coletivos. Esse modo de produção coletiva imprimiu maior dinamicidade às oficinas, que foram sendo vistas pelo grupo sob outro prisma. Assim, perceberam a importância de desenvolver cada etapa do processo de produção: a planificação, a textualização e a reescrita dos textos.

Aprenderam a importância de reescrever, contando com a ajuda de recursos como dicionários, gramáticas, jornais e revistas para buscar informações que podiam substituir outras. Nesse processo, recorremos, além dos já mencionados, a outros recursos como retroprojetor e transparências na turma de 2006 e, nas demais, a projetor de multimídia, slides, computador etc. Nesse processo, buscamos criar contextos de uso da língua para trabalhar aspectos de análise linguística.

Assim, o objetivo das oficinas destinadas à análise linguística era refletir sobre a língua em uso, observando o que estava nos textos produzidos pelo grupo. A ideia era refletir sobre a língua, a fim de que os colaboradores pudessem dominar recursos linguísticos para subsidiar a produção de textos escritos e falados. Focando a escrita como elemento organizador do processo pedagógico, foi possível trabalhar, de forma bastante articulada, leitura, fala e análise linguística.

Isso ajudou a democratizar o acesso à variante padrão. Embora tenhamos clareza de que o domínio da norma culta não seja a questão central no domínio da linguagem, não podemos desconsiderar sua importância para o empoderamento dos educandos. Além disso, o acesso à cultura letrada favorece a apreensão da norma culta e o acesso a ela é um direito ao qual, muitas vezes, os alunos da EJA não têm acesso em função de ser ainda bastante comum a minimização do currículo que se oferece a essa modalidade de ensino, pela representação equivocada de que determinadas coisas são "difíceis" para os jovens e adultos, que trazem consigo histórias de "fracasso" e "evasão" escolar.

Nessa visão equivocada, podem ser percebidos valores axiológicos que revelam os efeitos ideológicos e as relações de poder presentes no currículo oculto. É alimentando essa

visão em relação a esses indivíduos que a escola realmente engendra seu fracasso e evasão, afastando-os dela. Nesta pesquisa, ao invés de valorizarmos a ideia de "erro", que só serve para silenciar e segregar os educandos das classes subalternas, em geral, os textos foram analisados coletivamente, sendo projetados em multimídia ou retroprojetor para que os educandos pudessem refletir sobre as escolhas feitas e reescrevê-los colaborativamente.

Além disso, também atendemos, individualmente, àqueles alunos que apresentavam maior necessidade. Nesse processo, julgamos importante agenciar os conhecimentos prévios deles, oportunizando o trabalho com aspectos linguísticos e metalinguísticos dos textos produzidos pelo grupo, com atividades comentadas de reescrita. Os conteúdos gramaticais trabalhados nas oficinas foram selecionados em função dos textos produzidos. Assim, se apresentavam problemas mais sérios de ortografia, trabalhávamos esse aspecto; se eram de ordem sintática, como concordância, regência ou colocação pronominal, focávamos esses outros aspectos, de modo que a gramática era trabalhada para atender às necessidades interlocutivas do grupo.

Discutimos bastante com eles a necessidade de se observar se o "projeto de dizer" esboçado havia se concretizado em termos textuais, linguísticos e se tinha chances de se concretizar discursivamente, como gêneros que podem atender a contento sua função social. Tudo isso impôs muito mais dinamicidade ao processo de ensino e aprendizagem da escrita. Percebemos que a disposição dos educandos para participar ativa e reflexivamente das práticas de leitura, escrita, fala, escuta e reescrita de textos na escola depende basicamente das estratégias pedagógicas agenciadas pelo professor.

Nesse sentido, além das oficinas de letramento destinadas à reescrita dos textos, os "Círculos de reflexão" também se tornaram oportunos momentos para o grupo refletir sobre a prática desenvolvida, favorecendo a autorreflexão também. Nesses encontros, podíamos ver se a produção estava atendendo às expectativas do grupo, como o grupo se avaliava coletiva e individualmente etc. Isso ajudou bastante a definir e deliberar ações, bem como para redimensionar a planificação, caso fosse necessário.

Durante todo o processo, os educandos experimentaram diferentes estratégias de escrita: individual, em duplas, em grupos. Dessa forma, em todas as etapas do projeto, realizamos, sistematicamente, atividades de reescrita com os colaboradores, inclusive as cartas pessoais que nos foram destinadas, produzidas para a avaliação final das atividades do

projeto. Portanto, nessas oficinas, os sentidos dos textos produzidos pelo grupo eram sempre negociados dialogicamente. A fala dos educandos pode ilustrar como o projeto foi avaliado pelo grupo. Assim vejamos.

> Com o projeto começamos a ver mudanças principalmente nos valores. Percebi que existem pessoas que acreditam no nosso potencial. A partir desse estímulo me empenhei mais nas atividades de leitura e de escrita. descobri a ferramenta mais valiosa do cidadão: a escrita. O poder da escrita de mudar o rumo da nossa vida é grande. Perceber isso faz a gente se sentir mais preparado para a luta por uma vida melhor. antes cidadania era apenas uma palavra a mais. Hoje ela tem um novo sentido pra nós[...] Hoje me encho de orgulho e emoção vendo nosso trabalho circulando em jornais, blogs, twitter [...] é o fruto do nosso aprendizado graças a um ensino inovador, sem imposições, pressões mas apresentando valores para nossa humanização(como você fala) como a solidariedade, a cooperação, a conscientização e acima de tudo isso DIÁLOGO. A educação é uma porta para a inclusão [...] somos exemplos vivos dessa realidade (Lane).

Ao longo de nossa experiência docente, trabalhando com projetos na escola, fizemo-nos, diversas vezes, os mesmos questionamentos: como possibilitar aos educandos das classes sociais desfavorecidas o acesso à cultura letrada? Como trabalhar a linguagem para legitimar suas experiências diante da cultura dominante? Com que instrumentos eles podem lutar com mais chances de alcance da cidadania? Em meio a tantas reflexões, fomos construindo possibilidades, muitas vezes na base da tentativa e do erro. Hoje, analisando o discurso de Lane, podemos perceber o quanto precisávamos avançar em termos de formação para redimensionar o trabalho com projetos na escola.

Oferecer um modo diferenciado de aprender a ler e a escrever a esses educandos implicou uma ruptura com práticas de linguagem reificadas que pouco contribuíam para a efetiva autonomia deles nas formas de pensar e de agir. Pelo que aponta a educanda, o trabalho com projetos de letramento envolveu o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e "valores", conforme é apontado no fragmento acima. Do dizer da colaboradora, é possível apreender valores construídos acerca dos projetos e sobre a nossa prática como agente de letramento, pois esse dizer revela o quanto Lane se mostra satisfeita com o projeto "Hora de votar", em virtude da contribuição dele decorrente para sua formação cívica.

Perceber que o valor agentivo da escrita é uma demonstração de ter atingido a consciência crítica indispensável ao cidadão participativo. É tão nítida a compreensão que

Lane tem acerca do caráter agentivo da escrita que chega a afirmar: “descobri a ferramenta mais valiosa do cidadão: a escrita”. Ao falar das práticas desenvolvidas, vemos que consegue perceber claramente a importância dos usos da escrita para incluí-la socialmente, para lhe dar voz, para empoderá-la, para sua autonomia: “O poder da escrita de mudar o rumo da nossa vida é grande [...] antes cidadania era apenas uma palavra a mais. [...] nosso trabalho circulando em jornais, blogs, twitter [...] é o fruto do nosso aprendizado graças a um ensino inovador”.

Nos projetos de letramento, inovar significa romper com a artificialidade das práticas letradas costumeiramente desenvolvidas na escola. Significa desobstaculizar o acesso à cultura letrada e aos bens culturais. Significa dar voz aos educandos, ancorando a prática pedagógica no “DIÁLOGO”, palavra tão bem acentuada valorativamente no discurso de Lane. Significa ampliar os múltiplos letramentos, inclusive o digital, o qual, na sociedade atual, tornou-se indispensável à cidadania.

Significa, por fim, colher frutos no processo de ensinar e aprender a escrever, conforme declara Lane, que parece ter verdadeiramente apreendido o papel da escrita em uma sociedade letrada: o de instauradora do diálogo. No projeto “Hora de votar”, especificamente, isso foi possível por ter sido desenvolvido no âmbito de uma pedagogia vinculada a uma cultura de aprendizagem que contempla em si uma dimensão sociopolítica.

Das palavras dela, emergem uma compreensão crítica do modo como foi trabalhada a linguagem no projeto. O ensino é “inovador”. Se ela assim o considera é porque aprendeu a agir, pelo fato de o projeto ter levado à reflexão, por estar vinculado às práticas sociais. Leu e escreveu para agir socialmente, para exercer cidadania, palavra que, para a colaboradora, não tinha o mesmo sentido antes. Os textos produzidos circularam efetivamente em blog, site, twitter, jornal etc. Esse “ensino inovador” se deu dialogicamente, em comunhão, “solidariamente”.

É importante ressaltar o fato de Lane ter desenvolvido uma visível relação de confiança com a palavra escrita (KLEIMAN; SIGNORINI, 2001). Essa confiança é demonstrada, quando ela enuncia: “descobri a ferramenta mais valiosa do cidadão: a escrita. O poder da escrita de mudar o rumo da nossa vida é grande. Perceber isso faz a gente se sentir mais preparado”. Em geral, essa confiança no poder da palavra escrita é incomum àqueles

que pertencem a grupos minoritários e que não se encontram ainda na condição de cidadãos plenamente letrados.

A concepção de texto e de escrita desses indivíduos geralmente desconsidera o potencial emancipador desta prática. Isso revela que os projetos de letramento podem contribuir para a construção de pontos de vista e visões de mundo mais positivas dos que deles participam em relação às práticas de letramento, tornando-as mais significativas para eles. A partir de suas palavras, podemos apreender pontos de vista e valores que revelam que os projetos de letramento têm potencial emancipatório.

Nesses projetos, a aprendizagem acontece de forma "cooperativa", "sem imposições, pressões", dialogicamente. Palavras como "solidariedade", "cooperação", "conscientização" e "DIÁLOGO" foram incorporadas ao seu repertório. Isso mostra que a educanda se apropriou do discurso da resistência e tem consciência de que ele pode dar legitimação a sua palavra escrita, "valiosa ferramenta" para atingir a cidadania. Além disso, sentiu-se acolhida, "chamada a agir" por uma importante causa, sua própria "humanização". Educar em uma perspectiva humanizadora é imprescindível no processo de letramento cívico, sobretudo se os sujeitos desse processo são jovens e adultos das classes sociais menos favorecidas.

No contexto em que Lane está inserida, o IFRN, instituição em que historicamente se conflitam o humanismo e a técnica, os processos formativos ainda estão muito comprometidos com questões técnicas e tecnológicas e não com a formação humana dos educandos. Sendo assim, trabalhar na perspectiva de humanizá-los torna-se importante. A esse respeito, são relevantes as considerações de Freire (1979, p. 62): "Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização".

É possível perceber que aqueles que participaram do projeto puderam experimentar uma forma diferenciada de aprender: "o diálogo" que se deu na prática social. Atribuímos esse resultado à sistematização das oficinas e ao caráter prático delas, impondo uma dinamicidade ao processo, que motivou e despertou o interesse dos colaboradores. Atribuímo-lo ainda ao trabalho permanente que fizemos para que os colaboradores apreendessem os fundamentos epistemológicos que norteiam o trabalho com projetos para o letramento cívico, podendo vislumbrar mudanças e transformações em suas vidas.

Nesta pesquisa, optamos por uma concepção de escrita como prática discursiva, portadora de valores axiológicos, que pressupõe pontos de vista e visões de mundo do seu produtor e do seu leitor em potencial. Como prática discursiva, a escrita está diretamente vinculada ao seu contexto, desempenhando múltiplas funções (KLEIMAN, 2007). Estamos nos referindo a uma escrita de textos que têm uma função especificamente situada tanto no contexto da prática social escolarizada quanto da prática social mais ampla.

Consideramos o ensino da escrita em uma perspectiva menos transmissiva e mais reflexiva, em que a construção do conhecimento se realiza de forma mais crítica e participativa, potencializando, assim, a capacidade agentiva dos sujeitos produtores. Isso se torna um aspecto relevante no letramento de grupos minoritários que buscam sua inserção no tecido social, como é o caso da maioria dos estudantes da EJA que frequentam as escolas públicas brasileiras, por favorecer a autonomia e o empoderamento desses sujeitos.

Nesta investigação, a produção textual escrita é compreendida como espaço de manifestação de subjetividade e de reconhecimento de processos identitários, conferindo maior autonomia ao produtor, o qual escreve na escola, mas sua escrita não se aprisiona nesse espaço: ela transcende os muros escolares, circulando efetivamente nas mais diversas esferas da atividade humana. Dessa forma, a escrita dos educandos da EJA circulou na esfera escolar; na jornalística e midiática, em jornais impressos; na Internet *on line*, em blogs e no twitter; na jurídica (TRE - RN); na do poder público, isto é na Câmara Municipal de Natal, no Ministério da Educação etc.

Nessa perspectiva, o ensino da escrita pode contribuir, de forma mais efetiva, para transformar o espaço escolar em um ambiente onde se produzem e se legitimam ações e práticas cidadãs, instituindo, assim, outros modos de vida. Em outras palavras: um ambiente comprometido com a formação de agentes sociais coletivos, de cidadãos formados em uma perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória.

Buscamos a ressignificação das práticas de letramento escolar desenvolvidas na EJA, promovendo a exposição dos alunos ao universo plural dos textos e dos gêneros que circulam socialmente. Consideramos, então, as necessidades de usos sociais de linguagem dos sujeitos produtores e elegemos os gêneros discursivos (orais e escritos) como elementos organizadores do ensino da leitura e da produção textual.

Percebemos a eficácia dessas práticas se levarmos em conta que os gêneros cumpriram sua função comunicativa, o que pode ser comprovado por meio do retorno dos interlocutores, como, por exemplo, o *voto de louvor* do TRE oferecido ao grupo de 2006, a publicação das cartas do leitor dos alunos de 2006, 2008 e 2010, os comentários publicados em sites pelos grupos de 2008 e 2010, os *e-mails* trocados com o MEC (Ver anexo D), as charges publicadas em murais e *sites*, a carta aberta publicada pelo grupo de 2010 em diversos jornais impressos, *sites*, *blogs* etc. Os educandos foram, ao longo do processo, se constituindo identitariamente com agentes de letramento e autores dos seus textos.

Como sujeitos-agentes, empoderados, suas ações se tornaram relevantes, porque aprenderam a dizer a palavra. Nesta, os agentes se revelaram autores, pois se identificaram, anunciaram o que fizeram. É pelo domínio da palavra que os indivíduos dizem o que fazem, fizeram e pretendem fazer. Ao discutir a relação entre agência e autoria, Arendt (2001, p.191) afirma: "Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for ao mesmo tempo o autor das palavras".

Desenvolvemos um trabalho engajado socialmente com as práticas de leitura e de escrita, por compreendermos que, para ensinar o aluno a se posicionar por escrito, relacionando dados e opiniões, a escola deve se tornar em espaço de debate e de argumentação política. No nosso caso, particularmente, ela precisou se transformar em um espaço de diálogo e de luta pela mudança e pela democratização na oferta dos bens culturais, disponibilizando-os aos educandos, de modo a desobstruir o acesso deles ao universo da cultura letrada. Consideramos que, quanto mais as práticas sociais da leitura e da escrita estiverem distanciadas do currículo, mais se reproduzem as desigualdades sociais, visto que esse distanciamento contribui para a alienação dos alunos, imobilizando-os para a ação.

Sendo assim, as práticas de escrita foram situadas e bastante diversificadas. Ao longo do processo, os alunos produziram diversos gêneros, tais como carta pessoal, carta aberta, carta do leitor, carta de solicitação, carta de reclamação, panfleto, cartaz, faixa, e-mail, comentário, roteiro para um documentário, roteiro para entrevista oral, depoimento, resenha crítica, planos de ação, listas de materiais, anotações de campo etc. Abordando seu conceito em uma perspectiva socio-histórica e discursiva, o gênero tornou-se um recurso imprescindível à agência dos educandos. Compreendemos que "gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação" (BAZERMAN, 2006, P. 19).

Nos projetos de letramento, os gêneros servem para ancorar a prática pedagógica no processo de ensino da leitura e da escrita. Ensinar a ler e a escrever exige parâmetros para as situações de produção, exige domínio de ferramentas para a ação de escrita ou de leitura, tais como os gêneros, por exemplo. Não basta querer fazer isso de qualquer modo e a qualquer custo para não ficar à margem daquilo que dizem que deve ser feito na escola. Para formar leitores e produtores de textos na escola,

> é imprescindível construir condições didáticas favoráveis para o desenvolvimento dessas práticas, é necessário tratar os alunos como leitores e escritores plenos, para que eles possam começar a atuar como tais, apesar de serem alunos (LERNER, 2002, P. 66).

Realizadas a partir de oficinas de letramento, as atividades de escrita desenvolveram-se da seguinte forma: primeiro os educandos participavam das oficinas de leitura. Nessa etapa, eles já faziam anotações de dados e informações sobre o tema para serem mobilizadas na etapa de escritura dos textos, ainda que, nos momentos em que esta se realizava, também tivessem diversos materiais disponíveis, podendo ser consultados, lidos ou relidos. Durante o processo de leitura, normalmente, surgiam ideias para as ações de escrita. Por exemplo, durante uma oficina de leitura, a turma de 2006 planejou a escritura de uma carta a ser entregue à população e a organização de um debate. Posteriormente, reavaliando as condições materiais do grupo e os recursos de que se dispunha para a reprodução do texto, que deveria ser entregue à população durante uma mobilização a ser organizada pelo grupo, vimos que o panfleto poderia atender adequadamente ao propósito comunicativo do grupo. Além disso, por ser um texto mais curto, poderia baratear os custos da ação.

Resolvemos, então, reescrever a carta, anteriormente esboçada, resultando na produção do panfleto, o qual será objeto de análise dos dados desta pesquisa na próxima seção de análise. Processo semelhante aconteceu com a turma de 2008, quando foi produzida uma carta aberta, que foi publicada apenas no site e no mural da escola, porque esta também não viabilizou a reprodução das cópias para serem entregues à população. Ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, por diversas vezes, tivemos de enfrentar dificuldades dessa natureza, dentre outras.

Contudo, nada disso diminuiu nossa intenção de oferecer aos educandos melhores condições de ensino e aprendizagem para torná-los agentes no seu processo de letramento.

Concordamos com Freire e Macedo (1990, p. 106) quando afirmam que "os alunos subalternos devem tornar-se atores do processo de reconstrução de uma nova sociedade". Ainda acrescentaríamos que não só os alunos das classes menos favorecidas devem ser sujeitos socialmente ativos, mas todos os alunos, independentemente de classes sociais. Para que isso se efetive, é preciso que sua capacidade de agência seja desenvolvida na escola.

Em 2010, da mesma forma que nas turmas anteriores, os alunos deliberaram, juntamente conosco, numa das oficinas de leitura, a escritura de uma carta, destinada aos eleitores, para sensibilizá-los sobre a necessidade de comparecimento às urnas, dada a importância do voto para a consolidação da democracia em nossa sociedade. É importante ressaltar que a nós, como participante mais experiente, coube o papel de sugerir a carta aberta, gênero que se adequava melhor aos propósitos comunicativos do grupo.

É importante notar que, reiteradas vezes, em qualquer uma das três turmas, observamos a tendência dos alunos a sugerirem o gênero carta. Atribuímos isso ao fato de que esses alunos, embora não conhecessem muito bem a variedade de tipos de cartas, ainda conservavam o costume de escrever aos parentes e amigos que moravam, geralmente, no interior, conforme nos disseram vários deles. Também porque parece que esse gênero e o bilhete parecem ser gêneros mais usuais nas práticas de letramento escolarizadas.

Considerando os conhecimentos prévios e a familiaridade que eles já tinham com o gênero, fomos, pouco a pouco, expondo-lhes os diferentes tipos de carta e, paulatinamente, introduzindo conteúdos que tratavam das marcas e especificidades dos gêneros epistolares, no que diz respeito aos aspectos discursivos, enunciativos e linguísticos e textuais. Assim, ao lerem os gêneros produzidos em situações reais, circulando nos seus devidos suportes, os alunos, aos poucos, conseguiram apreender o modo como se organiza a produção e a circulação dos textos na sociedade.

Ao lerem os jornais diários e as principais revistas semanais atualizadas, os alunos iam se fundamentando e registrando dados, informações e fatos que pudessem subsidiar sua produção escrita. Mas isso não impedia que, nos eventos de escritura, eles também utilizassem esses materiais impressos para consulta, de modo que, em todas as atividades, a leitura esteve imbricada no processo de produção de texto.

Ponderando o caráter desafiador da escolarização de práticas sociais, mas convictas de ser esse um caminho para ressignificar as práticas do letramento na esfera escolar,

estimulamos e motivamos os participantes do projeto a escreverem aos jornais e às revistas que liam, razão pela qual não poderíamos deixar de contar com os recursos materiais atualizados. Isso favorecia o debate de ideias sobre o tema investigado e o envio de textos para publicação, já que esses suportes, geralmente, publicam cartas do leitor que se referem a assuntos que estão na ordem do dia.

Parece ser oportuno destacar que esse gênero foi o mais produzido pelos alunos, nos três momentos do desenvolvimento do projeto (Ver anexos). Familiarizados com o tipo de texto predominante nos gêneros argumentativos diversos que liam constantemente, além de perceberem a utilidade desses gêneros para os motivos ou propósitos de suas ações no âmbito do projeto, os alunos aprenderam a escrever, escrevendo efetivamente. Os seus textos circularam bastante na mídia impressa, ora para discutir a temática do projeto especificamente, ora para discutir outros temas do interesse deles, como futebol, por exemplo.

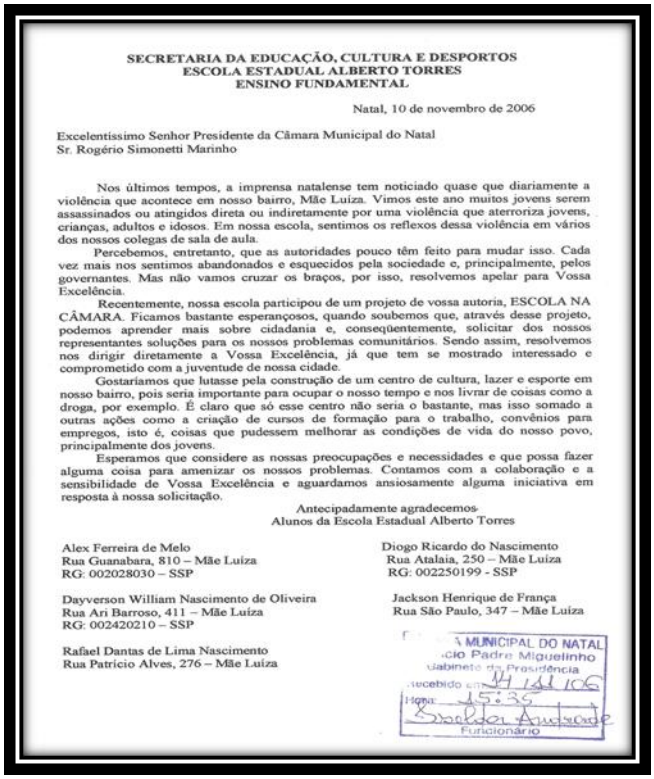
Na turma de 2006, mesmo depois do período eleitoral, os alunos decidiram continuar agindo em defesa da resolução dos problemas comunitários por eles enfrentados, mediante o uso da carta do leitor, quer fosse "respondendo" a textos dos jornais, quer fosse usando o espaço do leitor para solicitar providências das autoridades para a resolução da falta de segurança no bairro em que moravam. Esses alunos também escreveram ao Presidente da Câmara Municipal, solicitando providências para a questão da insegurança no seu bairro.

Naquela ocasião, era comum o problema da insegurança na sua comunidade ser manchete dos jornais da cidade. Então, os alunos resolveram apelar diretamente para as autoridades, na tentativa de resolução dos seus problemas. Dessa forma, agendamos um encontro com o Presidente da Câmara dos vereadores, oportunidade em que seriam ouvidos e solicitariam a resolução do problema, pedindo a garantia do direito de ir e vir à escola, pois colegas e familiares deles haviam sido vítimas de balas perdidas no bairro e, na perspectiva dos moradores do bairro, a situação tendia a se agravar.

Considerando a possibilidade de que houvesse algum impedimento ao encontro deles com o representante da Câmara Municipal, foi sugerido por alguns colaboradores que a carta de solicitação a ser entregue fosse devidamente protocolada. A ideia foi excelente, posto que, de fato, o encontro não aconteceu, nem sequer fomos avisados antecipadamente do seu cancelamento. Mesmo assim, um grupo de alunos entregou o documento à chefe de gabinete do Dr. Rogério Marinho, representante dos vereadores e Presidente da Câmara Municipal de

Natal. A seguir, apenas com o propósito de ilustrar esse evento de letramento, apresentamos a carta de solicitação produzida coletivamente pelos colaboradores:

Imagem 10: Carta ao Presidente da Câmara Municipal



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS
ESCOLA ESTADUAL ALBERTO TORRES
ENSINO FUNDAMENTAL

Natal, 10 de novembro de 2006

Excelentíssimo Senhor Presidente da Câmara Municipal do Natal
Sr. Rogério Simonetti Marinho

Nos últimos tempos, a imprensa natalense tem noticiado quase que diariamente a violência que acontece em nosso bairro, Mãe Luíza. Vimos este ano muitos jovens serem assassinados ou atingidos direta ou indiretamente por uma violência que aterroriza jovens, crianças, adultos e idosos. Em nossa escola, sentimos os reflexos dessa violência em vários dos nossos colegas de sala de aula.

Percebemos, entretanto, que as autoridades pouco têm feito para mudar isso. Cada vez mais nos sentimos abandonados e esquecidos pela sociedade e, principalmente, pelos governantes. Mas não vamos cruzar os braços, por isso, resolvemos apelar para Vossa Excelência.

Recentemente, nossa escola participou de um projeto de vossa autoria, ESCOLA NA CÂMARA. Ficamos bastante esperançosos, quando soubemos que, através desse projeto, podemos aprender mais sobre cidadania e, conseqüentemente, solicitar dos nossos representantes soluções para os nossos problemas comunitários. Sendo assim, resolvemos nos dirigir diretamente a Vossa Excelência, já que tem se mostrado interessado e comprometido com a juventude de nossa cidade.

Gostaríamos que lutasse pela construção de um centro de cultura, lazer e esporte em nosso bairro, pois seria importante para ocupar o nosso tempo e nos livrar de coisas como a droga, por exemplo. É claro que só esse centro não seria o bastante, mas isso somado a outras ações como a criação de cursos de formação para o trabalho, convênios para empregos, isto é, coisas que pudessem melhorar as condições de vida do nosso povo, principalmente dos jovens.

Esperamos que considere as nossas preocupações e necessidades e que possa fazer alguma coisa para amenizar os nossos problemas. Contamos com a colaboração e a sensibilidade de Vossa Excelência e aguardamos ansiosamente alguma iniciativa em resposta à nossa solicitação.

Antecipadamente agradecemos
Alunos da Escola Estadual Alberto Torres

Alex Ferreira de Melo
Rua Guanabara, 810 – Mãe Luíza
RG: 002028030 – SSP

Diogo Ricardo do Nascimento
Rua Atalaia, 250 – Mãe Luíza
RG: 002250199 - SSP

Dayverson William Nascimento de Oliveira
Rua Ari Barroso, 411 – Mãe Luíza
RG: 002420210 – SSP

Jackson Henrique de França
Rua São Paulo, 347 – Mãe Luíza

Rafael Dantas de Lima Nascimento
Rua Patrício Alves, 276 – Mãe Luíza

MUNICIPAL DO NATAL
Padre Miguelinho
Gabinete da Presidência
Recebido em 14/11/06
Hora: 15:36
Funcionário

No momento de produção desta carta de solicitação, os alunos já traziam consigo a experiência de terem escrito outra de mesmo gênero à Diretora do Teatro Alberto Maranhão (TAM), solicitando ingressos para assistirem "A farsa do poder", uma peça teatral que esteve em cartaz durante o período de realização do projeto, e mais outra à Secretaria Estadual de Educação do RN, solicitando um ônibus para conduzi-los ao teatro.

É importante frisar que não fomos atendidos por essa secretaria. Inclusive, mais uma vez, não tivemos resposta da solicitação feita pelos alunos ao poder público. No dia dessa aula de campo, fomos e voltamos com os alunos, a pé, de um bairro a outro, enfrentando a chuva que teimava em cair naquela noite, além da própria insegurança da cidade. Tudo isso para lhes garantir a oportunidade de entrarem, pela primeira vez, em um teatro e de assistirem a uma

peça teatral em seu contexto real, isto é, vivenciando o gênero em uma situação real de uso da linguagem.

Nas demais turmas, os alunos, durante e depois do período eleitoral, também continuaram agindo para resolver os seus problemas por meio da carta do leitor, da carta aberta, da carta de solicitação etc. Sobre a turma de 2008, podemos afirmar que o número de publicações individuais nos jornais foi maior em relação ao das demais turmas. A título de ilustração, apresentamos duas cartas do leitor, produzidas por colaboradores da turma de 2008, publicadas em 10/09/2008, no Jornal de Hoje – JH/ Primeira Edição, que circula diariamente em Natal – RN.

Imagem 11: Cartas do leitor publicadas no JH Primeira Edição em 10/09/2008

JH PRIMEIRA EDIÇÃO

Cartas

TRANSPORTE COLETIVO - I

É muito contraditória a posição dos usuários do transporte coletivo em Natal, vítimas da falta de segurança que predomina em nossa cidade.

Nós, usuários do transporte coletivo, somos penalizados por duas razões: pela falta de qualidade e eficiência desse serviço; e pela crescente onda de violência que tem aterrorizado os usuários, motoristas e cobradores. Todavia, a população de um modo geral não se mobiliza para mudar essa situação e, quando os motoristas e cobradores do transporte urbano resolvem fazer algum protesto, lamentavelmente, não contam com o apoio da população. Conforme vimos no último dia 29/08/2008.

Isso mostra o desconhecimento do nosso povo em relação ao que se chama cidadania. Enquanto isso, os candidatos pensam em estratégias cada vez mais eficientes para continuar iludindo seus eleitores.

É preciso lutar, pelos nossos direitos, queremos segurança e transporte de qualidade. Até quando seremos vítimas da nossa omissão? Vamos esperar que morram outros usuários dentro de transportes, como aconteceu domingo em um ônibus da Linha 79 - Parque das Dunas / Mirassol?

Mauricio Januario Ferreira
opcomerciais2008@-gmail.com

TRANSPORTE COLETIVO - II

No último domingo, assistimos estarrecidos a mais um episódio de violência nos transportes coletivos da nossa cidade. A morte da técnica de enfermagem, acontecida dentro do ônibus da empresa Guanabara, da linha 79 (Parque das Dunas - Mirassol) revela o descaso das autoridades em relação à questão da segurança pública em Natal. Revela também que nosso pedido de socorro não está sendo ouvido.

Nós, alunos do CEFET - Zona Norte, há muito tempo mostramos as autoridades o quanto estamos expostos à violência que impera hoje em Natal. Por isso, somos solidários ao Sindicato dos Trabalhadores do Transporte Rodoviário do RN (SINTRO-RN) e apoiamos a sua luta em defesa da segurança dos trabalhadores e da população que depende do transporte coletivo.

É preciso acabar com a onda de pavor que toma conta de todos nós e com o terror que se instaurou nos transportes coletivos da cidade.

O momento político atual é oportuno para analisarmos as propostas dos candidatos referentes à segurança pública e do transporte coletivo. Afinal de contas, devemos fazer do nosso voto um instrumento a favor da nossa cidadania.

