



Livro digital

Práticas de letramento na Educação
de Jovens e Adultos

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

*Especialização em Práticas Assertivas em
Didática e Gestão da Educação Profissional
Integrada à Educação de Jovens e Adultos*

PROEJA
Pós-Graduação *Lato Sensu*
em Educação a Distância

Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Abraham Weintraub

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Ariosto Antunes Culau



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora IFRN
Kadydja Karla Nascimento Chagas

Editora IFRN | Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes	Jussara Benvindo Neri
Ana Paula Borba Costa	Kadydja Karla Nascimento Chagas
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira	Lenina Lopes Soares Silva
Anísia Karla de Lima Galvão	Luciana Maria Araújo Rabelo
Carla Katarina de Monteiro Marques	Maria da Conceição de Almeida
Cláudia Battestin	Márcio Adriano de Azevedo
Emiliana Souza Soares Fernandes	Nadir Arruda Skeete
Fabírcia Abrantes Figueredo da Rocha	Paulo de Macedo Caldas Neto
Francinaide de Lima Silva Nascimento	Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Fábio Alexandre Araújo dos Santos	Regia Lúcia Lopes
Genoveva Vargas Solar	Rejane Bezerra Barros
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior	Rodrigo Luiz Silva Pessoa
José Augusto Pacheco	Silvia Regina Pereira de Mendonca
José Everaldo Pereira	Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Jozilene de Souza	

Equipe | Material Didático Projeto PROEJA

Coordenador Otávio Augusto de Araújo Tavares	Revisão Linguística João Batista de Morais Neto Marília Gonçalves Borges Silveira Valeska Limeira Azevedo Gomes
Projeto Gráfico Ivana Lima	Revisão ABNT Carlos Moisés de Oliveira Sandra Nery da Silva Bigois
Design Gráfico Andrei Gurgel Carol Costa Eriwelton Paz Felipe Câmara Mariana Brito	Revisão Técnico-Científica Ivoneide Bezerra de A. S. Marques Jose Mateus do Nascimento
Design Instrucional Ivana Lima	

M357p

Santos-Marques, Ivoneide Bezerra de Araújo.
Práticas de letramento na EJA (livro eletrônico) / Ivoneide Bezerra de
Araújo Santos-Marques. – Natal : IFRN, 2020.
24.000 Kb ; PDF. il. color.

ISBN: 978-65-86293-57-9 (recurso eletrônico)
Inclui referências
Material didático da Especialização em Práticas Assertivas
em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à EJA.

1. Práticas de letramento. 2. Educação de jovens e adultos (EJA).
3. Concepção de linguagem. 4. Gêneros discursivos. 5. Educação
profissional. I. Título.

CDU 37.013.83

Catálogo na Publicação elaborada pela Bibliotecária Sandra Nery da Silva Bigois CRB15: 439
Biblioteca Sebastião Názaro do Nascimento (BSNN) – Campus Zona Leste / IFRN.



Contato
Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.
Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Ciências Humanas
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>

Sumário

Apresentação	8
Palavras da professora-autora	13
Objetivo da disciplina	18
Ementa da disciplina	18
Currículo sintético da professora-autora	19

UNIDADE I

Concepção de linguagem e práticas de letramento na EJA

Objetivo de aprendizagem	21
Expectativas de aprendizagem	22
Apresentação da Unidade Didática I	24
Língua, linguagem e variação linguística	25
As diferentes concepções de linguagem: implicações para o ensino	36
A linguagem em uma perspectiva dialógica	40
Síntese da unidade	46
Avaliação de aprendizagem	48
Leituras complementares	50

UNIDADE II

Gêneros discursivos: objetos de ensino e aprendizagem na EJA

Objetivo de aprendizagem	52
Expectativas de aprendizagem	53
Apresentação da Unidade Didática II	54
Gêneros discursivos na EJA	55
Gêneros discursivos na EJA: instrumentos para a participação social	60
Gêneros discursivos e tecnologias digitais	71
Síntese da unidade	75
Avaliação de aprendizagem	77
Leituras complementares	79

UNIDADE III

Fundamentos teóricos e epistemológicos para o trabalho com as práticas de letramento na EJA

Objetivo de aprendizagem	81
Conteúdos da unidade	82
Expectativas de aprendizagem	82
Apresentação da Unidade Didática III	83
Contribuições dos estudos de letramento para a Educação de Jovens e Adultos	84

A função social do letramento	85
Letramento e alfabetização no PROEJA	90
O que é alfabetização	94
O conceito de alfabetização em Paulo Freire	98
Como se define o letramento, afinal?	101
Letramento e alfabetização é tudo a mesma coisa?	108
O que significa alfabetizar letrando na EJA	116
Modelos de letramento na EJA	117
Por que optar pelo modelo ideológico na EJA/PROEJA?	120
Eventos e práticas de letramento na EJA/PROEJA	124
Síntese da unidade	131
Avaliação de aprendizagem	133
Leituras complementares	134

UNIDADE IV

Pedagogia Crítica e práticas de letramento na Educação Profissional integrada à EJA

Objetivo de aprendizagem	136
Conteúdos da unidade	137
Expectativas de aprendizagem	137
Apresentação da Unidade Didática IV	138

Pedagogia Crítica e práticas de letramento na Educação Profissional integrada à EJA	139
A pedagogia freireana: uma perspectiva crítica de educação	144
Pedagogia Crítica, letramentos e tecnologias na EJA	151
Qual o papel da escola na Pedagogia Crítica?	159
O que é um projeto de letramento?	165
Qual o papel do professor e do educando no trabalho com projetos de letramento?	174
Síntese da unidade	181
Leituras complementares	183
Avaliação da aprendizagem	184
Referências	186
Glossário	199

Apresentação

O presente material didático é destinado aos alunos do Curso de Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Como recurso didático, este material foi produzido para subsidiá-los pedagogicamente no desenvolvimento das atividades do curso, favorecer sua aprendizagem e contribuir com a sua formação profissional. Esperamos com isso que essa formação se reverbere na melhoria da qualidade da educação ofertada a jovens, adultos e idosos em nossas escolas.

O referido curso é resultado de uma parceria estabelecida entre o Campus EaD/IFRN¹ com a SETEC/MEC por meio do Contrato n.º. 160/2017 FUNCERN/IFRN. O projeto do curso foi aprovado pela Deliberação n.º. 14/2018-CONSEPEX/IFRN, de 26/07/2018, e pela Resolução n.º. 25/2018-CONSUP/IFRN, de 17/08/2018. O material foi produzido e organizado por disciplina, de modo que cada uma das disciplinas do

¹ De acordo com a Portaria do MEC n.º 1438 de 28/12/2018, o antigo Campus EaD adquiriu *status* de Campus avançado Zona Leste.

curso tem o seu próprio livro, o qual está dividido em Unidades Didáticas, planejadas a partir do conteúdo selecionado na ementa de cada componente que compõe a grade curricular do curso.

A partir da implantação de cursos de educação básica, integrados e ou concomitantes com a Educação Profissional em nível de formação inicial e continuada e técnico de nível médio para o público de jovens e adultos, evidenciou-se a necessidade de serem desenvolvidas ações para a formação de profissionais que atuam nas redes de ensino federal, estadual e municipal, de forma a colaborar no processo de inclusão, permanência e êxito de jovens e adultos nas escolas públicas brasileiras.

De acordo com o Censo Escolar do INEP de 2017², no Brasil, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta um quantitativo de 3,6 milhões de alunos no ensino fundamental e médio, evidenciando um aumento significativo de 3,5% no ensino médio. Na Educação Profissional, o país contou com 1,8 milhão de alunos matriculados nesse mesmo ano com 58,8% frequentando escolas públicas. A educação técnica de nível médio aumentou de 0,9% em 2017 e, na rede pública, representou um crescimento de 2,2%. Essa realidade aponta a necessidade de investimentos em formação de

² http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-

profissionais capacitados para atuarem como docentes e gestores na EJA, contribuindo para que não seja ampliada a evasão dos alunos nessa modalidade de ensino.

A fim de contribuir com a superação dessa realidade, este curso de especialização objetiva atingir 1.500 profissionais que atuam nas redes públicas de ensino com a EJA, em 30 polos nas diferentes regiões brasileiras, para que se conte com educadores capacitados que busquem motivar os alunos para diminuir a evasão escolar. Isso se torna possível com um planejamento e execução de atividades que motivem a permanência e o sucesso do aluno, considerando os diferentes contextos vivenciados pela clientela atendida em cada turma/escola. Para isso, a formação continuada de professores e gestores é imprescindível.

Nesse sentido, o desenvolvimento deste curso de especialização contribui para que profissionais da rede federal e das redes estadual e municipal se preparem para atuar na EJA, a partir de dois itinerários formativos: Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, organizados em quatro módulos que objetivam possibilitar uma base científica e tecnológica comum a docentes e gestores que atuem nessa modalidade de ensino.

Portanto, ao desenvolver ação de docência e de gestão que esteja de acordo com os objetivos da educação básica, utilizando estratégias que levem em consideração as características do público que está sendo atendido, este curso se propõe a contribuir, impactando positivamente no combate à evasão e na garantia da sua permanência na sala de aula, para que o estudante não seja excluído da escola e conclua as etapas da educação básica, integradas ou não com a Educação Profissional.

Equipe técnico-pedagógica e administrativa do Curso

O impacto do letramento mais significativo, profundo e de longo alcance na vida das pessoas é o seu potencial de empoderamento. Ser letrado é libertar-se das amarras da dependência. Ser letrado é ganhar voz e participar, de forma significativa e assertiva, das decisões que afetam a vida dos cidadãos. Ser letrado é ser politicamente consciente e criticamente desperto; é desmistificar a realidade social... O letramento ajuda as pessoas a se tornarem autoconfiantes e a resistirem à exploração e à opressão. Letramento permite acesso ao conhecimento escrito, e conhecimento é poder.

James

Palavras da professora-autora

Caro aluno,

Seja bem-vindo à disciplina *Práticas de letramento na EJA*, a qual se constitui como um espaço destinado ao diálogo e à reflexão sobre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita nessa modalidade de ensino. Por que discutir as práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Em linhas gerais, esta disciplina tem por fim problematizar e discutir o papel dessas práticas na sala de aula e a dimensão humanizadora dos letramentos no tocante ao desenvolvimento da capacidade de contribuir com a formação do pensamento crítico dos alunos da EJA, preparando-os para a vivência da cidadania. Desse modo, esperamos que a discussão, articulando

teoria e prática, realizada nesta disciplina possa reverberar nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula dessa modalidade de ensino, pois ainda há muito a ser feito para atingirmos melhores resultados da EJA no Brasil.

De acordo com o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, publicado em 2017 pela [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura](#) (UNESCO), no mundo, existem mais de 700 milhões de pessoas analfabetas, das quais 115 milhões são jovens de 15 a 24 anos de idade e do número de adultos 63% são mulheres. No Brasil, os dados de jovens e adultos com trajetórias de escolarização marcadas pelo insucesso e pela descontinuidade são preocupantes, pois 40% da população maior de 15 anos não completou a Educação Básica, possuindo níveis insatisfatórios na aferição do domínio das práticas de leitura e de escrita.

Na Agenda 2030, carta de intenções produzida pela UNESCO em favor do desenvolvimento sustentável, buscando a transformação do mundo no qual vivemos, o objetivo 4 prevê “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (UNESCO, 2015, p. 15). No item 4.3, a Agenda propõe “assegurar a igualdade de acesso

para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade [...]” (UNESCO, 2015, p. 19); no 4.4, objetiva, até 2030, “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (UNESCO, 2015, p. 19).

No que diz respeito à alfabetização e aos letramentos, ainda estamos muito distantes de atingir níveis satisfatórios, embora letramento seja indispensável ao desenvolvimento econômico, social e político do país. Isso significa que, em relação ao direito à educação, metade da população brasileira jovem e adulta não completou o ciclo da Educação Básica e 65 milhões de pessoas, as quais compõem o público da EJA, continuam à margem dos processos educacionais mais produtivos no Brasil. Dessa forma, é preciso de fartos esforços para se garantir o direito universal à educação para todos. Considerando essa realidade, no contexto da EJA, faz-se necessário discutir, compreender e explicitar as relações entre letramento e poder, letramento e acesso, letramento e cidadania, letramento e direitos humanos e letramento e inclusão social, visto que, conforme dito na epígrafe deste livro, é importante considerar a profundidade e o impacto do letramento na vida das pessoas, levando em conta o potencial de empoderamento advindo desse fenômeno.

Entendemos a EJA como a modalidade da Educação Básica que tem por finalidade possibilitar ao educando aprender a ler, a escrever e a compreender a língua materna, a partir de diferentes linguagens e semioses, o domínio dos símbolos, das operações matemáticas básicas e dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte, conforme propõem Gadotti e Romão (2012). A EJA se constitui como um processo formal ou informal de aprendizagem, em que as pessoas ampliam conhecimentos e podem melhorar sua formação técnica e profissional, a fim de atender às demandas pessoais ou sociais.

Partindo dessa compreensão, refletiremos sobre as práticas de letramento nessa modalidade de ensino em uma perspectiva crítica e emancipatória, visando ao desenvolvimento dos letramentos múltiplos dos educandos e à sua formação para a cidadania. Considerando, por fim, os possíveis impactos deste curso nas salas de aula de EJA, discutiremos fundamentos teóricos e metodológicos com professores e gestores a ele vinculados, com o propósito de que possam ampliar seu próprio letramento e contribuir com a melhoria das práticas de letramento na esfera escolar.

Especificamente, em relação ao letramento de professores, gestores e técnicos os quais compõem a comunidade escolar, acreditamos que lhes oferecendo uma formação, teoricamente informada, conseguimos formá-los melhor para desempenhar a contento a função de agentes de letramento (KLEIMAN, 2006b: OLIVEIRA 2010), capazes de contribuir com a melhoria das práticas letradas na sala de aula e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos educandos da EJA.



Objetivo da disciplina

Discutir fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos como subsídios para o trabalho com as práticas de letramento na EJA.

Ementa da disciplina

Fundamentos teóricos para o trabalho com a linguagem na perspectiva sócio-histórica. A função social do letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contribuições dos estudos de letramento para a EJA. Alfabetização e letramento na EJA. Práticas e eventos de letramento na EJA. Fundamentos metodológicos do trabalho com práticas de letramento na perspectiva da Pedagogia Crítica.

Currículo sintético da professora-autora



Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques, graduada em Letras, especialista em Leitura e Produção de Texto, mestra e doutora em Estudos da Linguagem, na área de concentração de Linguística Aplicada, pela UFRN. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN), membro dos grupos de pesquisa Letramento, Educação e Identidade (IFRN), Letramento e Etnografia (UFRN) e Letramento do Professor (na UNICAMP, onde fez Estágio de Pós-Doutorado e, atualmente, desenvolve atividades como pesquisadora colaboradora sob a coordenação da professora Dra. Angela Kleiman). Seus interesses de pesquisa voltam-se para o ensino de Língua Portuguesa, letramentos, Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA) e formação de professores de Língua Portuguesa.



Práticas de letramento na Educação

de Jovens e Adultos

Unidade I

**Concepção de linguagem e
práticas de letramento na EJA**

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

Objetivo de aprendizagem

- » Discutir fundamentos teóricos necessários a uma abordagem sócio-histórica da linguagem como subsídio para o trabalho com práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos.



Expectativas de aprendizagem

Ao final desta Unidade Didática I, você deverá ser capaz de:

- » distinguir diferentes concepções de linguagem que podem subsidiar o trabalho com as práticas de letramento no contexto da EJA;

- » optar pela concepção que melhor atender às necessidades de formação de alunos, os quais são capazes de agir socialmente pelos usos da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais situadas;
- » compreender a importância do trabalho com as variedades linguísticas como forma de combater o preconceito linguístico, promovendo a inclusão social dos educandos da EJA.



Apresentação da Unidade Didática I

Nesta primeira Unidade Didática, inicialmente, discutiremos os conceitos de língua e linguagem, refletindo sobre a natureza variacionista da língua. Em seguida, trataremos das concepções de linguagem e de suas implicações para o ensino da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Focaremos nossa discussão no caráter interacional da linguagem e veremos que esta é constitutivamente dialógica, razão pela qual assumimos a concepção de linguagem como interação por ser aquela que melhor pode subsidiar o trabalho do professor com as práticas letradas na sala de aula.

Língua, linguagem e variação linguística

Leia a tirinha abaixo.

Figura 01 – Tirinha 1.



Fonte: Ilustrado por Mariana Brito/PROEJA, 2019.

A toda hora, nos interrogamos e interrogamos o outro e o mundo. Fazemos isso usando a linguagem, quer seja para pensar sobre o mundo e o outro, quer seja para tentar mudá-los, para agir no mundo, sobre o mundo ou sobre o outro ou para compreendê-los. O certo é que em todas essas operações necessitamos da linguagem. É por meio da língua/ linguagem que nos constituímos e somos constituídos por ela. E pela língua/linguagem interagimos com o mundo e com o outro em um permanente diálogo. A língua é um fenômeno social da interação verbal e esta constitui a realidade fundamental daquela (BAKHTIN, 2003).

De acordo com Marcos Bagno, linguista e professor da Universidade de Brasília, “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala e da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36). Para esse autor, a língua é um processo permanentemente inconcluso. Isso ocorre porque ela é heterogênea, múltipla, variável e está em permanente estado de mudança. Por essa razão, podemos observar na língua portuguesa algumas palavras, as quais variaram ao longo do tempo, por exemplo, a palavra “você”. Assim, no seu processo histórico de mudança, essa palavra já sofreu diversas transformações: **vossa mercê - vossemecê - vosmecê - você - vc.**

Na obra *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, o linguista Carlos Alberto Faraco afirma: “A língua é em si o conjunto das variedades. Ou seja, estas não são deturpações, corrupções, degradações da língua, mas são a própria língua: é o conjunto das variedades (de normas) que constitui a língua” (FARACO, 2008, p. 73). Significa dizer que toda língua é marcada pela *variação linguística*, pela diversidade de falares, e essa realidade de heterogeneidade linguística não pode servir para alimentar o preconceito e a discriminação em relação a quem não fala a norma-padrão, a qual se impõe de forma coercitiva pela classe dominante às classes sociais subalternizadas.

No Brasil, a diversidade linguística ainda é sinônimo de discriminação, de exclusão social e um poderoso instrumento para a violência simbólica. Isso ocorre porque, geralmente, a sociedade, a qual se organiza a partir da extratificação social, desvaloriza o modo de falar de pessoas das classes sociais menos favorecidas, quando elas não dominam a norma-padrão, pois esta se estabelece de forma impositiva por quem tem mais acesso aos bens culturais, dentre eles, as variantes de maior prestígio social.



A violência simbólica (BOURDIEU, 2007), muitas vezes, associada ao preconceito linguístico, constitui-se instrumento de opressão. Esse tipo de violência se materializa quando vemos, por exemplo, circulando, nas redes sociais, vídeos com falas de pessoas que apresentam desvios da norma-padrão da língua portuguesa, os quais são considerados “erros” em relação a essa norma. Geralmente, essa situação descrita envolve as camadas sociais mais pobres. Além das falas, esse tipo de vídeo frequentemente costuma mostrar tais pessoas destacando um “sorriso desdentado”, a cor da pele negra, a roupa velha e o distanciamento dos padrões de beleza impostos pela sociedade de consumo.

O uso indevido da imagem de pessoas que não dominam a norma-padrão, associada a uma imagem caricatural desses usuários da língua, qualificados equivocadamente como “incapazes”, “analfabetos” ou “incompetentes” e tratados de maneira jocosa e preconceituosa, serve para manter a ideia equivocada de que pobre fala errado, de forma defeituosa, e é incompetente do ponto de vista linguístico.

Assim, essas pessoas são tratadas com violência simbólica, pois se cria a ideia equivocada de que a fala delas é errada, defeituosa e inadmissível para os padrões sociais. Outro exemplo de violência simbólica, gerada pela discriminação por meio da língua, ocorre comumente quando

as pessoas descritas anteriormente têm a imagem delas explorada cantando em língua estrangeira e têm sua fala deslegitimada, servindo de escárnio e de deboche por “não saberem usar a língua estrangeira”, sem que se leve em consideração as relações entre linguagem e poder e linguagem e ideologia, as quais podem desvelar a luta de classes.

É preciso pensar: quem tem acesso a um ensino de qualidade de língua estrangeira no Brasil? Certamente, apenas quem tem maior poder aquisitivo, pois pode fazer intercâmbio e investir mais em cursos de maior duração de carga horária do que a da disciplina oferecida na escola, tendo acesso a laboratórios equipados com sofisticadas tecnologias e diversificados recursos midiáticos, entre outros. Por isso, a escola precisa combater o preconceito linguístico relativo ao uso de línguas (materna ou estrangeira) e trabalhar um modelo de educação linguística o qual contribua para incluir e não para excluir as pessoas pelo uso que fazem da língua.

Considerando essa realidade, a problemática da variação linguística deve ser priorizada no trabalho com as práticas de letramento na EJA. Logo, é preciso o aluno conhecer as diferentes formas de falar e entender que o seu modo de falar é legítimo e precisa ser respeitado, ainda que ele tenha de aprender outras variantes.

A sala de aula da EJA deve ser um espaço de inclusão e não um espaço de exclusão pela língua. Nesse sentido, é importante tomar, como ponto de partida no ensino, o conhecimento prévio do aluno, os usos que ele já faz da língua. Mas a escola precisa garantir a ele também o acesso à norma-padrão, respeitando seu jeito de falar e mostrando-lhe as diferentes formas de falar e de escrever, definidas na situação de comunicação, dependendo das necessidades interlocutivas dele nos diferentes domínios ou esferas da atividade humana. É papel da escola, portanto, educar para o respeito às diferenças de ordem linguística e combater o preconceito linguístico.

Como fazer isso? Por exemplo, ensinando ao aluno que, dependendo da situação, nem sempre é adequado falar com os outros como fala com os amigos em uma conversa informal nas redes sociais ou em um bate-papo. Igualmente, se ele for a uma entrevista de emprego, é recomendável não tratar o chefe como trata costumeiramente os amigos, demonstrando total intimidade. Em uma situação mais formal de uso da linguagem, precisa saber adequar sua fala àquela dada situação (e entender que isso faz parte do jogo de usos sociais da linguagem), não por sua fala ser desprestigiada, não ter valor ou ser errada etc., mas porque é a situação de comunicação que determina os parâmetros e o comportamento linguístico do falante.

Tendo em vista o conteúdo estudado até aqui, é possível dizer que a inteligibilidade do mundo se dá mediante a língua/linguagem, razão pela qual a personagem da tirinha questiona: **“por que não escrevem os livros na língua da gente?”**. Talvez, não compreenda muito bem que a língua permite mais de um sentido às palavras e os sentidos de uma palavra não estão dados *a priori*, pois eles se definem no contexto, isto é, na situação na qual foi utilizada tal palavra. Além disso, a interação com o outro nos faz construir os sentidos das palavras e dos textos.

Por meio da língua, damos sentido à vida, às coisas e ao outro, por isso ela se interroga e interroga o outro: “por que não escrevem os livros na *língua* da gente?” Na interação com o outro, isto é, com o outro, com o autor do livro e com o livro (o texto), a personagem conseguiu atribuir sentido ao texto lido e compreendeu, dialogicamente, o sentido da palavra “*living*”, compreendendo-a como “sala de estar”. No repertório da personagem, não constava ainda a palavra “*living*”, a qual foi incorporada a partir da sua experiência linguística.

Como você deve ter percebido também, nas palavras da personagem, não existe uma língua única, uniforme e homogênea. Tanto é assim, que ela questiona “por que não escrevem os livros na *língua* da gente?”,

fazendo uma crítica ao modo como a escola ensina mecanicamente a ler. Ela tem razão, de fato, não existe mesmo uma língua única. Existem muitas línguas em uma mesma língua, já que não falamos todos de uma mesma maneira, entende?

Dependendo de diversos fatores, falamos diferente em uma ou outra região do país. Por exemplo, uma pessoa natural do Rio Grande do Sul não fala igual a uma do Rio Grande do Norte. Assim, no RN, um doce chamado brigadeiro, no RS, chama-se negrinho. No Nordeste, chamamos bolacha e no Sudeste chama-se biscoito um mesmo tipo de alimento. Naturalmente, um jovem tende a usar muito mais gírias do que um idoso. Além desses fatores geográficos e de faixa etária, outros fatores podem evidenciar as variedades linguísticas, por exemplo, o nível de escolaridade, a condição social, o gênero, a faixa etária, entre outros.

Mas o que seria mesmo, do ponto de vista teórico, variação linguística?

Varição linguística é um fenômeno natural de mudanças no sistema linguístico (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe).

Isso ocorre, pois, geralmente, **as línguas são bastante sensíveis** à influência de diversos fatores, os quais provocam mudanças, conforme vimos anteriormente. Ocorre, fundamentalmente, porque a língua é heterogênea. Em vista disso, é importante considerar: “uma

variedade linguística é um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua. [...] esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar, origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução etc.” (BAGNO, 2007, p. 47).

Por fim, você já percebeu que a palavra só ganha sentido no processo de interação, certo? Ela é, em linhas gerais, a matéria constitutiva da comunicação humana. Pela palavra nos constituímos como seres de linguagem, pois, para nos comunicarmos com o outro ou com o mundo, servimo-nos desta ferramenta, a palavra (escrita ou falada).

Sendo assim, convém a escola ficar atenta para não acentuar diferenças sociais as quais podem se estabelecer pelos usos linguísticos. Especialmente, na EJA, essa atenção é necessária, visto que, geralmente, os alunos vinculados a essa modalidade de ensino são oriundos das classes sociais mais pobres e isso certamente tem reflexos nos modos de falar e escrever desses educandos, pois eles nem sempre têm as mesmas condições de acesso à cultura letrada e tendem a não ter um maior domínio da norma-padrão. A esse respeito, tornam-se oportunas as reflexões sobre a problemática do domínio da norma-padrão como a apontada a seguir:

A tarefa de aprender uma variante diferente da língua é enorme. Também é enorme a tarefa de reverter a situação dos dominados na situação de conflito diglótico. A escola tem o dever de mudar a percepção da sociedade sobre o que está envolvido na aprendizagem de um segundo dialeto (KLEIMAN, 2012, p. 35).

Cabe, portanto, à escola garantir aos alunos o acesso à norma-padrão, mas respeitando o modo de falar deles, para não haver discriminação pela língua, a qual se configura como uma forma de violência simbólica. Além disso, como principal agência de letramento, a escola deve trabalhar na perspectiva de educar para a superação da exclusão e do preconceito em relação à língua, fazendo ver que não existe uma língua ou um modo de falar/escrever melhor ou superior ao outro. O que existe são “modos de dizer” diferentes que devem se adequar às necessidades, à situação de comunicação e aos propósitos comunicativos dos falantes ou usuários da língua.