Williams Ferreira Alves
ferreirawilliams@bol.com.br

Além disso, essa turma participou ativamente de comícios, passeatas e caminhadas nas ruas, durante a campanha eleitoral, acompanhando e registrando a rotina de campanha dos

candidatos. Os dados registrados pelos colaboradores em vídeo e áudio foram analisados coletivamente em um "Círculo de reflexão" e em oficinas de letramento. Na geração dos dados, os alunos entrevistaram os candidatos a prefeito, e, para isso, prepararam antecipadamente as questões a serem formuladas aos políticos. Desses dados, resultou a produção de um documentário, o qual apresenta em linhas gerais "O que é e como se faz projetos de letramento na escola", tendo por objetivo registrar a experiência. O roteiro foi produzido pelos próprios alunos e executado com a contribuição do Departamento de Comunicação do IFRN, exemplo seguido pela turma de 2010.

A turma de 2010 escreveu ao Ministério da Educação, solicitando providências quanto ao atraso da bolsa de cem reais, paga a eles pelo governo federal para fomentar a formação de jovens e adultos. Desse evento de letramento, resultaram muitas interações entre os nossos alunos e agentes representantes do poder público na esfera federal, que vieram a Natal conhecer *in loco* a situação dos alunos do PROEJA no IFRN, ocasião em que tomaram conhecimento do trabalho realizado por nós com projetos de letramento, assistindo ao documentário produzido pelos alunos.

Desse encontro, resultou a escolha do nosso trabalho para ser publicado pelo MEC com o propósito de divulgar resultados de uma experiência exitosa com o PROEJA no Brasil (Ver anexo D). Devemos registrar esse momento como sendo um dos mais singulares vivenciados com a turma de 2010. É indescritível a alegria dos alunos, quando socializamos o e-mail a nós enviado pela Coordenadora de Políticas Públicas do MEC, comunicando o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo grupo e a escolha dele para publicação.

Percebemos que os alunos ficaram visivelmente emocionados, por se sentirem valorizados e reconhecidos, mediante a ação da escrita. Eles puderam perceber mais nitidamente o impacto do letramento em suas vidas. Sentiram-se, assim, mais motivados e encorajados à luta pela transformação e pela mudança social, pois haviam certamente percebido o poder da escrita.

Desse sentimento de autoconfiança pela elevação da sua autoestima, decorreram ainda outras tantas ações para a resolução dos seus problemas tanto na perspectiva da macro quanto da microestrutura social em que estão inseridos. Escreveram à Diretora de Ensino e ao Diretor Geral do Campus, solicitando a resolução de diversos problemas, tais como: equipar melhor

os laboratórios, agilizar a oferta de estágios e aumentar a oferta do número de refeições para atender melhor aos alunos do noturno, que saem do trabalho e vão direto para a escola, etc.

Dentre as diversas cartas de solicitação produzidas pelo grupo de 2010, uma nos tocou profundamente, pelo teor do problema nela abordado. Trata-se da produção de um aluno, portador de necessidades especiais, que não teve a oportunidade de participar de uma aula desse tipo, que realizamos no Teatro Alberto Maranhão com os colaboradores do projeto. Na carta de solicitação (Ver anexos B e C), o colaborador solicitou ao Diretor Geral do campus providências para que ele não precisasse mais perder as *aulas de campo* nem as visitas técnicas que comumente são realizadas nas empresas, indústrias, comércio etc., com o propósito de que os alunos possam aproximar aspectos teóricos e práticos da grade curricular dos cursos técnicos a que estão vinculados.

Assim como a turma de 2006, a de 2010 também foi assistir a uma peça teatral como uma das ações do projeto. Ocorre que o ônibus do campus não estava devidamente adaptado para transportar alunos com esse tipo de necessidade. Sendo assim, o aluno cadeirante se viu preterido de participar de uma aula planificada, especialmente, para os participantes, no intuito de prepará-los ainda mais para as atividades de escrita, além de oportunizar a vivência com um gênero oral de extrema importância para a formação do leitor crítico do texto literário, o qual abordava, em tom de comédia, o tema do projeto em desenvolvimento.

Podemos dizer que a escrita do texto desse aluno repercutiu bastante no contexto local, sensibilizando a comunidade escolar com um todo. Inclusive, esse fato deixou os alunos bastante descontentes, pois, havíamos tido o cuidado de procurar saber, antecipadamente, se o ônibus estava devidamente adaptado para transportar o referido aluno, quando nos garantiram que não haveria problema. Ocorre que, no dia do evento, fomos comunicados de que ele não poderia ir, instaurando-se uma situação constrangedora para todos nós. Em razão disso, os demais alunos quase desistiram de ir à aula de campo em solidariedade ao colega. Coube-nos a tarefa de negociar com eles a manutenção desse evento no planejamento, considerando sua importância para as atividades planificadas.

Em se tratando de um problema dessa natureza, que reafirma a exclusão social a que são submetidos, muitas vezes, na sociedade mais ampla, os educandos julgaram não ter recebido a devida atenção por parte da escola. Eles entenderam que, embora a carta tenha

enfocado especificamente o problema de um deles, não deixava de abordar um problema coletivo, que poderia vir a ser enfrentado por outros alunos do campus.

Para alunos da EJA, cujas histórias de vida, muitas vezes, são escritas com palavras como exclusão, preconceito e injustiça, esse se tornou um momento de tensão e conflito vivenciado durante o desenvolvimento do projeto, mas tornou-se significante, porque pudemos perceber, com bastante clareza, a emergência de pontos de vista, visões de mundo e valores axiológicos construídos pelo grupo, bem como a disposição do grupo para a agência.

Percebemos que, efetivamente, havia sido construído entre o grupo um sentimento de alteridade e de responsabilidade social, manifesto não só no seu discurso, mas enraizado na prática cotidiana, movendo-o à reflexão e desta para a agência cívica. Ao revelarem, no seu discurso, valores como solidariedade, fraternidade e cooperação mútua, esses sujeitos demonstraram uma tomada de consciência acerca do seu papel como cidadãos, envolvidos na construção de novas formas de vida, a partir da luta mediante o uso da palavra escrita.

Tornou-se ainda mais visível o poder que eles haviam conquistado, à medida que lhes foi ofertada a oportunidade de romper o silêncio paralisante que, comumente, se impõe à classe dos oprimidos, quando a escola lhe nega o direito à voz. Por essa razão, parecem-nos bastante pertinentes as palavras de Macedo (2000, p. 93), ao afirmar que "A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo".

Para garantir aos colaboradores da pesquisa o direito à voz, o grupo buscou estratégias que viabilizassem a circulação dos textos produzidos no projeto. Dentre essas estratégias, o uso das novas tecnologias foi essencial. Os educandos viabilizaram a circulação dos textos, remetendo-os a jornais diversos, revistas, sites etc. Para ampliar possibilidades de circulação dos textos, os grupos de 2008 e 2010 produziram um *blog* e um *twitter*. Dentre os diversos gêneros produzidos, destacamos o comentário, embora tenham sido trabalhados tantos outros como carta aberta, a carta pessoal, charge, cartas do leitor, de solicitação e reclamação, e-mail, mensagem de texto, debate, palestra, entrevista, artigo de opinião etc. (Ver anexos).

Ao longo do desenvolvimento do "Projeto hora de votar", os colaboradores postaram um considerável número de comentários nos diversos sites de jornais *online*, *blogs* e *twitter* a que tiveram acesso. A título de ilustração, apresentamos a seguir duas produções do grupo de

2010. Nesse processo, usando esse e outros gêneros como ferramenta para a agência sociopolítica, eles se constituíram autores dos seus textos e ganharam autonomia, conforme podemos observar a partir dos dados aqui analisados. Assim, vejamos.

Imagem 12: Textos publicados por alunos em um site de jornal.

TRIBUNA DO NORTE

VC Notícia

Quanto vale a imagem do presidente?

Publicação: 15 de Setembro de 2010 às 21:00

Natal, 15 de setembro de 2010.

Li na página 4 da Tribuna do Norte de ontem (14/09/2010) uma matéria que mostra como o prestígio do Presidente Lula tem sido explorado. É uma pena que políticos que estiveram tanto tempo no poder, como o candidato do PSB, não tendo agora propostas suficientemente consistentes para convencer o eleitor, precisem tirar proveito da credibilidade do presidente. O candidato deveria se preocupar em mostrar propostas objetivas, que atendessem aos anseios do povo. É lamentável que os nossos "políticos profissionais" não tenham como conquistar o seu próprio eleitorado. É engraçado como esses candidatos apostam na inconsciência do povo. Nesse período, até os verdadeiros inimigos do governo Lula querem tirar proveito da sua popularidade, dizendo que fizeram isso e aquilo. Veja, por exemplo, que, hoje, até a candidata do DEM quer se identificar com o projeto político do PT. Isso é uma piada. fico pensando: Quanto vale a imagem do presisente?

Luiz Kleber Cunha
Aluno do IFRN - Zona Norte

TRIBUNA DO NORTE

VC Notícia

Perdão por um voto insano

Natal, 11 de Abril de 2011 | Atualizado às 13:43

Publicação: 08 de Abril de 2011 às 07:12

Nome: Osipaulo Gomes
E-mail: j.osipaulogomes@yahoo.com.br

Venho aqui pedir desculpa, com relação ao voto que dei pra eleger uma total incompetência na administração da minha cidade. Eu nunca presenciei tanto buraco, tanta sugeira, as praias desprezadas, o carnaval, não! O carnaval não! não posso falar de algo que não vi acontecer, e a copa de 2014 que vamos ver, mas não aqui, e sim na TV. Ói nobre população que exalta revolta, me perdoe por tal ato insano, e prometo que nunca mias irei repeti-lo.

http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/perdao-por-um-voto-insano/177944

O gênero comentário foi um dos mais utilizado pelos alunos das turmas de 2008 e 2010, visto que, no IFRN, contamos com a disponibilidade de vários laboratórios de informática, nos quais os alunos participaram de vários eventos de letramento, cujas práticas se tornaram imprescindíveis para ampliar o raio de alcance das ações do grupo, diversificando ainda mais os gêneros trabalhados e estabelecendo redes de conhecimentos (SCHWARTZ, 2002) e de profícua aprendizagem.

Conforme podemos ver, a autonomia conquistada pelos colaboradores é perceptível, se observarmos que os educandos migraram da esfera escolar para outras esferas sociais, em direção às práticas sociais nelas desenvolvidas. É importante notar que eles produziram comentários tanto durante o desenvolvimento do projeto "Hora de votar", quanto depois de serem encerradas as atividades do projeto e a geração de dados desta pesquisa.

O comentário "Perdão por um voto insano" foi escrito no ano de 2011, quando o autor já nem era mais nosso aluno e nós já nem estávamos mais no campus do IFRN situado na Zona Norte. Isso é prova de que, certamente, muitos deles continuam exercendo a agência política no seu cotidiano, pois ganharam autonomia (Ver anexo G). Adquiriram coragem cívica para se pronunciar e pronunciar o mundo. É possível que suas vozes tenham alçado o voo da liberdade, conquistada a partir da vivência com os projetos de letramento, estratégia metodológica usada para o empoderamento e a emancipação desses indivíduos.

Surgidas da necessidade dos alunos de resolver uma situação, um problema coletivo ou para compartilhar experiências e ideias na produção do conhecimento, as redes de conhecimento, estabelecidas nesses projetos, formadas, espontaneamente, a partir das interações do grupo, estenderam-se às redes sociais, facilitadas pelo uso de modernas tecnologias que potencializaram as estratégias de escrita como prática social, desenvolvidas no projeto.

Os usos dos recursos tecnológicos em sala de aula tornaram-se importantes elementos para a aprendizagem colaborativa da escrita. Mas, para isso, foi preciso identificar as necessidades dos colaboradores. Nas aulas realizadas no laboratório, constatamos que muitos participantes não sabiam usar o computador. Alguns alunos nunca tinham usado essa ferramenta, outros sabiam manejá-la precariamente e alguns já tinham um maior domínio de informática. Sendo assim, todos ensinaram e aprenderam colaborativamente. Esse tipo de aprendizagem é subsidiado pelo uso da linguagem como interação verbal.

Nos projetos de letramento, é importante que se observe a interface existente entre a aprendizagem colaborativa e a concepção interacional da linguagem, que se funda no princípio da dialogicidade. Aprender implica imprimir sentido aos textos lidos e produzidos individual ou coletivamente. A experiência revelou-se bastante positiva aos olhos dos participantes, conforme afirma William:

> No projeto tive oportunidade de usar a escrita para agir no mundo e ser um cidadão atuante na sociedade. Ter textos de minha autoria publicados nos mais importantes veículos de comunicação da minha cidade me fez ver que com a leitura e a escrita podemos ser cidadões mais respeitados. [...] Outro ponto positivo foi o uso das novas tecnologias, a criação do blog, o twitter. O uso da internet para encurtar a distância entre nós e nossos gestores públicos. [...] Esse projeto era para ser feito em todas as escolas públicas do país.

Particularmente, nós também usávamos precariamente o computador à época, mas isso não nos impediu de planejar ações, envolvendo o uso de modernas tecnologias, servindo inclusive para ampliar nosso próprio letramento digital, juntamente com os outros colaboradores. Entendemos que esse seria um valioso momento de expandir nossos conhecimentos. Sendo assim, aproveitamos a oportunidade também para investir um pouco mais no nosso projeto de autoformação.

Essa heterogeneidade não constituiu um problema. Pelo contrário, foi motivo de agregação e de fortalecimento do espírito de solidariedade entre os membros do grupo. Quando temos o propósito de transformar a escola em um espaço de reflexão e emancipação, atitudes de abertura ao outro, ao novo e ao diálogo tornam-se essenciais. Nesse sentido, percebemos, na pesquisa-ação, uma vereda para um processo de autoformação, de formação no próprio contexto profissional, aprendendo e ensinando solidariamente com os educandos, partilhando e confrontando com eles. É possível dizer que, como professora, no projeto "Hora de votar", tivemos oportunidade de nos qualificar "*para* o trabalho, *no* trabalho e *pelo* trabalho" (ALARCÃO, 2001, p. 78).

Nas oficinas de letramento desenvolvidas no laboratório de informática, embora dispuséssemos de um computador para cada aluno, sempre que necessário, eles se organizavam em duplas ou em trios, para que todos pudessem aprender colaborativamente. Na produção de texto, todos mobilizavam recursos e fundos de conhecimento, de forma que o conhecimento produzido era sempre partilhado. O importante era que todos tivessem acesso às modernas tecnologias, já que as práticas de leitura e escrita, desenvolvidas na sociedade da informação, requerem fundamentalmente conhecimentos do uso dessas novas tecnologias.

No ensino da língua materna, isso não pode ser desconsiderado pelo professor. A escola precisa oportunizar a inclusão digital dos educandos. Atualmente, temos um novo espaço de leitura e escrita que é a tela do computador. Com isso, surge o letramento digital, o qual exige o domínio de diversas linguagens, dentre elas, as linguagens multimodais. Na tela do computador, o texto proporciona aos usuários dessa ferramenta novas maneiras de interação e de informação. Na Era digital, é preciso considerar novas formas de ler e escrever. A esse respeito, parecem oportunas as palavras de Coscarelli (2009, p. 552):

> Com o texto digital, usamos menos o lápis e a borracha. Escrever é um ato diferente, mesmo da datilografia, pois podemos cortar, colar, editar, inserir tabelas e imagens com muito mais facilidade que antes e, além disso, hoje podemos salvar, inserir sons e animações, além de usar links que podem nos levar diretamente a outros textos, a filmes, músicas ou imagens. Aparecem novos gêneros textuais – muitos deles advindos da cultura impressa ou manuscrita, como o e-mail, o blog – que têm seus correspondentes nas cartas, bilhetes e diários – e novas formas de comunicação como mensagens eletrônicas, chats, torpedos (no celular). Isso certamente provoca mudanças no comportamento e no pensamento do leitor e no produtor de textos. Essa mudança, no entanto, não deve ser vista como uma substituição das habilidades que o leitor precisa ter para lidar com o texto impresso, por

> outras que serão exclusividade do meio digital, mas uma ampliação daquelas.

O letramento digital é imprescindível à agência dos educandos em projetos de letramento comprometidos com o empoderamento e a emancipação deles, garantindo-lhes maior poder de resiliência e condições para a participação e mudança social. Como espaço de escrita e de leitura, a tela do computador traz não apenas novas formas de acesso à informação mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002).

Nas oficinas de letramento realizadas no laboratório de informática, contamos bastante com a colaboração de William, o qual, diversas vezes, conduziu atividades, considerando seu excelente desempenho em questões relativas ao letramento digital. Ele foi um dos colaboradores que publicou muitos textos em jornais e em *sites* de notícias locais ou nacionais. Além disso, foi o que mais motivou a turma para a criação do *blog* e do *twitter*, que contou com sua contribuição constante pra atualizar os textos que neles circularam.

Cumpre ressaltar que, em geral, os gêneros a serem produzidos eram escolhidos, coletivamente, levando-se em consideração as necessidades do grande grupo, embora, quando necessário, tenhamos considerado também necessidades individuais de alguns alunos ou de um grupo de uma ou de outra das três turmas. A título de exemplo, podemos destacar a produção de currículos e recibos, cartões para a apresentação de serviços a serem prestados etc., para atender às necessidades de alunos do grupo de 2006 que estavam desempregados, além de outros que prestavam serviços, como os de empregada doméstica, pintor, pedreiro, eletricista, diarista etc.

Disso resultou a organização de um "Quadro de oportunidades de trabalho". Em decorrência desses eventos de letramento, resultaram alguns benefícios a membros desse grupo, tendo alguns deles conseguido, pela primeira vez, emprego fixo com registro em Carteira de Trabalho. Podemos afirmar que foi indescritível a sensação que tivemos ao avaliarmos com o grupo, em um dos "Círculos de reflexão", o impacto do letramento na vida deles, especialmente, naquilo que concerne ao favorecimento das suas condições de sobrevivência humana com mais dignidade, além da possibilidade de vivência do exercício de cidadania.

Essa capacidade de ouvir, de negociar, de dialogar e de flexibilizar, sabendo eleger prioridades, foi algo conquistado também na convivência fraterna e solidária do nosso grupo. Desse modo, aos poucos, estávamos nos inserindo em uma comunidade de aprendizagem (AFONSO, 2001), em que se aprende a partir das experiências, sem a necessidade de hierarquizá-las, minimizando, sempre que possível, as relações assimétricas de poder enraizadas na cultura escolar. Sobre essa problemática, tornam-se oportunas as palavras de Lane para ilustrar como se deu o letramento cívico na perspectiva dialógica:

> [...] Hoje me encho de orgulho e emoção vendo nosso trabalho circulando em jornais, blogs, twitter [...] é o fruto do nosso aprendizado graças a um ensino inovador, sem imposições, pressões mas apresentando valores para nossa humanização(como você fala) como a solidariedade, a cooperação, a conscientização e acima de tudo isso DIÁLOGO.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas da escola revestem-se de um caráter emancipatório. O letramento cívico é trabalhado em um processo de formação política, que se desenvolve a partir da conscientização dos oprimidos acerca de sua condição de opressão, apontando-lhes possibilidades de superação e de transformação dessa realidade. É precisamente o diálogo que oportuniza a aprendizagem deles. É verdade que desenvolver múltiplos letramentos em perspectiva emancipatória de formação para a cidadania exige redimensionar práticas e objetos de ensino.

No projeto "Hora de votar", essa mudança de perspectiva ocorreu desde a planificação, quando ouvimos os colaboradores a fim de saber que interesses e necessidades deles poderiam ser contemplados na reorganização curricular que precisava ser feita, a fim de atender aos objetivos do projeto. Em relação às questões curriculares que envolvem conteúdos, julgamos oportunas as palavras proferidas por Freire (1992, p.110):

> O problema fundamental, de natureza política e tocada por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladoras, vigias se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?

Portanto, não seguimos rigorosamente, como costumeiramente ocorre na escola, uma lista de conteúdos a serem ministrados, prescritivamente, a um grupo qualquer de alunos. No trabalho com projetos de letramento, os conteúdos geralmente vão se definindo no processo, envolvendo saberes, processos interlocutivos e necessidades do grupo. É importante destacar que assumir o desafio de dar um novo tratamento às questões curriculares, trabalhando-as numa perspectiva crítica e integrada, não é algo tão simples.

No nosso caso, percebemos que inserir no projeto outros conteúdos além dos que compõem nosso componente curricular, para preencher lacunas de informações e aprofundar a investigação do tema, era algo que exigia muito mais de nós, como professora, pois precisávamos mobilizar mais recursos e conhecimentos sobre os quais nem sempre tínhamos pleno domínio, como aqueles voltados para o letramento digital do grupo.

Trabalhar conteúdos de forma inter ou transdisciplinar exige do professor maior responsabilidade, no sentido de não deixar que as atividades se desenvolvam na base do espontaneísmo. Esses momentos podem se tornar oportunidades valiosas para contribuirmos com a formação do leitor e produtor de textos das diversas áreas, algo bastante caro ao projeto de formação do leitor crítico, delineado nos documentos oficiais.

Ademais, se entendemos que essa responsabilidade deve ser partilhada entre os professores das diversas disciplinas, pensamos também que a nós, professores de Língua Portuguesa, deve caber uma parte dessa responsabilidade, ensinando, por exemplo, os conteúdos de leitura e de escrita necessários a isso. Dessa forma, poderemos desenvolver mais satisfatoriamente os tais comportamentos leitores e escritores (LERNER, 2002) exigidos nesses documentos.

Nesta pesquisa, entendemos que, se os alunos não sabiam ainda manejar o computador como ferramenta de aprendizagem da leitura e da escrita, era preciso, em primeiro lugar, adquirir esse conhecimento necessário ao uso dessa ferramenta para passarem, posteriormente, ao exercício dessas práticas. Se os alunos precisavam ler os resultados de uma pesquisa de opinião, por exemplo, era preciso que entendessem também alguma coisa de porcentagem, um conhecimento matemático, para lerem tabelas, gráficos etc.

Para suprir necessidades dessa natureza, sempre que foi necessário, pedimos ajuda a outros professores, embora nunca tenhamos tido o privilégio de desenvolver na escola um trabalho mais sistematizado de integração entre diversas disciplinas, conforme mencionamos

anteriormente. Quando isso ocorreu, foi sempre como uma contribuição, sempre muito bem vinda e reconhecidamente importante a nosso ver, mas sem um maior e efetivo envolvimento desses profissionais nas atividades do projeto.

No desenvolvimento do projeto, embora essas práticas se realizassem também como experiências individuais, elas, geralmente, resultaram de vivências coletivas, em que a troca de informações e o olhar atento do parceiro, sugerindo ideias e propondo alterações no texto do outro, deram o tom colaborativo às práticas de letramento realizadas. A escrita colaborativa foi usada como estratégia nas diversas ocorrências do projeto, constituindo-se como uma forma eficaz de ensino e aprendizagem. Desse modo, os alunos conseguiram desenvolver um sentimento de responsabilidade pela produção do grupo.

É importante ressaltar que até mesmo a produção individual de cada aluno, como a carta de reclamação e solicitação produzida por Jean, reivindicando a adaptação do ônibus do IFRN às necessidades de portadores de necessidades especiais, comentada anteriormente, contou com a apreciação e a colaboração advinda dos comentários do grupo.

Como exemplo de escrita colaborativa, apresentamos abaixo uma carta aberta produzida pelo grupo de 2010, a qual foi publicada no dia da eleição, 03/10/2010, em três dos principais jornais impressos que circulam no RN e em outras partes do país. Além disso, a carta também circulou em diversos *blogs*, inclusive no *blog* do grupo e em *sites* do IFRN (Ver anexos E e F). Assim vejamos:

Diário de Natal - Edição de domingo, 3 de outubro de 2010

cidades DIÁRIO de NATAL

Carta aberta

Senhor eleitor,

Nos últimos meses, acompanhamos pela mídia uma verdadeira guerra pela conquista do seu voto. Ao longo desse período, você certamente teve a oportunidade de comparar propostas apresentadas. Na reta final de uma campanha, espera-se que o eleitor já saiba em quem votar. No Brasil, temos 127.464.143 eleitores aptos a votar, mas dados de pesquisa do Ibope revelam que 5% desses eleitores têm a intenção de votar nulo e outros 5% ainda estão indecisos.

É provável que, no próximo domingo, muitos eleitores ainda estejam desmotivados por não acreditarem mais nas falsas promessas nem nas propostas dos candidatos. Alguns desses eleitores certamente irão às urnas apenas pela obrigatoriedade do voto. Isso é bastante preocupante, pois sabemos o quanto custou resgatar o direito ao voto depois de tantos anos de tirania vividos no período ditatorial.

É verdade que os candidatos precisam rever suas propostas, suas posturas e seus valores. Essa falta de motivação do eleitor deveria servir de alerta. Contudo, embora sejamos obrigados a reconhecer que a conduta de alguns dos nossos representantes desestimula o eleitor, entendemos que é preciso votar. Não podemos pensar que todos os candidatos são iguais. É preciso saber escolher e isso exige consciência política.

O eleitor consciente é aquele que conhece a história dos candidatos e dos partidos, analisa as propostas, não vende seu voto e reconhece o seu direito de votar. Ele sabe que ser cidadão implica participar ativamente e refletir sobre as ações e atitudes dos seus representantes. Entende que votar é um meio de participar, influir e assumir responsabilidade na vida política do país. Sabe que não basta votar, pois compreende ser preciso votar conscientemente, estando seguro de que o seu candidato será o melhor para o progresso do nosso país e do nosso estado.

No nosso estado, somos 2.246.691 eleitores. Cada um de nós precisa assumir seu voto como instrumento de luta pela consolidação dos princípios democráticos. Sendo assim, senhor eleitor, fica aqui o nosso apelo: no próximo domingo, não vote em branco nem anule o seu voto. É hora de votar. Vote consciente. Escolha candidatos que sejam dignos do seu voto. Eleja representante cujas propostas reflitam o seu compromisso com os anseios da população e com uma postura ética para a política brasileira.

Alunos do IFRN
PROEJA - Campus Natal - Zona Norte

No caso da carta aberta anteriormente apresentada, os alunos começaram esboçando uma versão individual, considerando os conhecimentos prévios que possuíam acerca dos gêneros epistolares. Em seguida, juntaram as produções individuais em duplas e depois em grupos. Nesse processo, oferecemos atendimento individualizado aos alunos, bem como às duplas e aos grupos, para ajustarmos os textos aos padrões monitorados da escrita, considerando que a carta aberta seria remetida aos jornais locais, *sites* e *blogs* com vistas à publicação. Atuando como leitores e escritores, os alunos poderiam aprender melhor os conteúdos linguísticos, que adquirem sentido se inseridos nas práticas sociais, servindo, assim, à reflexão sobre a língua.

O período de reescrita dos textos foi oportuno também para realizarmos algumas oficinas, em que analisamos os textos, coletivamente, fazendo os ajustes necessários antes de publicá-los. Esses momentos foram planejados, especificamente, para enfocarmos os aspectos

relativos à análise linguística. Nessas ocasiões, contávamos, além de outros recursos materiais, com retroprojetor, transparências, projetor de multimídia, slides, computador, lápis, papel, borracha, jornais, revistas, dicionários e gramáticas. Munidos de todos esses recursos, os educandos liam, reliam, escreviam e reescreviam os textos muitas vezes.

A atividade de reescrita de textos foi concebida a partir da ideia de avaliação como um processo constitutivamente dialógico, no qual nos assumimos como interlocutora do texto do aluno, de forma atenta e respeitosa. Reconhecemos a legitimidade do seu dizer e, ao mesmo tempo, apontamos outras formas de dizer, dependendo da situação em que se envolveram discursivamente. Percebemos que esse poderia se tornar um momento particularmente importante no processo, caso procurássemos viabilizar uma parceria entre os sujeitos.

Não poderíamos, de forma alguma, permitir que as vozes daqueles sujeitos que ficaram tantas vezes aprisionados nas páginas dos cadernos, entre os muros da escola, ali permanecessem. Como professora, pensávamos ter chegado a hora de um "ajuste de contas" entre a escola e eles. Essa agência de letramento, que talvez tivesse algumas vezes negligenciado o direito de dizer sua palavra, precisava lhes garantir o espaço à alteridade, ao diferente, ao estranho, ao novo, inerentes ao processo identitário e de autoria desses sujeitos (RUIZ, 2001).

Cumpre ressaltar que tivemos bastante cuidado para garantir aos educandos o direito de usarem sua própria língua, isto é, a língua do povo, conforme veremos mais adiante na análise de um panfleto produzido pelo grupo de 2006. Seria um contrassenso pensar na implementação de uma proposta de letramento emancipatória e crítica, desvalorizando o capital cultural dos alunos das classes subalternas. Concordamos com o pensamento de que

> É por meio da língua nativa que os alunos "nomeiam o próprio mundo" e começam a estabelecer uma relação dialética com a classe dominante no processo de transformação das estruturas sociais e políticas que os confirmam em sua "cultura do silêncio" (MACEDO, 2000, p. 98).

Reconhecemos, contudo, que os educandos da EJA, oriundos das classes sociais menos favorecidas, precisam ter acesso ao conhecimento das classes dominantes, para poder se inserir em outros estratos sociais, dialogando, em pé de igualdade, com outras classes. É

pela reflexão crítica acerca do seu capital cultural que os oprimidos se instrumentalizam para a reapropriação de sua história, de sua cultura e de sua língua (MACEDO, 2000).

Concebendo a avaliação dos textos sob esse prisma e assumindo uma visão funcionalista da linguagem, realizamos procedimentos de análise linguística ao longo do processo, levando os alunos a refletirem sobre a língua em uso, compreendendo, por exemplo, o papel dos operadores argumentativos na construção do sentido dos textos produzidos, bem como o papel desses elementos linguísticos na produção de textos argumentativos. Nesse processo, buscamos trabalhar tanto o polo da língua, quanto o polo do discurso, conforme propõe Bakhtin (1990), abordando as formas retóricas que sustentam o discurso por eles produzido. Além disso, instigamos permanentemente a reflexão sobre o caráter social dos gêneros lidos e produzidos.

No processo de analisar linguisticamente os textos, percebemos a grande dificuldade esboçada pelo grupo no que diz respeito a alguns aspectos notacionais da língua. Na tentativa de preencher algumas lacunas na formação dos alunos, realizamos algumas oficinas de análise linguística, enfocando especificamente aspectos como, por exemplo, acentuação, ortografia, pontuação. Além disso, diante das inúmeras dificuldades dos alunos, ampliamos as oficinas para observarmos também questões relativas à sintaxe de concordância, de colocação pronominal e de regência.

Mesmo assim, temos consciência de que as dificuldades não foram plenamente superadas, ainda que muitos alunos tenham avançado bastante. Uma coisa que contribuiu para esse avanço foi certamente o exercício repetido da reescrita de todos os textos produzidos no processo, inclusive do texto final produzido para avaliar as experiências do projeto, isto é, a carta pessoal que nos escreveram. Isso exigiu muita atenção de nossa parte. Para lhes dar mais assistência e apoio, ampliamos o tempo de atendimento aos alunos, atendendo-os individualmente ou em grupos, em horários extras. Percebemos, com isso, o quanto seria útil a ampliação da carga horária dos alunos da EJA, embora os programas destinados a essa modalidade de ensino, em geral, insistam em oferecer cursos aligeirados.

De um modo geral, as maiores dificuldades enfrentadas no processo de produção textual foram relacionadas ao domínio dos conteúdos gramaticais e ao modo de funcionamento e organização dos discursos argumentativos. Acerca deste último problema, devemos destacar duas das iniciativas que tomamos: a primeira, a realização de duas oficinas.

Uma para discutir aspectos relativos à macroestrutura dos textos argumentativos; outra para ler textos dessa natureza de forma mais sistemática e atenta aos aspectos textuais, discursivos e enunciativos. Assim, os alunos puderam apreender marcas e especificidades dos textos argumentativos, bem como aspectos discursivos mais voltados para gêneros argumentativos, tais como carta aberta, carta do leitor, charge, artigo de opinião etc.