PARA SABER MAIS

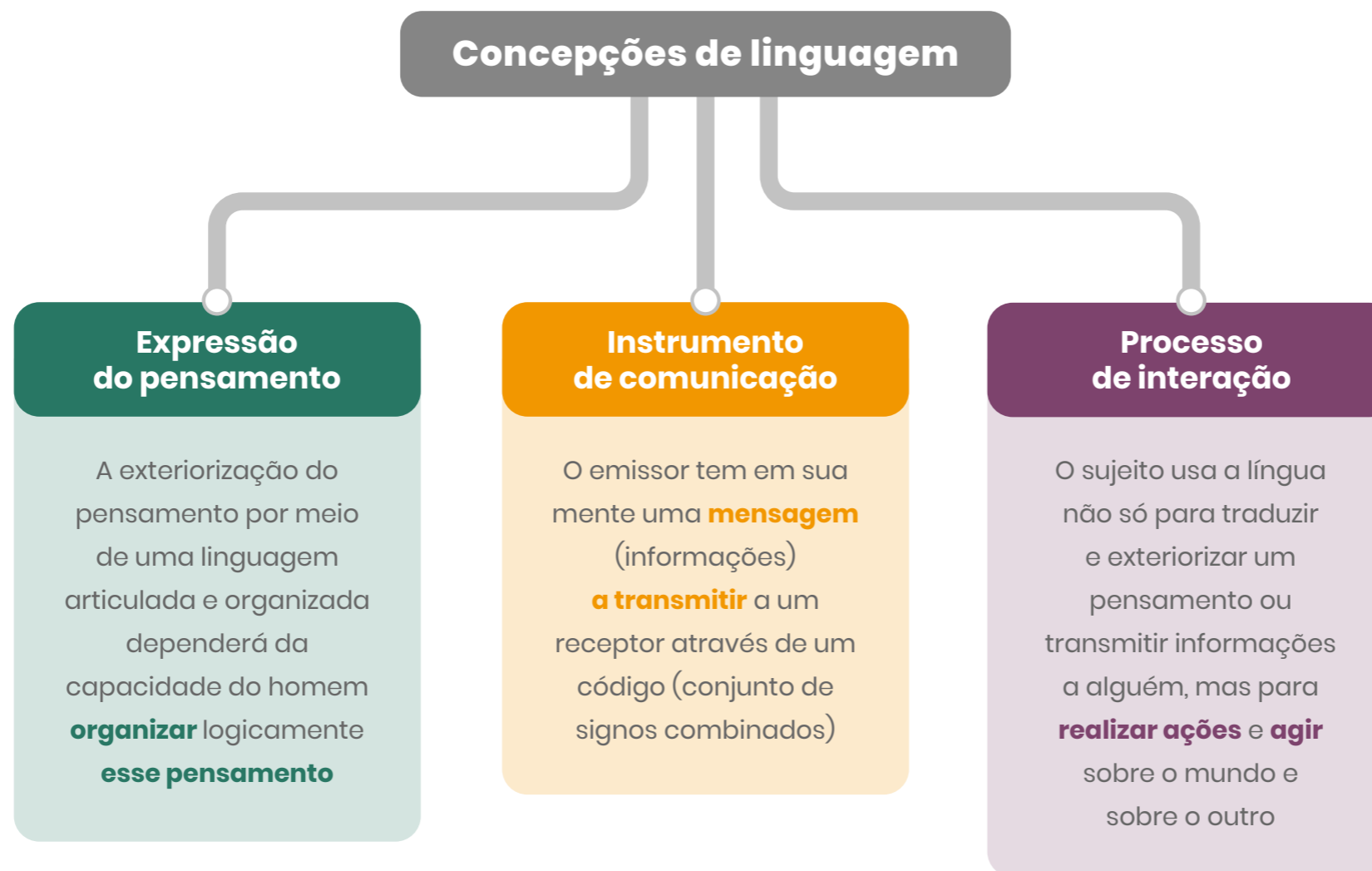
Língua e linguagem são a mesma coisa?

Língua e linguagem não são exatamente as mesmas coisas, embora essas duas palavras mantenham entre si uma relação indissociável. De um modo geral, em uma visão do senso comum, enquanto a linguagem diz respeito a uma capacidade humana, à capacidade que o homem tem para compreender a língua e desenvolver outras manifestações culturais, como a escultura, pintura, música, a dança etc., tendo também o potencial de produzir essas manifestações e expressões, a língua configura-se como um conjunto organizado de elementos como os sons e os gestos que possibilitam a comunicação, podendo ser entendida também como um código composto por palavras e regras, pelo qual as pessoas se comunicam. Entretanto, essa é uma visão bastante simplista. É importante compreender que a língua não é só isso. Mais do que isso, ela é um instrumento de poder, usada para a ação social, que pode viabilizar a nossa interação com a sociedade, conforme veremos de forma mais aprofundada na seção a seguir.

Linguagem pode se referir tanto à capacidade especificamente humana para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação quanto a uma instância específica de um sistema de comunicação complexo. O estudo científico da linguagem, em qualquer um de seus sentidos, é chamado de linguística.

As diferentes concepções de linguagem: implicações para o ensino

Organograma 01 – Concepções de linguagem.



Fonte: Elaboração própria, 2019. Ilustrado por Carol Costa/PROEJA, 2019.

Certamente, você já entendeu que a linguagem dá acesso ao mundo e ao pensamento. Ela é parte constitutiva da nossa vida. Como um ser social, o homem tanto constitui como é constituído pela linguagem, a qual é indispensável tanto para a produção do conhecimento quanto para a nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. Vivendo em comunidades, precisamos nos comunicar com outras pessoas e estabelecer com elas relações dialógicas de natureza diversa, de atuar *com e sobre* elas e de interagir socialmente por meio do discurso. Você já percebeu que a linguagem é algo imprescindível ao convívio social, não é mesmo? A título de provocação, indagamos: por que estudar diferentes concepções de linguagem? A concepção de linguagem assumida pelo professor tem alguma implicação no trabalho com as práticas de letramento na escola?

No contexto escolar, a opção por uma ou outra concepção de linguagem faz toda diferença no trabalho com as práticas de letramento. Cada uma dessas concepções permite uma abordagem diferente das práticas de leitura e escrita na sala de aula. A maneira de conceber a linguagem explicita o tipo de ensino e de trabalho com a língua/linguagem que se quer oferecer aos educandos.

Nesta disciplina, dada a tendência pedagógica emancipatória assumida, temos por fim oferecer, em linhas gerais, algumas informações sobre cada uma das três concepções esboçadas no **Organograma 1**, optando pela concepção que atende aos interesses de formação do aluno para exercer a sua cidadania.

A primeira concepção, conforme observamos no **Organograma 1**, filia-se à perspectiva teórica dos estudos tradicionais, que entende a linguagem como expressão do pensamento. De acordo com Travaglia (1997, p. 21), “para essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam”. A expressão/linguagem é construída no interior da mente, e a enunciação, isto é, o ato individual de utilização da língua pelo falante (=fala), configura-se como um ato monológico e individual. A língua é concebida como um código, um produto acabado, um sistema estável (léxico, gramática e fonética). A função da língua é apenas representar (=refletir) o pensamento e o conhecimento de mundo do falante (KOCH, 2003), por ser dissociada da vida social dos falantes.

Nessa perspectiva, o homem é dotado de capacidade inata de expressão do pensamento, cabendo a ele, se quiser “se expressar bem”, organizar o pensamento por meio da combinação de regras gramaticais prescritas a serem aprendidas e obedecidas.

A segunda concepção, vinculada aos estudos do estruturalismo e do transformacionalismo, entende a linguagem como um instrumento de comunicação. A língua é entendida como um sistema de regras passíveis de descrição e estruturada a partir de leis específicas. Nessa concepção, em que a língua é compreendida como código mediante o qual um emissor comunica a um receptor uma mensagem, a linguagem tem apenas a função de transmitir informações, e o sistema linguístico é o centro organizador dos fatos linguísticos, o qual “é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (NEDER, 1993, p. 38).

Como vimos até aqui, esta segunda concepção, a exemplo da primeira, tem o foco nos aspectos estruturais da língua e se apoia nos aspectos gramaticais isoladamente. Aquela focaliza a palavra, enquanto esta prioriza a frase. Em ambas, concebe-se a língua como um produto pronto e acabado. Sob esse prisma, a língua descreve, prescreve e valoriza fundamentalmente as relações entre os signos, abstraindo-se as condições de produção e a historicidade dos falantes, ou seja, ambas desconsideram a interação social dos usuários da língua.

A linguagem em uma perspectiva dialógica



PARA SABER MAIS

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes e um verdadeiro pesquisador da linguagem humana. Seus escritos trataram de uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de pesquisadores em diferentes disciplinas (crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia). Ele é o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o “Círculo de Bakhtin”, cujos trabalhos contribuem, dentre outras coisas, para embasar teoricamente os estudos sobre concepções de linguagem e gêneros discursivos.



A terceira concepção filia-se à Linguística da Enunciação, perspectiva teórica na qual se situam os estudos bakhtinianos, que concebem a linguagem como processo de interação verbal, conforme você pode observar no **Organograma 1**. Escolhemos essa concepção para subsidiar o trabalho do professor na sala de aula em razão de ser uma abordagem diferenciada das práticas de letramento na EJA, favorecendo o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais, visto que “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41).

Na perspectiva bakhtiniana, a língua é processo de enunciação, uma atividade social de natureza dialógica. Ela não se limita a uma atividade mental, nem se configura como um sistema abstrato, nem se limita à transmissão de informações. A língua é muito mais que isso, é produto da interação entre falantes, resultante de uma determinada situação de uso social da linguagem.

A linguagem é, assim, uma ação interindividual orientada por fins específicos. Como um processo de interlocução, ela se realiza nas práticas sociais existentes nas diversas esferas, nos mais diversos grupos de uma sociedade e nos distintos momentos de sua história.

Interagimos pela linguagem num bate-papo com amigos, numa reunião de trabalho, escrevendo ou lendo uma carta pessoal ou um *e-mail*, assistindo a um filme ou a um capítulo de novela, lendo livros, jornais, revistas, placas de ruas, *outdoors*, cartazes, sinais de trânsito, através de gestos ou da leitura de imagens, de sinais e de tantas outras linguagens envolvidas nas práticas discursivas nas quais estamos enredados no dia a dia. Considerar a linguagem, nessa perspectiva, implica compreendê-la, necessariamente, como uma atividade de natureza social e dialógica.

Por todos esses motivos, optamos pela terceira concepção de linguagem, por acreditarmos que, para atender às demandas de leitura, escrita e fala - considerando as exigências da sociedade letrada e, cada vez mais, semiotizada, a qual exige uma escola capaz de desenvolver no aluno a competência comunicativa e a habilidade de atribuir sentido às coisas e ao mundo de forma contextualizada -, é preciso o professor assumir uma concepção de linguagem ancorada na ideia de atividade e ação social, como a proposta no âmbito dos estudos bakhtinianos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2000; BAKHTIN, 2003).

No contexto escolar, a principal implicação pedagógica de ordem teórica daí decorrente é a ruptura com o foco nos processos descritivos da língua, passando-se a valorizar mais os aspectos ligados à organização

e à composição dos textos e dos gêneros discursivos, visto que, na perspectiva bakhtiniana, o texto, assumindo o estatuto de unidade da comunicação verbal, é a materialização empírica do gênero. Do ponto de vista metodológico, o ensino da língua deixa de ter como foco a descrição e a classificação dos fatos linguísticos, passando à compreensão e à interpretação deles (BAKHTIN, 2003), os quais passam a ser estudados para além da palavra e da frase isoladas de seu contexto.

De acordo com o estudado até agora, podemos dizer que, como um sistema simbólico construído e reconstruído pelo homem ao longo do tempo, a linguagem é instrumento de poder, de comunicação entre as pessoas e meio para a aquisição do conhecimento e para a circulação da cultura. É, sobretudo, pressuposto para o desenvolvimento dos processos mais elaborados do pensamento humano. Em síntese, a linguagem é um conjunto de práticas sociais diversificadas, orais e escritas, desenvolvidas por sujeitos sócio-históricos situados. Para concluir essa discussão acerca das concepções de linguagem, apresentamos um quadro-síntese (**Organograma 2**) com os principais postulados bakhtinianos para cada uma das três concepções nas seguintes afirmações:

Organograma 02 – Diferentes concepções de linguagem.

Exemplo das diferentes concepções de linguagem

Concepção 1

» A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos de fala individuais.

» As leis de criação linguística são essencialmente leis individual-psicológicas.

» A criação linguística é uma criação racional análoga à criação artística.

» A língua é um produto acabado. Na qualidade de sistema estável (léxico, gramática, fonética), se apresenta como depósito inerte, tal como a lava esfriada da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas em vista de sua aquisição prática como ferramenta pronta para uso.

Concepção 2

» A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e definiva para esta.

» As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas que estabelecem vínculos entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Essas leis são objetivas em relação a toda consciência subjetiva.

» Os vínculos linguísticos específicos nada têm a ver com valores ideológicos. Não se encontra na base dos fatos da língua nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

» Os atos individuais constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normalizadas. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem comunhão de motores. O sistema e sua história são estranhos um ao outro.

Concepção 3

» A língua é uma atividade social em que o importante não é o enunciado (o produto), mas a enunciação (o processo).

» A língua é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação do homem.

» Todo signo é ideológico. A ideologia é um reflexo das estruturas sociais. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais.

» A língua só existe onde houver possibilidade de diálogo em interação social.

» A língua é enunciação, um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, por isso, uma atividade social.

» A enunciação é de natureza social, portanto ideológica. Ela só existe em um contexto social. O falante tem sempre um interlocutor em potencial a quem dirige sua palavra. Ele pensa e se expressa para um auditório social bem definido.

Fonte: Ilustrado por Carol Costa, adaptado a partir de Barbara Weedwood 2002.

Conforme estudamos até agora, das três concepções de linguagem a que melhor pode subsidiar o trabalho com as práticas de leitura e escrita na EJA, favorecendo a formação dos educandos para a cidadania, é a terceira, na qual a língua é vista como um fato social, o falante/escrevente tem sempre um interlocutor a quem se dirige. Nesse sentido, a linguagem é sempre dialógica e oportuniza a interação entre os participantes da enunciação.



Síntese da unidade

Nesta primeira Unidade Didática, discutimos o conceito de língua/ linguagem e as diferentes concepções de linguagem as quais podem subsidiar o trabalho com as práticas de letramento no contexto da EJA, optando pela concepção de linguagem como processo de interação verbal, nos moldes propostos pelos estudos bakhtinianos da linguagem, por entendermos ser essa concepção a que melhor pode atender às necessidades de formação de alunos capazes de agir socialmente pelos usos da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais situadas, preparando-os para a agência cívica nas diferentes esferas da atividade humana. Além disso, vimos que a língua é constitutivamente heterogênea, que não existe um único jeito de falar, pois todas as línguas variam e vivem em permanente estado de mudança. Também discutimos a importância de a escola assumir uma concepção de educação linguística voltada à formação para o respeito à diversidade de falares e para o combate ao preconceito linguístico.



Caro estudante,

Para aprofundar os conteúdos estudados sobre linguagem e as contribuições do filósofo russo Mikhail Bakhtin e de outros pensadores do “Círculo linguístico de Bakhtin” ao trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula, sugerimos que você veja o vídeo **Questões de linguagem: conversa com o professor Carlos Alberto Faraco**, sobre o tema **Bakhtin e sua Filosofia da Linguagem**, disponibilizado no Youtube, acessando o endereço a seguir:



Fonte: BAKHTIN e sua filosofia da linguagem. **Conversas questões de linguagem.** [s. l.]: [199-], 1 vídeo (17m 27s). Disponível em: <https://youtu.be/IJMBYQSoOQc>. Acesso em: 07 jun. 2018.

Avaliação de aprendizagem

Leia o texto abaixo:

Figura 02 – Tirinha 2.



Fonte: Ilustrado por Mariana Brito/PROEJA, 2019.

1. Analise o grau de adequação do uso da linguagem na situação de comunicação descrita no texto, refletindo sobre a relação entre os personagens, a linguagem utilizada, além de outros fatores do contexto discursivo. Fundamente teoricamente a sua análise a partir dos conteúdos estudados nesta unidade.
2. De acordo com o que você estudou sobre concepções de linguagem e considerando que a concepção de linguagem deve orientar o professor a selecionar *o que e como* ensinar, escreva um **comentário**, discutindo por qual das três concepções de linguagem o professor da EJA deve optar e por que optar por ela. Fundamente sua resposta a partir dos conteúdos teóricos estudados nesta unidade didática.

Leituras complementares

NEDER, M. L. C. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. **Rev. Polifonia**, v. 0, n.00, 1993. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215/973>. Acesso em: 20 abr. 2019.





Práticas de letramento na Educação

de Jovens e Adultos

Unidade II

Gêneros discursivos: objetos de ensino e aprendizagem na EJA

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques



Objetivo de aprendizagem

- » Discutir fundamentos teóricos para o trabalho com os gêneros discursivos nas práticas de letramento desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos.

Expectativas de aprendizagem

Ao final desta Unidade Didática II, você deverá ser capaz de:

- » Compreender o conceito de gêneros discursivos, concebidos como instrumentos sociopolíticos para a agência cívica.
- » Reconhecer o papel dos gêneros discursivos como elementos organizadores das atividades de leitura e escrita, concebidas como objetos de ensino de todas as áreas.

Apresentação da Unidade Didática II

Nesta segunda Unidade Didática, baseando-nos numa concepção sócio-histórica de linguagem e suas implicações para o trabalho com as práticas de letramento na sala de aula, discutiremos o conceito de gêneros discursivos, destacando o seu papel como objetos de ensino e aprendizagem na EJA.

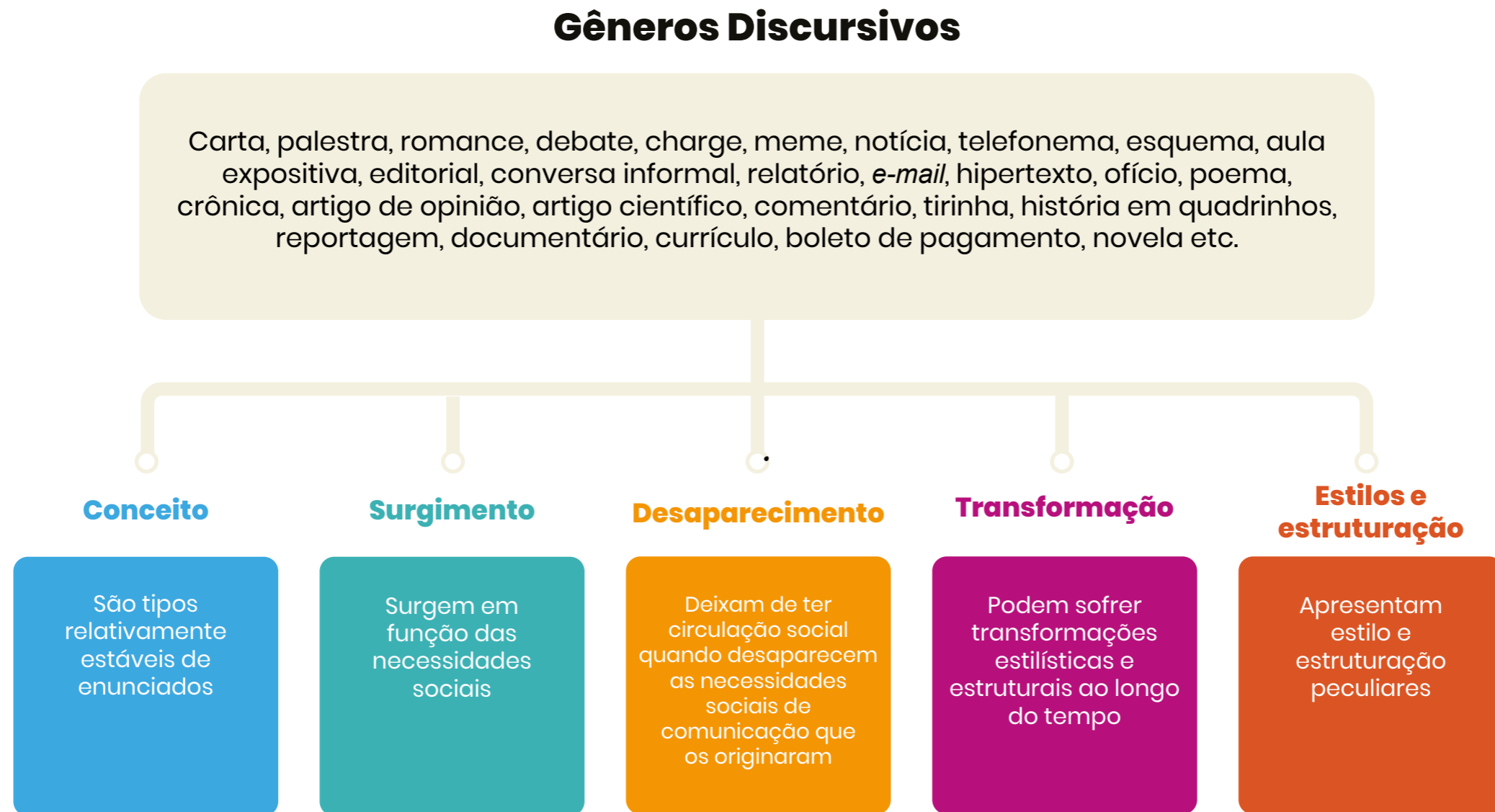
Refletiremos sobre o papel dos gêneros discursivos como elementos organizadores do trabalho com as práticas de leitura e escrita na escola, concebendo-as como práticas sociais. Por fim, destacaremos essas práticas sociais como objetos de ensino que devem ser trabalhados em todas as áreas de conhecimento, para garantir maiores chances de aprendizagem aos educandos.

Gêneros discursivos na EJA

No Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, a palavra gênero discursivo foi incorporada ao discurso escolar e parece ter entrado, definitivamente, no repertório de professores de língua portuguesa, de pedagogos, mas apenas de alguns poucos professores das demais áreas do conhecimento. Entretanto, o uso da palavra remonta aos filósofos Platão e a Aristóteles no mundo grego antigo. Foi utilizada pela Retórica e pela Teoria Literária para identificar tanto os chamados gêneros literários clássicos (o lírico, o épico e o dramático) quanto os mais modernos (o romance, a novela, o drama, o conto etc.).



Figura 03 – Gêneros discursivos.



Fonte: Elaboração própria, 2019. Ilustrado por Andrei Gurgel/PROEJA, 2019.

No século passado, os estudos sobre gêneros ganharam relevantes contribuições do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, que se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura. Ele foi o primeiro estudioso a usar a palavra gênero numa acepção mais ampla, considerando também os textos usados, cotidianamente, nas mais diversas situações de comunicação.

Para Bakhtin (2003), todos os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos nas diversas esferas da atividade humana. O autor põe, em relevo, tanto a historicidade dos gêneros quanto a imprecisão de suas marcas características e de suas fronteiras. O que isso quer dizer? Significa dizer que, como as atividades humanas são bastante dinâmicas, os gêneros não assumem formas fixas. Eles sofrem alterações ou mudanças em função da dinamicidade da vida e das necessidades sociais, razões pelas quais gêneros novos estão sempre surgindo, enquanto outros tendem a desaparecer.

No contexto brasileiro, por exemplo, temos o desaparecimento da carta de alforria e o surgimento do *e-mail*. Isso ocorre também porque, além de relativamente estáveis, os gêneros, no dizer de Marcuschi (2008, p. 159), são “dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação”.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros apresentam, como características básicas, o tema, o modo composicional – a estrutura – e o estilo, o qual envolve os usos específicos da língua. Além disso, o autor propõe uma classificação, agrupando-os em primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles presentes no nosso cotidiano, usados para atender aos nossos propósitos interlocutivos em situações de comunicação mais espontâneas, numa conversa entre pessoas íntimas, por exemplo. Já os gêneros secundários são utilizados em esferas de atividades cuja situação de comunicação exige um nível mais elaborado. São aqueles presentes em atividades científicas, jurídicas ou religiosas, por exemplo.

Certamente, você já se deu conta de que o conhecimento sobre os gêneros é fundamental para as práticas discursivas, especialmente no tocante às atividades de leitura e de escrita. Isso se dá porque, empiricamente, os textos se apresentam sob a forma de um gênero discursivo. E o que seria, então, texto e discurso? Nas palavras de Luiz Antônio Marcuschi, um dos maiores estudiosos dos gêneros discursivos no Brasil,

Pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

Os textos são, portanto, acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Desse modo, texto e gênero discursivo mantêm entre si uma relação indissociável, compreende?

O conhecimento sobre os gêneros discursivos, construído por meio dos usos cotidianos da linguagem, é um dos elementos indicadores da competência comunicativa do leitor/produtor de textos orais e escritos. Por isso, os gêneros têm sido frequentemente objeto de discussão no âmbito educacional.

Gêneros discursivos na EJA: instrumentos para a participação social



Natal, 01 de setembro de 2010.

À

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 Curso de Eletrotécnica do PROEJA

O texto aqui apresentado foi produzido por alunos do IFRN/Campus Natal/Zona Norte, vinculados ao PROEJA no desenvolvimento de um projeto de letramento. O trabalho com esse tipo de projeto será melhor discutido na Unidade Didática IV, quando abordaremos questões metodológicas que envolvem o trabalho com as práticas de letramento na EJA. Trata-se de uma carta de solicitação, cuja intenção comunicativa era reivindicar direitos junto à direção acadêmica do campus. A carta tinha claramente definido um leitor real, a diretora acadêmica, e um propósito, solicitar providências para alguns problemas enfrentados pelos discentes na instituição, vislumbrando a resolução dessas dificuldades.

Na Educação de Jovens e Adultos, o processo de letramento dos educandos torna-se fortalecedor se a escrita é trabalhada situadamente e os gêneros discursivos assumem o papel de ferramentas para a participação social, por exemplo, para resolver seus próprios problemas ou os da comunidade mais ampla. Dessa forma, os educandos leem e escrevem para agir no mundo social mediados pelos gêneros discursivos. Nessa modalidade de ensino, isso faz uma grande diferença, pois as práticas de letramento levam em conta as necessidades dos educandos, os quais aprendem a ler e escrever de forma vivencial.

Assim, eles não leem e escrevem apenas para cumprir meramente as tarefas da escola. Caso os gêneros discursivos se tornem elementos estruturantes do currículo (KLEIMAN, 2006a), o processo de ensino e aprendizagem se torna mais dinâmico e significativo para eles.

Os gêneros discursivos entraram na discussão das questões de ensino e de aprendizagem da língua materna no Brasil com a publicação dos PCN em 1998. Sabe por que isso aconteceu?



Porque esses documentos propõem que o texto seja assumido na escola como unidade de ensino e o gênero, como instrumento de ensino e de aprendizagem.

No contexto escolar ou em quaisquer outros contextos sociais, o trabalho com os textos orais e escritos é mediado pelos gêneros discursivos. Quando lemos, falamos ou escrevemos, lançamos mão de gêneros discursivos, os quais se materializam em textos orais ou escritos, não é mesmo?

Contudo, apesar de esse ser um tema bastante discutido, ainda nos deparamos com muitos professores com algumas dúvidas sobre gêneros como objetos de ensino. Não seria um ensino centrado no texto? É claro que sim. Mas não podemos esquecer que, de acordo com os PCN,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21).

Como você pode ver, a discussão sobre gêneros discursivos e ensino justifica-se por serem aqueles o meio utilizado para se efetivar a comunicação verbal. Na prática pedagógica, o trabalho com os gêneros, em sala de aula, constitui uma possibilidade de ressignificação do ensino da língua, cujo foco passam a ser as práticas sociais de leitura e de escrita e não mais exclusivamente a gramática, embora esta deva ser necessariamente trabalhada para atender aos propósitos interlocutivos dos alunos.

Pensamos, então, que o trabalho com os gêneros deve oportunizar a participação desses sujeitos na construção dos sentidos dos textos, levando em conta os propósitos dos usos que os alunos fazem da linguagem sem desconsiderar as características formais dos gêneros. Do ponto de vista metodológico, um ensino mais produtivo da língua, capaz de ampliar a competência comunicativa dos alunos, deve romper com o artificialismo comumente imposto às práticas escolares, propondo atividades mais significativas a eles, à medida que as vincula às práticas sociais.