A segunda iniciativa foi organizar uma aula expositiva dialogada sobre a importância do desenvolvimento da capacidade argumentativa para o pleno exercício de cidadania. Normalmente, os procedimentos e os conteúdos de ensino foram desenvolvidos de forma semelhante nas três turmas, ainda que tenhamos tido o zelo em considerar as heterogeneidades naturais entre os grupos de alunos pesquisados. Consideramos que seria importante reforçar a reflexão acerca da formação política dos educandos, como condição para o desenvolvimento de suas capacidades de coragem e ação cívica.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a experiência favoreceu a imersão dos alunos no universo plural dos gêneros discursivos, oportunizando-lhes a vivência com práticas de letramento escolar e com outras práticas letradas, pertencentes a outras esferas de atividade, a jornalística, por exemplo, como as cartas do leitor antes apresentadas comprovam. Podemos dizer, em linhas gerais, que apesar de enfrentarmos algumas dificuldades nesse projeto, os resultados foram bastante exitosos, como mostramos.

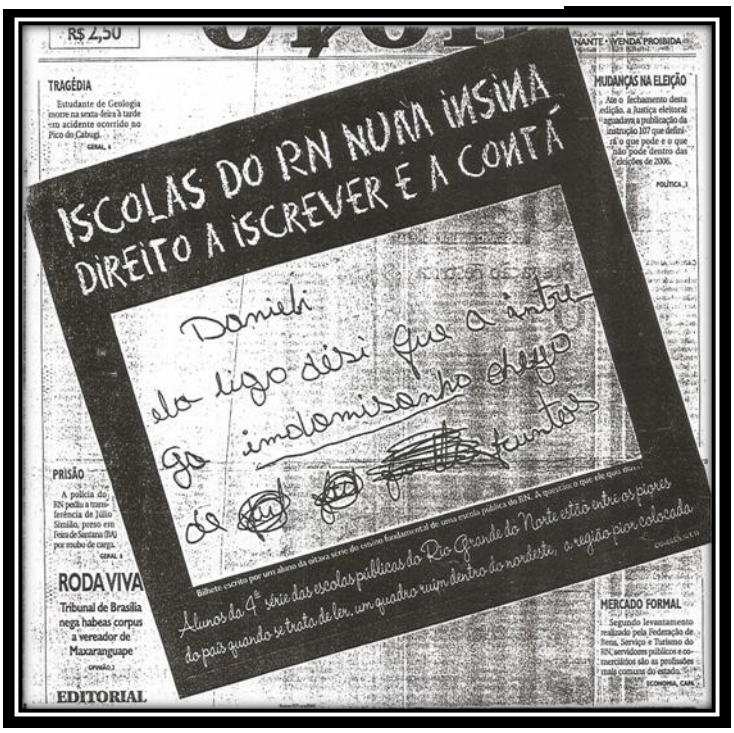
Dentre as dificuldades encontradas, certamente, uma das maiores foi conseguir resgatar a autoconfiança e a motivação de alguns alunos. Dentre elas, podemos citar um episódio que marcou profundamente nossa experiência com o grupo de 2006. Considerando a complexidade dessa dificuldade, julgamos importante historiá-la para que possamos apontar possíveis problemas a serem enfrentados quando se atua no contexto da EJA, discutindo também alternativas de resolução para eles. Assim vejamos.

Conforme vimos, nas oficinas de letramento, desenvolvidas no projeto "Hora de votar", era comum a prática de leitura de jornais para diferentes fins, dentre os quais alimentar ou retroalimentar as práticas de escrita. Para isso, quando possível, contamos sempre com a colaboração dos educandos na mobilização de recursos. No dia 10/07/2006, uma aluna nos trouxe um exemplar de um jornal que circula diariamente em Natal – RN. A manchete principal da capa, escrita de forma sarcástica, em tom de zombaria e desprezo, atestava o péssimo desempenho dos alunos do RN em um desses muitos exames nacionais a que se

submetem nossos alunos da escola pública. Abaixo, reproduzimos uma cópia da primeira página do jornal para ilustrar o problema aqui analisado.

Para atestar a "incompetência" ou a "inabilidade" dos alunos do RN, o jornal publicou, à revelia da autora, como chamada para uma matéria na capa do jornal, um texto escrito por uma das colaboradoras do projeto em uma situação de trabalho, conforme pode ser visto na reprodução abaixo:

Imagem 13: Diário de Natal em 09/07/2006



Sobre esse episódio, é possível dizer que foi certamente um dos momentos de maior tensão e conflito vivenciados com o grupo em 2006. Profissionalmente, esse foi um grande desafio para nós. Se para a aluna, que, com lágrimas, nos entregou o exemplar do jornal, foi um momento difícil, para nós, não foi menos que isso. Naquele instante, sentimos o peso da responsabilidade profissional, moral e ética assumida para garantir-lhe condições de ampliar o letramento e contribuir para legitimar sua escrita.

O trabalho realizado individualmente com essa aluna foi fundamental para que ela pudesse recuperar sua autoestima, já que ela se sentia envergonhada e incapaz diante da situação humilhante a que foi submetida. Sua permanência na escola dependeu, em grande medida, do acolhimento, do apoio recebido e do trabalho sistemático realizado com ela para

que se mantivesse motivada a estudar, segundo depoimento da própria aluna. Para ela, que já havia "abandonado" a escola diversas vezes, foi essa a ideia que lhe veio à mente diante da situação "vexaminosa" e humilhante por ela enfrentada.

Esforçamo-nos para que aquela aluna não fosse mais um dos milhares de jovens e adultos que, ao se sentirem desassistidos na EJA, desmotivam-se e se afastam da escola. Na verdade, é a escola que, muitas vezes, abandona esses indivíduos, quando desconsidera suas reais necessidades, oferecendo-lhes um ensino que em nada ou pouco contribui para dignificar sua sobrevivência na sociedade estratificada em que vivemos.

Nessa sociedade, dividida em classes, milhões de pessoas estão marginalizadas e impossibilitadas de apropriação do conhecimento referente às práticas culturais dominantes, dentre elas as práticas de uso da escrita. Muitas só se apropriam delas parcialmente, de forma assistemática e prático-utilitárias, pois os conteúdos escolares, geralmente, não se voltam para os objetivos proletários. Dessa forma, eles atendem a interesses da classe dominante, reproduzindo suas ideologias e interesses de manutenção do *status quo*.

A escola precisa despertar e cumprir seu papel em relação ao letramento dos educandos das classes inferiorizadas, os quais veem nessa agência de letramento a oportunidade de acesso à cultura escrita, por isso a buscam. Para muitos deles, a escola é o único meio de acesso aos bens culturais, embora isso nem sempre seja considerado por ela. Muitos inclusive alimentam o mito de que o letramento é o bastante para garantir-lhes mobilidade social. Neste estudo, embora consideremos a educação como instrumento para a cidadania, temos a clareza de que ela, por si só, não dá conta dessa complexa tarefa.

A nosso ver, a formação cidadã também se engendra em outros contextos sociais, no cotidiano dos indivíduos. Contudo, à escola, como agência de letramento por excelência, cabe, em grande medida, a responsabilidade de contribuir a contento com a produção de conhecimentos emancipatórios que possam subsidiar a compreensão da realidade, desvendando ideologias e relações de poder que atuam para a dominação dos educandos.

A experiência dessa aluna nos permitiu ver de perto o efeito das relações de poder que oprimem, segregam e marginalizam os indivíduos analfabetos ou plenamente letrados. Foi necessária uma maior atenção às necessidades individuais dela, contribuindo para a superação de uma situação extremamente difícil. Na medida do possível, a escola precisa voltar suas ações formativas para atender às necessidades e aos interesses tanto coletivos

quanto individuais dos educandos. Como estratégia didática, os projetos de letramento podem contribuir com a consecução desse objetivo, tornando-os cidadãos plenamente letrados.

Em uma sociedade letrada, a falta de domínio dos usos da escrita e de acesso à cultura dominante gera exclusão social, impossibilitando esses indivíduos de viverem efetivamente sua cidadania, comprometendo inclusive suas chances de inserção ou manutenção no mundo do trabalho, ou seja, sua própria sobrevivência nessa sociedade. Além de ser humilhada publicamente, a educanda foi ameaçada de perder o emprego caso "não anotasse direito" os recados. O uso da expressão "direito" tem por fim deslegitimar sua escrita. Isso faz parte da luta que se trava entre classes sociais distintas no que diz respeito aos usos da escrita.

Chama-nos a atenção, nesse caso, essa forma de expor e humilhar a aluna pela sua falta de domínio da tecnologia da escrita. Cumpre ressaltar, aliás, de pleno domínio, pois o texto apresentado constitui-se perfeitamente como um "projeto de dizer" ao qual poderia ser dado o acabamento necessário, deixando-o "mais adequado" às necessidades da aluna: demonstrar competência escritora para manter-se inserida no tecido social, atuando no mercado de trabalho.

Ocorre que as pessoas que detêm o domínio sobre a poderosa ferramenta da escrita nem sempre reconhecem ou legitimam a escrita que "destoa" do seu padrão. Isso também não deixa de ser uma forma de se manter no poder, não permitindo o acesso dos trabalhadores a ele, um bem a ser compartilhado por poucos. O texto foi produzido por uma pessoa que, depois de algumas tentativas de se manter na escola, dela se evadiu várias vezes, para trabalhar na agricultura, mas acabara de retornar para concluir o Ensino Fundamental II na EJA.

Segundo ela, seu retorno à escola aconteceu por ter vindo do interior do RN para a capital, à procura de emprego como doméstica e sentir a necessidade de formação para lhe garantir maiores chances de manutenção no mercado de trabalho. As informações que o jornal divulgou acerca da autora do texto não procedem, posto que a educanda, na verdade, não estava matriculada na oitava série do ensino dito "regular", mas era recém-chegada à escola e matriculada na EJA, cuja realidade é reconhecidamente marcada pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos para terem acesso à cultura escrita.

Desse modo, podemos perceber que o texto dela foi indevidamente usado para ilustrar o "péssimo" desempenho dos alunos do RN em um exame de certificação de competência,

que serve muito mais para segregar, marginalizar e excluir essas pessoas que para apontar saídas e alternativas para a ineficácia das políticas de letramento. Foi dado um tom de sensacionalismo à matéria publicada no jornal, desconsiderando-se os danos que poderiam ser causados à autoestima de quem escreveu o texto.

Esse episódio põe em relevo a necessidade de investimento na educação de jovens e adultos trabalhadores em nosso país. A essa categoria tem sido negado o direito à qualificação profissional para inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho. Sua condição de classe inferiorizada é legitimada pela classe dominante, quando esta desqualifica aquela, segregando-a, declarando-a inapta para as atividades do mundo do trabalho que demandam "competências e habilidades" relativas ao ler e ao escrever.

O problema enfrentado por Ana aponta a carência de políticas públicas, especialmente de políticas de letramento mais eficazes que possam garantir educação de qualidade às classes sociais marginalizadas. Não podemos falar em cidadania nas escolas deste país enquanto o direito à educação pública de qualidade não for devidamente respeitado. Não podemos pensar que estamos inseridos em uma sociedade democrática enquanto milhares de jovens e adultos permanecem analfabetos ou semialfabetizados.

Diante dessa situação, perguntamo-nos o que é feito com as experiências e os conhecimentos que os jovens e adultos trazem com eles, quando chegam à escola. Em geral, esses saberes têm sido desconsiderados nas salas de aula de EJA. À medida que têm seus saberes negados, os educandos se sentem desmotivados e, muitas vezes, evadem-se da escola. Numa situação conflituosa e extremamente complexa como essa, à escola cabe assumir sua responsabilidade, como principal agência de letramento.

Para uma pessoa vinda do interior, onde as práticas orais, muitas vezes, são as mais usuais, onde talvez nunca tenha sido imposta a ela a necessidade de registrar um recado por escrito, já que o uso desse gênero pode ser efetuado satisfatoriamente por meio da linguagem oral, deparar-se, na cidade grande, com necessidades urgentes de domínio da escrita pode ser uma experiência extremamente difícil. No caso dessa aluna, a dificuldade foi vencida pela vontade de vencer, respaldada em experiências de leitura e escrita significativas e motivadoras, capazes de empoderá-la o suficiente para fazê-la acreditar ser possível dignificar sua escrita e ajudá-la a exercer sua cidadania.

O considerável avanço dessa colaboradora decorreu de um trabalho rigoroso para que ela pudesse se apropriar dos saberes necessários ao saber dizer por escrito sua palavra. Para isso, foi necessário um processo de ler/reler, escrever/reescrever várias vezes um mesmo texto, dependendo do grau de complexidade dele naquilo que concerne ao caráter formal ou informal da situação em que eram lidos ou produzidos. O primeiro passo foi partir daquilo que ela já sabia, valorizando seus conhecimentos e suas experiências prévias. Porém, o texto, que foi publicado à sua revelia no jornal, isto é, o recado, ela nem sequer considerou a possibilidade de reescrevê-lo. Esse fato revela o impacto negativo, causado pela experiência na vida da educanda.

Propusemos, então, outras situações para que ela pudesse aprender a usar adequadamente o gênero recado. Assim, quando necessitamos deixar um recado para a direção da escola para providenciar um material necessário à organização da mobilização que seria a culminância da "Campanha de participação política", coube a ela escrever o recado que seria deixado no bureau da diretora, para esta providenciar um material necessário à produção de cartazes. Embora tenhamos contribuído com a produção do recado, a ela coube a responsabilidade maior, nesse evento, a de assumir o comando dessa produção. Isso lhe ajudou a melhorar sua autoestima, motivando-a para outras ações.

O resgate de sua autoestima e de sua autoconfiança aconteceu, porque, pouco a pouco, fomos conquistando sua confiança, fazendo-a perceber a importância do letramento para sua sobrevivência na sociedade grafocêntrica em que está inserida, bem como para sua emancipação e sua autonomia. A partir de então, engajou-se ativamente nas atividades do projeto e participou, de forma estusiática e comprometida, nos diversos eventos de letramento vivenciados no projeto.

No encerramento da Campanha de Participação Política, durante a mobilização realizada nas ruas, ela esteve à frente, empunhando faixas ou entregando o panfleto produzido pelo grupo aos transeuntes, para sensibilizá-los a perceberem a importância do voto e comparecerem às urnas, para votarem conscientes, diminuindo, assim, o crescente número de votos nulos e brancos nas campanhas políticas brasileiras.

Em pleno processo de formação política, demonstrava estar adquirindo maior clareza de sua condição de oprimida, disposta a se preparar para enfrentar seus opressores. Parecia estar internalizando, aos poucos, o discurso da resistência: "na prática social, é possível não

somente reproduzir o mundo mas também contestá-lo e transformá-lo" (KLEIMAN, 2001, p. 279). O conteúdo do discurso da resistência deve ser, frequentemente, proferido e enfatizado, em sala de aula, para a formação crítica dos educandos da EJA, preparando-os para a agência política.

A formação política é imprescindível para a necessária compreensão do discurso da resistência e da libertação. Ele deve ser considerado uma importante ferramenta no processo de letramento cívico de alunos das classes subalternizadas, despertando-os para a coragem cívica. Por meio da compreensão desse tipo de discurso, esses educandos podem compreender melhor a importância de saber usar a linguagem escrita, que pode lhes abrir perspectivas de transformação social e de emancipação.

Como leitores e escritores autônomos, eles podem ter acesso à cultura dominante. Empoderados, eles podem mais facilmente reescrever suas histórias de injustiças e exclusão social, transformando sua realidade de opressão e dominação, mediante sua agência política. Na luta por expressão, a linguagem é uma arma poderosa na construção de sentidos da leitura de mundo feita pelos grupos marginalizados. Nas palavras de Giroux (1992, p. 85),

> A escola é o espaço onde os projetos de linguagem impõem e controlam normas e formas específicas de significado. Nesse sentido, a linguagem faz mais do que apresentar diretamente a "informação": na verdade, ela é usada tanto como base para a "instrução", como para produzir subjetividades. [...] as subjetividades dos alunos são desenvolvidas por uma gama de discursos e podem somente ser entendidas dentro de um processo de interação social.

O texto apresentado abaixo ilustra o quanto Ana avançou também na sua produção individual, conseguindo dar um maior acabamento a um projeto de dizer, ainda que este lhe abrisse maior possibilidade de informalidade, considerando o gênero discursivo e sua função social.

Imagem 14: Texto da aluna

Natal, 24 de Novembro de 2006

Oi Professora Ivoneide

Desde do início do ano você mim fez gostar de ir Para o teatro ver a Peça sobre os Políticos corruptos deu Pra refletir e intende melhor.

Fui Para os sinais entregar os Panfleto Para os Pessoas intederem, mais como é importante o voter consciente.

Achei o máximo fazer aquilo. Aprendei muitos com os meus colegas e a Professora Ivoneide que ajuda os alunos a entende mais o texto como devemos escrever melhor. A Professora Ivoneide é uma Pessoa que eu não vou esquecer. Com ela aprendi a fazer um curriculo, textos mas Valeu a Pena todos os trabalhos. A gente fazer cartas, recibo e muitos outros textos mas, cartas, faixas e Panfleto Para aquelas mobilizações foi muito importante. // Sair o texto no jornal foi maravilhoso não foi? Valeu a Pena!

Você sabe muito bem o quantro eu precisava aprender escrever não é? Acho que consegui apreder a escrever texto e aPrendir a ler muito com você mais Lembra daquela experiência negativo? Hoje sou outa Aprendi até a usar o dicionário Viu? outa! //

Por tudo isso. Muito o brigado Ivoneide

A partir da experiência com o projeto "Hora de votar", é perceptível o impacto do letramento cívico na vida da educanda, cuja escrita fora usada anteriormente como um tipo de violência simbólica[32] contra ela e, por tabela, contra milhões de estudantes das escolas públicas brasileiras. Os efeitos negativos dessa violência simbólica deixaram marcas quiça indeléveis na vida da educanda, as quais se evidenciam quando ela enuncia:

> você sabe muito bem o quantro eu precisava aprender a escrever não é? Acho que consegui apreder a escrever texto e aprendir a ler muito com você

[32] O conceito de *violência simbólica* refere-se a Bourdieu (1977) para quem esse tipo de violência está presente de forma velada nos rituais e interações simbólicas. De acordo com McLaren (1999, p. 155), "a violência simbólica é a versão 'eufêmica', *sutil* da violência material, econômica". Apoiando-se ainda em Bourdieu, o autor acrescenta: "Em contraste com a violência febril da exploração material, a violência sutil funciona camuflada por artifícios e ardis. [...] A violência simbólica e o poder simbólico trabalham lado a lado. Eles imprimem nossas ações sem, ao mesmo tempo, produzi-las. A legitimação do poder é gerada como uma mais-valia simbólica, assegurada pela reificação de diferenças em distinções, através de rituais e costumes igualmente reificados" (MCLAREN, 1999, p. 156).

> mais lembra daquela experiência negativa? Hoje sou outa Aprendi até a usar o dicionário viu? Outa!!!

Observando o texto dessa colaboradora, vemos um avanço significativo na sua escrita. Embora apresente ainda problemas relacionados a questões notacionais da língua, por exemplo, é inegável que ela demonstra ter avançado muito. Julgamos que o texto é bastante representativo do trabalho realizado na perspectiva da relação entre letramento e gêneros discursivos, bem como do caráter multissemiótico (ROJO, 2009) atribuído ao texto. Basta perceber o cuidado que teve em apresentar a carta em papel colorido e ilustrado. Na sociedade atual, diferentes cores, imagens, linguagens, sons e outros recursos se incorporam ao processamento dos textos produzidos.

Do ponto de vista formal, o texto apresenta-se com as marcas que caracterizam o gênero *carta pessoal (*data, local, vocativo, despedida etc.). A educanda leva em conta, com muita competência, os elementos que constituem o gênero do ponto de vista temático, composicional e estilístico, articulando-os para resgatar ações de leitura e escrita desenvolvidas ao longo do projeto, além de emitir pontos de vista e juízos de valor construídos acerca do trabalho realizado.

O domínio de aspectos enunciativos peculiares ao gênero, como a "chamada" ao interlocutor ao longo do texto, demonstra o quanto ela se aprofundou e se familiarizou com os traços que qualificam uma "boa" escrita. Além de perceber o papel do interlocutor na definição das marcas do gênero "carta", demonstra outros comportamentos escritores, tais como a necessidade de reescrita do texto, a partir da mobilização de recursos como o dicionário, instrumento indispensável às atividades desenvolvidas nas oficinas de letramento.

Ao fazer uso de gramáticas, dicionários e outros instrumentos para reescrever um texto, a educanda demonstra ter desenvolvido um dos comportamentos escritores mais importantes para evidenciar a autonomia adquirida no desenvolvimento e no acabamento do seu projeto de dizer. Usar o dicionário é uma tarefa bastante complexa para pessoas que não dominam plenamente os usos da linguagem escrita. Pressupõe outros conhecimentos acerca do trabalho com a palavra escrita: conhecer a ordem alfabética, definições, siglas, abreviaturas etc.

O uso desse recurso é muito importante para melhorar o domínio de questões lexicais, ortográficas, semânticas etc. Nesse sentido, considerando a complexidade de seu uso, é

possível afirmar que Ana apresenta grandes avanços em aspectos importantes do processo de aprendizagem da escrita, demonstrando explicitamente ter desenvolvido comportamentos escritores dos mais complexos.

O desempenho dela é prova de que o acesso à cultura letrada pode ser menos difícil e traumático quando se tem a garantia de direitos sociais respeitados: uma educação linguística de qualidade, por exemplo. É evidente que, em um curto espaço de tempo, não teria sido possível essa educanda, nem os demais colaboradores do projeto superarem todas as dificuldades e desenvolverem uma "competência ideal" de escrita – nem sequer tínhamos essa presunção. Mais do que o domínio de competências e habilidades, no processo de letramento cívico, temos objetivos mais amplos que levam em conta a formação política dos educandos, indo além dos aspectos relativos à dimensão individual desse processo, pondo em relevo também sua dimensão social (SOARES, 1998).

Assim, não nos detivemos, especificamente, na observação do impacto do letramento na vida de cada um dos colaboradores do projeto, embora isso também tenha sua importância. Nesta pesquisa, considerando a dimensão social do letramento, voltamo-nos para as práticas sociais letradas, situando-as em um dado contexto. Assim, levamos em conta as demandas de leitura e escrita do grupo inserido nesse contexto, suas interações, as representações e os valores construídos pelos participantes desse grupo acerca das práticas discursivas desenvolvidas.

A esse respeito, podemos dizer que o enunciado da aluna revela que os objetivos planificados foram alcançados, quando declara ter vivenciado, no projeto, práticas de leitura e escrita como práticas sociais efetivas. Além disso, seu discurso revela motivação e entusiasmo em relação àquilo que se faz no trabalho com projetos de letramento. Certamente, atingimos o objetivo precípuo do trabalho com esse tipo de projeto, o de ampliar o letramento dos que dele participam, formando-os para a agência crítica e a mudança social, a partir do estímulo ao desenvolvimento dos seus potenciais de coragem cívica.

Cumpre ressaltar que, mesmo tendo contemplado objetivos práticos de usos da escrita colaborativa realizados pelo grupo no projeto, na medida do possível, buscamos atender às necessidades e aos interesses individuais desta colaboradora, por exemplo, ajudando com a escritura de uma carta pessoal para sua mãe, residente no interior do estado. Não porque só tivesse esse gênero ao seu dispor, pois possuía aparelho celular e poderia falar ou escrever

uma mensagem, mas porque desenvolvera o gosto pela escrita e descobrira o poder agentivo dessa tecnologia.

Havia se constituído agente de letramento, capaz de nomear sua experiência ao agir como sujeito autônomo, cuja produção cultural adquiriu legitimação social. Sobre isso, parece-nos oportuno destacar as palavras de McLaren (2000, p. 35): "A luta em torno da forma pela qual nomeamos e transformamos a experiência é uma das questões mais cruciais na pedagogia crítica e na luta pela mudança social". Nesse projeto pedagógico, a linguagem tem grande importância. A partir dela, é possível nomear a experiência e agir.

Conforme podemos ver, nos valores construídos pelos educandos acerca do trabalho com projetos de letramento, percebemos pistas de que essa pode ser uma prática pedagógica bastante produtiva no processo de letramento cívico de educandos da EJA os quais, muitas vezes, estão oprimidos e marginalizados na sociedade letrada, em função de suas limitações em termos de domínio da leitura e da escrita.

Na experiência, Ana desenvolveu seu potencial para o protagonismo, à medida que tomou consciência da capacidade adquirida para intervir na escola, na comunidade e na sociedade mais ampla. Isso aconteceu quando ganhou maior empoderamento e autonomia para agir.

4.3 O PROJETO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO: UMA REDE EMANCIPATÓRIA

Imagem 15: Projetos de letramento

Fonte: Oliveira (2010, p. 341)

Um projeto assumido como prática de letramento pode contribuir de forma eficaz com a ressignificação do ensino e com a aprendizagem da linguagem escrita. No processo de seu desenvolvimento, os alunos vão se apropriando de novos gêneros discursivos, ampliando suas referências do mundo e do próprio objeto em questão, a escrita. De acordo com Oliveira (2010, p. 340),

> Considerados como uma prática de letramento, os projetos se inserem num tipo de cultura escolar alternativa em que a produção do conhecimento está orientada pela abordagem de resolução de problemas, comumente adotada em outras áreas disciplinares. Tendo como ponto de partida a prática social, esses projetos visam atender a necessidades sociais e demandas comunicativas específicas de um determinado grupo, a partir de ações coletivas.

A partir dessa forma diferenciada de ensinar e aprender, a escola pode transcender do trabalho com a pedagogia do texto para outra perspectiva que contemple os usos sociais da linguagem escrita nas diversas esferas de atividade humana – a da pedagogia do letramento.

Como prática de letramento, na sua composição, os projetos apresentam *uma rede de componentes* que, uma vez articulados, podem contribuir para redimensionar o trabalho com projetos na escola e ressignificar o trabalho com as práticas de leitura e escrita desenvolvidas.

Essa rede compõe-se dos seguintes elementos: prática social; ensino *com* gêneros; comunidade de aprendizagem; abordagem colaborativa; aprendizagem situada; agentes de letramento; resolução de problemas; currículo dinâmico ou emancipatório. Vejamos, a seguir, os componentes organizadores dessa rede e uma descrição analítica deles.

Prática social

A concepção de leitura e de escrita que norteia os projetos de letramento tem suas bases assentadas na prática social. Na prática pedagógica, assume-se a prática social como pontos de partida e de chegada, vinculando educação e sociedade. Enfatiza-se, assim, a função social e política da escola. Como práticas discursivas que assumem uma multiplicidade de funções e que estão inseridas num dado contexto, essas práticas se distanciam de uma concepção tradicional de ensino, na qual se valorizam as competências e habilidades individuais. Para Kleiman (2007, p. 4),

> Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

De acordo com essa autora, conceber a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades a serem progressivamente desenvolvidas pelos alunos até eles atingirem a proficiência ideal em relação ao domínio das habilidades e competências relativas ao ler e ao escrever constitui uma visão reducionista do ensino da língua. Na perspectiva dos estudos de letramento, engendram-se oportunidades e espaços de vivência com os múltiplos letramentos, vinculando-os às demandas da vida social.

Para a autora, como principal agência de letramento, a escola necessita "assumir os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos" (KLEIMAN, 2007, p. 4). Ensinar a ler e a escrever, em projetos de letramento, é promover a inserção dos educandos na prática social, aproximando escola e

vida, vida e sociedade. Nesses projetos, "a articulação entre vida e escola é de natureza sociopolítica. Neles, é a prática social que demanda a leitura e a escrita, o que implica ler e escrever para agir no (e sobre) o mundo" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 103).

Isso se concretiza na prática, quando fazemos a imersão dos educandos no universo dos gêneros discursivos lidos e escritos, dentro e fora da escola, levando em consideração a ideia de práticas situadas cujos parâmetros de produção consideram as necessidades e os propósitos deles. Nessa perspectiva social da leitura e da escrita, os eventos de letramento[33] estão atrelados à vida social desses sujeitos.

Ensino com os gêneros discursivos

Na perspectiva sociocultural e enunciativa, o aprendizado de leitura e de escrita acontece *com* os gêneros discursivos. Aprender *com* os gêneros é diferente de aprender *sobre* os gêneros. No primeiro caso, o ensino da leitura e da escrita ocorre de forma vivencial. O educando experiencia essas práticas (DEWEY, 1997), buscando resoluções para seus próprios problemas ou para problemas comunitários. No segundo caso, a abordagem dos gêneros, geralmente, dá-se desvinculada da prática social, de forma descontextualizada, predominando o trabalho com os aspectos formais em detrimento dos discursivo-pragmáticos.

No projeto "Hora de votar", por exemplo, para estudar o gênero 'debate', os alunos vivenciaram um debate regrado, cujo objetivo era discutir "o papel do voto numa sociedade democrática". No trabalho com esse gênero, os alunos puderam apreender as marcas e especificidades que o constituem, observando como se definem, em uso, os seus elementos composicionais, temáticos e estilísticos. Para realizar essa prática, várias ações foram desenvolvidas: pesquisaram sobre o tema, lendo em jornais, revistas, *sites* e outras fontes; assistiram a vídeos sobre o tópico a ser debatido, além de observarem as marcas do gênero em eventos comunicativos, acompanhando debates na TV.

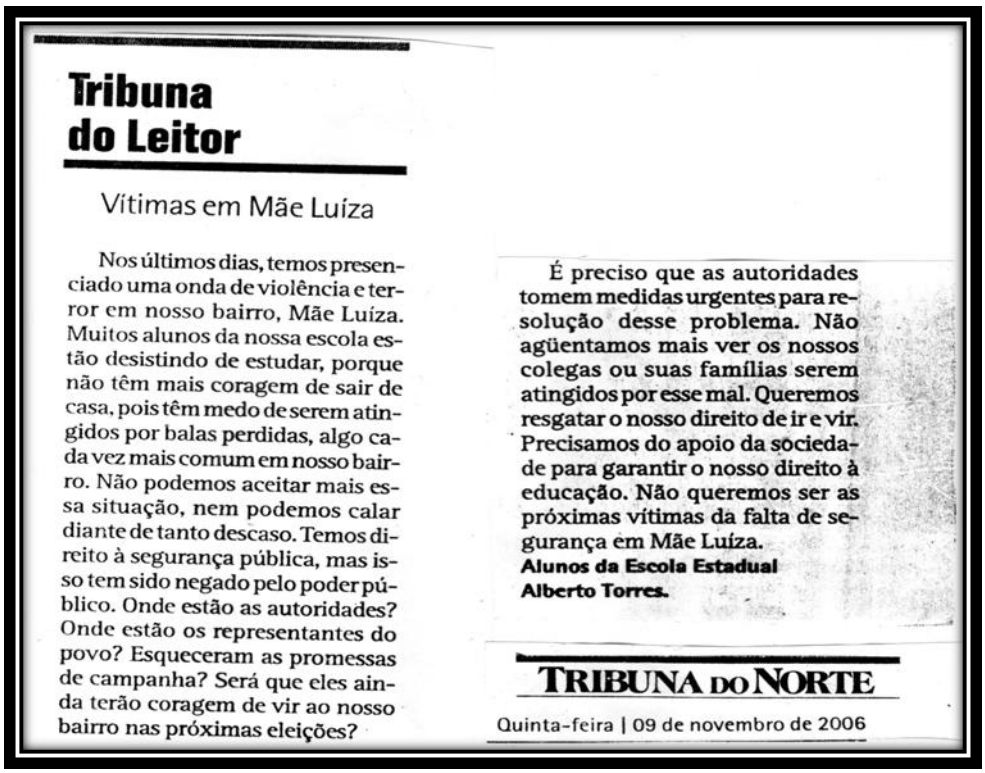
Para atender a uma demanda do projeto de letramento ao qual estavam vinculados, isto é, escrever aos jornais, pedindo apoio à comunidade e às autoridades para resolver um problema enfrentado por eles, a falta de segurança em decorrência da violência no bairro em

[33] Segundo Heath (1993), um evento de letramento pode ser definido como qualquer ocasião na qual um texto escrito é constitutivo da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos.

que viviam, os alunos estudaram o gênero ‘carta do leitor’. Vivendo em situação de risco, lançar mão do gênero ‘carta do leitor’ seria uma alternativa para viabilizar a resolução dos problemas do grupo. Isso foi deliberado coletivamente.