Implica, ainda, rever propostas curriculares, considerando, efetivamente, os gêneros como objetos de ensino e diversificando as práticas de linguagem oferecidas aos educandos no processo de escolarização.

Compreendemos que os alunos devem aprender os gêneros usando-os na escola, mas, preferencialmente, para além dela. Assim, por exemplo, o aluno aprende a produzir uma carta do leitor escrevendo a um jornal ou a uma revista. Aprende o gênero discursivo comentário, comentando por escrito em *sites* de jornais, revistas, em *blogs*, nas redes sociais etc.

Um exemplo prático do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos na EJA é a produção de um cartaz produzido pelos próprios alunos. A escrita deles tem uma intenção definida, o gênero é usado em uma situação real de uso da linguagem, para atender aos interesses dos educandos. Em uma abordagem situada da escrita, como essa descrita, o trabalho com os gêneros tem grande chance de se tornar significativo para os alunos. Isso pode ressignificar o trabalho com as práticas de letramento na EJA, tema a ser mais bem discutido na próxima unidade didática.

Na sala de aula da EJA, não convém trabalhar os gêneros aleatoriamente. Aliás, esse tipo de abordagem torna-se inócua em qualquer ano e modalidade de ensino. Só faz sentido trabalhar os gêneros como ação social, voltados para a agência cívica no contexto escolar ou fora da escola.

Educar para a cidadania implica oferecer os instrumentos de luta para os alunos e as práticas letradas são imprescindíveis a essa luta, pois, como vimos, o domínio da linguagem é instrumento de empoderamento e pode favorecer a participação social e a luta por direitos sociais. Se o aluno aprende quais são os seus direitos na sala de aula e passa a lutar por eles na escola, organizando e participando de uma “roda de discussão”, cujo objetivo é discutir a garantia de direitos, podemos dizer que a escola o está preparando para a cidadania, na própria vivência da cidadania, entende? Não é adequado trabalhar, por exemplo, uma bula de remédio ou uma receita culinária sem um propósito claramente definido, simplesmente para dizer que está trabalhando o gênero. O aluno aprende mais e melhor os gêneros discursivos quando se faz a imersão dele no universo desses gêneros, vivenciando-os, experimentando-os, agindo com eles. Isso vale para as práticas de leitura e de escrita, pois abordar o gênero como instrumento indispensável à ação social (MILLER, 2009) é romper com a artificialidade comumente imposta a essas práticas no contexto escolar.

É preciso entender que existem gêneros discursivos mais adequados ao trabalho com a leitura, como a charge, a tirinha, o editorial, a notícia etc., e outros à escrita. Desse modo, a escola não precisa

necessariamente propor à sala inteira a produção de charges, pois talvez poucos alunos tenham as habilidades necessárias para trabalhar os aspectos da linguagem não verbal, afinal, nem todos os discentes sabem e gostam de desenhar. Contudo, esse gênero é importantíssimo para a formação leitora em uma perspectiva crítica. Assim, o professor deve trabalhar a charge como prática de leitura, motivando e estimulando o talento daqueles estudantes, os quais, além de leitores, desejam experienciar a produção da escrita de charges, mas não deve propor a produção desse gênero a todos indistintamente.

Um trabalho pedagógico dessa natureza requer uma revisão na seleção dos conteúdos. Nesse caso, é preciso levar em conta as necessidades dos alunos e proporcionar-lhes a imersão no universo dos gêneros lidos e escritos nas diversas esferas da atividade social, sem que seja necessário seguir, rigorosamente, uma listagem preestabelecida. um currículo prescrito no livro didático. Desse modo, contribuiríamos com a reformulação de um currículo no qual se destaca o predomínio de aspectos formais da língua em detrimento das práticas efetivas de usos da linguagem. Estaríamos assumindo, portanto, uma concepção curricular plural, atualizada e flexível, dialogando com os alunos, dando-lhes voz e considerando suas necessidades.

Gêneros discursivos e tecnologias digitais

Conforme o conteúdo estudado até aqui, afirmamos a relevância do trabalho com os gêneros discursivos para a ampliação da competência leitora e escritora dos estudantes, oferecendo-lhes as condições necessárias para produzir e para compreender os discursos que circulam na sociedade. Nesse sentido, os alunos não só refletem sobre visões de mundo como também constroem percepções e pontos de vista sobre eles e a partir deles. Em suma, aprender a usar a linguagem implica aprender, na escola, a vivenciar papéis sociais os quais não se circunscrevem a ela. Saber usar a linguagem é, portanto, saber agir discursivamente na, pela e sobre a linguagem.



Figura 04 – Blog criado pelos alunos do PROEJA/IFRN.

http://alunosproejaifrnzn.blogspot.com/

Alunos PROEJA IFRN Campus Natal Zona Norte

Um espaço de interação para os alunos dos cursos na modalidade Proeja do IFRN Campus Natal Zona Norte. Espaço para discursões sobre temas como Educação, Política...

Mais de 16.000.000 de brasileiros não vão ler este anúncio.

No Brasil existem aproximadamente 16 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever ao menos um simples bilhete. Considerando-se o conceito de "analfabeto funcional", que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões.

Por isso mesmo ele foi publicado.

Saga Publicidade
Dia 28 de Abril - Dia da Educação

No Brasil existem aproximadamente 16 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever ao menos um simples bilhete. Considerando-se o conceito de "analfabeto funcional", que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões.

SÁBADO, 5 DE FEVEREIRO DE 2011

Renner abre vagas para loja em Natal !!!

A rede de lojas de departamentos de vestuário, Renner anuncia a abertura de processo seletivo de colaboradores para unidades em Natal, Aracaju, Fortaleza, João Pessoa, Maceió, Recife e Salvador. Os interessados devem entregar o currículo em qualquer uma das lojas da rede nestas cidades entre os dias 07 e 18 de fevereiro.



Ao todo serão cerca de 45 vagas para diversos cargos, com destaque para assistente de vendas, fiscal de loja e caixa. Os candidatos a assistente de vendas e caixa devem ter o ensino médio

SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

PESQUISA

SEGUIDORES

Followers (19)

Follow

Fonte: SANTOS, 2012b¹.

¹ Blog criado pelos alunos para divulgação dos textos produzidos no projeto de letramento "Hora de votar: cidadania e participação política em questão", realizado com alunos do PROEJA/IFRN em Natal-RN.

Agora, que você já sabe por que o trabalho com os gêneros pode contribuir para a ressignificação das práticas discursivas na escola, indagamos: saber o conceito de gênero discursivo, suas marcas e suas especificidades seria o bastante para mudar a prática pedagógica do professor? É claro que não. Não basta ter o domínio do conhecimento teórico. É preciso, na prática, saber mobilizar esse conhecimento para ressignificá-la, tendo, inclusive, a cautela de fazer as adaptações necessárias, adequando-o à realidade e às necessidades dos alunos.

Considerando o fato de vivermos em uma sociedade altamente marcada pelas tecnologias digitais, os gêneros discursivos devem ser trabalhados na EJA como instrumentos sociopolíticos, para inserir os educandos no universo da cultura letrada. Assim, a escola precisa trabalhar essas ferramentas para subsidiar os educandos em suas necessidades de participação social e, evidentemente, as tecnologias não podem ser esquecidas no processo de letramento deles, sob pena de a escola não cumprir a contento seu papel na inclusão social. O uso das tecnologias digitais maximizam as possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita, pois os educandos precisam utilizar gêneros discursivos da esfera digital (*blog, e-mail, post, comentário* entre outros), aprendendo a usar adequadamente os gêneros os quais circulam no dia a dia, para participarem dos eventos e das práticas

de letramento a que são expostos cotidianamente, nas mais diversas esferas de atividade (trabalho, igreja, instituições bancárias, escola, espaços de lazer etc.).

Ensinar a ler e a escrever na EJA ou na Educação Profissional integrada à EJA (PROEJA) não pode prescindir do trabalho com os gêneros discursivos, assumidos como elementos estruturantes do currículo. Para isso, consideramos

a necessidade de um enfoque que se afaste do ensino de objetos que podem ser reduzidos aos seus aspectos linguísticos formais (como vemos acontecer muitas vezes no tratamento dos gêneros) e que se aproxime da prática social como meio de atingir os objetivos de ensino (KLEIMAN, 2006a, p. 34).

Assumir os gêneros discursivos como objetos de ensino e aprendizagem na EJA pode ser uma alternativa para tomar a prática social como o ponto de partida e de chegada das atividades pedagógicas, tornando-as mais significativas para os alunos, visto que, assim, partimos da realidade social deles, considerando suas demandas de leitura e de escrita para atuarem na sociedade mais ampla, em diversas esferas além da esfera escolar, de forma crítica, autônoma e emancipatória. Assim, poderá ser considerado um cidadão letrado.

Síntese da unidade

Nesta Unidade II, discutimos o conceito de gêneros discursivos e o papel desses instrumentos como elementos organizadores das práticas de leitura, escrita e fala, entendendo essas práticas como objetos de ensino e aprendizagem de todas as áreas. Discutimos, ainda, o papel dos gêneros como instrumentos para a participação social; refletimos sobre a relação entre gêneros discursivos e as tecnologias digitais, destacando o papel desses instrumentos no processo de inclusão social e da vivência da cidadania crítica.

No trabalho com os gêneros, a diversidade de ações de linguagem realizadas resulta da ação efetiva e da participação social e política dos estudantes agentes, cujo processo educativo imprime maior legitimidade e empoderamento à sua escrita, fortalecendo neles a própria condição de cidadãos letrados. Como formas de vida e de ação, os gêneros discursivos, segundo Charles Bazerman (2006), não se reduzem a formas textuais, visto serem ferramentas indispensáveis às ações dos agentes de letramento, para subsidiá-los nos usos efetivos das práticas de leitura, escrita e fala.

Na EJA, os gêneros não devem ser ensinados de forma prescritiva. Também não devem ser previamente definidos nos planejamentos, privilegiando-se apenas os seus aspectos formais, mas considerando, igualmente, os aspectos discursivos, para poder identificar os valores e ideologias presentes nos textos que circulam na sala de aula. Nos projetos de letramento, os gêneros são os instrumentos de que os alunos se servem para exercerem sua cidadania crítica, para exercerem seus direitos e cumprirem seus deveres de cidadãos letrados.



Avaliação de aprendizagem

Leia o texto apresentado a seguir:

VÍTIMAS DA FALTA DE SEGURANÇA EM MÃE LUIZA

Nos últimos dias, temos presenciado uma onda de violência e terror em nosso bairro, Mãe Luiza. 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 a resolução desse problema. Não aguentamos 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 Luiza.

Alunos da Escola Estadual Alberto Torres.
Tribuna do Norte, quinta-feira, 09/11/2006

O texto lido foi produzido por alunos do 8º Ano da EJA de uma escola da rede pública de ensino de Natal/RN no desenvolvimento de um projeto de letramento, conceito a ser trabalhado nas próximas unidades desta disciplina. Na época, a situação de violência, no bairro em que moravam, estava extremamente complicada e eles viviam efetivamente em situação de risco e de vulnerabilidade social. Assim, decidiram escrever a um jornal local e, apelando para a sensibilidade da sociedade, pediram o apoio das autoridades para resolverem a situação por eles enfrentada.

A partir da leitura das Unidades I e II, analise reflexivamente o trabalho realizado com o gênero discursivo carta do leitor, apresentada anteriormente, avaliando a adequação ou a inadequação da proposta de trabalho com os gêneros discursivos desenvolvida na EJA.

O texto de sua resposta deve ter no mínimo 10 e, no máximo, 20 linhas. Fundamente teoricamente sua análise baseando-se no material estudado e disponibilizado.

Leituras complementares

Para uma melhor compreensão do trabalho com os gêneros discursivos na EJA, sugerimos a leitura do artigo abaixo referenciado.

SANTOS, I. B. A. Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 283-303, out./dez. 2012a.



Práticas de letramento na Educação

de Jovens e Adultos

Unidade III

Fundamentos teóricos e epistemológicos para o trabalho com as práticas de letramento na EJA

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

Objetivo de aprendizagem

- » Discutir as contribuições teóricas dos Estudos de Letramento para a Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Conteúdos da unidade

Contribuições dos estudos de Letramento para a EJA.

A função social do letramento na EJA. Alfabetização e

letramento na EJA. Práticas e eventos de letramento na EJA.

Expectativas de aprendizagem

Ao final desta Unidade Didática III, você deverá ser capaz de

- » compreender a função social do letramento;
- » conceituar alfabetização e letramento;
- » estabelecer diferenças entre os processos de alfabetizar e letrar;
- » conhecer modelos de letramento;
- » discutir eventos e práticas de letramento na EJA.

Apresentação da Unidade Didática III

Caro aluno,

nesta Unidade III, discutiremos o que é alfabetização, letramento e a função social desse fenômeno. Estudaremos os conceitos de alfabetização e letramento, estabelecendo diferenças entre eles. Além disso, apresentaremos sucintamente os modelos de letramento e faremos opção pelo que melhor possa atender às necessidades de formação de jovens, adultos e idosos.