O texto dos alunos tinha um destino certo: o leitor do jornal no qual circulou. Não escreveram apenas para cumprir uma atividade meramente escolar. A escrita dos alunos estava imbuída de agência e propósito (BAZERMAN, 2006). A escrita, como prática social, foi usada pelo grupo com fins ou propósitos interventivos. Os alunos agiram, fazendo uso dessa tecnologia para lutar por direitos sociais: o direito à educação, o direito à segurança pública, o direito de ir e vir etc. A título de ilustração, segue texto produzido nesse evento de letramento:

D Imagem 16: Carta do leitor publicada na Tribuna do Norte



Tribuna do Leitor

Vítimas em Mãe Luíza

Nos últimos dias, temos presenciado uma onda de violência e terror em nosso bairro, Mãe Luíza. Muitos alunos da nossa escola estão desistindo de estudar, porque não têm mais coragem de sair de casa, pois têm medo de serem atingidos por balas perdidas, algo cada vez mais comum em nosso bairro. Não podemos aceitar mais essa situação, nem podemos calar diante de tanto descaso. Temos direito à segurança pública, mas isso tem sido negado pelo poder público. Onde estão as autoridades? Onde estão os representantes do povo? Esqueceram as promessas de campanha? Será que eles ainda terão coragem de vir ao nosso bairro nas próximas eleições?

É preciso que as autoridades tomem medidas urgentes para resolução desse problema. Não agüentamos mais ver os nossos colegas ou suas famílias serem atingidos por esse mal. Queremos resgatar o nosso direito de ir e vir. Precisamos do apoio da sociedade para garantir o nosso direito à educação. Não queremos ser as próximas vítimas da falta de segurança em Mãe Luíza.

Alunos da Escola Estadual Alberto Torres.

TRIBUNA DO NORTE

Quinta-feira | 09 de novembro de 2006

Conforme podemos ver, os educandos agiram socialmente, mediante o uso dos gêneros discursivos, na tentativa de buscar soluções para os seus problemas enfrentados na sua comunidade, atuando como cidadãos críticos e participativos. Parece-nos oportuno destacar que letrar implica formar o educando para desempenhar sua cidadania.

Na sociedade em que vivemos, torna-se cada vez mais saliente o papel da retórica na educação cívica. É preciso, pois, focalizar a agência dos alunos, considerando-a sob dois prismas: a agência como capacidade, voltada para o desenvolvimento do aluno e a agência como efeito, voltada para as metas da mudança política e social (MILLER, 2009). Nesta pesquisa, constatamos que o contexto social do aprendizado do letramento facilita o uso dos múltiplos letramentos (STREET, 2006), além de ampliar suas chances de inserção na cultura letrada.

Trabalhar *com* os gêneros na escola pode oferecer novos parâmetros à ação docente, ressignificando as práticas de letramento comumente desenvolvidas no contexto escolar, inserindo os educandos em outras esferas de atividades, a jornalística, por exemplo, no caso dos colaboradores do projeto aqui analisado. Unindo teoria e prática, redimensionamos o trabalho *com* os gêneros no contexto escolar.

Agente de letramento

No trabalho com projetos de letramento, o foco na agência social dos colaboradores possibilita aos alunos e professores a condição de agentes de letramento (KLEIMAN, 2006a). Esses projetos proporcionam uma maior autonomia aos seus participantes, à medida que imprimem um novo sentido às práticas letradas desenvolvidas na escola (SANTOS, 2008). Aos alunos, é permitido um espaço de efetiva atuação, uma vez que se envolvem ativamente em todas as fases, desde a planificação até a avaliação das atividades.

Eles aprendem a organizar seu trabalho, definindo tarefas, investigando objetos do seu interesse e vivenciando as experiências planificadas, tornando-se aptos a agir reflexiva e efetivamente (BAZERMAN, 2007). Nesse processo, constituem-se identitariamente como agentes de letramento. Entre professor e aluno, desenvolve-se uma relação de parceria, favorável à troca de experiências. Desse profissional, são exigidas competências a fim de criar as condições necessárias para uma aprendizagem ativa e participativa, capaz de suscitar o interesse pelas ações comunitárias, desenvolvendo valores tais como: respeito, solidariedade e responsabilidade social.

Na prática docente desse profissional, está implicado o respeito à autonomia e à identidade do educando como preceito ético, norteador de uma educação comprometida com a emancipação dos aprendizes (FREIRE, 1996). Nos projetos de letramento, alunos e

professores constituem-se identitariamente como agentes, à medida que se inserem em práticas de letramento que se produzem em contextos culturais e ideológicos diversos (STREET, 2006), compreendendo os usos culturais e os significados das práticas de letramento.

No projeto "Hora de votar", na medida em que se (trans) formaram em sujeitos ativos no seu processo de letramento, os educandos adquiriram maiores autonomia e empoderamento, podendo atuar como agentes de mudança. Podemos dizer, em linhas gerais, que tanto estes quanto a educadora constituíram-se, identitariamente, como agentes de letramento, pois, em um projeto dessa natureza, todos ensinam e todos aprendem (FREIRE, 1996).

De acordo com Street (2006, p. 466), "quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar". As práticas de letramento[34] desenvolvidas no projeto constituem identitariamente os sujeitos. O ensino e a aprendizagem da língua ganham, nesse viés, mais sentido para os colaboradores. Na condição de agentes, eles apresentam maior disposição para aprender. Segundo Kleiman (2006, p. 422),

> Aprender a ler e escrever é um processo de construção identitária para os alunos de grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e modos de falar. Daí a relevância de focalizarem-se os aspectos políticos que o conceito de mediador apaga e o conceito de agente de letramento ressalta.

O agente de letramento (KLEIMAN, 2006a) é, nesse processo, quem agencia práticas sociais situadas no universo das práticas letradas. Usar os gêneros discursivos para atender às necessidades comunicativas de um grupo, de uma comunidade etc. pode conduzir educadores e educandos à condição de agentes de letramento.

Nesta pesquisa, isso se comprova, quando, por exemplo, os textos produzidos pelos colaboradores no contexto de sala de aula circularam, efetivamente, para além dos muros da

[34] Segundo Baynham (1995, p. 39), práticas de letramento "são formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita as quais se realizam em eventos de letramento". Aqui, o termo *práticas de letramento* se refere não somente ao que as pessoas estão fazendo com um texto, mas inclui as ideias, atitudes, ideologias e valores que definem seu comportamento em um evento de letramento.

escola, em diferentes esferas sociais, tais como a jornalística (jornais, sites e TV), a do poder público executivo federal (Ministério da Educação - MEC, Presidência da República etc.), a do poder executivo estadual (Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura), a do poder legislativo municipal (Câmara Municipal), a do judiciário (Tribunal Regional Eleitoral - TRE).

Os textos dos educandos ganharam sentido para os seus leitores. Na condição de autores, esses educandos puderam alcançar a agência mais profunda da sua escrita (BAZERMAN, 2006). Tanto é assim que eles alcançaram o reconhecimento do valor de suas ações cívicas em diferentes esferas nas quais circularam seus textos: receberam um voto de louvor do TRE – RN, conforme vimos anteriormente, receberam carta de representante do MEC, tiveram seus textos publicados em diferentes mídias (jornais, sites, TV etc.).

Atuando coletiva e solidariamente, rompendo com relações assimétricas de poder, os colaboradores puderam vivenciar, ao longo do projeto, a condição de cidadãos plenamente letrados, capazes de agir politicamente de forma autônoma e engajada, reposicionando-se identitariamente. A esse respeito, são por demais pertinentes as palavras de Kleiman (2006, p. 423):

> O posicionamento autônomo e o rompimento da assimetria são produtos do bom letramento, aquele que, em vez de constituir-se em mais uma barreira para a inclusão social, fortalece os sujeitos que adotam as práticas da cultura escrita na sua vida social. Em outras palavras, a apreensão de práticas da cultura escrita pode contribuir para o fortalecimento (empowering) de professores e alunos quando possibilita que esses indivíduos se reposicionem em relação aos posicionamentos subalternos que frequentemente lhes são impostos.

Nesta pesquisa, assumimo-nos como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006a) e nos revestimos de um caráter intelectual transformador (GIROUX, 1997), alternando papéis com os educandos. Foi aprendendo a falar *com* eles e não *por* eles que redimensionamos nosso papel de professora de alunos da EJA, cujas histórias de vida, frequentemente, são escritas com palavras como miséria, exclusão, preconceito, fracasso e marginalização.

Nos projetos de letramento, solidariamente, aprendemos a resistir coletivamente com os alunos e a construir com eles relações contra-hegemônicas. Isso demanda de nós, educadores, uma revisão de posturas, instaurando o diálogo e garantindo voz aos educandos.

Rompendo com relações assimétricas de poder instituídas na escola, podemos adquirir, juntamente com eles, maior poder de resiliência e empoderamento para a ação docente.

Nesse percurso, pudemos perceber mais nitidamente a condição transitória e intercambiável da nossa identidade profissional, que se vai moldando, no processo de interação social com os educandos, pelas relações de poder (des) construídas nesse processo, à medida que nos voltamos para as situações em que as práticas de letramento se desenvolveram. Empoderados, os professores situam o processo de escolarização macro e microssociologicamente, explorando simultaneamente as relações entre eles (MCLAREN, 2001, p. 74).

No projeto "Hora de votar", a imersão dos educandos no universo plural dos gêneros discursivos proporcionou-lhes a experiência de ver os gêneros por eles produzidos atingir plenamente sua função comunicativa, inserindo-os em diferentes esferas, oportunizando-lhes experiências com práticas de letramento diferentes das suas.

Nesse sentido, podemos constatar que o domínio dos gêneros pelos educandos se dá quando se inserem nas próprias esferas em que se produzem esses gêneros. Vimos também que a agência crítica e política deles pode ser viabilizada pelo domínio dos gêneros discursivos, assumidos no processo de letramento cívico como instrumentos para a ação sociopolítica, organizando o processo de ensino da língua.

Dessa forma, a educação linguística, desenvolvida no âmbito de projetos de letramento, torna-se uma forma de educação política, na medida em que permite a apropriação do conhecimento socialmente legitimado pelas classes subalternizadas, contribuindo para o fortalecimento delas. A garantia do direito a esse conhecimento, permitindo aos oprimidos conhecer aquilo que lhes foi negado pelos opressores, enfatiza a politicidade dessa educação e a capacidade fortalecedora do princípio de justiça social que a orienta.

Resolução de problemas

Como vimos anteriormente, na condição de agentes de letramento, professores e alunos podem, colaborativamente, mobilizar conhecimentos, recursos e capacidades para buscar alternativas de resolução de problemas, estimulando a autoconfiança, promovendo novas capacidades e minimizando as dificuldades.

Discutir a ideia de resolução de problemas leva-nos a pensar que parece ser da própria natureza humana o propósito de resolver problemas. Talvez seja por isso que essa noção tem sido utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento. No contexto educacional, esse construto teórico tem sido revisitado, referindo-se a uma forma de "aprender a fazer, fazendo".

Na escola, parece ser consensual a ideia de que o desenvolvimento de projetos esteja vinculado à necessidade de resolução de um ou mais problemas, já que esta forma de aprender favorece a reflexão e o pensamento crítico. Considerando que a educação pode ser um meio para o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos alunos e que estas se refletem também na habilidade demonstrada por eles para a resolução de problemas, podemos dizer que é papel da escola ensinar a resolver problemas de naturezas diversas: científicos, cotidianos, sociais, individuais, coletivos etc.

Nos projetos de letramento, o problema precisa ser motivador, adequado à realidade dos educandos e favorável à formação integral deles, cabendo ao professor observar estratégias para garantir-lhes o direito de participação na escolha do tema e na definição do problema a ser investigado. Além disso, o tema e o problema precisam estar vinculados à ideia de cotidiano no seu sentido plural: o cotidiano da comunidade, da escola e do educando.

É importante dizer que um ensino orientado para a resolução de problemas requer que se estabeleça um clima favorável ao trabalho colaborativo do grupo, de modo que a interação entre seus componentes seja um ideal a ser perseguido por todos. No trabalho com projetos de letramento,

> Professores e alunos precisam se posicionar frente à resolução de um problema, cuja compreensão exige um esforço colaborativo, permeado de incertezas, dificuldades, conflitos e negociações. É necessário destacar, entretanto, que, embora pareçam ser os professores os organizadores da ação, a compreensão de que os alunos são agentes centrais desse empreendimento é muito forte, podendo partir deles a definição do problema e convergir para eles os benefícios que possam resultar dessa ação (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 51).

No projeto aqui analisado, tema e problema foram selecionados, considerando-se as necessidades dos educandos, da escola e da comunidade, por ser grande o raio de alcance do problema e atingir diretamente diversas esferas em que o grupo atuava. Como vimos, enfrentando o problema da violência, eles buscaram sua resolução a partir do uso da escrita.

Escrevendo cartas aos jornais da cidade, conclamando as autoridades e a população para ajudá-los a resolver uma problemática que feria seus direitos de cidadãos, os educandos experimentaram uma educação linguística não somente *para a* cidadania, mas *na* cidadania, experienciando-a no presente e não se preparando para a ação no futuro.

A partir do trabalho com o gênero, eles puderam atuar discursivamente no meio social, mobilizando diversas mídias: jornalística impressa, televisiva e radiofônica. O impacto da ação social com o gênero carta do leitor foi percebido pelos educandos e isso os encorajou a continuar agindo, empreendendo novas ações. Ao se manifestarem na mídia impressa, despertaram a atenção de outras mídias, que buscaram a escola para ouvi-los e para apoiá-los.

A partir de então, deram entrevista à TV, foram notícias em diversas rádios e decidiram encaminhar uma carta de solicitação às autoridades. Escreveram ao Presidente da Câmara Municipal de Natal, solicitando providências para aquele e outros problemas comunitários enfrentados por eles. A entrega desse documento foi realizada diretamente por um grupo de colaboradores na ocasião de uma audiência previamente marcada por eles.

O que se pode perceber é que, a partir das experiências de leitura e escrita desenvolvidas nos projetos de letramento, educandos e educadores podem imprimir à educação linguística um maior sentido, percebendo as práticas letradas desenvolvidas na escola como ferramentas para ação social. Empoderados, eles puderam considerar a possibilidade de mudanças e de transformação na sua realidade. Agindo na escola, mas indo além dos seus muros, os educandos agem *no* e *sobre* o mundo. Experimentando o direito de aprender a ser, eles podem resistir à exclusão comumente enfrentada na escola ou fora dela.

Currículo dinâmico - emancipatório

Em um projeto educativo de natureza emancipatória, como o que ora analisamos, os educadores assumem os riscos de uma *práxis* voltada para a democracia e a justiça social, amparando-se em princípios éticos, solidários e ideológicos. Instigar o educando à promoção de mudanças passa a ser um ideal que precisa ser alimentado nas políticas de formação docente (SANTOS, 2011).

Como intelectuais transformadores, os educadores das classes subalternizadas precisam instituir a coerência entre discurso e ação, articulando teoria e prática. Na prática pedagógica, deve ser produzido um discurso educacional que una a linguagem da crítica à da

possibilidade, favorecendo o reconhecimento de que é possível promover mudanças (GIROUX, 1997) que podem ser processadas a partir da resistência à cultura hegemônica, buscando-se a valorização de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva multicultural.

Um projeto dessa natureza reveste-se de caráter emancipatório. Pensar um currículo que dê suporte às ações do grupo exige que se levem em conta as aspirações, os desejos e as necessidades dos educandos. Ele precisa, portanto, configurar-se como um currículo dinâmico, que se delineia no próprio processo de desenvolvimento do projeto, tendo a participação desses sujeitos em todas as etapas de sua planificação. Na sua planificação, deve ser considerado que os projetos de letramento

> Preveem uma concepção transdisciplinar de conhecimento, uma visão aberta ou integrada de currículo, uma ruptura em relação ao tempo e espaço lineares e a processos hierárquicos, uma concepção de aprender diferenciada que leva em conta "formas de aprendizagem situadas", mobilização social, intersubjetividade, dialogismo e reflexibilidade (OLIVEIRA, 2010, p. 341).

Nos projetos de letramento, devemos observar cuidadosamente, por exemplo, que ações podem ser mais relevantes para o projeto, sobretudo para potencializar a capacidade de agência dos educandos, no sentido de torná-los mais empoderados. Em termos práticos, planificamos as ações, considerando possibilidades de que os alunos possam adquirir maior autonomia, mais motivação e autoconfiança.

No processo de letramento cívico em que se encontravam os colaboradores do projeto "Hora de votar", eles tiveram participação ativa na definição de conteúdos, na avaliação das atividades, na planificação das ações etc., considerando as demandas do projeto. Isso lhes garantiu maiores possibilidades de vivenciarem princípios democráticos no contexto escolar, considerando o possível reflexo disso no efetivo exercício de cidadania.

Compreendemos que, observar valores, tais como flexibilidade, dialogicidade, colaboração, dentre outros, compatíveis com um currículo de cunho emancipatório, pode possibilitar o fortalecimento do grupo, potencializando as ações presentes e futuras dos seus membros na vida cotidiana.

Abordagem colaborativa

Trabalhar com projetos visando ampliar o letramento de sujeitos vinculados à Educação de Jovens e Adultos pode garantir-lhes maiores chances de participação social e emancipação política. Segundo Fuller (2006, p. 75), "o aumento de oportunidades de participação em diferentes formas de prática social [...] irá inevitavelmente aumentar o nível de aprendizagem". A consecução desse objetivo depende também da oferta de oportunidades que favoreçam formas de aprender. A aprendizagem colaborativa consiste, basicamente, no desenvolvimento de atividades em que os educandos aprendem trabalhando em conjunto.

No projeto em análise, isso ocorreu como uma consequência do trabalho em grupo, visando atingir um objetivo comum ou não, investigando e compreendendo um tópico ou um tema para escrever ou falar, como no processo de produção do gênero debate realizado por eles. Aprender, desenvolver ou ampliar habilidades no projeto implicou a leitura e a escrita colaborativa, por exemplo, práticas que, no processo, foram trabalhadas de forma imbricada, com recursos angariados de todos, cada um contribuindo com aquilo que sabia, com o que tinha e com o que podia.

Ampliar oportunidades de participação social para sujeitos sociais que vivem normalmente à margem da sociedade é favorecer seu empoderamento, encorajando-os à emancipação social, já que adquirem maior autonomia. Agindo colaborativamente, os alunos assumem papéis ativos no processo de ensino da leitura e da escrita nos projetos desenvolvidos na perspectiva do letramento.

Do ponto de vista epistemológico, a ideia de colaboração assume um lugar de destaque nos valores que norteiam o trabalho com projetos de letramento. Socializam-se saberes, experiências, desejos, propósitos, recursos e tarefas a fim de encaminhar ações também planificadas com a colaboração de todos. Dessa forma, instaura-se um clima de alteridade, respeito às diferenças e de solidariedade, valores imprescindíveis à sociedade democrática.

Aprendizagem situada

Nossa opção pela concepção de ‘aprendizagem situada’ justifica-se porque, diferentemente das abordagens cognitivas e comportamentais, que veem a aprendizagem como um resultado da internalização de conhecimentos descontextualizados pelo indivíduo ou pela observação da ação modelar de outras pessoas, esse tipo de aprendizagem está centrada nas relações interpessoais fundamentadas no diálogo.

Considerar o caráter participativo da aprendizagem no processo de letramento desses indivíduos, bem como a natureza situada da aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991) oferece condições para o alcance de resultados mais exitosos para esses indivíduos na escola, à proporção que os consideramos a partir de uma realidade contextual por eles vivenciada.

A aprendizagem situada ocorre em uma atividade, cujos contexto e cultura são específicos, realizando-se na interação, num processo de coparticipação social. Embora reconheçamos que a aprendizagem seja situada, quando ressignificam aquilo que aprendem na escola, os educandos aplicam-no a outros contextos, para além dos muros escolares, vinculando vida e escola, o local e o global.

No projeto “Hora de votar”, a inserção dos colaboradores em outras esferas (a política, a jornalística etc.) ajudou a encorajá-los à resistência e à indignação em relação à realidade por eles vivida, levando-os a atuar de forma engajada, agindo crítica e reflexivamente no mundo social, vislumbrando mudanças. Podemos perceber que a ação colaborativa contribui, sobremaneira, para desenvolver valores indispensáveis à formação integral dos educandos: conscientização, solidariedade, cooperação, responsabilidade social, participação e colaboração, fortalecendo o protagonismo desses sujeitos. Aliados, esses valores podem desenvolver o espírito cívico e comunitário dos educandos.

Comunidade de aprendizagem

É importante pensar a educação e a aprendizagem como processos que ocorrem não somente em um determinado período da vida dos educandos. Nesse sentido, faz-se necessário pensar um processo de escolarização capaz de ensiná-los a aprender ao longo da vida.

A expressão *comunidade de aprendizagem* (CA) refere-se a movimentos educativos que envolvem diferentes agentes e segmentos sociais no processo de ensino e aprendizagem, visando ao fortalecimento e à aprendizagem dos educandos. Nos projetos de letramento, a configuração da sala de aula como uma comunidade de aprendizagem tem por fim impulsionar processos de ressignificação, de mudança e de transformação das práticas pedagógicas, podendo se constituir como alternativa aos modelos transmissivos e tradicionais de ensino.

De acordo com Coll (2003), embora existam diferentes tipos dessas comunidades, elas apresentam algumas características básicas: a) a ênfase na aprendizagem como elemento fundamental no desenvolvimento dos educandos; b) a aprendizagem como processo construtivo em que todos os membros são, simultaneamente, sujeitos e protagonistas de sua própria aprendizagem; c) a aprendizagem como processo sócio-histórico, situado, apoiado nas relações interpessoais; d) a revisão profunda das propostas educativas para atender às necessidades educativas na contemporaneidade.

Aprender envolve engajamento em uma comunidade de aprendizagem, cujos pilares que a edificaram estão assentados em valores como os anteriormente mencionados. Nela, para aprender, um participante interage com outro numa atividade situada, envolvendo-se plenamente nas práticas socioculturais dessa comunidade. Na concepção de Oliveira (2008, p. 108),

> O conceito de comunidade de aprendizagem "leva em conta o engajamento dos membros, situações de coparticipação, empreendimento negociado mutuamente e um repertório partilhado de ideias, compromissos e memória", o que favorece a equidade e a emancipação dos sujeitos.

Nesse tipo de experiência didática, cada um ensina aquilo que sabe e todos aprendem de modo mais significativo. Por exemplo, quem tem maior domínio sobre as modernas tecnologias, pode assumir a orientação do grupo para mobilizar os recursos tecnológicos adequados e necessários a uma determinada ação do projeto. Na produção de um *blog* ou de um 'twitter', por exemplo, a orientação do grupo pode ficar sob a responsabilidade dos alunos, sem que isso apague ou mesmo minimize o papel do professor. No projeto "Hora de votar", a participação dos alunos para a montagem do *blog* foi imprescindível, dadas a experiência e a familiaridade que alguns deles tinham com o gênero.

A esses alunos coube a tarefa de planejar e ministrar uma exposição oral sobre a forma de produção e funcionamento do *blog*. A nós, como professora, coube explicar, por exemplo, a função comunicativa, as marcas características e especificidades do gênero. Enfim, em um projeto dessa natureza, ao professor cabe, por exemplo, mobilizar recursos didáticos para trabalhar aspectos textuais e discursivos do *blog*, destacando para o grupo seu propósito e sua funcionalidade. Também lhe compete, dentre outras coisas, fundamentar o grupo para a seleção e a produção dos textos que poderiam servir para subsidiar o uso dessa ferramenta no processo de letramento digital.

Contudo, na produção do *blog* como engrenagem para inseri-los na esfera digital, a discussão acerca do seu modo de funcionamento e de suas formas de acesso, de postagem de textos etc. pode ficar sob a responsabilidade dos alunos, desde que se possa negociar, no grupo, a partilha de responsabilidades e papéis. No trabalho coletivo, desenvolvido nos projetos de letramento, institui-se uma relação dialética, em que todos se ajudam mutuamente, todos ensinam e aprendem, todos têm direito à voz.

Nessa comunidade de aprendizagem, processam-se relações dialógicas que oportunizam o crescimento vertical do grupo no que diz respeito à aprendizagem, pois esta acontece colaborativamente. É possível dizer que aprendem mais e melhor, porque "aprendem a fazer fazendo", ou seja, aprendem a resolver seus próprios problemas, experienciando-os. Transformar o espaço escolar em uma comunidade de aprendizagem significa, necessariamente, romper com os modelos transmissivos do conhecimento e buscar alternativas para práticas pedagógicas tradicionais.

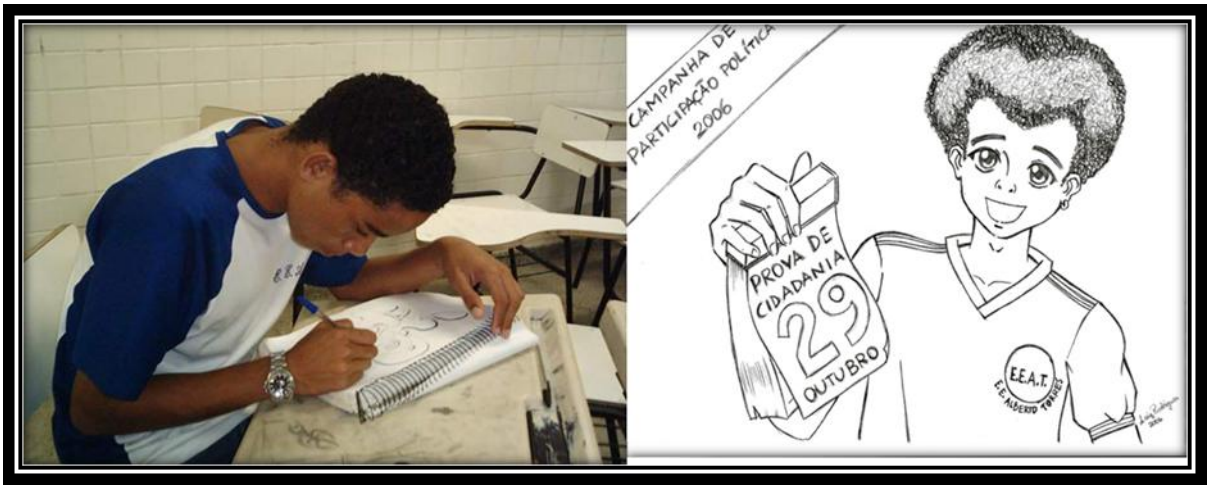
Nesse sentido, podemos dizer que os projetos de letramento podem constituir alternativas capazes de tornar mais eficazes as políticas públicas destinadas à oferta de uma educação de qualidade aos sujeitos da EJA, garantindo-lhes um direito: o acesso à cultura letrada e aos bens culturais. Como podemos perceber, trabalhar com projetos de letramento pressupõe a articulação de todos esses componentes para subsidiar a produção do conhecimento tecido em rede (MACHADO, 2008).

Assim, podemos oferecer aos alunos maiores chances de acesso aos bens culturais e à cultura letrada especialmente. Esse modo de produção de conhecimento pode favorecer a aprendizagem dos alunos, por proporcionar-lhes maiores participação e autonomia. Investir

em procedimentos didáticos dessa natureza é possibilitar aos alunos a oportunidade de fortalecimento, o que lhes garante muito mais chances de participação social e política.

4.4 GÊNEROS DISCURSIVOS EM PROJETOS DE LETRAMENTO

Imagem 17: Produção de cartazes 2006



4.4.1 **Gênero discursivo: agência e dialogismo**

Nesta pesquisa, elegemos a agência como categoria de análise, considerando, em primeiro lugar, a estreita relação existente entre esta e a concepção de linguagem assumida nesta experiência. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a língua é compreendida como ação social e a linguagem como um produto histórico-social, fundado no dialogismo (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2000).

Em segundo lugar, porque, partindo dos estudos bakhtinianos, também nos vinculamos à abordagem social de gêneros proposta por estudiosos da Nova Retórica, que concebem esse construto como um meio de agência (BAZERMAN, 2006). Em terceiro lugar, por estarmos ancorados nos Estudos do Letramento, considerando agentes de letramento os participantes desta pesquisa (KLEIMAN, 2006a).

Fazemos nossas as palavras de Jung (2007, p. 102), quando afirma que "a teoria subjacente ao letramento é uma teoria da ação social". Buscando compreender como se dá o processo de construção identitária de alunos-agentes de letramento, percebemos que quanto mais eles se familiarizavam com os gêneros, isto é, quanto maior era o domínio adquirido acerca de como agir *com* os gêneros, maior desenvoltura demonstravam ter na ação cívica. O gênero é, nesse sentido, ferramenta para a agência, a qual conduz os educandos à autoria.

A exposição dos alunos à diversidade de gêneros gera mais possibilidades de apreensão das marcas textuais e enunciativas caracterizadoras desses gêneros, bem como maior compreensão do seu modo de funcionamento na esfera social em que circulam. Isso é precisamente um indicativo de capacidade agentiva desenvolvida por eles no processo de letramento cívico.

O trabalho com projetos de letramento nos fez perceber mais nitidamente que o alcance da condição de cidadãos plenamente letrados por indivíduos das classes sociais marginalizadas depende bastante do modo como se organiza o processo de ensino da produção textual escrita na escola. Por isso, acatamos como legítimas as palavras de Oliveira (2002, p. 42), quando chama a atenção para que

> As escolas sejam vistas como espaços de produção e legitimação de formas de subjetividade, de modos de vida, permitindo aos alunos construir e apropriar-se de conhecimentos e valores dos quais vão precisar para articular suas próprias vozes e entender as vozes do outro, caminhando na direção de tornarem-se agentes sociais coletivos, cidadãos críticos e reflexivos.

A fim de que isso se concretize em nossas escolas, é necessário, dentre outras coisas, politizar e ressignificar as noções de cultura e currículo no contexto escolar, o qual deve ser visto como uma teia de significados. Como práticas de significação, currículo e cultura tornam-se práticas produtivas. Conforme já dissemos, nos projetos de letramento, não se deve seguir um planejamento que defina previamente os gêneros a serem trabalhados. Eles devem emergir no processo, para atender aos propósitos do grupo, já que a produção textual se insere em um contexto social. Concordamos com Bazerman (2005, p. 31) ao afirmar que

> Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Nesse tipo de projeto, os gêneros se incorporam ao processo, à medida que os alunos leem em diversos suportes (jornais, revistas, livros, sites, dicionários etc.), possibilitando, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa em contextos reais, com objetivos reais. Nesta pesquisa, por exemplo, para aprender como se configura um debate, os alunos vivenciaram esse gênero, realizando-o na escola, mas ampliando o seu raio de alcance à comunidade do entorno.

Como vimos anteriormente, o debate cujo objetivo era discutir o voto como um dever ou um direito proporcionou aos alunos uma experiência com um gênero argumentativo oral, que se realiza em uma situação de fala específica. O trabalho com esse gênero mostrou-se muito importante, considerando-se que a escola nem sempre se preocupa em desenvolver atividades orais, isto é, a modalidade oral da língua não tem sido trabalhada a contento no letramento escolar.

Além disso, na interação face a face, os alunos tiveram a oportunidade de manifestar livremente seu pensamento, expondo opiniões, pontos de vista e valores construídos socialmente acerca de um tema polêmico, respeitando um conjunto de regras preestabelecidas, que se configuravam como marcas e especificidades do gênero. Eles aprenderam, por exemplo, que debater é tanto poder expor suas opiniões, quanto o dever de ouvir e respeitar as ideias do outro, embora sejam divergentes das suas.

Eles perceberam que debater é modificar o outro por meio dos argumentos construídos. Debater pode ser entendido aqui como uma ação para a mudança social. Os alunos aprenderam aspectos formais dos gêneros, mas não se limitaram a isso. Eles aprenderam, além desses aspectos, os pragmáticos e discursivos, compreendendo o debate como uma ação social, voltada para o exercício de cidadania, tendo eles assumido o papel de estudantes agentes.

Vivenciando os diferentes papéis que estruturam esse gênero, seja debatendo, mediando ou participando como membro do auditório, os alunos puderam compreender melhor o processo de produção desse gênero; puderam perceber a importância da preparação prévia da enunciação de textos orais, à medida que aprendiam procedimentos para ancorar sua fala, orientando-a em função dos parâmetros da situação de comunicação e das especificidades do gênero.

É importante destacar que, para a realização de uma ação desse porte, foi preciso instrumentalizar o aluno para ampliar sua competência comunicativa na produção de textos argumentativos, oferecendo-lhe subsídios teóricos em duas oficinas realizadas com o grupo: uma sobre os elementos macroestruturais que, em geral, compõem os textos argumentativos, além de uma discussão acerca da importância da capacidade de argumentação para o exercício da cidadania e para a participação política; outra para trabalhar os aspectos formais e enunciativos do gênero em questão.

Uma maior reflexão sobre os procedimentos, estratégias e objetos de ensino trabalhados nos projetos de letramento permite afirmar que não se ensina *apenas* os gêneros. Nesse processo, tanto se ensinam quanto se aprendem tantas outras coisas relevantes para a produção textual e para o conhecimento sobre os gêneros que se pode dizer que esses artefatos não deveriam ser ensinados de forma prescritiva como se encontra nos PCN, privilegiando-se, normalmente, os seus aspectos formais. Eles devem ir sendo incorporados ao processo de ensino e aprendizagem, à medida que se vincula esse processo às vivências da prática cotidiana dos estudantes para atender às suas necessidades, considerando-se os seus interesses e os seus propósitos comunicativos.

Ao se inserirem em atividades sociais, os gêneros emergem nesse processo, tornando-se ferramentas imprescindíveis às ações (*de*, *com* e *sobre* a linguagem) desses sujeitos. Nesse sentido, não se pode conceber os gêneros tão somente como formas textuais, uma vez que eles representam também formas de agir no mundo (BAZERMAN, 2006). É importante lembrar que "uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização" (MILLER, 2009, p. 22).

No trabalho em análise, as ações não se deram de forma aleatória. Apesar de haver flexibilidade no planejamento e liberdade de adequação deste às necessidades do grupo, existiu uma planificação de todas as atividades desenvolvidas, na qual foram levadas em consideração o caráter agentivo da escrita e a pressuposição de que

> Se gênero representa ação, tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, somente é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivos (MILLER, 2009, p. 23).

No exemplo ora discutido, o debate foi trabalhado não por estar previsto num planejamento previamente definido pela escola, mas por ser uma *ação* necessária aos interesses do grupo – o de sensibilizar a comunidade acerca da importância do voto no exercício de cidadania –, isto é, o gênero tornou-se um meio para a agência, materializando-se no debate, produção coletiva dos participantes do projeto, embora esta fosse também corporificada como ação individual de cada um dos agentes.

O que se pode constatar é que a ação dos alunos nesse evento de letramento revelou que as estratégias utilizadas no processo de produção do gênero em análise mostraram-se suficientemente eficazes, seja para revelar o que os alunos traziam consigo de potencialidades, experiências e conhecimentos sobre esse gênero e outros mais, seja para mostrar-lhes que aquele objeto de estudo poderia se constituir como uma ferramenta para levá-los a outros domínios discursivos, como o da política, por exemplo.

A realização do debate mostrou-se importante para que os alunos percebessem que a fala varia. Algumas vezes, ela precisa ser muito bem planejada, diferentemente do falar informal, produzido numa situação privada de uso da linguagem. Eles aprenderam, dentre outras coisas, que falar é algo que ocorre de acordo com os contextos, com as situações de comunicação e com os interlocutores.

Nessa linha de raciocínio, a eles não foi ensinado apenas o gênero. Eles aprenderam a agir socialmente com ele e por ele, percebendo, assim, que as ideias podem provocar maior ou menor impacto no auditório. Mas aprenderam também que elas precisam, necessariamente, encontrar a forma falada ou escrita para se materializarem nos discursos, isto é, nos gêneros.

Pensando o gênero como uma "ferramenta para descobrir os recursos que os alunos já trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade" (BAZERMAN, 2006, p. 31), destaca-se aqui a sugestão de uma aluna para a produção de alguns cartazes e faixas para divulgar o debate e a campanha em defesa da participação política que havia sido deflagrada na escola e que ganharia, posteriormente, as ruas, conforme pode ser observado no registro de fotos apresentadas *a posteriori*.

É importante frisar que os cartazes foram produzidos de forma bastante artesanal, em função da falta de recursos para a impressão. Nesse evento, promovido pelo grupo de 2006, contamos com a colaboração daqueles alunos que tinham uma maior habilidade para desenhar. O resultado foi melhor do que o esperado, conforme pudemos ver no texto

apresentado anteriormente. O momento foi oportuno para valorizarmos a colaboração de alguns educandos que revelam potenciais para trabalhar com diferentes linguagens e expressões artísticas. Em um processo de letramento cívico, devemos abrir espaços para a manifestação de talentos e a diversidade cultural como formas de produção cultural que devem ser valorizadas no espaço escolar e para além dele.

Um momento como esse se torna especialmente oportuno para se focarem as atividades do projeto na produção textual escrita, geralmente uma das maiores dificuldades dos alunos, orientando-os e instrumentalizando-os para que produzam textos, observando inclusive o padrão monitorado da escrita. Em um projeto como o aqui analisado, experimentam-se novas estratégias, buscando-se alternativas para amenizar as dificuldades dos educandos. Por isso, foi proposta uma reunião para se avaliar o processo e deliberar coletivamente novas ações, já que, a cada dia, o projeto tendia a ampliar o raio de alcance das ações dele suscitadas.

Nessa sessão reflexiva, quando se contou com a presença da maioria da turma, deliberou-se a produção de cartazes e faixas para divulgar o debate que se realizaria na escola, mas seria aberto também à comunidade do entorno. Nessa mesma ocasião, teve-se o cuidado de procurar saber se, no grupo, havia alguém com habilidades para o desenho, a pintura, a informática e a serigrafia.

A intenção era não somente capitalizar recursos, mas também valorizar os talentos que pudessem ser mobilizados nas próximas ações do projeto, estimulando os potenciais individuais. Apenas a título de ilustração, analisamos a seguir um dos cartazes esboçados, em sala de aula, para divulgar a campanha de participação política. O cartaz, apresentado anteriormente, revela a competência discursiva do aluno tanto para usar a linguagem verbal quanto sua destreza e sua habilidade artística. Ao agendar a *prova* de cidadania para o dia da eleição, o aluno joga com uma expressão típica do discurso escolar, a prova, que adquire, no contexto de produção do texto, um sentido mais amplo. O texto de Davi veicula o ponto de vista de que, ao votar, o eleitor, com o gesto de cidadania, dá uma prova ou uma demonstração de responsabilidade social e política.

Do texto, emergem vozes sociais que reclamam o cumprimento de uma tarefa que não se realiza na escola, mas na esfera social mais ampla. Votar é uma "prova de cidadania". No contexto escolar, prova é algo que, em geral, é previamente agendado. No discurso escolar, a

palavra “prova” tem um peso muito grande. Realizar a “prova de cidadania” é algo que está na agenda da sociedade democrática, faz parte dos deveres do cidadão. No texto, o educando também articula e reformula vozes sociais das quais se utiliza para fortalecer a orientação retórica de seu discurso.

Essas vozes fazem emergir no texto um já-dito que provém de leituras e informações, produzidas a partir das oficinas de letramento em que ele leu, dentre outras coisas, cartilhas e guias eleitorais produzidas por instituições “autorizadas” como o TSE, além dos conhecimentos prévios do produtor do texto. As palavras dessas instituições penetram no texto de Davi, acentuadas, reformuladas, como palavras autoritárias que imprimem maior poder de persuasão ao seu discurso. À medida que aprende a orquestrar essas vozes, a construir seu próprio dizer, o educando vai se constituindo autor. Sua autoria resulta também da sua capacidade agentiva para usar os gêneros discursivos como ferramentas para a ação retórica e sociopolítica.

Processadas pelo produtor, “as palavras alheias” se tornam suas, tornando-se palavras internamente persuasivas. Ao mergulhar na tensão dialógica das vozes do discurso alheio, o discurso do educando dela emerge, participando efetivamente do diálogo social. Vemos nesse discurso ressurgirem vozes sociais que caracterizam a heteroglossia marcada pela orientação dialógica interna do discurso, que se dá entre línguas sociais diferentes (BAKHTIN, 1990)

No processo de desenvolvimento do projeto, percebemos mais claramente a importância de se adotar uma perspectiva plural de letramento na escola que possa incluir e valorizar o caráter multissemiótico dos textos lidos e produzidos pelos alunos, além de valorizar aspectos individuais no processo de letramento escolar. Observamos que, em decorrência da atitude de valorização dos potenciais e das capacidades individuais, alunos que nem sempre participavam das atividades do projeto engajaram-se, de forma mais efetiva, nas ações planificadas. A partir desse maior engajamento e da adesão do grupo às atividades do projeto, o número de ações também foi ampliado.

Assim, os alunos movimentaram toda a escola e a comunidade do entorno em busca de recursos para a realização de uma mobilização, a ser realizada nas adjacências da escola, a qual se configurou como um “pedágio de conscientização política”, destinado a entregar um panfleto produzido por eles ao eleitor, com o propósito de sensibilizá-lo a participar do pleito eleitoral, comparecendo às urnas para votar. Para esse evento, eles buscaram, inclusive,

patrocínio junto aos comerciantes locais, para a compra do material necessário à produção das faixas, oportunidade em que convidavam as pessoas que trabalhavam no comércio localizado no entorno da escola a participarem do debate.

Parece ser oportuno destacar que, das pessoas que contribuíram financeiramente com a campanha, poucas foram à escola participar do debate, mas um grande número de amigos, parentes e familiares dos alunos participaram deste. Para nós, isso demonstra que a escola deve se abrir mais à comunidade, favorecendo um maior diálogo com ela, o que a ajudaria a consolidar-se como espaço de contestação e luta. Isso, por sua vez, favorece o desenvolvimento da coragem cívica dos educandos e potencializa sua capacidade agentiva.

A partir da vivência com diversos gêneros (o panfleto, o cartaz, o debate, a faixa, o comentário, a carta do leitor, a carta aberta, a carta de solicitação, a carta de reclamação, a charge etc.), os alunos inseriram-se em um sistema de gêneros (BAZERMAN, 2005), isto é, numa cadeia de gêneros, construída e acionada pelos estudantes-agentes, para subsidiar suas ações em situações específicas. Por exemplo, no processo da organização do debate e da mobilização registrada nas faixas apresentadas acima em fotografias, os alunos da EEAT, imersos no universo plural de letramentos, lançaram mão de variados gêneros, utilizando-os como ferramentas para a agência, conforme pudemos observar nos dados aqui analisados.

No trabalho com projetos de letramento, os gêneros representam motivações para as ações realizadas. Na interação social, como sujeitos agentes, os alunos agiram, observando padrões comunicativos tipificados (BAZERMAN, 2005), ou seja, fazendo uso dos gêneros. Na medida em que não se limitaram à apreensão das formas textuais, eles puderam compreender melhor que

> Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através dos quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Nossa experiência com projetos de letramento permite-nos afirmar que não devemos ensinar o gênero enfatizando apenas os aspectos formais. Temos clareza de que o trabalho com os gêneros em sala de aula pode servir para fazer o aluno compreender como participar

das ações que se realizam em uma dada comunidade, o que implica ampliar o olhar sobre os aspectos a considerar no trabalho com os gêneros, visando ao ensino e à aprendizagem da língua. Em razão disso, partilhamos da compreensão de que

> O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método de realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]; para os alunos, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade (MILLER, 1984, p. 165).

É importante destacar que, embora os alunos tenham ido além dos aspectos formais, pois entendemos que o mais importante é prepará-los para usar os gêneros em ações sociais, a eles foi oportunizado também um trabalho sistematizado com os textos, concebendo-os como mediadores da atividade situada (BAZERMAN, 2006). Nessa perspectiva, o significado está atrelado às atividades daqueles que delas participam, construindo-se interacionalmente "entre o texto e o escrito, entre o texto e o leitor, entre o escrito e o leitor, através da mediação parcial do artefato textual" (BAZERMAN, 2006, p. 116).

Ao constatarem que a vida social é mediada pela linguagem concretizada nos textos, os educandos percebem também o poder dos gêneros, materializados nos textos. Esse poder dos gêneros advém, principalmente, do potencial que eles têm para catalisar ações sociais. Explorar o gênero naqueles aspectos que o formatam como uma ação social num contexto sócio-histórico, para depois passar à exploração de outros aspectos evidenciados na sua materialização empírica, gera possibilidades de que o aluno perceba o modo de organização composicional, temático e estilístico também, mas sem se limitar a isso. Para familiarizar-se com um gênero, o aluno precisa ter experiência com ele, precisa ler e conhecer o gênero para saber escrever.

No processo de letramento, é importante que os educandos adquiram experiências leitoras e escritoras mediadas pelos gêneros. Como elementos catalisadores dessas ações, os gêneros assumem o estatuto de estruturadores das ações sociais. Por isso, eles cumprem, nesta experiência, o papel de elementos organizadores do processo de ensino para subsidiar as ações sociopolíticas, desenvolvidas nos eventos de letramento dos quais participam os educandos no contexto escolar ou para além dos muros da escola.

No projeto “Hora de votar”, os colaboradores da pesquisa inseriram-se em múltiplos letramentos, desenvolvendo, assim, seus potenciais de ação social intermediada pela escrita. Acreditamos que há diferentes modos de ser letrado. A complexidade desse fenômeno evidencia-se em razão de sua relação com diferentes aspectos do cotidiano dos educandos, envolvendo diferentes sujeitos, objetos, atividades, recursos e linguagens sociais. Como os letramentos são mediados por textos, essa complexidade se revela na diversidade de gêneros discursivos produzidos na escola ou não, para ela ou não.

Visando à formação do leitor crítico, organizou-se uma oficina de leitura de charges, gênero que julgamos importante para subsidiar o trabalho com os aspectos enunciativos do texto. No trabalho com esse gênero, os educandos podem apreender pontos de vista, valores axiológicos e visões de mundo, além da presença de diferentes linguagens e vozes sociais.

A partir da realização dessa oficina de leitura, estimulados e motivados, os educandos que tinham habilidade de desenhar produziram charges, para serem publicadas em um mural a ser organizado, como uma das ações do projeto. O objetivo era expor uma amostra significativa dos diversos gêneros lidos, ao longo do processo, em jornais, revistas e em *sites* especializados. Apresentamos a seguir charges produzidas em sala de aula, com o fito de ilustrar também a variedade de gêneros produzidos pelos alunos.

Imagem 18: Charges produzidas em 2006 e 2010

Observe-se a competência discursiva demonstrada pelos educandos na capacidade de entrecruzar linguagens e de mobilizar outras vozes sociais que circulam nos textos lidos durante o projeto, para conferir autoridade ao seu discurso (BAKHTIN, 1990). Durante o período eleitoral de 2006, a mídia brasileira (impressa e falada) apontava escândalos de corrupção, enquanto mostrava que, geralmente, o então presidente Lula parecia querer se distanciar dos fatos, afirmando nada saber sobre eles.

Ao produzir o seu próprio discurso, o aluno retoma a palavra do presidente em exercício, profanando-a, à medida que constrói um juízo de valor sobre a posição assumida pelo governante, apresentando-o, no texto, vestido com uma camisa de força. No texto do educando, pode ser observado um tom apreciativo imposto à palavra do governante, ou seja, um tom de reprovação à afirmativa do presidente de que desconhecia os fatos noticiados na mídia, os quais apontavam indícios de corrupção por parte de alguns dos seus assessores. Além disso, valendo-se de elementos da linguagem não verbal, a auréola de santo, adorno usado na cabeça da personagem do presidente, o aluno veicula um ponto de vista, o de que a auréola de santo não lhe era adequada.

Ao construir sua própria palavra, mediante a reformulação da palavra "alheia", o educando se constitui identitariamente como o sujeito do seu dizer "próprio" dizer: "Só sei que nada sei sobre esse dinheiro aí". O tom de crítica e ironia imposto por Crístian ao seu discurso tem um propósito: emitir seu ponto de vista sobre o fato de o então presidente Lula insistir em negar o que lhe parecia ser óbvio: para Crístian, Lula sabia do que acontecia em torno dele e estava "louco" ao dizer que não sabia de nada, pois o derramamento de dinheiro ocorria ali, aliás, "aí" mesmo, no Palácio do Planalto. Por isso, o educando põe uma camisa de força no personagem, reiterando o ponto de vista de que o então presidente Lula sabia de tudo o que ocorria no Palácio do planalto. .

Para reforçar seu discurso político, Crístian se apoia em leituras realizadas e procura dar maior sustentação à sua retórica, dialogando com outro texto de Éxupèry, "Terra dos homens". Ao proferir as palavras "alheias" do autor francês, as traz acentuadas por um tom valorativo (BAKHTIN, 1990) que lhes impôs para profanar a imagem "**dos homens** de Brasília", isto é, dos políticos brasileiros, criticados por ele. Desse modo, ele constrói seu

próprio discurso, constituindo-se sujeito do seu dizer, isto é, tornando-se autor dos textos por ele produzidos.

Por sua vez, no texto, o próprio presidente já construíra sua palavra, a partir do discurso do filósofo grego Sócrates, cuja frase "Só sei que nada sei" se tornou célebre. Podemos perceber, então, que o discurso do aluno dialoga com diversas vozes sociais. A partir dessas vozes reformuladas, foram construídos pontos de vista e veiculadas visões de mundo, tentando a adesão do leitor à causa assumida por eles, ou seja, à participação política.

Destaca-se ainda outro jogo intertextual, realizado pelo aluno, ao inserir em seu texto palavras do escritor francês Antoine de Saint-Éxupèry, além da imagem que ilustra uma das obras do escritor, lidas pelo aluno. É importante notar que, no processo de produção do seu texto, o educando utilizou informações e recursos multissemióticos, mobilizados das suas experiências de leitura: as realizadas por ele no contexto escolar ou suas leituras da vida cotidiana.

Em síntese, o enunciado de Davi está impregnado de vozes alheias, que apresentam relações dialógicas entre si. Conforme Bakhtin (1990, p. 82), "O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um pluralismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual". Tratando da heteroglossia dialógica, quando vozes e pontos de vista se confrontam, o autor entende que a interação ocorre de forma situada.

Imerso em um processo de múltiplos letramentos, o educando teve acesso aos livros desse escritor ("O pequeno príncipe" e "Terra dos homens"), por meio de um "Círculo de leitura" que ocorria simultaneamente a outras atividades do projeto. Tendo por objetivos estimular a leitura do texto literário como prática de entretenimento e oportunizar a experiência com os múltiplos letramentos, com vistas a ampliar a competência leitora dos educandos, o círculo era mantido mediante o empréstimo de livros e filmes pertencentes ao acervo da biblioteca escolar, bem como do próprio acervo pessoal dos participantes da pesquisa, isto é, da professora e dos colaboradores. Com essa iniciativa, garantiu-se aos educandos maior possibilidade de acesso ao universo da cultura letrada, favorecendo a ampliação do letramento literário dos educandos.

Durante o período do projeto, por sugestão do aluno produtor da charge, que havia lido esses dois livros, o grupo inteiro teve a oportunidade de assistir ao filme baseado na obra

do escritor francês. Além disso, oportunizamos também a audição do CD, cujo conteúdo era a "contação" da história lida pelo colega e assistida por todo o grupo. A charge anteriormente apresentada resultou, portanto, de diferentes leituras, realizadas a partir de diferentes linguagens, recursos e mídias, isto é, mediante uma abordagem multissemiótica do texto.

O trabalho com diferentes mídias é importante para dinamizar o processo de formação do leitor do texto literário, motivando os educandos e proporcionando-lhes maiores chances de acesso aos bens culturais. Esse acesso pode gerar maior resiliência e empoderamento aos educandos da EJA, fortalecendo neles a capacidade de resistência e de luta pela democratização das práticas culturais desenvolvidas pela classe dominante. Compreendemos que o acesso à cultura letrada é um direito dos educandos e, como tal, buscamos, na medida do possível, oportunizar-lhes esse acesso.

Abordar o texto literário, usando diferentes mídias, foi uma experiência bastante enriquecedora para o grupo, estimulando outros alunos a solicitarem o empréstimo do livro "O pequeno príncipe", o qual se tornou, naquele período, o mais lido do catálogo do "Círculo de leitura". Não se pode desconsiderar que, naquilo que concerne ao acesso à cultura letrada, ainda figuramos entre os países que apresentam baixos padrões educacionais. Desse modo, promover a leitura do texto literário torna-se imprescindível em um projeto de educação de cunho emancipatório.

Uma sociedade democrática pressupõe a observação aos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura nas diversas modalidades e nos diversos níveis (CANDIDO, 1995), garantindo à população o direito ao letramento estético, sem privilegiar uma classe social em detrimento de outra. Lutar por direitos humanos implica engajar-se na luta por acesso aos diferentes bens culturais. A discussão em torno do letramento escolar tem apontado a necessidade de investimentos no letramento funcional, desconsiderando-se que "reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-la de vivências textuais não só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras" (PAULINO, 2001, p. 118).

Em nossa sociedade, o acesso à cultura escrita mediante o texto literário ainda é um privilégio de poucos, o que evidencia a necessidade de democratização do letramento literário e de uma revisão do papel da escola como principal agência de letramento. Nessa sociedade estratificada, bens culturais, como os produtos literários, por exemplo, não circulam

equitativamente, minimizando, assim, as oportunidades de acesso à cultura escrita para aqueles que se encontram nas classes sociais menos favorecidas.

Sendo assim, negar o direito ao letramento literário na escola pública é legitimar a exclusão dos educandos das classes subalternas. A literatura é, por excelência, o lugar para o exercício do pensamento crítico, para estimular o leitor a ações e formas de resistência, à denúncia e ao combate aos vários males da vida política e social. É importante que a escola estimule a leitura de textos literários para formar leitores críticos, bem como motive e subsidie educandos que se interessem pela produção de textos dessa natureza.

A escola pública, especialmente, deveria oferecer mais subsídios para a formação estética dos alunos, considerando que, muitas vezes, o acesso aos bens culturais para esses sujeitos se restringe àquilo a que eles são expostos nessa esfera. Ocorre que, nessa escola, nem sempre lhes são ofertadas as condições para o desenvolvimento do letramento estético. Quando isso acontece, a esses alunos também é negado o direito a uma melhor formação humanística. Sendo assim, configura-se a legitimação da exclusão cultural deles.

Em uma sociedade, na medida em que não se ofertam igualitariamente às diversas classes sociais o acesso aos bens culturais, legitimam-se formas de exclusão e de subalternidade. À escola cabe estimular a criatividade e o desenvolvimento de formas críticas de ensinar e aprender, promovendo o talento dos educandos das classes subalternas, combatendo a disseminação de formas assimétricas de poder e o desvelamento de ideologias veiculadas nas práticas curriculares. É preciso, então, considerar que

> se a criatividade e o talento são, em grande parte, função das condições sociais, é importante desvelar como a ideologia – vista como conjunto de ideias e como prática material, tanto no currículo formal como no currículo oculto (este constituído por silêncios gerados agressivamente) – promove ou bloqueia formas críticas de ensino e aprendizagem (GIROUX, 1992, p. 45).

No que concerne ao trabalho com os gêneros em sala de aula, é preciso que o professor de língua materna tenha clareza de que gêneros se adéquam melhor às práticas de leitura e de escrita, para não correr o risco de desenvolver um trabalho *sobre* os gêneros literários e não *com* eles, artificializando demais o trabalho em sala de aula.

Convém lembrar que trabalhar literatura na escola não é necessariamente formar literatos, mas formar o cidadão literariamente letrado, capaz de assumir esses textos como parte de sua vida, "preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler" (PAULINO, 2001, p. 118).

Essa observação não se limita, evidentemente, ao trabalho com os textos literários. Urge ressaltar que, no momento da realização da oficina de leitura de charges, por exemplo, embora os colaboradores tenham demonstrado gostar muito da experiência, não foi orientada a produção em série desse gênero. Em primeiro lugar, por se tratar de um gênero um tanto complexo, que exige do seu produtor um domínio sobre as habilidades artísticas necessárias ao uso das linguagens verbal e não verbal, entrecruzando-as num mesmo texto.

Evidentemente, nem todos os educandos têm a habilidade e o domínio do traço artístico necessário ao desenho da charge. De qualquer modo, entende-se ser importante estimular o desenvolvimento de talentos, posto que, nas atividades, optou-se pelo conceito de letramento numa perspectiva plural. Ademais, considera-se como legítima a compreensão de que

> [...] o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível "conferir talento" a alguém. A partir disso, a possibilidade de levar cada um a "aprender por intermédio da motivação" converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação (ADORNO, 1995, p. 170).

Em segundo lugar, porque, se não havia um propósito definido para a circulação desses textos, não se justificaria sua produção. Naquele momento, as charges produzidas possivelmente ficariam circunscritas à sala de aula. Já na outra ocasião, a da organização do mural, elas teriam como destinatário a comunidade escolar, além de outros leitores, as pessoas que viessem à escola assistir ao debate. Revestindo-se do caráter agentivo da escrita, que lhe é peculiar, as charges produzidas pelos alunos poderiam dar suporte às ações do grupo, contribuindo para formar a opinião dos leitores, à medida que veiculam pontos de vista e visões de mundo.

Trabalhado nas atividades de leitura com o propósito de formar o leitor crítico, o gênero charge cumpriu um importante papel social no trabalho realizado, considerando-se o

seu propósito comunicativo e a motivação por que foi inserido nas atividades pedagógicas desenvolvidas. A experiência com práticas de letramento na perspectiva multissemiótica permite aos alunos a construção de um discurso de empoderamento, o resgate da autoestima e a definição de identidades, sendo uma motivação a mais para a aprendizagem libertária.

Esse tipo de experiência não foi diferente com o grupo de 2010. A charge produzida por um colaborador a partir de um proveitoso diálogo entre o famoso trabalho do pintor norueguês Edvard Munch, um dos mais importantes representantes do movimento estético conhecido como "O Expressionismo", foi o caminho encontrado pelo educando para mostrar sua indignação com o resultado do pleito eleitoral daquele ano.

O texto do educando foi produzido depois da eleição de 2010, pois o grupo permanecia com o propósito de não encerrar as atividades do projeto "Hora de votar". Os educandos haviam desenvolvido o gosto pela agência cívica e política. Dialogando com a obra do famoso pintor, o texto de Clayton demonstra a insatisfação dele em relação à eleição de certo deputado, cuja campanha política havia se transformado em polêmica, por diversas razões, tendo sido destaque na mídia nacional e, inclusive, tema de discussão em oficinas de letramento do projeto.

Na ocasião, alguns colaboradores compreendiam que o candidato a deputado estava sendo ridicularizado na mídia por não ser uma pessoa plenamente letrada. Para outros, isso ocorria pela falta de postura ética do próprio candidato, que demonstrava, de certo modo, desrespeito aos eleitores na sua campanha. A sala ficou mesmo dividida em relação a isso. Terminado o processo eleitoral, o educando reiterou sua posição, expondo-a na charge produzida por ele logo que a mídia anunciou a expressiva quantidade de votos conquistada pelo candidato. O texto foi publicado no *blog* do grupo e foi bastante comentado.

Como podemos ver, os colaboradores aprenderam a agir socialmente pela escrita, que se tornou para eles um meio de expressão inclusive estética. Nesse sentido, é possível dizer que se tornaram autores, à proporção que foram aprendendo a articular, contrapor, aceitar ou refutar vozes alheias que se tornam suas, quer seja para autorizar seu discurso, quer para imprimir-lhe maior poder de persuasão. Na charge em análise, por exemplo, a autoria do educando se revela quando ele faz uso do discurso do senso comum, o de que o candidato eleito não passava de um palhaço, aliás, para o autor da charge, "mais um palhaço" na Câmara Federal.

Assim, no conteúdo do seu dizer, vemos vozes sociais articuladas, acentuadas axiologicamente e reformuladas para expressar seu ponto de vista, seus valores e suas visões de mundo. Ao enunciar "Mais um palhaço em Brasília", o autor assume um posicionamento em relação aos políticos brasileiros, reprovando a eleição desses representantes do povo: o palhaço eleito é apenas mais um a chegar a Brasília, centro da política brasileira. Na perspectiva bakhtiniana, essa mistura de linguagem origina a heteroglossia dialógica em que se revelam valores axiológicos que acentuam as palavras ideologicamente.

No texto, vemos o diálogo de diferentes linguagens, isto é, a verbal e a não verbal, a midiática e a estética, a cultura dominante e a popular etc. Estabelecendo um jogo intertextual com a tela do famoso pintor, bem como com outras expressões de linguagem, o educando se constitui autor, mostrando certa destreza no trato com as vozes sociais articuladas em seu texto. Na arena da linguagem, enfrentam-se a linguagem do povo e as demais linguagens, inclusive a da cultura dominante, representada na famosa tela, além da relação intertextual estabelecida entre os dois textos, a charge do educando e a tela do famoso pintor.

Pelo exposto, podemos perceber que a imersão dos estudantes-agentes num turbilhão de gêneros que emergiram das práticas sociais e migraram para as práticas situadas do contexto escolar, dão provas de que os educandos descobriram na escrita uma poderosa ferramenta para agir no mundo (BAZERMAN, 2006). Certamente, motivados por uma conscientização linguística crítica (IVANIC, 2004), sentiram-se chamados a agir discursivamente nos meios social e político.

Imbuído de agência e motivado para a ação, o grupo de 2006 propôs a produção de uma carta cuja circulação dar-se-ia na véspera da eleição, sensibilizando o leitor sobre a importância e a necessidade de votar. O processo de produção desse gênero deu-se em várias etapas de escritura, inclusive em algumas sessões de escrita colaborativa. Ao término da produção, os educandos solicitaram à direção da escola a reprodução do texto para ser distribuído em uma mobilização a ser previamente organizada com o apoio da comunidade escolar.

Apesar de a escola ter assumido o compromisso de reproduzir o documento, não o fez, tendo o grupo de redimensionar ações planificadas. Pensou-se, então, outro gênero cujo texto fosse mais curto, já que não se dispunha dos recursos materiais necessários à reprodução da carta aberta. Deixamos que os próprios colaboradores buscassem alternativas para a resolução

do problema. A partir do texto anterior, foi produzido um panfleto, assim denominado, por assemelhar-se a um texto publicitário, cuja finalidade é divulgar algo, no caso, a divulgação da campanha de participação política na qual estavam envolvidos.

Não podemos deixar de registrar certa dificuldade enfrentada pelo grupo para caracterizar e definir esse novo gênero. Atribuímos isso à relatividade de suas características, como propõe Bakhtin (2003). Essa compreensão pode ser substancialmente reforçada, numa perspectiva retórica, pelo entendimento de que a definição de gênero "não deve centrar-se na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele aparecer para realizar-se" (MILLER, 1984, P. 151).