Por fim, abordaremos o que são e como se desenvolvem eventos e práticas de letramento na EJA, bem como algumas contribuições dos Estudos de Letramento que podem subsidiar as práticas de letramento desenvolvidas nas salas de aula da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

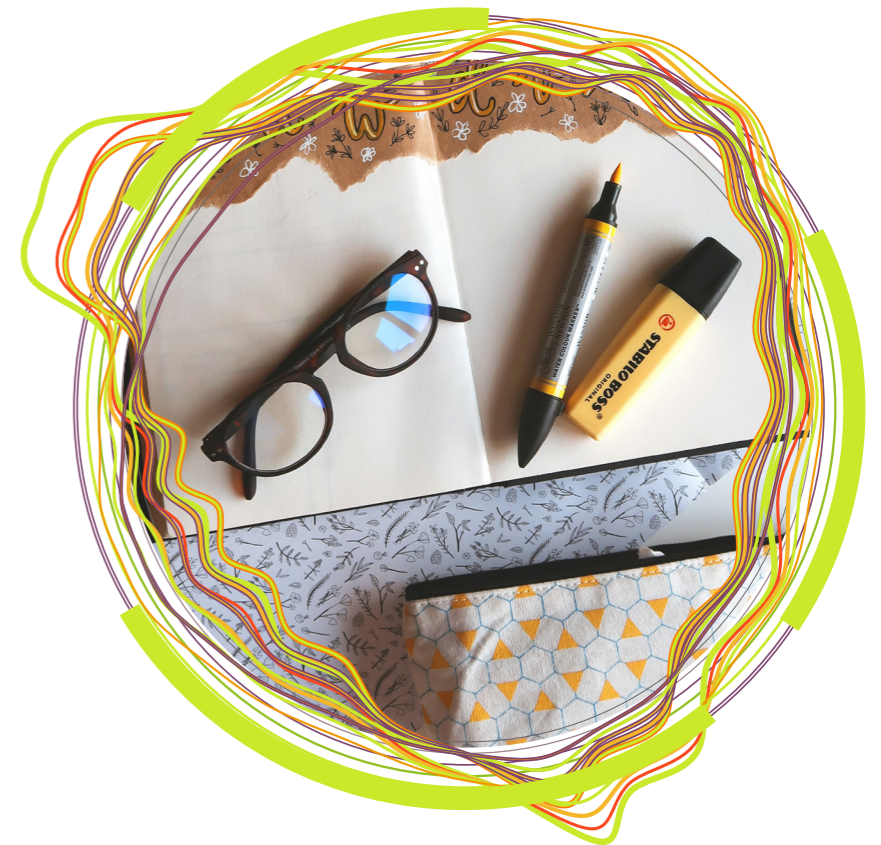
Contribuições dos estudos de letramento para a Educação de Jovens e Adultos

O impacto do letramento mais significativo, profundo e de longo alcance na vida das pessoas é o seu potencial de empoderamento. Ser letrado é libertar-se das amarras da dependência. Ser letrado é ganhar voz e participar, de forma significativa e assertiva, das decisões que afetam a vida dos cidadãos. Ser letrado é ser politicamente consciente e criticamente desperto; é desmistificar a realidade social [...] O letramento ajuda as pessoas a se tornarem autoconfiantes e a resistirem à exploração e à opressão. Letramento permite acesso ao conhecimento escrito e conhecimento é poder.

James

A função social do letramento

Na sociedade letrada, à escrita é atribuído, naturalmente, um poder de acesso e inclusão, visto que o letramento contribui para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais e proporciona autonomia ao escrevente para ele poder expressar melhor suas opiniões, seus pontos de vista e visões de mundo e poder se fazer ouvir, defender seus interesses e buscar a resolução dos seus problemas, atendendo a suas necessidades de participação nas diferentes esferas de atividade (no mundo do trabalho, na escola, na comunidade, na igreja, nas associações de bairro, nos sindicatos etc.). Contudo, assim como a escrita pode promover a inclusão social, favorecendo o acesso a essas diferentes esferas sociais, ela pode também gerar exclusão, quando não se tem o domínio dessa tecnologia para agir no mundo social como cidadão letrado.



Na ausência desse domínio, a escrita pode assumir o papel de um instrumento de dominação, e priva-se o sujeito de participar de decisões importantes, como a produção de um abaixo-assinado para cobrar algum benefício para a população, por exemplo, uma linha de transporte coletivo para beneficiar os moradores de um bairro, de uma cidade ou escrever para defender o meio ambiente, solicitando a preservação de reservas ambientais, de um rio etc.

O domínio das práticas letradas é importante também, dentre muitas outras coisas, para ir a um caixa eletrônico e ter acesso a algum serviço bancário, preencher um formulário de solicitação de emprego, ler uma mensagem no celular e até para votar e escolher nossos representantes. Pensado sob essa perspectiva, o letramento assume uma dimensão social, que favorece a vivência da cidadania. Assim, à escola, cabe o papel de formar os educandos da EJA para além do mundo do trabalho. Na educação ofertada à classe trabalhadora, importa entender que a formação profissional não pode se limitar

ao treinamento operacional para a produção em série e padronizada, preparando trabalhadores apenas para as tarefas menos complexas, pois, nessa perspectiva, a Educação Profissional torna-se um mero instrumento de política assistencialista ou de ajustamento às demandas do mercado de trabalho (SANTOS-MARQUES; KLEIMAN, 2017, p. 9).

Ao inserir os sujeitos no universo da cultura letrada, letramento se configura como um instrumento de poder, de acesso aos bens culturais, de inclusão e de participação social. Essa dimensão crítica do letramento e, portanto, política se caracteriza como uma importante função social desse fenômeno.

Conforme vimos anteriormente, na epígrafe desta unidade didática, “Letramento permite acesso ao conhecimento escrito e conhecimento é poder” (JAMES, 1990, p. 16 apud AUERBACH, 2005, p. 363), mas a despeito desse potencial de empoderamento atribuído ao letramento, ainda hoje, a escrita é um privilégio de poucos na sociedade socialmente estratificada na qual vivemos. Essa afirmação pode ser ilustrada com dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017¹, segundo os quais o Brasil tem quase 25 milhões de jovens de 14 a 29 anos fora da escola, e os principais motivos para estarem fora da sala de aula são trabalho e falta de interesse nos estudos, o que parece ser um contrassenso se o mercado de trabalho exige sempre nível de escolaridade mais elevado para exercer funções, em que nem sempre precisaria exigir tanto.

¹ A esse respeito, ver dados da pesquisa no site do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2019.

O fato é que há um número decrescente na oferta de EJA nos últimos anos, mas esse é um desafio a ser enfrentado na educação brasileira, a qual precisa pensar como tornar mais eficazes as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino de modo a superar o analfabetismo e a elevar o nível de escolaridade de jovens, adultos e idosos do país.

Para contribuir, de forma efetiva, com o empoderamento dos alunos, a EJA precisa ser tratada, realmente, como um direito, e não como uma política compensatória nem somente como mais uma das etapas do processo de escolarização a ser cumprida fora do tempo. Essa modalidade educativa precisa ser percebida a partir de suas singularidades e das necessidades do seu público, o qual não é precisamente o mesmo público da educação básica, frequentada por alunos da faixa etária prevista para esse nível de ensino, mas aqueles que interromperam em algum momento e por alguma razão seu processo de escolarização, afastando-se dos bancos escolares.

Além dessa realidade preocupante de abandono da sala de aula pelos jovens e adultos da decrescente oferta de vagas para a EJA, ainda temos de enfrentar o desafio de atingir a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014). A Meta 9 não foi cumprida em 2015 e não há garantia de ser atingida até 2024, prazo final do período previsto para o PNE, pois o Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, conforme apontam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em dezembro de 2017.

Letramento e alfabetização no PROEJA

Na sociedade da comunicação e da tecnologia, quem não sabe ler e escrever vive, muitas vezes, anonimamente, assujeitando-se ao que é legitimado por quem tem acesso à cultura dominante. Você já pensou sobre isso? Pois é, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, somos obrigados a reconhecer que quem domina as práticas de leitura e de escrita tende a ser considerado possuidor de um poder, o qual o coloca em um lugar hierarquicamente mais elevado do que quem não as domina com proficiência e não faz uso dessas duas tecnologias para atender às necessidades de participação social de um cidadão letrado, naquilo que lhe é exigido nesse modelo de sociedade.



Figura 05 – Oficina de letramento no PROEJA/IFRN.



Fonte: Santos 2012b, 2019.

Podemos dizer que a função social da leitura e, especialmente, a da escrita está ligada à condição política, ao lugar social ocupado pelos sujeitos. Assim, compreendemos ser indispensável refletir acerca da orientação da escrita para a perspectiva crítico-reflexiva, voltada à formação de sujeitos capazes de exercer sua cidadania. Qual o papel da escola para garantir essa formação cidadã aos alunos da EJA?

Retomando a ideia de poder associada à escrita, entendemos que o poder de escrever deve ser transformado em um poder de pensar, de refletir e de agir para transformar e promover mudança social, visto que o pensamento pode ser desenvolvido através da linguagem escrita, a qual tanto estrutura como é estruturada, tanto é liberada como é libertadora, contribuindo decisivamente para a construção do saber e para o desenvolvimento do próprio sujeito aprendiz.

Conceber a escrita sob esse viés epistemológico pode fazer uma grande diferença na EJA, favorecendo a formação de jovens e adultos mais autônomos e melhor preparados para agirem a partir dos usos sociais da escrita nas diferentes esferas da atividade humana (escola, família, igreja trabalho etc.), inserindo-se no universo da cultura letrada, “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 existir-se discursivamente na *práxis* histórica” (FREIRE, 1978, p. 20).

Se letramento é algo tão relevante para o desenvolvimento social da nação, é preciso ter clareza do seu papel no contexto da EJA, especialmente quando essa modalidade se vincula à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), já que a qualificação profissional da classe trabalhadora impacta diretamente o desenvolvimento do país.

Nesta unidade didática, partimos das seguintes questões norteadoras: o que é alfabetização? O que é o letramento? Como alfabetizar e letrar na EJA? Ao longo desta unidade, responderemos essas questões, levando você a refletir sobre o impacto do letramento na vida de pessoas jovens e adultas, as quais vivem em uma sociedade letrada. Esperamos, com isso, oferecer alguns subsídios teóricos para uma melhor compreensão acerca de possíveis contribuições dos Estudos de Letramento para o trabalho pedagógico na Educação Profissional integrada à EJA.



O que é alfabetização



PARA SABER MAIS

Magda Becker Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. É autora de diversos livros e especialmente conhecida por seus livros didáticos de Língua Portuguesa usados nos anos 1970 a 1990.



Ao discutir essa questão na sua obra *Alfabetização e letramento* (SOARES, 2018), Magda Soares trata aquela como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2011, p. 15). Em linhas gerais, para essa autora, no contexto escolar brasileiro, o termo tem o seu significado limitado à ideia de levar o sujeito à aquisição do alfabeto e de ensinar habilidades relativas ao ato de ler e escrever. O processo de alfabetização consiste, assim, no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação e apropriação do sistema de escrita, e pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita.

O que aprendemos quando nos alfabetizamos? Aprendemos um sistema de representação da linguagem humana o qual toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia.

A aprendizagem desse sistema ocorre no interior de processos de leitura e de escrita. Dito isso, algumas capacidades ou procedimentos como reconhecer letras, categorizar letras grafadas de forma diferente, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita são também importantes aspectos daquilo que aprendemos quando nos alfabetizamos (SOARES, 2016).

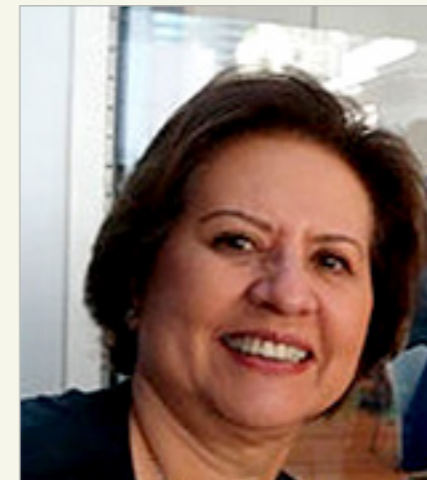
Ainda de acordo com essa mesma autora,

A alfabetização é uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se completa se integrada com as facetas interativa e sociocultural, estas duas constituindo o letramento (SOARES, 2018, 345).



PARA SABER MAIS

Angela Kleiman é professora titular aposentada da Unicamp, onde hoje atua como professora colaboradora. Formada em Letras pela Universidade de Chile (1967), Mestrado em Lingüística (1969); PhD em Lingüística (1974) ambos pela University of Illinois; pós-doutorado no Center for the Study of Reading na University of Illinois e na University of Georgia (1982-1983). Coordenou a implantação, em 1982, do Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e dos cursos de Mestrado e Doutorado desse Departamento. Publicou os livros *Leitura: ensino e pesquisa*; *Texto e leitor. aspectos cognitivos da leitura*; *Oficina de leitura: teoria e prática*; *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola* (com Silvia Moraes) e *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes* (com Cida Sepúlveda) e organizou diversas coletâneas nas áreas de leitura, letramento e formação do professor, como *Os significados do letramento*, entre outras. É fundadora do núcleo de pesquisa “Letramento do Professor” (Unicamp).



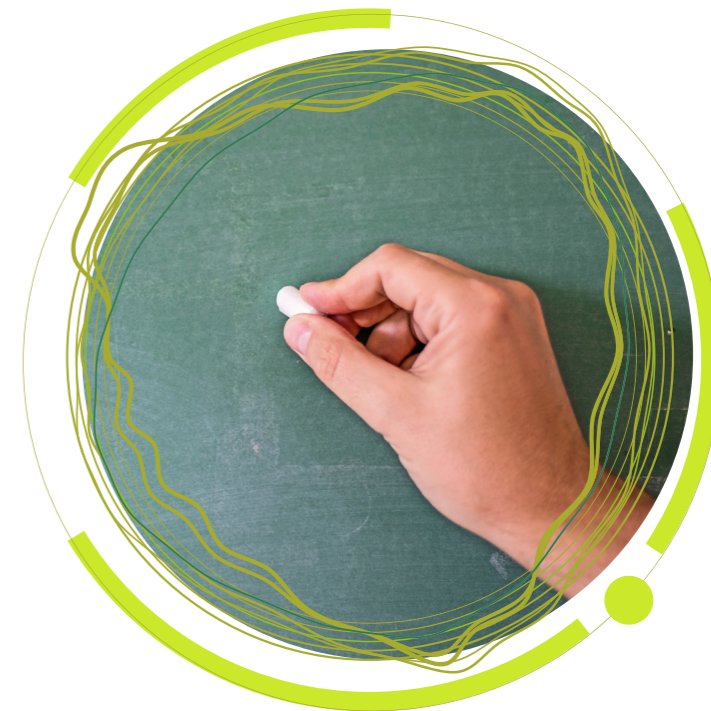
Segundo Kleiman (2005), o conceito surgiu para explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades (na escola, na universidade, no trabalho, na igreja, nos espaços de lazer, nas instituições sociais etc.).