Podemos dizer que o novo texto originou-se tanto do tom panfletário que se havia assumido na carta aberta, quanto do caráter de divulgação do anúncio publicitário, mas, naquela situação, assumiu o formato híbrido de um panfleto, gênero que se adequou ao motivo da ação engendrada pelo grupo. Na próxima seção, tomaremos o panfleto produzido coletivamente pelo grupo como material empírico sobre o qual teceremos algumas considerações analíticas.

4.4.2 **Gêneros discursivos: voz, empoderamento e autonomia**

Não temos o propósito de analisar exaustivamente as características formais dos textos dos educandos, embora, de um modo geral, torne-se evidente que eles demonstraram competências que vão além dessas características, evidenciando também a destreza deles no trato com outros aspectos dos diversos gêneros produzidos.

No intuito de ilustrar como se constroem os possíveis sentidos dos textos produzidos pelos educandos no projeto, analisaremos a seguir o panfleto produzido coletivamente pelos alunos da EEAT, distribuído aos eleitores no período eleitoral de 2006, durante a mobilização realizada no entorno da escola. Assim, vejamos:

CAMPANHA EM DEFESA DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Exercitar a cidadania é uma maneira de combater a falta de ética na política brasileira. Engana- se quem pensa que não vale a pena votar. É com o voto que podemos cobrar o compromisso e a responsabilidade dos nossos representantes. O voto é a maior arma do cidadão.

Vote consciente, escolhendo representantes comprometidos em atender às necessidades do povo. O voto é uma ação individual, mas os resultados são coletivos. A participação política ajuda a escolher bem os nossos representantes e fiscalizar as suas ações, cobrando resultados que possam melhorar a sociedade. É preciso ficar atento, analisar criticamente o contexto político local e nacional.

A falta de credibilidade de alguns políticos não justifica abrir mão de um direito. É preciso votar. Pense bem. O voto não é só uma obrigação. Na hora de votar, escolha bem os seus representantes. Chega de malandragem.

Alunos da Educação de Jovens e Adultos
da Escola Estadual Alberto Torres
Natal − RN, 26 de outubro de 2006.

Por pretendermos lançar um breve olhar sobre a relação sujeito-linguagem, observando a constituição dos alunos como sujeitos-agentes pelo que manifesta o seu discurso, assumimos, conforme já foi dito, a concepção de sujeito na perspectiva bakhtiniana, constituído de diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico cuja construção tem origem nas práticas discursivas, a partir da sua relação com o outro, de suas visões de mundo, bem como produtor do seu próprio discurso ao articular, contrapor ou justapor as diversas vozes que emergem do seu discurso.

Partindo dos pressupostos de que o dialogismo é inerente à linguagem e de que se revela através das formas retóricas, observaremos sucintamente, em nossa análise, como se revela a dialogicidade interna do discurso retórico dos alunos, como estes se apropriaram das vozes alheias e como revelam suas intenções, seus pontos de vista, seus valores, ou seja, como se constitui o círculo subjetivo dos locutores.

Podemos ver que a designação do gênero dada pelos educandos não se deu por acaso. Certamente, eles perceberam no seu discurso um tom panfletário, em função do seu caráter tanto retórico quanto político. Isso pode ser observado claramente nas estratégias utilizadas para convencer o interlocutor, no caso, os eleitores. Além disso, a partir das suas próprias

experiências, tinham clareza do propósito comunicativo do gênero, percebendo-o como um veículo de protesto e de divulgação política (MILLER, 2009).

A escrita deles, imbuída de agência (BAZERMAN, 2006), tem a intenção de formar a opinião do leitor (o eleitor) e de defender o ponto de vista destes, o de que é relevante votar, ou seja, é importante a participação política do cidadão. Podemos dizer que, ao produzi-la, os educandos pretendiam deliberadamente agir sobre o outro, o leitor/eleitor, além de agir sobre o mundo, transformando-o.

Percebemos, no texto, uma posição assumidamente combativa e engajada desses sujeitos, colocando-os na condição de protagonistas, agentes voltados para a mudança social, à medida que protestam explicitamente contra a falta de ética na política brasileira e cobram compromisso e responsabilidade dos seus representantes, propondo a fiscalização das ações desses representantes.

No texto, não somente identificamos a assunção de pontos de vista, mas também reconhecemos a defesa dessas opiniões, sustentada em outras vozes que emergem dos jogos interativos que se estabelecem entre as muitas linguagens e os muitos discursos com que dialogam. O discurso retórico dos educandos é, portanto, um espaço fértil para a manifestação dessas vozes "alheias", em torno das quais as relações dialógicas são processadas.

Observamos, no texto, um cruzamento de linguagens sociais, disputando espaço dentro de um mesmo enunciado. Quanto ao grau de formalismo, são usados diferentes registros: o formal, o coloquial e até gíria, como, por exemplo, "Chega de malandragem". Esse cruzamento de linguagens, que marca diferenças histórico-culturais e sociais, quando ocorre em um mesmo enunciado, proporciona o reencontro de duas consciências linguísticas separadas das línguas, quer seja por uma diferença de época, quer seja por uma diferença social ou por ambas.

A esse fenômeno, Bakhtin (1990) deu o nome de hibridização. Ao enunciar "Chega de malandragem" e lugares comuns, tais como "o voto é a arma do cidadão", o conteúdo enunciado desvela que, na arena em que se luta usando a linguagem, constrói-se um discurso específico, próprio de um determinado estrato social, podendo ser vinculado à classe, à idade ou à profissão de quem enuncia, que se localiza no tempo e no espaço (BAKHTIN, 1990).

Em relação a isso, cumpre ressaltar que, no processo de reescrita do panfleto, nós sugerimos a retirada ou a reescrita do trecho "Chega de malandragem", mas alguns insistiram

em mantê-lo, justificando que não haviam encontrado outro modo de dizer que dissesse exatamente o que eles queriam dizer, que marcasse realmente a indignação deles com o comportamento antiético de alguns políticos.

Diante da resistência dos alunos, respeitamos e acatamos o posicionamento deles, embora lhes tenhamos mostrado outras formas de dizer aquilo que eles queriam dizer. É preciso ficar atento à resistência dos alunos em relação às práticas de letramento escolarizadas. Ela pode nos dar pistas da necessidade que têm de dignificar e afirmar experiências de vida trazidas para a sala de aula. Esse evento de letramento nos deu oportunidade de refletir sobre o modo como o capital cultural dominante está em permanente conflito com as formações culturais trazidas pelos alunos para a escola (MCLAREN, 1991).

Nossa atitude de acatar a decisão do grupo de preservar sua escrita resultou dessa reflexão. Essa decisão foi uma forma de garantir que a voz do aluno fosse legitimada, uma forma de fortalecer a escrita/fala deles pela compreensão que temos daquilo que seja um projeto de letramento de cunho emancipatório. Negociar naquele momento, acatando o ponto de vista dos alunos, não significou para nós ser negligente como profissional, nem pôr em cheque nossa autoridade de professora. Pelo contrário: com isso, pudemos demonstrar nossa capacidade de dialogar, de refletir sobre as ações desenvolvidas e de redimensioná-las, sempre que foi necessário durante o projeto. Ademais, consideramos plausível a sugestão de McLaren (1997, p. 257):

> Devemos tomar as experiências e vozes dos próprios alunos como ponto de partida. Devemos confirmar e legitimar o conhecimento e as experiências através das quais os estudantes dão sentido a suas vidas diárias. Tais experiências, entretanto, não devem ser indiscriminadamente endossadas. Devemos estar atentos à sua natureza contraditória e estabelecer um espaço onde essas experiências possam ser questionadas e analisadas tanto em seus pontos fortes quanto nos fracos.

Temos clareza de que é dignificando as experiências e práticas de letramento deles, tornando-as merecedoras de investigação, que podemos garantir maior eficácia à nossa ação docente, pois isso os encoraja, motiva e estimula a escrever sem o temor de que seus textos não sejam legitimados pela cultura dominante. O mais importante para nós, em relação ao conhecimento produzido em sala de aula, não é estabelecer dicotomias de certo e errado, verdadeiro ou falso.

O que é relevante é que esse conhecimento seja analisado "em termos de se ele é opressivo e explorador" (MCLAREN, 1997, p. 215), para não comprometermos o processo de letramento cívico e emancipatório desses indivíduos. É necessária, portanto, a devida atenção para não desvalorizarmos, ainda que inadvertidamente, o conhecimento por eles produzido ou silenciarmos e desconfirmarmos suas vozes, conforme nos orienta o autor anteriormente citado.

Desenvolver o letramento cívico de estudantes das classes subalternas, transformando-os em efetivos agentes de letramento requer que se leve em conta também a língua deles, indo além dela, criando, assim, espaços dialógicos, em que se incorporam discursos sufocados pelos discursos das classes dominantes.

Nesse processo, é claro que o domínio das práticas de linguagem e das variantes dominantes torna-se importante. Estas podem, inclusive, oferecer as bases para o letramento dos educando da EJA, por exemplo, mas é importante considerar que elas podem ser "baseadas em formas de pensamento que representam um modo de analfabetismo político" (GIROUX, 1983, p. 85), o que pode comprometer a consecução dos objetivos de um projeto educativo de cunho emancipatório, como o que está em tela. Dessa forma, não podemos esquecer que

> É por meio da língua nativa que os alunos "nomeiam o próprio mundo" e começam a estabelecer uma relação dialética com a classe dominante no processo de transformação das estruturas sociais e políticas que os confinam em sua "cultura do silêncio" (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 36-37).

Percebemos, entretanto, que as escolhas linguísticas dos educandos tendem a considerar o padrão culto da língua, revelando, por parte dos produtores, uma preocupação com o seu ouvinte/leitor. Essa postura parece indicar que os educandos estão "se familiarizando" com a noção de escrita como uma prática social, inserida numa comunidade discursiva com regras e propósitos estabelecidos dentro dessa comunidade. Para Bakhtin (1990), as línguas evoluem, ampliam-se e transformam as formas de ver e compreender o mundo. Nesse caso, a orientação dialógica interna do discurso ocorre entre línguas sociais diversas, dentro de uma mesma e única língua nacional.

Também é possível observar, no discurso dos alunos, a ocorrência de uma compreensão responsiva ativa em relação aos textos lidos, com os quais interagiram antes ou

durante o processo de desenvolvimento do projeto. Segundo Bakhtin (2000, p. 314), “as palavras dos outros introduzem no nosso enunciado sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”. Nessa perspectiva dialógica da linguagem, podemos entender que o enunciado dos educandos constitui-se como uma resposta a um já-dito sobre o mesmo tema.

A escrita deles está, inevitavelmente, marcada pela heterogeneidade discursiva, fenômeno constitutivo da linguagem. Naquilo que enunciam, revela-se o diálogo entre diferentes vozes sociais (do senso comum, da política, da ética etc.). Como locutores, os educandos fazem emergir, no seu discurso, o já-dito do senso comum que dessacraliza a imagem dos políticos, nivelando-os a malandros, bandidos, antiéticos.

Ao enunciarem “Engana-se quem pensa que não vale a pena votar”, observamos que o discurso deles emerge de uma tensão dialógica do discurso alheio e, ao constituir-se, participa do diálogo social, iluminando/obscurecendo seu objeto pelas vozes sociais, pela heteroglossia dialógica (BAKHTIN, 1990). Podemos perceber que os locutores não se comportaram como sujeitos passivos diante dessas vozes. Eles atuam com elas e sobre elas.

A réplica desses sujeitos é uma resposta antecipada, direcionando a orientação discursiva para o ouvinte/leitor. Observemos um fato curioso. Esses sujeitos produtores do discurso simulam uma estratégia de distanciamento do conteúdo do seu dizer, atribuindo-o a outra voz, uma voz que funciona como suporte para o seu dizer. Ao mesmo tempo, apresentam o seu ponto de vista – vale a pena votar. Usando a linguagem como meio de interação social, os sujeitos apreendem a realidade, o que pode ser percebido nessa sua réplica.

Considerando que, como nos diz Bakhtin (1990, p. 201), “toda linguagem é um ponto de vista, uma perspectiva sócio-ideológica dos grupos sociais e dos seus representantes personificados”, o posicionamento dos alunos em relação ao tema abordado configura-se perfeitamente como uma antecipação deles à resposta do outro. Na perspectiva bakhtiniana, o discurso é sempre orientado para uma resposta que o influencia e a esta se antecipa. Essa orientação para o ouvinte/leitor deve ser percebida como orientação para um horizonte conceitual específico, para o mundo específico do ouvinte/leitor, que é visto como um sujeito dotado de uma compreensão responsiva ativa, a qual representa uma força dentro do enunciado, participando do discurso.

Nesse sentido, observamos que, ao produzirem o seu enunciado, os educandos consideraram não só o interlocutor deles, o sujeito com o qual dialogaram, mas também perceberam o importante papel que este desempenha na sua enunciação, tratando-o como uns elementos constitutivos dela, como podemos observar em “Pense bem”. O convite ou mesmo a invocação ao “pensar bem” como “pensar certo” (FREIRE, 1996) demonstra que os produtores desse discurso encetam uma relação dialógica com outros discursos, o discurso das pessoas esclarecidas, conscientizadas politicamente, que tantas vezes foi discutido em sala de aula.

Podemos perceber que os educandos demonstram ter autonomia em relação àquilo que pensam. “Pensar bem” é um convite ao eleitor tanto para votar quanto para agir e fazer certo na hora de votar. “Pensar certo” é assumir uma postura crítica em relação ao mundo e aos outros (FREIRE, 1992). Significa transcender de um estado de consciência ingênua a um estado de curiosidade epistemológica ou de consciência critica.

O sentido do enunciado produzido pelo grupo é compreendido em meio a outros enunciados que abordam um mesmo tema. Por isso, ele é prenhe de valores, de visões de mundo e de pontos de vista. O dialogismo daí resultante enquadra-se numa perspectiva mais subjetiva, mais psicológica, uma vez que nele ressoam as crenças subjetivas do outro, por sua vez impregnadas de valores axiológicos, razão pela qual esse significado não pode ser percebido apenas como significado linguístico.

Ao enunciarem “O voto não é só uma obrigação”, por exemplo, os educandos deixam pressuposto no conteúdo que o voto é tanto uma obrigação quanto algo mais, pois, em uma sociedade democrática, ele é também um direito. Observamos aí a reformulação e o entrecruzamento de vozes sociais: a do legislativo, que formula a lei da obrigatoriedade do voto; a do judiciário, que põe em prática a lei eleitoral; a dos educandos, que analisam criticamente a lei; a do senso comum, que avalia negativamente a obrigatoriedade do voto; dentre outras mais.

Nesse turbilhão de vozes, a palavra autoritária que institui o voto é inserida pelos autores no seu texto, para sustentar seu discurso retórico, tornando-se palavra interiormente persuasiva (BAKHTIN, 1990). Assim, no conteúdo do seu dizer, eles legitimam a palavra do outro para fortalecer seu próprio discurso, sua autoria.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2000), a relação dialógica não tem existência no sistema linguístico, ela é uma relação de sentido estabelecida entre enunciados, posto que o sistema linguístico apresenta apenas um caráter potencial, mas a relação com o sentido é sempre dialógica e este se distribui entre as diferentes vozes. Por isso, a concepção de dialogismo formulada por este autor contempla o diálogo numa perspectiva bem ampla, para além da discussão, da polêmica e da paródia.

Assim, confirma-se a tese de que o centro organizador da enunciação é o exterior. Ele situa-se no meio social onde o indivíduo está inserido (BAKHTIN, 2003). Tanto é assim que os colaboradores lançaram mão de diversas vozes que circulam na sociedade, como vimos anteriormente e que pode ser corroborado com o seguinte enunciado: "a falta de ética de alguns políticos não justifica abrir mão de um direito". É importante notar que, embora concordem parcialmente com a voz que diz que os políticos brasileiros não têm ética, os educandos emitem suas visões de mundo e seus juízos de valor sobre a atividade desses políticos, levando o leitor a perceber que não são todos os políticos que não têm ética, mas apenas "alguns políticos".

Observamos que, ao se anteciparem à resposta do ouvinte/leitor, os educandos profanam a palavra "autoritária", alheia – os políticos não têm ética – para, no processo de construção de sua própria palavra, torná-la interiormente persuasiva, dialogizando internamente o seu discurso. Na concepção bakhtiniana, ao internalizar as palavras do outro, o locutor transforma-as em palavras dele, as quais adquirem um sentido profundo na formação ideológica desse sujeito. Desse modo, sustentam uma atitude ideológica frente ao mundo e definem seu comportamento ao emergirem como palavras autoritárias e como palavras interiormente persuasivas (BAKHTIN, 1990).

Assim, os educandos, em certa medida, desconstroem a visão generalizada de que todos os políticos brasileiros não têm ética, ao mesmo tempo em que tentam fortalecer o seu discurso retórico, reforçando a defesa do seu ponto de vista, o de que "é preciso votar", sabendo escolher bem os representantes. Para intensificar o seu ponto de vista, acentuando-o valorativamente, argumentam que "o voto não é só uma obrigação". Embora seja obrigatório no Brasil, para eles o voto é também um direito, podendo ser usado para mudar a realidade política do país, para combater a "malandragem" dos políticos e, consequentemente, para a mudança social.

A partir da análise do texto dos educandos, podemos apreender como se deu o processo de constituição de autoria desses sujeitos, quando demonstram haverem se apropriado de estratégias de dizer sua palavra, construindo seu próprio estilo, a partir de escolhas linguísticas e do domínio do funcionamento discursivo do gênero. Constataram, assim, que a escrita deles pode ampliar suas chances de participação social e política, garantindo-lhes mais chances de pleno exercício da cidadania.

4.4.3 **Gêneros discursivos: a escrita como prática sociopolítica**

Imagem 19: E.E.A.T. – Mobilização na rua – 2006

Conforme observamos anteriormente, nas palavras, ressoam vozes, por isso Bakhtin; Volochinov (2000) sinalizam que, para um trabalho mais produtivo com a língua, não podemos desconsiderar a palavra isolada da voz, apenas a palavra da pessoa, porque

> em cada palavra há vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz das matrizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2000, p. 353).

Em síntese, nessa perspectiva, até o silêncio é dialógico. Na produção das faixas, por exemplo, revela-se, em primeiro lugar, o caráter de prática discursiva assumido pela escrita dos educandos e, em segundo lugar, o caráter de uma prática sociopolítica (IVANIC, 2004). As implicações daí decorrentes são diversas. A aprendizagem da escrita acontece de forma socialmente situada, considerando objetivos especificamente pensados, que contemplam a

situação de comunicação. Na produção de texto, leva-se em conta todo o processo e não apenas o produto final, embora produto e processo apresentem-se imbricados, como afirmamos anteriormente.

Nessa concepção de escrita, os educandos não se limitam a aprender os aspectos linguísticos do texto, porque estão inseridos numa comunidade de prática, a qual, no âmbito da educação, vincula-se a uma comunidade de aprendizagem (WENGER, 1998). Nesse modelo de aprendizagem, o conhecimento não pode ser visto de forma descontextualizada, abstrata ou geral. A aprendizagem é situada, ocorrendo "numa atividade, numa cultura e num contexto específico, realizando-se, assim, na interação, num processo de coparticipação social" (OLIVEIRA, 2008, p. 109).

Nessa abordagem, os alunos aprendem a escrever através da participação em eventos socialmente situados e com objetivos claramente definidos. Eles aprendem melhor à medida que melhor compreendem a forma de organização da situação comunicativa e os elementos constitutivos dela, quando a escrita passa a ser concebida como uma série de práticas sociais:

> padrões de participação, preferências de gênero social, redes de apoio e colaboração, padrões de uso do tempo, espaço, ferramentas, tecnologia e recursos, a interação entre a língua escrita com outros modos semióticos, os significados simbólicos do letramento e os objetivos sociais mais amplos que a escrita desempenha na vida dos indivíduos e das instituições. (IVANIC, 2004, p. 12).

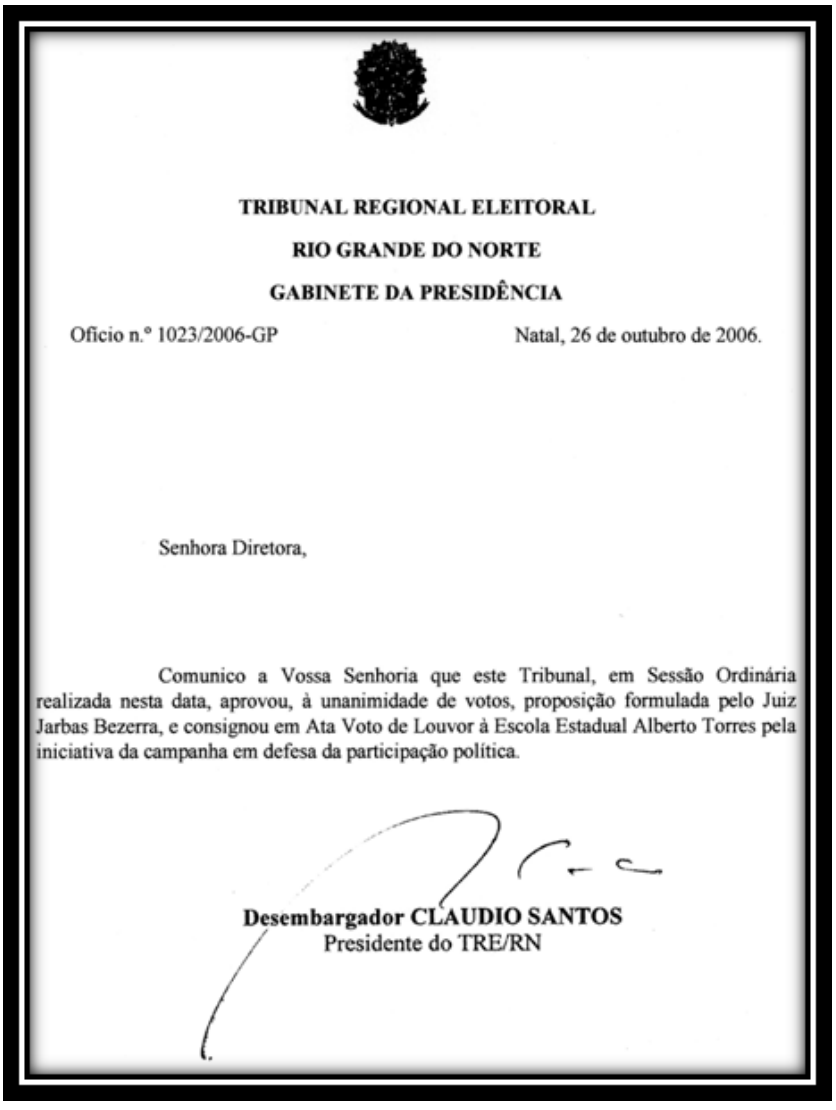
A escrita é estudada a partir dos seus usos e formas, considerando tanto os seus aspectos linguísticos, quanto os discursivos e oferecendo condições para que os alunos tenham condições efetivas de usar a palavra escrita para agir discursivamente. Nessa perspectiva, as práticas de letramento são moldadas a partir de uma visão de linguagem/discurso como prática social e como um modo de ação no mundo (FAIRCLOUGH, 2001), que acontece numa relação dialética com a estrutura social.

A prática social intervém na vida social em seus vários domínios (econômico, cultural, político etc.), estabelecendo relações com outras práticas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). No caso dos colaboradores da pesquisa, podemos dizer que, como sujeitos agentes, foram capazes "de realizar suas próprias conexões entre diversas práticas e ideologias às quais são expostas" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

O seu discurso chegou, efetivamente, a outras esferas sociais, com as quais se estabeleceram, dialogaram, conforme podemos observar na resposta dada por uma instituição a um dos textos produzidos na esfera escolar. O panfleto apresentado na seção anterior ilustra o impacto do letramento na vida dos colaboradores do projeto. Indubitavelmente, a escrita deles atingiu os seus objetivos sociais (IVANIC, 2004).

Isso se constata, quando percebemos o impacto que essa escrita causou em outras pessoas, pertencentes à outra esfera de atividade, a jurídica. Por sua vez, ao chegar à esfera escolar, a escrita do judiciário também provocou um grande impacto nos membros daquela comunidade. O voto de louvor (ver imagem ao lado), aprovado por unanimidade pela Procuradoria Regional Eleitoral e pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE), comprova o quanto os alunos aprenderam a usar a escrita para atender aos seus próprios interesses, às suas necessidades de participação social e política.

Imagem 20: Voto de louvor



TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL

RIO GRANDE DO NORTE

GABINETE DA PRESIDÊNCIA

Ofício n.º 1023/2006-GP Natal, 26 de outubro de 2006.

Senhora Diretora,

Comunico a Vossa Senhoria que este Tribunal, em Sessão Ordinária realizada nesta data, aprovou, à unanimidade de votos, proposição formulada pelo Juiz Jarbas Bezerra, e consignou em Ata Voto de Louvor à Escola Estadual Alberto Torres pela iniciativa da campanha em defesa da participação política.

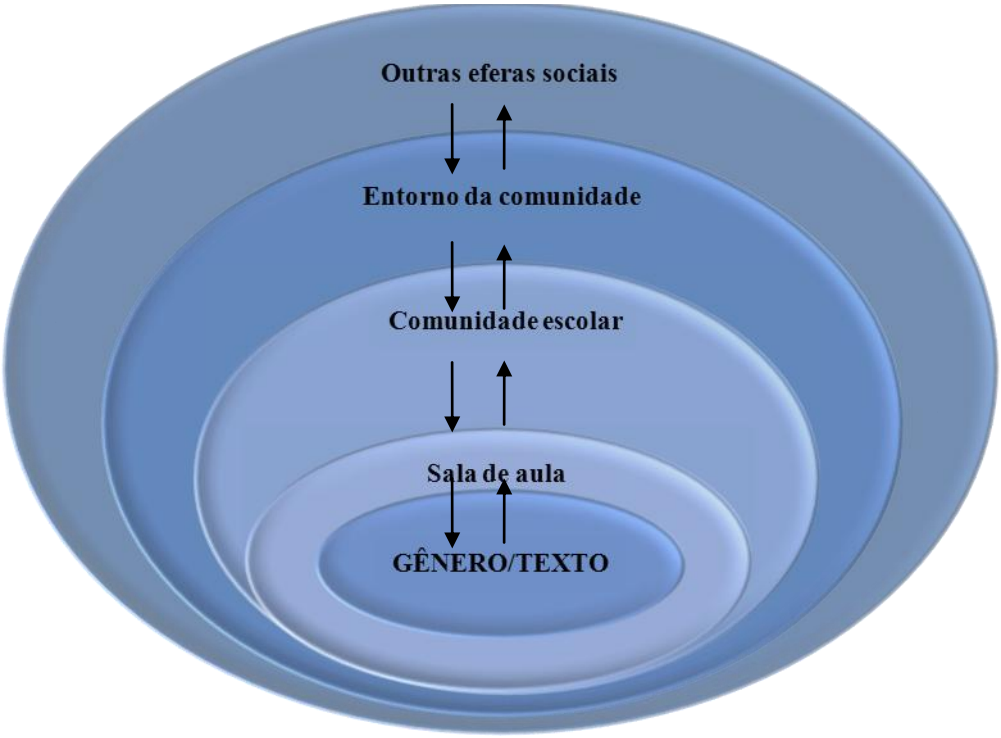
Desembargador CLAUDIO SANTOS
Presidente do TRE/RN

O reconhecimento da adequação da ação dos educandos por uma instituição como o TRE trouxe-lhes autoconfiança e a certeza de que o domínio da escrita poderia efetivamente contribuir para a sua autonomia, bem como para sua emancipação política, uma vez que a palavra deles foi "ouvida", reconhecida, legitimada. Tanto é assim que eles se sentiram motivados a buscar soluções para problemas de outra ordem por eles enfrentados, como veremos posteriormente.

Em um processo de ensino e aprendizagem dessa natureza, a produção textual escrita configura-se efetivamente como uma atividade discursiva cujas palavras comportam, em si mesmas, um tom apreciativo, expresso nos pontos de vista, nas visões de mundo e nos valores axiológicos que emitem. Nessa perspectiva, a palavra escrita tornou-se o território comum entre os alunos e os seus interlocutores e vice-versa. Como um fenômeno dialógico e ideológico por excelência, ela é o produto da interação de sujeitos sócio-históricos que se definem em relação à coletividade, razão pela qual Bakhtin/Volochinov (2000, p. 113) afirmam que "a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros". Na nossa experiência, uma ponte que estabeleceu elos entre os participantes dos projetos e diferentes esferas sociais.

A escrita dos alunos, de fato, circulou socialmente. Ela transpôs os muros da escola. Usando a linguagem como prática social, eles puderam "agir sobre o mundo e sobre os outros" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), construindo relações sociais com outras pessoas, de outras esferas de atividade. A imagem apresentada a seguir ilustra o processo de circulação dos textos produzidos pelos educandos ao longo do desenvolvimento do projeto ao qual estavam vinculados, bem como dos textos produzidos em outras esferas sociais e a eles destinados.

Imagem 21:



Fonte: (SANTOS, 2011)

Como podemos observar na imagem 21, o texto dos educandos, embora produzido na sala de aula, não ficou aí aprisionado. Ele circulou na escola, mas foi além de suas fronteiras. Inseridos em um processo de letramento cívico, os educandos foram, pouco a pouco, se transformando em agentes sociais efetivos, à medida que adquiriram autonomia, tanto para sugerir ou escolher os gêneros, quanto para selecionar formas de dizer, quando dizer ou a quem dizer a sua palavra.

À medida que os educandos desenvolviam uma maior conscientização linguística crítica (FAIRCLOUGH, 2001), acentuavam-se seus potenciais de agência e de protagonismo. Isso os estimulava, cada vez mais, aos questionamentos e às contestações, razão pela qual se sentiam encorajados e motivados a contribuir com as mudanças sociais que desejavam ver. Claro está que esses sujeitos adquiriram também empoderamento a cada evento de escrita. Regulada por forças sociais e relações de poder, essa prática participa da construção de forças que atuarão no futuro (FAIRCLOUGH, 2001).

As consequências desse empoderamento eram percebidas no modo como os educandos atuavam não só na comunidade discursiva na qual estavam inseridos mas também

na forma como assumiam, verdadeiramente, sua identidade de estudantes agentes de letramento (KLEIMAN, 2006). Eles atuavam em uma comunidade de aprendizagem que favorecia a equidade e a emancipação dos seus membros e que propiciava as habilidades de pensamento e de resolução de problemas dentro e fora da escola, conforme podemos verificar nas palavras de um dos colaboradores ao avaliar as suas vivências no projeto de letramento que ora analisamos:

> [...] nós trabalhamos muito mesmo. Foi bom demais! mas depois foi muito melhor, quando vimos o nosso trabalho ser reconhecido pelas autoridades do TRE. O louvor que recebemos é também seu. Sentimos muito orgulho disso tudo e de todos nós. [...] Outra coisa maravilhosa do projeto foi escrever para o jornal pedindo ajuda para resolver nossos problemas da comunidade. Além de tudo ainda escrevemos para a Câmara Municipal pedindo solução para o problema da violência do bairro. [...] Aprendi a escrever de verdade. Gostei de produzir e de ler textos de muitos gêneros. [...] Foram tantas coisas que aprendi a gostar de ler e escrever. Agora sei o que é realmente cidadania (Elma).

Nas palavras de Elma, podemos perceber a sua satisfação com a experiência vivenciada. No projeto de letramento, as atividades escolares tornaram-se autênticas e, por isso, mais atraentes aos olhos dos educandos, os quais não eram meros participantes, mas efetivos agentes no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva situada de ensino, essas atividades foram ressignificadas.

Os educandos se tornaram sujeitos-agentes, construtores de sua cidadania, como afirma a aluna, à proporção que assumiram uma postura crítica, reflexiva e, sobretudo engajada. Eles agiram ativamente na construção, negociação, intervenção e transformação do mundo social (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

Nesse sentido, aprenderam que o discurso político realiza um trabalho *com*, *sobre* e *a partir* da linguagem, buscando conquistar o auditório ao qual se dirige. Essa conquista fica evidenciada com o retorno da compreensão dos textos produzidos por eles na esfera escolar e que migraram para diferentes esferas onde encontraram sua legitimação.

O voto de louvor do TRE-RN, destinado à EEAT, sustenta o ponto de vista aqui defendido, o de que os educandos, quando devidamente preparados pela escola, podem conseguir mais chances de legitimação de sua escrita, tornando-se autores inclusive autorizados por importantes instituições no poder público, espaço em que circula livremente a

cultura dominante, a desenvolver um importante papel social, o de agentes de letramento (KLEIMAN, 2006a). Ao conseguirem a adesão de auditórios especializados como esse no trato com o discurso político, os educandos atingem um poder de agência que lhes imprime marcas indeléveis de vivência efetiva de agência política e cidadania.

Fundamentados na interação, no diálogo, na reflexão conjunta e no compromisso de atingirem objetivos comuns de aprendizagem, desenvolveram as capacidades de análise e crítica, habilidades imprescindíveis à compreensão e à transformação da realidade sociocultural e política em que se inserem. Como processo de produção cultural, o letramento cívico oferece aos educandos os instrumentos necessários ao pensar e ao agir reflexivamente (GIROUX, 1983).

No desenvolvimento do projeto, os educandos participaram de eventos de letramento que lhes oportunizaram reconhecer a função interativa da escrita, capaz de inseri-los em outros mundos de letramentos e em outras esferas de atividade, tais como a do judiciário, a do jornalismo e a do legislativo, por exemplo. Nesses espaços, buscaram soluções para problemas de seu interesse. Além disso, como construção cultural, a escrita deles mostrou-se útil para registrar as suas experiências, os acontecimentos e as representações construídas acerca do trabalho realizado no projeto, mostrando-o como funcional, relevante e significativo para o desenvolvimento do letramento plural desses sujeitos.

Como meio de recriar a cultura, a escrita deles mostrou-se proveitosa também para a construção de diferentes interpretações da realidade pessoal, social, cultural e política (PÉREZ; GARCÍA, 2001), pois lhes permitiu descobrir as relações existentes entre os fatos e os acontecimentos no contexto da sociedade democrática, plural e mutante.

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa nos permitiu responder a uma questão acerca da qual frequentemente refletíamos ao longo da nossa experiência de trabalho com projetos: *como* trabalhar as relações entre linguagem e cidadania? Poderíamos dizer: basta trabalhar com leitura e escrita em sala de aula, mas pensamos que não. Não basta trabalhar essas práticas nos projetos para dizermos que articulamos linguagem e cidadania.

No contexto escolar, encetar relações mais próximas entre esses dois construtos decorre, em princípio, de um reposicionamento identitário do professor, das escolhas teóricas e metodológicas feitas por ele e da imprescindível articulação entre a teoria e prática. Neste estudo, isso aconteceu em um quadro transdisciplinar, no qual priorizamos teorias críticas, propulsoras de ações de fortalecimento e da resiliência dos colaboradores e das práticas pedagógicas emancipatórias desenvolvidas.

Refletindo sobre experiências de ensino de língua materna na EJA, vivenciadas a partir de projetos de letramento, discutimos, nesta pesquisa, a importância de se deslocar o processo de ensino de leitura e escrita para além dos muros da escola, trabalhando essas práticas na perspectiva do letramento como fenômeno plural, crítico, político e ideológico. Defendemos uma abordagem dos textos (orais e escritos), considerando-os na perspectiva das práticas discursivas, constitutivas das práticas de letramento. Quanto aos gêneros, eles devem ser assumidos como elementos organizadores desse processo, viabilizando a inserção dos educandos no universo da cultura letrada e preparando-os para a agência cívica.

A pesquisa apontou a necessidade de ser considerado, na urdidura dos textos lidos e produzidos, o desvelamento dos propósitos, das intenções e das ideologias que neles se manifestam como vetor de uma formação leitora e escritora crítica, capaz de desenvolver nos educandos seus potenciais de coragem cívica e agência política. Julgamos, portanto, ser necessária uma compreensão mais ampla do papel dos gêneros discursivos no ensino da língua.

A escola precisa se desvencilhar de uma concepção reducionista de ensino, perceber que deve trabalhar *com* os gêneros e compreender que tratá-los como objeto de ensino, desconsiderando a prática situada, limitando-se ao ensino puramente pela forma, é um equívoco. É importante considerar o gênero como uma categoria da linguagem, ou melhor, do

discurso, e não do texto, não podendo, portanto, ser o gênero reduzido às questões de ordem formal.

O domínio dos gêneros discursivos viabiliza a agência dos educandos, sendo, assim, um instrumento para a ação sociopolítica. Na perspectiva de ensino, em que se prioriza o trabalho com a estrutura formal dos gêneros, não se ensina nem o texto, nem o gênero. Caso se conceba que ensinar o gênero é limitar-se aos seus aspectos formais, não é necessário ensiná-lo. O importante é ensinar a usá-lo nas diversas situações do cotidiano.

Desenvolver um trabalho sistematizado *com* os gêneros discursivos torna-se especialmente importante para orientar atividades didático-pedagógicas voltadas para a formação cidadã. Na sala de aula, eles podem se tornar ferramentas indispensáveis às ações dos agentes de letramento (professores e alunos), não se reduzindo meramente a formas textuais, mas representando formas de vida e de ação sociopolítica.

Os colaboradores desta pesquisa puderam experimentar os gêneros, inscrevendo-se nas esferas em que essas ações sociais são produzidas. Desse modo, escreveram cartas do leitor, por exemplo, inserindo-se na esfera jornalística, escrevendo para jornais e revistas, respondendo aos textos produzidos nessa esfera. Experienciaram atividades de escrita com propósitos pragmáticos e sociointeracionais especificamente planejados, mobilizando recursos e conhecimentos previamente construídos, valorizando-se, assim, o capital cultural com que chegavam à escola.

No processo de letramento cívico, questões aparentemente elementares do tipo "como devo começar o texto", "como devo dizer isso", "como devo terminar o texto", quando postas por educandos com pouca experiência com a escrita, devem ser consideradas muito seriamente pelo professor. Nelas existe um elemento que muito revela de quem as enuncia: a condição subalternizada de quem não tem a legitimação daquilo que escreve. Elas podem dizer muito das relações que mantêm esses falantes com a cultura escrita.

Na vivência de um processo de ensino e aprendizagem centrado no diálogo, na colaboração e no respeito às dificuldades e ao ritmo de cada um, são essenciais o estímulo, a acolhida e a motivação para conduzir os educandos de um lado a outro da travessia de sua condição de donos de uma voz silenciada à condição de voz emancipada. Em uma sociedade letrada, não ter voz e expressão significa não ter poder, significa ficar à margem dos processos produtivos, significa distanciar-se do acesso aos bens culturais.

Nos projetos de letramento, os educandos têm vontade de dizer, motivo de dizer, segurança para dizer e assumem o risco de dizer sua palavra, porque são encorajados a dizê-la. Assim, sentem-se capazes de assumir suas vozes subjetivamente, construindo sua autoria, de forma autônoma, à medida que desenvolvem seus projetos de dizer.

Isso aponta a necessidade de centrar o processo educativo na interação desses agentes. Considerar as potencialidades, as experiências e os fundos de conhecimento de cada um permitiu-nos ressignificar o ensino da língua materna na EJA, possibilitando que a construção do conhecimento, em uma perspectiva emancipatória, acontecesse de forma significativa para eles.

Nesses projetos, os gêneros são considerados como objetos do saber, sendo vistos também como objetos do saber-fazer, o que exige uma formação adequada de todos os agentes envolvidos no processo de letramento. A diversidade de ações de linguagem realizadas nesses projetos resulta da ação efetiva e da participação social e política desses agentes, cujo processo educativo imprime maior legitimidade e empoderamento à sua escrita, fortalecendo neles a sua condição de cidadãos.

No processo de letramento cívico de grupos sociais marginalizados ou não, os projetos de letramento se configuram como uma organização didática especial, capaz de imprimir um novo sentido às práticas de letramento escolar, ressignificando-as de modo a contribuir com a formação política dos educandos.

Na sociedade democrática em que estão inseridos, os educandos precisam saber que fazer política, atualmente, é saber agir nas mais diversas esferas. Por isso, eles precisam se inserir em diferentes comunidades de escrita. Assumir uma concepção pedagógica pautada no diálogo e na esperança de mudanças na vida dos educandos e na vida escolar parece ser um caminho a ser construído nas salas de aula da EJA, visando às mudanças almejadas pelos educandos dessa modalidade de ensino.

Os resultados do trabalho apontaram que, na EJA, devem ser desenvolvidas metodologias dialógicas. Contudo, empreender a construção de um fazer pedagógico dessa natureza exige dos professores, além dos fundamentos necessários, a assunção de responsabilidade moral e política para construir relações sociais de equidade em que todos os envolvidos no processo de letramento se construam coletiva e solidariamente cidadãos, capazes de remodelar democraticamente a sociedade atual.

A pesquisa nos fez ver que é importante que se dê aos professores o suporte necessário em termos de formação para romper com o artificialismo imposto às práticas pedagógicas costumeiramente desenvolvidas na sala de aula, imprimindo novos sentidos ao processo de letramento escolar. Isso implica uma postura crítica, reflexiva e engajada, perseguindo o ideal de formar sujeitos-agentes, construtores de sua cidadania.

Essa postura deve ser fomentada, especialmente, nas agências destinadas ao letramento dos professores, que podem engendrar práticas pedagógicas capazes de atribuir maior capacidade de resiliência ao processo de letramento escolar, quando estão profissionalmente investidos de poder. Em outras palavras, desde que tenham acesso à formação de qualidade, capaz de lhes oferecer os subsídios teóricos e metodológicos imprescindíveis ao seu saber-fazer, ao saber-ser profissional e ao uso de recursos necessários ao agente de letramento, os professores poderão proporcionar aos educandos um ensino da língua mais produtivo.

Na perspectiva pedagógica crítica e libertadora, o projeto de letramento reveste-se de um teor político e emancipatório, contribuindo para o desenvolvimento de uma democracia crítica, vinculando a escolarização à vida pública, engendrando discursos e ações fortalecedoras. A escola passa de espaço de reprodução sociocultural a espaço de contestação, luta e resistência, proporcionando às classes subalternas ensino, conhecimento e vivência de práticas sociais emancipatórias.

Consideramos que os resultados desta pesquisa podem contribuir para uma melhor compreensão daquilo que acreditamos ser o trabalho com projetos, cujo objetivo é ampliar o letramento dos educandos: desenvolver seus potenciais de agência cívica e política. Consideramos que politizar o trabalho com projetos de letramento pode ser uma alternativa para que "os cidadãos", aprisionados aos documentos norteadores do ensino da língua materna na escola, sejam finalmente libertos e ganhem vida nas salas de aula, na comunidade e na sociedade mais ampla.

As relações entre linguagem e cidadania – palavra que há muito tempo circula no discurso educacional sem ter ainda se revestido de um sentido mais efetivo nas práticas cotidianas da escola – podem ser fortalecidas no processo de letramento cívico desenvolvido no contexto de uma estratégia pedagógica emancipatória: os projetos de letramento. Nesse sentido, consideramos ser esse tipo de projeto uma organização didática capaz de catalisar

categorias essenciais à formação cidadã dos educandos, tais como gênero discursivo, agência, voz, empoderamento, autonomia, emancipação etc.

Em sendo assim, os projetos de letramento podem favorecer mudanças necessárias ao trabalho com práticas discursivas voltadas para a participação social, por desenvolverem, nos educandos, um espírito de colaboração e de corresponsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua autoestima e autodeterminação, inclusive, para continuarem aprendendo ao longo da vida.

Desse modo, tornam-se também mais empoderados, conquistando maior autonomia. Essa estratégia metodológica pode potencializar a vivência com as práticas letradas desenvolvidas na escola, preparando os educandos para se assumirem como sujeitos de direitos e deveres para além dos muros escolares. Como agentes ativos da história, eles podem pleitear sua emancipação, resistindo e lutando para legitimar sua cultura, seus modos de vida e suas vozes. Introduzidos no universo da cultura escrita, eles podem se assumir como sujeitos autônomos e não como meros objetos.

Embora tenhamos clareza de não termos resolvido todos os problemas, dificuldades e necessidades dos nossos colaboradores em relação à aprendizagem da escrita, parecem-nos evidentes os resultados exitosos do projeto "Hora de votar: cidadania e participação política em questão". Esse projeto contribuiu afirmativamente na construção identitária tanto dos educandos quanto da professora-pesquisadora. Ao agirmos coletivamente, como agentes de letramento reflexivos e participativos, anunciamos possibilidades metodológicas para a ressignificação do ensino da língua materna e, em especial, para o ensino da escrita na educação básica de um modo geral.

Quanto a nós, professora-pesquisadora, estamos certas de que a pesquisa nos oportunizou avanços significativos em nossa formação docente, especialmente, em termos de reposicionamento identitário na nossa condição de agente de letramento. Passamos de um plano em que o professor é aquele que apenas ensina para outro em que, ensinando, ele também aprende. Neste estudo, professora e educandos compartilharam responsabilidades, recursos, saberes e papéis solidariamente.

A partir do projeto, seus colaboradores puderam perceber, mais nitidamente, a necessidade do domínio da escrita para a vivência plena da cidadania em uma sociedade letrada. Perceberam também que não é a instituição de leis produzidas e reguladas de forma

assimétrica que lhes garante a condição de cidadãos participativos. Isto é, não basta estar prescrito nos PCN, por exemplo, para que a escola transforme, em um passe de mágica, educandos em cidadãos críticos e participativos. O alcance da cidadania exige formação política, letramento cívico e capacidade de agência para a luta por direitos sociais. Os colaboradores desse projeto compreenderam *na* e *pela* experiência que, quanto mais se aproximarem da condição de cidadãos plenamente letrados, mais chances terão de viverem o exercício concreto da cidadania entre os muros da escola ou para além deles.

Como organização didática que tem viabilizado alternativas metodológicas para a abordagem da leitura e da escrita, os projetos de letramento favorecem melhores resultados em termos do ensino e aprendizagem dessas práticas na escola pública e privada. Esses projetos podem oferecer subsídios para fortalecer a eficácia de políticas de letramento que possam ser destinadas à educação pública, de um modo geral, e à educação popular, em particular, em contextos formais e informais de ensino.

Os resultados desta pesquisa apontam, portanto, contribuições para o fortalecimento da visão emancipadora da educação popular, ao abordar e debater a problemática que envolve o letramento de jovens e adultos que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social em nosso país, bem como refletir sobre essa problemática. Esses resultados evidenciam a necessidade de que, no processo de letramento cívico, o trabalho com a leitura e a escrita contemple uma dimensão reflexiva interposta entre a compreensão do texto lido e a ação mediada pelo texto escrito.

Por fim, acreditamos que os projetos de letramento podem apresentar um caráter potencial para tornar mais eficazes as práticas letradas planificadas no âmbito de programas, projetos e ações destinadas à alfabetização e ao letramento de alunos da educação básica, nos diversos níveis e modalidades de ensino, contribuindo para a eficácia de políticas públicas destinas à melhoria da qualidade da educação pública em nosso país.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, A. P. **Comunidades de Aprendizagem:** um Modelo para a Gestão da Aprendizagem. In: Procedure of the II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, p. 427-432, Challenges 2001/Desafios 2001, Braga, Portugal, 2001.

AHEARN, L. M. Language and Agency. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, p. 109-137, 2001.

ALMEIDA, N. A. Escrita poder e constituição do sujeito no processo de aprendizagem. **Intercâmbio,** v . 4, p.195-206, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 39-57.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARGYLE, M. **Cooperation:** the basis for sociability. Londres: Routledge, 1991.
ARONOWITZ, S. Redefining literacy. **Social Policy**, Sep./Oct. 1981.

AUERBACH, E. Connecting the Local and the Global: A Pedagogy of Not-literacy. In: ANDERSON, J. et alii (Eds.). **Portraits of literacy Across Families, Communities, and Schools:** Intersections and Tensions. Lawrence Erlbaum: New Jersey, 2005, p. 363-379.

AUSTIN, J. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética:** a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2000.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v.52, p.1-26, 2001.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001, p. 21-42.

BARTON, D.; HAMILTON, M. et alii. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

_____. **Local literacies:** reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 01 – 06.

BARTON, D.; IVANIC, R. **Writing in the community**. Newbury Par – CA: Sage, 1991.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAYNHAM, M. **Literacy practices:** investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BÉAL, Y. Escrita e cidadania. In: APAP, G. et al. **A construção dos saberes e da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text:** Linguistics. London: Logman, 1981.

BOBBITT, F. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

_____. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986, p. 241-258.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J. P. Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du Français. **Études de Linguistique Appliquée**. Paris: Didier, Erudition, 1991. (Nouvelle Sèrie, 83).

_____. Représentation. In: DORON, R., PAROT, F. (Eds.). **Dictionnaire de psychologie**. Paris: PUF, 1991a, p. 596-598.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAMERON, D. Respect, please! investigating race, power and language. In: CAMERON, D. et alii (Orgs.). **Researching language:** issues of power and method. London: Routledge, 1992.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP, n. 23, p. 55-69, Jan./Jun. 1994.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical:** knowing through actions research. Londres: Falmer Press, 1986.

CAVALCANTI JUNIOR, F. S. **Letramentos**: para um mundo melhor. Campinas, SP: Alínea, 2009.

CEREJA, W. R. Ensino de língua portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Org.). **Língua e transdisciplinaridade:** rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**, La Pensée Sauvage Editions, 1985.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse inlate modernity:** rethinking critical Discourse Analysis. Edinburg: Edinburg University, 1999.

COLL, C. Entrevista, **Pátio**, ano 6, n. 24, p. 26-30, nov. 2002/jan. 2003.

COSCARELLI, C. V. A produção de gêneros textuais. **Revista Veredas on line**, 2/2007, p. 78-86, PPG Lingüística/UFJF, Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes-anteriores>. Acesso em: 25/04/2012.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DEWEY. J. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

_____. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral:** initiation aux genres formales à l'école. Paris: ESF Éditeur, 1998.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In; ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 41-70.

DURANTI, A. Agency in language. In: DURANTI, A. **A companion to linguistic anthropology**. Malden/MA: Blackwell, 2004, p. 451-473.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievements. **Anthropology and Education Quaterly**, v. 18, n. 4, 1987, p. 335-356.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FARACO, C. A. et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

_____. **Relatório sobre "gêneros do discurso"**. Projeto AgP (CNPq/CEFET–PR/PUC-PR) 2001. (mimeo).

_____. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: ZUENZER (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, p. 97-109, 2001a.

_____. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A.; TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, IEL-Unicamp, n. 9, 1987.

FREGONEZI, D. E. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?. **Revista do GELNE**, ano 1, n.2, p. 82-85, 1999.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 2001a.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREYNET, P. Desenho dos sistemas de formação: engenharia de formação/engenharia pedagógica. In: FEDERIGHI, P.; MELO A. (Eds.). **Glossário de Educação de Adultos na Europa**. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos, 1999, p. 118-119.

FULLER, A. Aprendizagem participativa através do trabalho: formação em regime de aprendizagem e ensino superior a tempo parcial. **Revista Europeia de Formação Profissional**. n. 37, 2006/1.

GADOTTI, A.; ROMÃO, J. (Orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 59-79.

_____. A questão externa da sala de aula. In: ZACCUR, E. (Org.). **A Magia da Linguagem**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2001a.

GIDDENS, A. **Central problems in social theory:** action, structure and contradiction in social analysis. Berkeley: University of California Press, 1979.

_____. **Modernity and self-identity**. Cambridge: Polity Press, 1991.

GINZBURG, C. **Signes, traces, pistes. Racines d'une paradigme de l'indice**. Paris, 1980. Le Debat, 6.

GIROUX, H. A. **Pedagogia radical:** subsídios. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 1-27.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

_____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____.**Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Atos impuros:** a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALLYDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HANKS, W. F. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. **Presença Pedagógica**. Vol. XX, 1998.

_____. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. **Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

HOLLAND, D. et alii. **Identity and agency in cultural Worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

IVANIC, R. **Writing and identity:** the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

_____. The discourses of writing and learning to write. **Language and education**. v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JANTSCH, A. P. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama & texto:** leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996, p.37-53.

JOLIBERT, J. et alii. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, M. et al. **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 79-106.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KAYE, A. Learning together apart. **Collaborative learning through computer conferencing**. Berlin: A Kaye, Springer-Verlag, p. 1-24, 1991.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegra: Artmed, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989a.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989b.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). **Aulas de Português:** perspectivas inovadoras. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et alii. **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001a, p. 223-243.

_____. **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.

_____. Interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Orgs.) **Análise do discurso:** percursos teóricos e metodológicos. Brasília: Oficina Editorial/Instituto de Letras-UnB, 2002.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social, **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8. São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, 2006a, p. 409-424.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006c. p. 26-36

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 02/05/2012.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática:** metalinguagem para principiantes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et alii. **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KÖCHE, V. O ensino da dissertação. **Linguagem & Ensino**. v.5 n.2, Pelotas, 2002. p. 12- 47.

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

LAZERE, D. **Reading and Writing for Civic Literacy:** the critical citizen's guide to argumentative rhetoric. U.S.A: Paradigm Publishers, 2005.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, A. D. **Em busca da subjetividade perdida:** análise de uma aula de produção textual escrita. Natal, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 84-99, dez. 2000.

_____. **Literacies of power:** what Americans are not allowed to know: expanded edition. Cambridge: Westview Press, 2006.

MACHADO, N. J. **Educação:** projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. **Educação e autoridade:** responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Planejamento e projeto. In: **Educação:** microensaios em mil toques. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 9-13.

MATENCIO, M. L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 239-266.

_____. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/aluno. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 93-106.

MAZZOTI, A. J. A; GEWANDSZNADJER. F**. O método nas ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1988. Cap. 7.

MCLAREN, P. Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. **Harvard Educational Review**, v. 58, n. 2, p. 213-234, maio 1988.

_____. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **A vida nas escolas**: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Utopias provisórias:** as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Multiculturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

_____. **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2001.

MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, 1984, p. 151-167.

_____. **Estudos sobre:** gênero textual, agência e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. In: ROJO, R. H. R.; MENDES, P. E. (Orgs.). **Intercâmbio**: uma publicação de pesquisas em linguística aplicada, vol. 5, São Paulo, LAEL/PUC, 1996.

_____. A contribuição da LA na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira: a questão dos temas transversais. **Intercâmbio**. v. 8, p.17-24, 1999.

_____. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. M. (Orgs.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e sua tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004, p 14-56.

_____. **Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+ N –** área de linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras). Brasília: MEC/SEMTEC, 2005.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, I. B. As artes do currículo. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 9-25.

OLIVEIRA, M. B. F. **Mecanismos enunciativos:** contribuições do sócio-interacionismo ao ensino da produção textual escrita. CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6. Publicado em CD-Rom.Belo Horizonte, 2001a.

_____. **Mecanismos enunciativos**: contribuições do sócio-interacionismo ao ensino da produção textual escrita. Publicado em CD-Rom do VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA . Belo Horizonte, 2001b.

_____. A concepção sócio-histórica da linguagem e o ensino da produção textual escrita. In: ZAZZOLI, M. D. (Org.). **Ler e produzir:** discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 33-45.

OLIVEIRA, M. S. INPLA, 13, 2003, Natal. **Letramentos locais e gêneros discursivos:** a questão da prática da escrita. PUC/SP, 30 de abril a 4 de maio de 2003.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: RODRIGUES, M. G. S; GALVÃO, M. A. M.; SILVA, C. R. (Orgs.). **Seminário de Estudos de teoria literária, linguagem e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 127-136.

_____. Trabalhando com projetos de letramento no contexto de formação: implicações da teoria da atividade. COLÓQUIO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – CONEL 1. Natal, 2007. Publicado em CD-Rom.

_____. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas e representações. Natal: EDUFRN, 2008.

_____. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 121-140.

_____. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2010, p. 40-55

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

ORTNER, S. Specifying agency: the comaroffs and their critics. **Interventions**, 2001, 3(1), p. 76-84.

_____. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: **Conferências e diálogos:** saberes e práticas antropológicas. 25a Reunião Brasileira de Antropologia, Goiânia, 2006, p. 45-80.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 27-47.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, Salvador: FACED/UFBA, n. 5, 2001.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (Orgs.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/fch-fumec, 2005.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire:** 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2002.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. A alfabetização como meio de recriar a cultura. In: PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETITJEAN, A. Enseignement apprentissage de l'écriture et transposition didactique, **Pratiques**, 97-98, Metz, 1998.

_____. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

POSSANI, L. F. P. Base epistemológica para a construção de Currículos Emancipatórios para a EJA, na perspectiva de políticas públicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 18-26, jan./jun. 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

QUINTAS, A. L. M. Planificação curricular – Capítulo 6. In: **Educação de Adultos:** vida no currículo e currículo na vida, p. 79-87, 2008. Disponível em: <http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_ea_vccv.pdf>. Acesso em: 06/01/2012.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: as perspectivas para uma pedagogia crítica. **Intercâmbio**, vol. 10, p. 149-158, 2001.

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____. O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas, **Pátio**, ano 6, n. 24, nov. 2002/ jan. 2003.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem:** a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, I. B. A. JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS – GELNE, 20. **Produções textuais escritas de alunos do ensino médio:** práticas discursivas para a participação social. Publicado em CD-Rom. João Pessoa, 2004a.

_____. **Do que o texto é para o que significa:** um outro olhar sobre produções textuais escritas de alunos do ensino médio. Natal, 2004b. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. CONEL – Colóquio Nacional de Estudos da Linguagem. 1. Natal, 2007. **Ressignificação do ensino de língua materna:** os projetos de letramento. Publicado em CD-Rom.

_____. Projetos de letramento: ressignificação da prática docente. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas e representações. Natal: EDUFRN, 2008.

_____. SIGET – Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais. 6. Natal, 2011. **Gêneros discursivos e letramento cívico:** empoderamento e emancipação na educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ivoneide%20Bezerra%20de%20Ara%C3%BAjo%20Santos%20%28UFRN%29.pdf>.

SANTOS, I. B. A.; OLIVEIRA, M. S. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA. 15. Natal, 2009. Universidade e os Desafios da Formação na Sociedade do Conhecimento. **Projetos de letramento:** leitura e escrita para agir no mundo social. Publicado em CD-Rom.

SARTRE, J. P. **Questão de método**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

_____. **O existencialismo é um humanismo**. Lisboa: Divulgação e Ensaio, 1970.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito:** um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHIEFFELIN, E. Performance and the cultural construction of reality. **American Ethnologist**, 1985, 12(4): 707-24.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARTZ, G. **Redes:** vias de acesso às profissões do futuro. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_schwartz/id270900.htm>. Acesso em: 15/07/2011.

SEWELL JR., W. H. A theory of structure: duality, agency and transformation. In: **American Journal of sociology**, 1992, 98, p. 1-29.

SILVA, D. M. **O(A) aluno(a) do PROEJA nas representações sociais dos professores do IFRN, Campus Natal/Zona Norte**. Natal: IFRN, 2010. 68p.

SILVA, T. T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993, p. 122-140.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (Org.). **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. (Org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Papirus, 1993.

SOARES, M. B. **Letramento** – Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 143-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em 22/04/2012.

SOUZA, H. C. Produção textual: ação solitária ou solitário?. In: BIANCHENTTI, L. (Org.). **Trama & texto:** leitura crítica, escrita criativa. v.1. São Paulo: Plexus, p. 157 – 174, 1996.

STEINHOUSE, L. **Investigación y desarollo del currículo**. Madrid: Morat, 1984.

STREET, B. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Pres, 1993.

_____. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento, **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8. São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, 2006, p. 465-488.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1995.

THOMAS, J. **Doing critical ethnography**. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

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

_____. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formAÇÃO docente: ressignificações possíveis. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 285-306.

_____. Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elementos constituintes de projetos de letramento. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo – SP: Editora Horizonte, 2010a, p. 197-210.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAN DJIK, T. **La ciência del texto**. Barcelona: Paidós, 1983.

VIEIRA, J. A. et. al. **Reflexões sobre a língua portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VÓVIO, C. L. **Textos narrativos e orais produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

_____. **Entre discursos:** sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese de doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2007.

_____. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2010, p. 100-115.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge university Press, 1998.

WHITAKER, F. **Rede:** uma estrutura alternativa de organização. 1993. Disponível em: <http://inforum.insite.com.br/arquivos/2591/estrutura_alternativa_organizacao.PDF>. Acesso em 14 mar. 2012.

APÊNDICE A – Projeto Hora de Votar: cidadania e participação política em questão

E.E.A.T. 2006 - Planificação das ações

ATIVIDADE	OBJETIVO	TEMPO	ESPAÇO	RESPONSÁVEL	MATERIAL
Reunião com os alunos	Definir o tema e os objetivos; discutir a metodologia de projetos.	Julho	Sala de video	Professora/colaboradores	Retroprojetor, transparências, lápis, papel, gravador etc.
Encontro de formação com outros professores da turma	Discutir aspectos teóricos necessários ao trabalho com projetos e possibilidade de adesão ao projeto.	Julho	Sala de video	Professora em parceria com a Base de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN)	Retroprojetor, transparências, lápis, papel etc.
Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos	Identificar o que os alunos já conhecem sobre o tema.	Julho	Sala de aula	Professora	
Planificação das ações	Organizar o material de leitura para fundamentar o grupo.	Julho	Extraescolar	Professora/colaboradores	Livros, jornais, revistas, dicionários, CD, DVD, etc.
Pesquisas	Compreender o conceito de palavras-chave. Ex. cidadania, participação etc.	Julho	Extraescolar/ biblioteca	Professora/colaboradores	Livros, enciclopédias, sites, jornais, dicionários, revistas etc.
Oficinas de letramento/ práticas de leitura de textos jornalísticos com foco em notícias, reportagens, charges, carta do leitor, editorial e artigo de opinião.	Ler, compreender e socializar textos com ênfase nos opinativos que tratam da temática; formar o leitor crítico; Refletir sobre problemas locais/globais, apreendendo visões de mundo, pontos de vista etc.	Julho/ Novembro	Sala de aula/ Sala de vídeo	Professora	Livros, jornais, revistas, transparências, retroprojetor, filmadora, máquina fotográfica etc.
Aulas expositivas dialogadas sobre a sequência argumentativa	Discutir marcas do texto argumentativo; relacionar argumentação e cidadania.	Agosto	Sala de aula	Professora	Retroprojetor, transparências, lápis, papel, jornais, revistas, filmadora e máquina fotográfica.
Palestra	Discutir a importância do voto na sociedade democrática	Agosto	Sala de video	Professores de Língua Portuguesa e de História/	Microfone, lápis, papel, filmadora, máquina fotográfica etc.
Oficinas de letramento/ escrita, reescrita e análise linguística dos textos produzidos no projeto.	Produzir variados textos de diferentes gêneros para atender a demandas do projeto; inserir alunos em diferentes esferas; analisar linguisticamente os textos; reescrever textos produzidos.	Julho/ dezembro	Sala de aula/ biblioteca, sala de vídeo etc.	Professora/colaboradores	Retroprojetor, transparências, papel, lápis, dicionários, gramáticas, jornais, revistas, textos avulsos, DVD etc.
Organização de um mural de charges políticas	Acompanhar a campanha política através da leitura de charges.	Agosto/ Outubro	Sala de aula/ Extraescolar	Professora/colaboradores	Jornais, revistas, cola, papel, tesoura, fita adesiva, cópias etc.
Aula de campo	Assistir a uma peça teatral; refletir sobre a ética na política brasileira.	Agosto	Teatro Alberto Maranhão	Professora/colaboradores	
Organização de um debate	Discutir a obrigatoriedade do voto em uma sociedade democrática	Setembro	Sala de aula, biblioteca, sala de vídeo, pátio	Professora/colaboradores	Jornais, revistas, livros, vídeos, TV, filmadora etc.
Organização de uma Campanha de participação política	Sensibilizar o eleitor para comparecer às urnas.	Setembro/ Outubro	Escolar/ extraescolar	Professora/ colaboradores	Faixas, cartazes, panfleto etc.
Círculos de reflexões	Refletir sobre as ações / avaliar o processo, visando redimensioná-las se necessário.	Julho//Dez.	Sala de aula	Professora/colaboradores	Filmadora, gravador, microfone bloco de notas de campo, lápis, papel, borracha, máquina fotográfica etc.