Certamente, pelo que discutimos até aqui, você já deve ter compreendido que alfabetizar exige partir da prática social para o conteúdo a ser mobilizado e usado na situação de comunicação, pois o objetivo do ensino deve ser o letramento do aluno, e a prática social o eixo estruturante do processo de ensino/aprendizagem, certo?

Isso nem sempre acontece na escola, pois, embora essa seja a principal agência de letramento, ela geralmente descola as práticas letradas ali produzidas da prática social, preocupando-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, a qual se constitui como uma etapa de um processo mais amplo. Assim, a alfabetização, quando vista como uma competência individual, resultante do processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos, serve para a promoção do aluno no universo restrito da escola, desconsiderando-se suas necessidades de atuação em outros contextos sociais (trabalho, família, igreja, clubes, associações de bairro, bancos, comércio etc.). O conceito de letramento se refere diretamente aos usos sociais da escrita de modo geral, em seus mais diversos contextos, já que essa tecnologia está em todas as partes. Dessa forma, esse conceito não se limita àquilo que se faz com a escrita no contexto escolar.

O conceito de alfabetização em Paulo Freire

Considerando a visão expandida do que seja alfabetizar, proposta por Paulo Freire (1978, p. 21), “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum”. Conforme podemos perceber, essa concepção já antecipava pressupostos que dão sustentação aos Estudos de Letramento, ao defender a ideia de que aprender a ler /significa dizer a palavra, isto é, ter o direito de se expressar e de expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar.



Na concepção freireana, a alfabetização tem suas bases assentadas na prática social dos alfabetizandos, associando a aprendizagem da leitura e da escrita à atividade de compreensão crítica do contexto no qual são produzidas essas práticas, oferecendo contribuições para a libertação dos educandos das classes sociais subalternizadas, mesmo não se tendo a garantia da emancipação social desses sujeitos, mas contribuindo para isso. A esse respeito, Paulo Freire (1982, p. 129) afirma: como prática social, a educação libertadora “se propõe contribuir para a libertação das classes dominadas”.

Vista sob esse ângulo, a alfabetização de jovens e adultos é um processo além da aquisição do código linguístico. Nela, forja-se um sujeito ativo, dado que a palavra é ação, é viva e dinâmica. Como palavra viva, diálogo existencial, ela diz e transforma o mundo, “Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro” (FREIRE, 1978, 21).

De acordo com Freire e Macedo (1990), como forma de política cultural, a alfabetização é um conjunto de práticas culturais, o qual funciona com o propósito de empoderar os educandos. Ao conceituar 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.

A nosso ver, essa nova concepção de alfabetização, esboçada no âmbito dos estudos críticos freireanos, já anunciava pressupostos do que viria a ser chamado atualmente de letramento, conceito que redimensiona formas de ensinar e aprender a ler e escrever na escola contemporânea.

Como se define o letramento, afinal?

Assumir o conceito de letramento no trabalho com a linguagem na EJA 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. Assim, trabalhar com a leitura e a escrita como práticas sociais, situadas, considerando o contexto de uso dessas práticas pode favorecer a aprendizagem dos alunos da EJA, já que tais práticas letradas podem se tornar mais significativas para os alunos por estarem atreladas ao cotidiano deles.



A palavra letramento foi incorporada aos estudos das áreas da Educação e dos Estudos da Linguagem e, posteriormente, ao repertório dos professores brasileiros a partir de 1986 com a publicação da obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Além dessa, outras obras acerca desse conceito foram surgindo, tais como *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (KLEIMAN, 1995), *Letramento e Alfabetização* (TFOUNI, 1995) e *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 1998).

No Brasil, os Estudos de Letramento ganharam maior visibilidade a partir de 1990 com trabalhos cuja preocupação era compreender o impacto social da escrita e a inserção dos sujeitos no universo da cultura letrada (KLEIMAN, 1995), observando o seu processo de socialização. Esses estudos ampliam o olhar sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, deixando de ser discriminatório, quando têm como preocupação compreender o que o sujeito faz quando recorre à palavra escrita e por que ele faz o que faz (não se ele fala certo ou errado, seguindo a norma-padrão), em consonância com os estudos da linguagem, os quais evidenciam as variedades da língua no processo de leitura e produção de textos.

No contexto educacional brasileiro, o conceito de letramento ganhou maior força com a publicação de documentos oficiais norteadores do ensino tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de 1996, embora seja um conceito utilizado em diferentes campos de estudo.

No Brasil, vários estudiosos se dedicaram a pensar o conceito de letramento. Em *Os significados do letramento*, uma das mais importantes obras publicadas no país, a respeito do tema, ao discutir o conceito de letramento, Angela Kleiman o define como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

De acordo com Kleiman, na sociedade moderna, o letramento está relacionado com os usos sociais da escrita e com os impactos da língua escrita na vida das pessoas. Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, Angela Kleiman argumenta que o conceito de letramento

começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Para essa autora, o conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire transcende essa visão reducionista de alfabetização por ter como propósito levar o analfabeto a pensar reflexivamente e a desenvolver a consciência crítica, inserindo-o em um processo de acesso à cultura, de transformação e de libertação.

Além de Angela Kleiman, destacamos aqui o pensamento de algumas outras estudiosas do tema. Para Magda Soares (1998), letramento é o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas, os quais exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento.



De acordo com essa autora, o termo *letramento* diz respeito a fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais e não simplesmente codificar e decodificar um código escrito. Nesse sentido, é possível considerar que o

[...] letramento é muito mais que alfabetização. [...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou a condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 44).

Visto sob essa perspectiva, o letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Ademais, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas também de utilizar leitura e escrita nas práticas sociais. Desse modo, é importante compreender que a alfabetização por si só não garante a formação de sujeitos letrados.

De acordo com Leda Verdiani Tfouni (1995), o letramento diz respeito às consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, as mudanças sociais e discursivas que acontecem em uma dada sociedade quando ela se torna letrada.

Segundo Sylvia Terzi (2003), o letramento se define como a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, sendo essa relação construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo.

Nesta disciplina, embora consideremos relevantes as contribuições dessas e de outros autores, assumimos o seguinte conceito de letramento produzido por Kleiman (1995): em síntese, o processo de letramento comporta um conjunto de práticas sociais que levam em consideração a função, o uso e os impactos da escrita na sociedade. Apoiando-nos em Kleiman (1995), de forma bem concisa, entendemos letramento(s) como práticas sociais ancoradas na linguagem escrita. Destacamos essa autora pelas significativas contribuições de suas pesquisas, desenvolvidas no âmbito dos Estudos de Letramento, à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A nosso ver, o letramento configura-se também como o processo de inserção do sujeito na cultura letrada, o qual se dá de forma contínua, ao longo da vida, mesmo antes de ele estar alfabetizado, desde que esteja envolvido em situações de leitura e de escrita. Dessa maneira, por exemplo, um jovem ou um adulto pode ser considerado letrado sem estar alfabetizado, se alguém que seja alfabetizado leia ou escreva para ele, ou que ele possa ditar textos para que outra pessoa escreva ou ainda possa compreender avisos em placas etc. Assim, é comum um jovem, adulto ou idoso conseguir se orientar e pegar um ônibus sem saber ler literalmente o conteúdo da placa do veículo, quando pode, por exemplo, memorizar o número correspondente à linha na qual trafega o ônibus.

Você sabe por que isso acontece? Isso ocorre porque é natural as pessoas desenvolverem estratégias de sobrevivência na sociedade letrada, criando meios de se inserirem nas práticas sociais mediadas pela escrita. Isso pode ocorrer sem o domínio do código linguístico, essencial para eles se tornarem sujeitos letrados autônomos. Dito de outro modo, embora isso aconteça, não quer dizer que elas estejam alfabetizadas.

Letramento e alfabetização é tudo a mesma coisa?

Na discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, ainda é bastante comum surgirem dúvidas tais como *existem diferenças entre alfabetização e letramento?* Letramento e alfabetização são processos distintos, mas complementares. Para Angela Kleiman (2005, p. 11), “o letramento não é alfabetização, mas a inclui”. Significa dizer que o processo de letramento vai além do de alfabetização, pois, naquele processo, esta é uma das práticas de letramento desenvolvidas na escola. Nesse aspecto, ao apresentar o processo de letramento para além da alfabetização, o pensamento de Angela Kleiman e o de Magda Soares se coadunam.



Veja bem, pelo que vimos até aqui, é importante você compreender que o letramento não se limita à alfabetização, embora ela faça parte desse processo como uma das práticas nele realizadas, por isso ele a inclui, entende? Ela não é suficiente para um indivíduo ser plenamente letrado (KLEIMAN, 2005).

Embora entendamos que a alfabetização não se separa do letramento, pois a inserção do educando no universo da cultura escrita ocorre, simultaneamente, articulando-se esses dois processos, isto é, a aquisição do sistema de escrita (alfabetização) ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais as quais envolvem a escrita (letramento), é importante compreender que letrar é mais que alfabetizar.

Enquanto o processo de alfabetização pode ser tomado como uma etapa inicial imprescindível ao processo de letramento, este se desenvolve ao longo da vida. Quando desenvolvida na perspectiva do letramento, a alfabetização se distancia das ações puramente mecânicas e repetitivas do BA BE BI BO BU, criticadas por Paulo Freire em sua obra *Educação como prática da liberdade* (1971), dando ênfase à produção escrita do aluno, inserindo-a na prática social, e não se limitando à reprodução de cópias na sala de aula.

Para Angela Kleiman, o uso social da escrita é a essência do letramento. Enquanto a alfabetização é “uma prática. E, assim, como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes” (KLEIMAN, 2005, 12). A alfabetização é uma prática escolarizada a qual exige que, para alfabetizar o aluno, o professor conheça o sistema alfabético e as regras de uso desse sistema. Por isso, a autora afirma:

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos) (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Considerando o conceito de alfabetização, o qual diz respeito também a um conjunto de saberes sobre o código linguístico, destacamos que esses saberes são mobilizados pelo usuário da língua, no processo de aquisição da escrita, para participar das práticas letradas nas mais diversas esferas de atividade, e não somente na esfera escolar. Nesse sentido,

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem (KLEIMAN, 2005, p. 14).



É importante esclarecer que a alfabetização tem suas próprias características, as quais se diferenciam das características do letramento. Para ser alfabetizado, é preciso necessariamente ter se apropriado do sistema de escrita, isto é, ter domínio do código linguístico, e não basta apenas conhecer as funções das letras.

Saber a função social de uma carta, de um bilhete, de uma placa de um ônibus, indicando a linha feita pelo transporte, por exemplo, mediante a compreensão dos números etc., implica dizer que uma pessoa nessa condição já pode ser considerada minimamente letrada, mesmo não estando ainda devidamente alfabetizada. Nesse aspecto, é importante esclarecer que a ideia de letramento

implica capacidades de processar informações escritas nas atividades pessoais, profissionais, culturais e cívicas. Quando o educando se torna capaz de usar as práticas letradas para agir socialmente e, quando necessário, para propor sugestões de mudança para sua própria vida e para a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade, ele demonstra ter proficiência leitora e escritora (SANTOS-MARQUES; KLEIMAN, 2017, p. 23).

Saber ler, escrever e também responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita das diferentes esferas de atividades torna uma pessoa letrada. Nas palavras de Angela Kleiman, um sujeito plenamente letrado é aquele que

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 (KLEIMAN, 1999, p. 96).

Em razão dessa concepção, a alfabetização, como uma prática de letramento, uma etapa imprescindível ao processo de letramento, não pode se limitar às habilidades de codificação e decodificação nem se limitar à esfera escolar. 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”.

No contexto da EJA, alfabetizar exige que esse processo tenha suas bases assentadas na prática social dos educandos, associando leitura e escrita à compreensão crítica da realidade desses sujeitos, oferecendo contribuições

à emancipação deles, e não a garantia de sua libertação (FREIRE, 1982), como creem ingenuamente alguns.

Para Angela Kleiman, embora antes houvesse somente o conceito de alfabetização, o de letramento surgiu para atender a algumas necessidades, pois, diferentemente do pensamento de alguns autores questionadores do termo, por acharem equivocadamente que o letramento está implícito em alfabetização,

o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Do modo como comumente é trabalhado na escola, o conceito de alfabetização, em linhas gerais, diz respeito à relação entre o conhecimento e o uso do código alfabético para o desenvolvimento de habilidades individuais, enquanto o conceito de letramento no tocante à relação entre conhecimento, usos e funções da palavra escrita nas interações sociais e em diferentes contextos de usos da linguagem. Podemos dizer, enfim, que a alfabetização é uma etapa imprescindível à aprendizagem da leitura e da escrita, a qual se desenvolve no próprio

processo de letramento, cujo desenvolvimento não se limita à aprendizagem do código alfabético.

Relacionar alfabetização e letramento na EJA implica repensar o significado de ensinar a ler e escrever para além dos muros da escola e refletir sobre como o aluno recorre à tecnologia da escrita para atender às próprias necessidades comunicativas e sobre como ensinar e aprender uma língua e seus usos, com o propósito de desenvolver a competência comunicativa dos discentes, conforme orientam os documentos oficiais, norteadores do ensino.



O que significa alfabetizar letrando na EJA

É importante entender que ser alfabetizado não é necessariamente ser letrado, pois letrado é aquele que sabe ler e escrever e, também, é capaz de usar as práticas de leitura e escrita para atender, adequadamente, a demandas sociais em que essas práticas se fazem necessárias. Logo, a escola precisa, em qualquer segmento ou modalidade de ensino, alfabetizar letrando.