APÊNDICE B – Projeto Hora de Votar: cidadania e participação política em questão

IFRN/ZN 2008 - Planificação das ações

ATIVIDADE	OBJETIVOS	TEMPO	ESPAÇO	RESPONSÁVEL	MATERIAL
Reunião com alunos	A partir da opção por projetos, discutir o modo de organização da proposta de trabalho.	Agosto	Sala de audiovisual	Professora	Projetor de multimídia, slides, máquina fotográfica, gravador etc.
Apresentação da proposta de trabalho com projetos aos demais professores da turma	Discutir a proposta de trabalho com projetos e a possibilidade de adesão de outros professores ao projeto.	Agosto	Sala de audiovisual	Professora	Projetor de multimídia, slides, etc.
Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos	Identificar o que os alunos já sabem sobre o tema; discutir experiências de leitura etc.	Agosto	Sala de aula	Professora	-
Planificação das ações	Definir objetivos e ações a serem desenvolvidas; mobilizar recursos; organizar material de leitura para fundamentar o grupo.	Agosto	Sala de aula, biblioteca etc.	Professora/colaboradores	Jornais, revistas, livros, CD, DVD, máquina fotográfica, computador, projetor de multimídia etc.
Oficinas de letramento/ leitura de textos jornalísticos com foco em notícias, reportagens, charges, carta do leitor, artigo de opinião, editorial, carta ao leitor etc.	Ler textos jornalísticos para formar o leitor crítico, observando marcas e especificidades dos gêneros; monitorar comportamentos leitores demonstrados pelos alunos; apreender marcas dos gêneros argumentativos etc.	Agosto/ dezembro	Sala de aula/ de audiovisual/ laboratórios de informática	Professora/colaboradores	Jornais, revistas, cartilhas e guias eleitorais do TRE, computador, Internet, TV, DVD, projetor de multimídia etc.
Oficinas de letramento/ produção de textos (orais e escritos), análise linguística.	Escrever e reescrever textos de diversos gêneros; escutar e assistir à programação eleitoral, participar de comícios, caminhadas, palestras etc.; refletir sobre usos da língua para reescrever os textos, observando coesão e coerência; organizar eventos de letramento; estudar a sequência textual argumentativa, relacionar argumentação/cidadania etc.	Agosto/ dezembro	Sala de aula/audiovisual, laboratório de informática, atividades extraescolares	Profa/colaboradores, juízes eleitorais e servidores do TRE/RN.	Projetor de multimídia, computador, lápis, papel, DVD, TV, rádio, dicionários, gramática, filmadora, microfone, som, gravador etc.
Aula de campo	Vivenciar o gênero peça teatral; oportunizar o acesso aos bens culturais.	Setembro	Teatro Alberto Maranhão	Professora/colaboradores	
Círculos de reflexão	Refletir sobre as ações, avaliando o desempenho individual e coletivo do grupo; redimensionar o planejamento, caso necessário.	Agosto/ dezembro	Sala de aula/sala de audiovisual	Professora/colaboradores	Projetor de multimídia, slides, gravador, filmadora, câmera fotográfica, gravador etc.

APÊNDICE C – Projeto Hora de Votar: cidadania e participação política em questão

IFRN/ZN 2010 - Planificação das ações

ATIVIDADE	OBJETIVO	TEMPO	ESPAÇO	RESPONSÁVEL	MATERIAL
Reunião com alunos	A partir da opção por projetos, discutir o modo de organização da proposta de trabalho.	Agosto	Sala de audiovisual	Professora	Projetor de multimídia, slides, máquina fotográfica, gravador etc.
Reunião com colaboradores e professores de outras disciplinas	Definir problemas a serem tratados no projeto; reconhecer o contexto, discutir o trabalho com projetos.	Agosto	Sala de audiovisual	Profa/prof. de outras áreas/colaboradores	Projetor de multimídia, computador, slides, bloco de notas, lápis, gravador etc.
Sondagem dos conhecimentos prévios dos colaboradores sobre o tema	Identificar conhecimentos prévios do grupo sobre o tema e levantar problemas a serem tratados no projeto.	Agosto	Sala de aula	Professora	-
Planificação das atividades	Definir objetivos e ações; organizar material de leitura para fundamentar o grupo; mobilizar recursos para subsidiar as ações .	Agosto	Sala de aula, laboratório de informática, espaço extraclasse	Profa/colaboradores	Livros, revistas, jornais, filmadora, câmera fotográfica, gravador etc.
Oficinas de letramento/ leitura de textos jornalísticos com foco em notícias, reportagens, charges, editoriais, artigos de opinião e cartas do leitor etc.	Ler e socializar textos; formar leitores críticos; monitorar comportamentos leitores; estudar marcas e especificidades dos gêneros argumentativos; estudar a sequência argumentativa; relacionar argumentação e cidadania.	Agosto/ Novembro	Sala de aula/laboratório de informática/ sala de audiovisual	Profa/colaboradores	Projetor de multimídia, computador, Internet, jornais, revistas, livros, cartilhas e guias eleitorais do TRE, slides etc.
Oficinas de letramento/produção e reescritura de textos de diferentes gêneros orais e escritos; análise linguística dos textos produzidos.	Produzir textos de diferentes gêneros para ações do projeto; reescrever textos; analisar linguisticamente textos produzidos, refletindo sobre usos da língua e observando o padrão monitorado escrito, aspectos de coesão, coerência, operadores argumentativos; monitorar comportamentos escritores; estudar a macroestrutura do texto argumentativo etc.	Setembro/ Dezembro	Sala de aula/audiovisual, laboratório de informática.	Professora	Projetor de multimídia, textos avulsos, marcador e quadro branco, computador, Internet, gramáticas, dicionários, lápis, papel, textos individuais e coletivos escritos pelo grupo, jornais, revistas etc.
Aula de campo	Assistir ao musical *Cantar e viver o Brasil*; inserir o aluno no universo plural dos textos/gêneros da cultura letrada; oportunizar o acesso aos bens culturais.	Setembro	Teatro Alberto Maranhão	Profa/colaboradores	Ônibus, ingressos, bloco de notas, lápis, câmera fotográfica etc.
Organização de uma mesa redonda	Discutir o papel do eleitor e a importância do voto no exercício da cidadania; discutir a temática em estudo numa perspectiva transdisciplinar.	Setembro	Auditório	Professores de Língua Portuguesa, História, Filosofia e Sociologia.	Gravador, microfone, filmadora, máquina fotográfica, bloco de notas de campo, lápis etc.
Círculos de reflexão	Refletir sobre as ações; avaliar o grupo individual e coletivamente; redimensionar o planejamento se necessário.	Agosto/ dezembro	Sala de aula/ audiovisual	Profa/colaboradores	Gravador, filmadora, câmera fotográfica, lápis, papel, CD, DVD etc.
Organização da culminância do projeto	Apresentar os resultados do projeto em eventos científico-culturais; oportunizar a vivência com práticas orais da esfera pública; refletir sobre os resultados do projeto etc.	Outubro/ Novembro	IFRN/IFPI	Profa/colaboradores	Projetor, slides, filmadora, câmera fotográfica, TV, DVD, passagens etc.
Encerramento das atividades	Promover a confraternização do grupo	Dezembro	Sala de aula	Profa/colaboradores	Filmadora, câmera fotográfica, comes e bebes etc.

ANEXO A – Carta do leitor publicada no jornal Tribuna do Norte em 09/11/2006

TRIBUNA DO NORTE
Quinta-feira | 09 de novembro de 2006

Tribuna do Leitor

Vítimas em Mãe Luíza

Nos últimos dias, temos presenciado uma onda de violência e terror em nosso bairro, Mãe Luíza. Muitos alunos da nossa escola estão desistindo de estudar, porque não têm mais coragem de sair de casa, pois têm medo de serem atingidos por balas perdidas, algo cada vez mais comum em nosso bairro. Não podemos aceitar mais essa situação, nem podemos calar diante de tanto descaso. Temos direito à segurança pública, mas isso tem sido negado pelo poder público. Onde estão as autoridades? Onde estão os representantes do povo? Esqueceram as promessas de campanha? Será que eles ainda terão coragem de vir ao nosso bairro nas próximas eleições?

É preciso que as autoridades tomem medidas urgentes para resolução desse problema. Não agüentamos mais ver os nossos colegas ou suas famílias serem atingidos por esse mal. Queremos resgatar o nosso direito de ir e vir. Precisamos do apoio da sociedade para garantir o nosso direito à educação. Não queremos ser as próximas vítimas da falta de segurança em Mãe Luíza.

Alunos da Escola Estadual Alberto Torres.

ANEXO B – Carta de solicitação (reescrita)

São Gonçalo do Amarante, 8 de outubro de 2010

Ao

Professor Gustavo Fontoura

Diretor do Campus Natal/Zona Norte – IFRN

Senhor Diretor,

Como aluno do Ensino Médio Integrado do PROEJA, regularmente matriculado no Curso de Manutenção de Computadores, na turma 54101N, por meio desta, venho externar a Vossa Senhoria o meu descontentamento por não ter podido participar de uma aula de campo de Língua Portuguesa no último dia 24/09/2010. Na ocasião, alunos do PROEJA foram levados ao Teatro Alberto Maranhão, onde assistiram ao espetáculo "Cantar e viver o Brasil", como uma das atividades do projeto que estamos desenvolvendo na disciplina.

Sendo assim, venho ainda solicitar o seu apoio e as devidas providências para que, em outras oportunidades, eu possa usufruir dos mesmos direitos dos meus colegas de turma, podendo participar de qualquer atividade pedagógica realizada em nossa instituição. Desta vez, não tive esse direito respeitado porque o ônibus do nosso campus não está devidamente adaptado para transportar os diversos tipos de portadores de necessidades especiais.

Sou cadeirante há dois anos e onze meses e tenho sentido na pele algumas dificuldades que talvez as pessoas em geral nem se deem conta. Embora eu reconheça que o IFRN tem me oferecido condições adequadas para trafegar no âmbito de suas instalações físicas, na ocasião, pude perceber o quanto ainda é preciso melhorar para atender às necessidades de pessoas como eu. Confesso que estou preocupado com a possibilidade de não poder participar de outras atividades dessa natureza ou de visitas técnicas que poderão ser realizadas, o que seria também muito prejudicial ao meu desempenho como aluno e à minha formação profissional. Não sei se é do conhecimento de Vossa Senhoria, que nós, alunos do PROEJA, normalmente não temos oportunidades de participar de aulas de campo, de visitas técnicas e até de outras atividades realizadas pela instituição. Então, perder uma oportunidade dessas desestimula a gente.

Para muitos alunos como eu, seria a primeira vez que teríamos uma atividade assim, por isso confesso que fiquei um pouco desanimado quando a professora me ligou, dizendo que lamentava não poder me levar, porque o ônibus não era adaptado. Eu não imaginava que isso pudesse acontecer, mas aconteceu. Mesmo assim, ainda tentei resolver pessoalmente o problema, mas não foi possível. Perdi aula, perdi oportunidade de ter acesso à cultura e perdi lazer. Só não perdi o ânimo e a vontade de lutar pelo direito à cidadania.

O estranho é que, segundo eu soube, o veículo tem adesivos, indicando estar adaptado e preparado para transportar pessoas como eu, mas isso não condiz com a realidade. O ônibus do IFRN do Campus Zona Norte não oferece a mínima condição de transportar um cadeirante. Fico me perguntando: se tomaram todos os cuidados possíveis com a estrutura física do prédio (portas, rampas, banheiros etc.) por que não fizeram o mesmo com o ônibus? Apesar disso, não vou ficar desanimado. Certamente, essa não será a primeira nem a última barreira que eu precisarei transpor na minha vida.

Penso que inclusão social é também oferecer aos necessitados condições de acesso aos diferentes espaços sociais, não apenas à sala de aula. Eu ainda creio que um dia teremos uma sociedade onde não exista nenhum tipo de exclusão. Considerando que nós, alunos do PROEJA, já experimentamos costumeiramente diversas formas de exclusão, resolvi escrever, solicitando uma solução para o problema, porque acho ainda que não basta oferecer a vaga numa instituição de qualidade, é preciso também oferecer as condições de permanência nela.

Para isso, espero contar com o seu apoio para que providências sejam tomadas, a fim de que não aconteça a ninguém o que ocorreu comigo. Ainda que eu não possa usufruir desse benefício enquanto estiver no IFRN, espero com esta iniciativa contribuir para que o problema seja resolvido. É por acreditar muito nesta instituição que tenho a certeza de que as providências necessárias serão tomadas.

Antecipadamente, agradeço a atenção que me for dispensada.

Atenciosamente,
Jean Carlos Cândido
Aluno do PROEJA

ANEXO C – Carta de solicitação (1ª versão)

São Gonçalo do Amarante, 23 de setembro de 2010.

(carta de solicitação)

Venho por meios desta, solicitar o aceso também nos ônibus da nossa instituição, por que senhores que são responsáveis pela nossa instituição, os ônibus do IFRN não dispõem de elevadores para que o cadeirante posar entrar.

Mas, mesmo assim, todos os ônibus têm os adesivos, indicando que estão adaptado e preparado para transporta o mesmo, e isto não condiz com a realidade atual. O ônibus do IFRN da zona norte não da à mínima possibilidade de transporta um cadeirante, e Já que tomaram todos os cuidados possíveis com a estrutura do prédio como; portas, rampas, banheiros e etc... Por que não fizeram o mesmo com os ônibus?

Confesso que fiquei um pouco desanimado quando a professora me ligou, dizendo que lamentava, porque o ônibus não era adaptado, eu não imaginava que isto poderia acontecer, más, aconteceu. Pois eu nunca tive problema algum em me locomover dentro do IFRN más, não vou ficar desanimado por que não será a primeira nem a ultima barreira que eu irei transpor.

Espero que providências sejam tomadas, para que não aconteça com ninguém o que ocorreu comigo. Mais nos vamos fazer está aula de campo no teatro. Eu creio que um dia nos teremos uma sociedade onde não exista exclusão de nenhum tipo. Confio nesta instituição, eu tenho certeza que providencias serão tomadas a respeito deste assunto. Desde já agradeço atenção dispensada para mim.

Aluno do proeja
Ass. Jean Carlos Cândido
Obs.: (cadeirante há dois anos e onze meses)

ANEXO D – Email da representante do MEC

ISTOÉ Dinheiro Online - Negocios - NEGÓCIOS - O timoneiro da MSC

Arquivar | Spam | Excluir | Mover para a Caixa de Entrada | Marcadores ▾ | Mais ▾

MATÉRIA - PROEJA/IFRN - NATAL ZONA NORTE Entrada | X

Ivoneide Bezerra	Cara Ana, Como não obtive ainda uma resposta sobre a matéria do PROEJA, resol...	30/08/10
Ivoneide Bezerra	Cara Vânia, Abaixo, segue e-mail encaminhado a Ana Rosa da Assessoria de Comu...	13/09/10
Caetana Juracy Rezende Silva	Olá Ivoneide, Vou verficar com o pessoal da Assessoria de COmunicação Social ...	13/09/10
Ivoneide Bezerra	Oi, Caetana!!! Fico feliz com a atenção que nos tem dado. Os alunos ficaram M...	13/09/10

Caetana Juracy Rezende Silva para mim — mostrar detalhes 13/09/10 — Responder

Oi Ivoneide,
O trabalho de vocês foi indicado para um livro sobre a trajetória do PROEJA. A jornalista responsável começou a fazer os levantamentos esse mês. Ela deve ir a Natal ainda esse semestre (ela não sabe ainda exatamente em que data), mas o livro deverá sair apenas no próximo ano.

Abraço

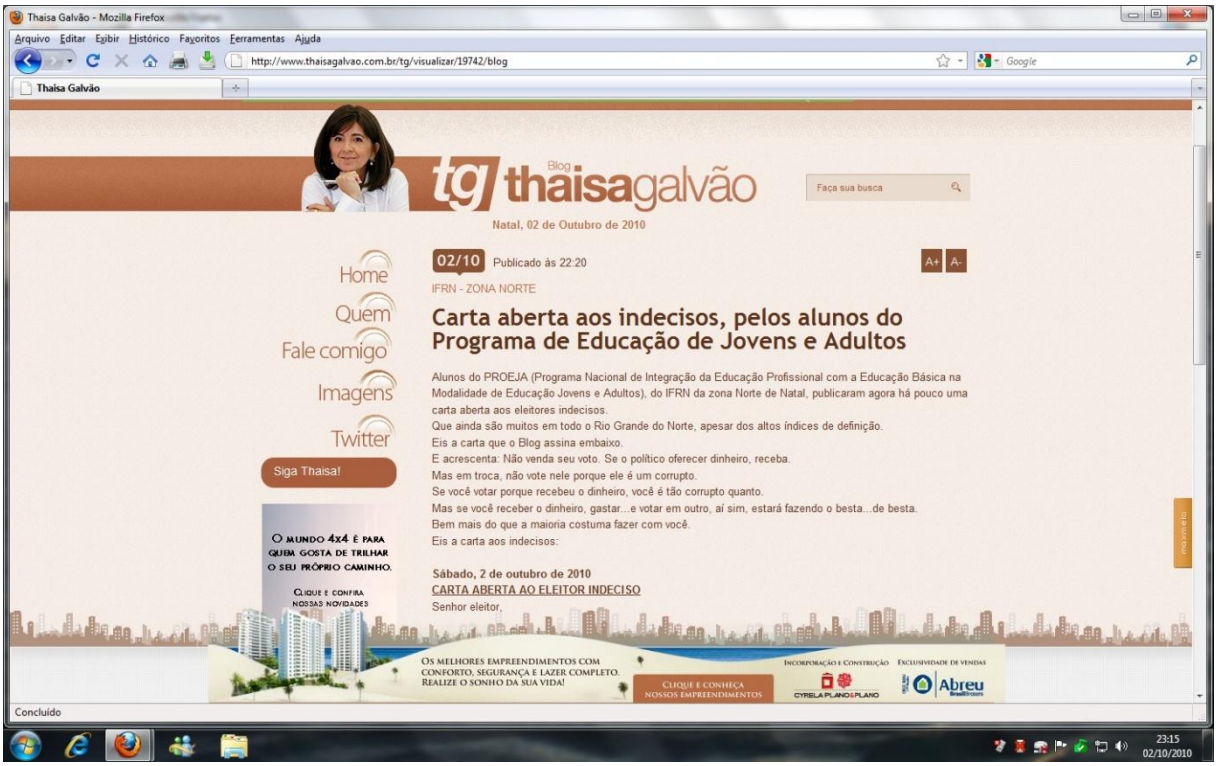
Caetana

-----Mensagem original-----
De: Ivoneide Bezerra [mailto:ivoneidebezerra@gmail.com]
Enviada em: segunda-feira, 13 de setembro de 2010 13:10
Para: Caetana Juracy Rezende Silva
Assunto: Re: MATÉRIA - PROEJA/IFRN - NATAL ZONA NORTE
- Mostrar texto das mensagens anteriores -

Responder Encaminhar

ANEXO E – Carta aberta no Blog Thaisa Galvão

Disponível em: http://www.thaisagalvao.com.br/



ANEXO F – Carta aberta no site do IFRN

Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/

ANEXO G – Textos de um dos colaboradores publicados no site da Tribuna do Norte

TRIBUNA DO NORTE

Prestigie o que é nosso

Publicação: 05 de Janeiro de 2011 às 07:01
Nome: Osipaulo Gomes
E-mail: j.osipaulogomes@yahoo.com.br

Um parabéns a prefeitura de nossa cidade, pela bela àrvore na área de lazer do panatis, na zona norte de de natal, além de alguns outros eventos que vem sendo realizados, como: feirinha de artesanato, shows com musicos da terra, etc, mas o que mais me deixou triste, é ver que pouca pessoas estão vindo apreciarem estes eventos, vamos da valor a um pouco mais o que é da gente, vamos prestigiar o que é nosso, venha! traga seu filho, esposa, pai , mãe e vamos fazer nossa zona norte brilhar cada vez mais.

Disponível em: http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/prestigie-o-que-e-nosso/169358

Alegria ao homem do campo

Publicação: 25 de Janeiro de 2011 às 16:43
Nome: Osipaulo Gomes
E-mail: j.osipaulogomes@yahoo.com.br

Neste final de semana fiz uma viagem ao interior do nosso estado, e tive o previlégio de tirar algumas fotos em cima de uma montanha, onde está uma estátua enorme que você ver a quilômetros, em homenagem a santa Rita de Cássia, localizada na cidade de Santa Cruz. Está foto retrata uma parte da cidade e um dos açudes que existe naquele local, mas o que mais me chamou a atenção foi a bela paissagem ao longe, as nuvens pessadas e o tempo fechado, sinônimo de alegria para o sertanejo.

José Osipaulo Gomes
Disponível em: http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/alegria-ao-homem-do-campo/170994

ANEXO H – Carta de uma das colaboradoras à professora

Natal, 16 de novembro de 2006.

Oi professora Ivoneide

Este ano foi mais um ano muito especial para mim . com você eu aprendi muitas coisas, também aprendi com os outros professores, mas é que nas suas aulas aprendi a escrever de verdade muitos textos, como cartas, recibos, currículo, bilhetes e muitas coisas que precisamos no trabalho, na escola, em casa e em todo lugar.

Ivoneide, você é uma professora que eu admiro muito porque você ensina muito bem, no próximo ano eu gostaria muito de estudar com você, porque assim, eu continuaria aprendendo a ler melhor e a escrever bem para muitas coisas da minha vida.

Durante o ano todo lemos bastante e isso me ajudou muito, pois agora escrevo um pouco melhor. Uma coisa que me marcou muito foi que com você nós trabalhamos muito mesmo, mas a gente vê o resultado do que fazemos. lembra de quando nós fomos ao teatro? Foi uma coisa nova para mim e nós conseguimos pensar mais sobre os problemas da política com aquela peça. Depois, nós lemos muito sobre o assunto e aprendemos que temos que votar consciente. lembra daquela campanha para conscientizar a população para votar consciente e a senhora acreditou na gente e organizou junto com a gente aquela linda mobilização para a gente entregar aquele panfleto nas ruas. fizemos as faixas e foi tudo muito lindo. já pensou ?a gente fazendo tudo aquilo, parando os carros e entregando o nosso próprio trabalho, o nosso próprio texto, a nossa própria escrita... foi bom demais! Nem acreditava que podia fazer aquilo tudo.

Mas depois foi muito melhor quando vimos o nosso trabalho ser reconhecido pelas maiores autoridades do TRE. O louvor que recebemos é também seu. Sentimos muito orgulho disso tudo e de todos nós.

Outra coisa maravilhosa do projeto foi escrever para o jornal pedindo ajuda para resolver nossos problemas e da comunidade. quando vi nosso texto no jornal nem acreditei além de tudo ainda escrevemos para a Câmara Municipal pedindo uma solução para a violência no bairro pra deixarem agente poder ir pra aula. foi demais. agora sei o que é realmente a cidadania.

Pois é, foi tanta coisa que aprendi que nem dá para dizer. Só sei que gostei de produzir e ler textos de muitos gêneros (carta, artigo, recibo, currículo, formulário para pedir emprego). Também gostei quando aqueles pesquisadores americanos e os da UFRN vieram nos visitar.

Por fim, foram palestras, discussões, mesa redonda e tantas coisas que antes nunca tinha feito que aprendi a gostar de ler e escrever.

Por tudo isso, ainda quero continuar com você no próximo ano, se Deus quizer.

Abraços,

Antônia Edinete Lopes.

ANEXO I – Artigo de um dos colaboradores publicado no site da Tribuna do Norte

TRIBUNA DO NORTE

VC Notícia

Publicação: 11 de Setembro de 2010 às 08:12
Nome: williams ferreira Alves
E-mail: ferreirawilliams@bol.com.br

Prezado Editor,
Segue abaixo artigo de opinião ja publicado neste espaço no dia 08 de Setembro de 2010 às 06:19, com as devidas correções ortográficas, como resposta a comentarios negativos postados no que diz respeito a ortografia apresentada.
grato pela oprtunidade

O Machadão deve ou não ser derrubado?

Williams Ferreira Alves
Estudante do Curso de Comércio
IFRN- Campus Natal/ Zona Norte

O estádio João Cláudio de Vasconcelos Machado é o maior estádio de futebol da cidade do Natal. O Machadão, projetado pelo arquiteto Moacyr Gomes da Costa, é considerado um dos mais belos estádios do Brasil. Por causa da sua beleza, quando foi inaugurado em 1972, na gestão do prefeito Jorge Ivan Cascudo Rodrigues, foi chamado pelo então governador do estado, Cortez Pereira de "um poema de concreto".
Quase quatro décadas depois, o monumento parece ter perdido seu valor poético, pois está prestes a ser demolido. Até o final de 2010, não só o velho Machadão, mas também o jovem ginásio Machadinho serão demolidos, para dar lugar à construção da Arena das Dunas, espaço onde serão realizados, em 2014, os jogos da Copa do Mundo de Futebol, organizada pela FIFA, embora a decisão pela derrubada desses espaços de lazer esteja dividindo a opinião da população.
Por um lado, alguns que são contra a derrubada argumentam que ela representa a destruição do patrimônio público e a falta de memória do povo, que não se dá conta do desperdício do dinheiro público gasto em 2007, quando o estádio passou por uma reforma, em que foram investidos 8,5 milhões de reais, pois estava de fato em péssimas condições de funcionamento, pondo em risco a segurança dos seus frequentadores. Por outro lado, os que são a favor da demolição argumentam que, sediando os jogos da Copa de 2014, Natal terá mais chances de se desenvolver, que o evento poderá diminuir o desemprego no RN, que será importante para o desenvolvimento do turismo, que os gastos serão pagos pela iniciativa privada e que ganharemos um estádio ainda melhor.
Será que a construção de um novo estádio não nos causaria o mesmo problema? Teríamos como manter esse novo estádio? A solução encontrada até agora foi o estabelecimento de uma parceria entre a iniciativa pública e a privada. Confesso minha preocupação em relação à alternativa proposta para a resolução do problema, pois não sei a que interesses estaremos atendendo, caso não procuremos resolver coletivamente o problema.
Pergunto agora: e o dinheiro que foi investido nessa reforma, em 2007, não poderia ter sido investido em outras áreas como a saúde ou a educação? Se o estádio estava de fato em estado precário, podendo ser interditado a qualquer momento por falta de segurança dos seus frequentadores, por que investir tanto para derrubá-lo em seguida? Por que o poder público não zela pelo nosso patrimônio? Acredito que falta da parte dos nossos representantes vontade política, além de zelo pelo dinheiro público e responsabilidade social. Da parte do povo, falta educação para que ele aprenda a preservar e a cuidar do seu patrimônio.
Particularmente, sou muito mais de opinar do que criticar apenas por criticar. Por que ao invés de discutirmos isoladamente se queremos manter ou derrubar o estádio não nos organizamos politicamente e realizamos uma ampla discussão sobre essa questão? É preciso pensar que não basta derrubar um estádio e construir outro. É importante que pensemos como manteremos um ou dois novos estádios. É preciso refletir sobre o impacto e as conseqüências dessa ação para a qualidade de vida do nosso povo. Penso que os amantes do futebol e o povo em geral precisam se unir e defender não somente o seu direito ao lazer, mas exigir dos seus representantes um maior compromisso e responsabilidade em relação a outras questões daí decorrentes.
Não podemos esquecer que os gastos com os serviços públicos saem do meu e do seu bolso, senhor contribuinte, que pagamos impostos em dia. Quanto aos que não cumprem com os seus deveres de contribuintes, penso que estes não têm o direito de participar dessa discussão. Sonegando impostos, eles perdem o direito de exigir o cumprimento dos deveres dos seus representantes. Somos sujeitos de direitos e de deveres também. O exercício da cidadania requer que se considerem essas duas faces da moeda.
Se ficarmos calados, estaremos nos omitindo como cidadãos. Considerando os possíveis desdobramentos dessa decisão, acho que o povo natalense deveria ter o direito de participar dela e escolher o destino do Machadão por meio da realização de um plebiscito. Esta seria certamente uma iniciativa democrática para acabar com esse impasse. Saberíamos, assim, se o povo quer mesmo ver o estádio no chão ou se existem outros interessados nisso.
A realização desse plebiscito não nos deixaria à mercê da falta de decoro de alguns dos nossos representantes nem estaríamos servindo aos interesses pessoais de quem quer que seja em detrimento dos interesses da população. A discussão sobre a necessidade ou não de derrubar o Machadão deveria interessar a todos. Como cidadãos, devemos também ter o mesmo cuidado de agir com zelo, ética e responsabilidade social em relação ao patrimônio público. Em tempos de eleição, precisamos estar atentos e vigilantes. É bom saber por que razões alguns representantes do povo estão defendendo esse projeto. Como cidadão, cumpridor dos meus deveres, vivendo em um país democrático, eu quero ter o direito de opinar sobre os rumos da minha cidade.

Disponível em: http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/machadao-vai-ou-nao-vai-para-o-chao/159435

ANEXO J – Carta de solicitação

À
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Diretora Acadêmica do Campus Natal/Zona Norte – IFRN

Senhora Diretora,

Ao longo do nosso curso, temos enfrentado dificuldades de diversas ordens. Dentre essas, destacamos algumas para que possam ser analisadas pelos gestores responsáveis. É importante destacar que a nossa intenção é tentar estabelecer um diálogo com Vossa Senhoria para que possamos esclarecer algumas questões, bem como vislumbrar alternativas para os problemas aqui apresentados.

Em primeiro lugar, solicitamos a resolução do problema referente à disciplina de Máquinas e Automação Elétrica, pois não temos um laboratório devidamente equipado para as atividades práticas desta disciplina. Aliás, não podemos dizer que temos laboratório para a disciplina, que funciona precariamente nas instalações do laboratório de Física.

Em segundo lugar, temos um sério problema, que é a falta de sistematização na oferta de dependência. Esse é um dos problemas que têm nos preocupado bastante, pois não temos a garantia de permanecer no curso, caso necessitemos pagar novamente disciplinas específicas, porque não existem outras turmas para isso.

Em terceiro lugar, não tivemos até agora a oportunidade de realizar nenhuma visita técnica, algo imprescindível à nossa formação. Sendo assim, gostaríamos de obter esclarecimentos sobre as razões por que não tivemos, ao longo do curso, o direito de participar de atividades dessa natureza. Por diversas vezes, já nos sentimos excluídos nesta instituição, por não termos tido o mesmo tratamento dado aos alunos do chamado Ensino Médio Regular. Por exemplo, até agora não temos a garantia de que iremos ao Complexo Hidrelétrico de Paulo Afonso, embora as turmas concluintes de Eletrotécnica do IFRN normalmente tenham direito a essa visita técnica.

Ainda sobre a exclusão em relação aos alunos do PROEJA, é importante destacar que têm ocorrido frequentemente falhas na divulgação de informações importantes para nós. Recentemente, surgiram oportunidades de estágios em empresas de grande porte como a **Companhia Vale** e a **Schlumberger** e não tomamos conhecimento disso, o que consideramos uma falha muito grave, uma vez que a experiência numa dessas empresas poderia nos garantir melhores condições de inserção no mercado de trabalho. Em decorrência dessa falta de informação, também já deixamos de participar de diversos eventos realizados na escola, pois não fomos convidados a participar deles.

Dessa forma, solicitamos a Vossa Senhoria providências no sentido de resolver e/ou esclarecer os problemas aqui apresentados.

Antecipadamente, agradecemos a atenção dispensada.

Atenciosamente,
Alunos do PROEJA