Alfabetizar letrando significa ensinar a ler e a escrever, simultaneamente, levando em conta o contexto social no qual se desenvolvem as práticas da leitura e da escrita. Desse modo, não basta ser alfabetizado para, por exemplo, simplesmente assinar o nome no momento de votar e ser considerado um cidadão letrado.



Saber ler e escrever para agir socialmente *com, na e pela* linguagem implica ser alfabetizado e letrado, visto que letramento pressupõe a inserção do jovem, do adulto ou do idoso na cultura letrada, isto é, no mundo da escrita, conforme propõe Kleiman (2005).

Modelos de letramento na EJA



PARA SABER MAIS

Brian Vincent Street foi professor emérito no *King's College London*, atuando na área de Educação linguística e professor visitante na *Graduate School of Education da University of Pennsylvania*. Desenvolveu projetos de pesquisa, na perspectiva etnográfica, na Ásia e na África; sobre letramento e numeramento, atuou na área de formação de professores. No Brasil, trabalhou mais diretamente com colegas na UFMG e UFPE.



O conceito de letramento tem lugar central numa proposta de educação voltada a jovens e adultos, vinculados à Educação Profissional. Aqui, observando os objetivos traçados, optamos pelo *modelo ideológico* de letramento proposto por Brian Vincent Street (1984), para quem as práticas de letramento são definidas no contexto sociocultural. A nossa opção se justifica por considerarmos relevante pensar uma abordagem situada e socialmente sensível, em cuja essência a preocupação não recai nas habilidades e competências, mas fundamentalmente nas práticas sociais.

Tomando letramento como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995), assumimos esse conceito em uma abordagem ideológica, crítica e plural.

É importante lembrar que, conforme vimos na Unidade Didática I, o caráter ideológico inerente à linguagem, posto que esta não é neutra, ela traz consigo valores, visões de mundo e ideologias.

A ideia de plural se justifica pelo fato de que “o letramento não se baseia em habilidades, mas que há muitos tipos diferentes de letramento utilizados pelas pessoas para diferentes fins” (BARTON; LEE, 2015, p. 20).

O aspecto crítico se torna relevante por ter como norte a transformação social, visando à equidade e à igualdade (JANKS, 2016), elementos definidores da essência crítica do letramento.



Por que optar pelo modelo ideológico na EJA/PROEJA?

De acordo com Street (1993, p. 7), focar ideologicamente as práticas de letramento pressupõe vê-las “como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

Significa dizer que os usos da linguagem não são neutros. Eles são moldados e moldam a estrutura social, sendo atravessados pelas relações de poder. Assim, são atravessados por valores e visões de mundo, opiniões e pontos de vista de quem fala, lê, escreve etc., como vimos na Unidade I, por isso, os letramentos são ideológicos, compreende?



Nossa escolha por esse modelo de letramento justifica-se por ele colocar, em relevo, relações de poder e aspectos culturais das práticas de letramento. O caráter ideológico que ele apresenta favorece a formação do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, elementos indispensáveis à sua formação cidadã. O modelo ideológico proposto por Street (2006, p. 466)

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, conceito também construído 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 a noção de que escrever é, basilarmente, reconhecer elementos macroestruturais do texto ou o domínio das regras gramaticais as quais determinam o padrão monitorado escrito, por exemplo.

Na EJA, geralmente, esse modelo autônomo, centrado na instrução baseada no desenvolvimento de habilidades, tem por fim superar o *déficit* do analfabetismo, desconsiderando as abordagens focadas no social. Contudo, se educar para a cidadania é o objetivo da EJA, nessa modalidade de ensino, é preciso ancorar a prática pedagógica em uma abordagem crítica e socialmente sensível, cujo foco *não* recaia nas habilidades e competências em detrimento da vivência de práticas, pois, para atingir seu objetivo maior, a escola deve se tornar um espaço de práticas sociais.

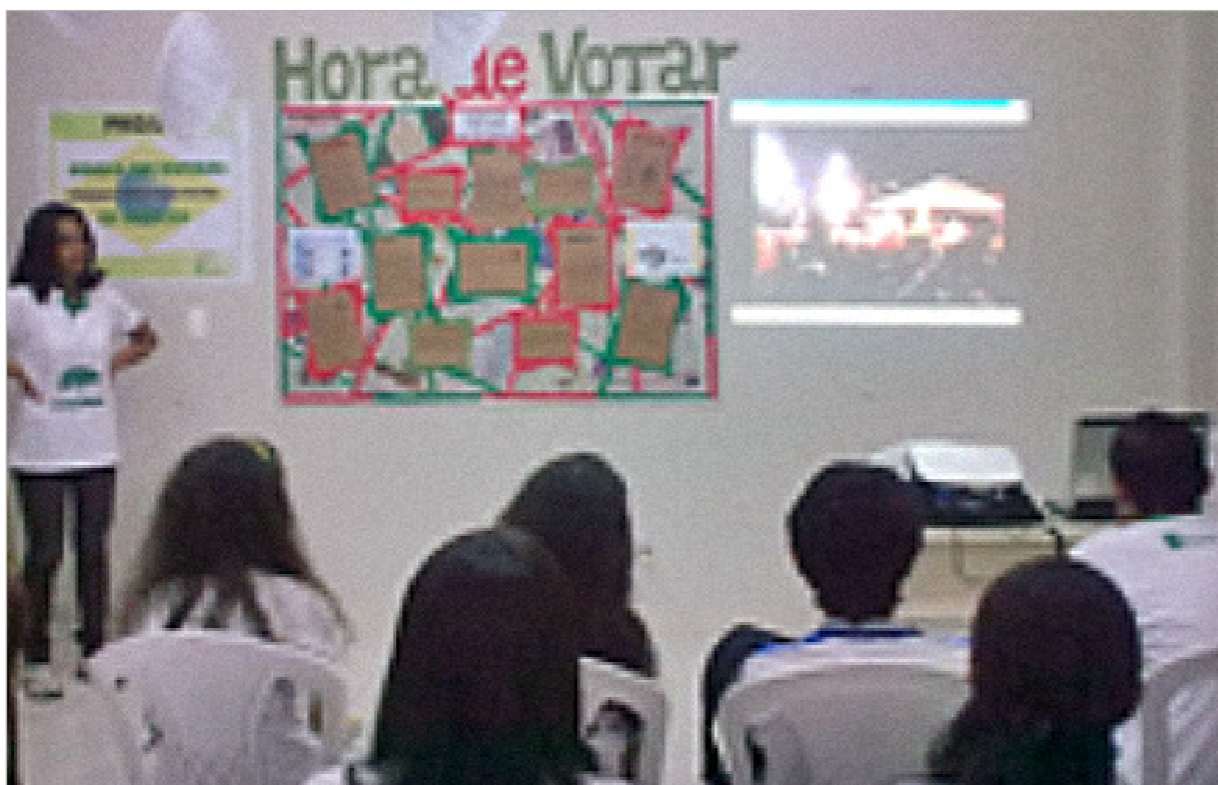
Podemos perceber que esse modelo autônomo, deslocado do contexto do aluno, não se adéqua à proposta de educação cidadã aqui esboçada, pelo caráter reducionista imposto ao ensino da leitura e da escrita, desenvolvido na base da memorização de regras, enfatizando apenas os aspectos estruturais da língua, 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. Tomando por base esse modelo ideológico de abordagem do letramento em sala de aula, é possível pensar em tratar letramentos na EJA em uma perspectiva crítica e cívica.

Pelo que discutimos até aqui, você deve ter compreendido que o letramento ideológico pode contribuir para a afirmação social e política dos educandos e para o resgate de sua autoestima e autoconfiança em seus potenciais de agência cívica, o que favorece sua formação em uma perspectiva emancipatória.

Compreendidos os modelos e as abordagens do letramento, na próxima seção, discutiremos o que são *eventos e práticas de letramento* e como podem se desenvolver na EJA/PROEJA.

Eventos e práticas de letramento na EJA/PROEJA

Figura 06 – Apresentação oral em evento científico.



Fonte: Santos 2012b, 2019.

A cena retratada na fotografia acima ilustra um evento de letramento no qual alunos do PROEJA/IFRN participam de um evento científico da instituição, quando apresentaram oralmente os resultados de um projeto de letramento à comunidade.

Como podemos observar, os alunos interagem a partir de textos escritos de diferentes gêneros discursivos, os quais foram lidos (reportagens, notícias, cartilhas informativas do TRE, charges, cartas do leitor, gráficos, tabelas etc.) e escritos por eles (carta aberta ao eleitor, cartas do leitor, carta de solicitação, de reclamação, resenhas críticas de solicitação). Como veremos, agora, os eventos de letramentos são mediados pelos textos/gêneros.

Na EJA, ou em qualquer modalidade de ensino, ensinar a ler e a escrever exige que pensemos as práticas de letramento, de forma situada, levando em consideração as situações e o contexto social dos eventos em que se usam a leitura e a escrita. Assim, as aulas de leitura e de escrita, as quais podem ser desenvolvidas em todas as disciplinas e não apenas em língua portuguesa, precisam ser planejadas, tendo como ponto de partida as práticas sociais, mediadas pelos gêneros discursivos.

De acordo com Kleiman (2006a), entre o gênero discursivo e a situação há uma relação imbricada e é importante ter clareza sobre quais saberes são relevantes para a ação social. No processo de letramento, o aluno precisa desenvolver sua competência leitora e escritora para poder usar adequadamente a linguagem nas diferentes situações da vida cotidiana.

Nesse sentido, os objetos de ensino tais como os gêneros discursivos, não podem se restringir, em sua abordagem, aos aspectos estruturais, pois se evidencia a necessidade de um enfoque que se afaste do ensino de objetos que podem ser reduzidos aos seus aspectos linguísticos formais (como vemos acontecer muitas vezes no tratamento dos gêneros), e se aproxime da prática social como meio de atingir os objetivos de ensino (KLEIMAN, 2006, p. 34).

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 necessita compreender quais necessidades de leitura e escrita têm os alunos que a ela chegam para se inserirem no universo da cultura letrada. Desse modo, na EJA, pela própria faixa etária dos alunos, é muito comum eles necessitem aprender a organizar e a escrever um currículo ou escreverem relatórios de estágio, então a escola precisa considerar essas necessidades.

Partindo dessa demanda dos alunos, respeitando suas necessidades e experiências de fala, leitura e escrita, como planejar o trabalho com eventos e práticas de letramento nessa modalidade de ensino? O que são eventos e práticas de letramento? Esses dois conceitos se interligam, visto que letramento pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser inferidas a partir de eventos, que são mediados por textos escritos.



PARA SABER MAIS

Shirley Brice Heath é uma linguista americana, estudiosa da antropologia, professora emérita da Universidade de Stanford. Ela se formou no Lynchburg College, na Ball State University e na Columbia University, com um Ph.D. em 1970.



O conceito de evento e prática de letramento foi definido por Shirley Heath (1983). A autora define evento de letramento 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. Conforme eles indicam, 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, mas em contextos situados, conforme foi dito anteriormente.

Segundo Kleiman (2005, p. 23), *evento de letramento* é “a ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece”, seguindo regras e obedecendo às restrições impostas pela instituição onde ocorre. Por exemplo, a leitura de um

texto bíblico na missa ou no culto segue um ritual característico desse tipo de evento religioso, mas cada uma das instituições segue as regras previstas para esses diferentes contextos, pois cada um deles guarda em si suas próprias regras e características. Também exemplificam *eventos de letramento* a situação em que se desenvolve um debate regrado, comumente desenvolvido em campanhas políticas, ocasião na qual os candidatos apresentam e discutem suas propostas de governo, partindo de textos escritos.

Quanto às *práticas de letramento*, estas são modeladas pelas estruturas sociais e relações de poder, uma vez que se referem não somente ao que as pessoas estão fazendo com um texto, mas inclui as ideias, atitudes, ideologias e valores os quais definem seu comportamento em um evento de letramento. De acordo com Kleiman (2005, p. 12), a *prática de letramento* se refere a “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo, numa determinada situação, associadas a saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”.

São práticas dessa natureza, por exemplo, a escritura de uma carta, o preenchimento de um formulário para se inscrever em um concurso público, de uma ficha para fazer um prontuário em um posto de saúde, de uma ficha de solicitação de emprego, da declaração de Imposto de Renda etc.. Essas práticas são atividades humanas concretas, isto é, são produções sociais, as quais envolvem não somente o que as pessoas fazem, mas o que elas fazem a partir do que sabem e o que elas pensam sobre aquilo que fazem.



PARA SABER MAIS

Para melhor compreender o conceito de prática de letramento, sugerimos assistir ao filme *Central do Brasil* (1998), filme dirigido por Walter Salles, ganhador de 55 prêmios internacionais. Vale a pena conferir, observando como se desenvolvem as práticas de letramento a partir da escrita de cartas pessoais, focalizadas na obra.

Síntese da unidade

Nesta Unidade III, estudamos os processos de alfabetização e letramento e aprendemos que, embora sejam diferentes, são indissociáveis. Eles se diferenciam quanto às habilidades cognitivas envolvidas, implicam formas diferentes de aprendizagens, mas são processos concomitantes e interdependentes entre si.

Vimos que, na perspectiva freireana, alfabetizar não se restringe aos processos de codificação e decodificação, já que a alfabetização de adultos tem por fim promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos dos educandos, promovendo a compreensão do mundo e o conhecimento da sua realidade social, para transformá-la.

Aprendemos que, no processo de letramento, o qual se desenvolve ao longo da vida, a alfabetização é uma prática de letramento, uma etapa desse processo maior. Desse modo, ao longo desta unidade, discutimos alguns subsídios para o trabalho pedagógico com as práticas de letramento da EJA.

Você deve ter compreendido que assumir o conceito de letramento no ensino de língua materna pressupõe romper com uma abordagem tradicional a qual considera a aprendizagem da leitura e da escrita como algo meramente restrito ao domínio de habilidades individuais (KLEIMAN, 2007).

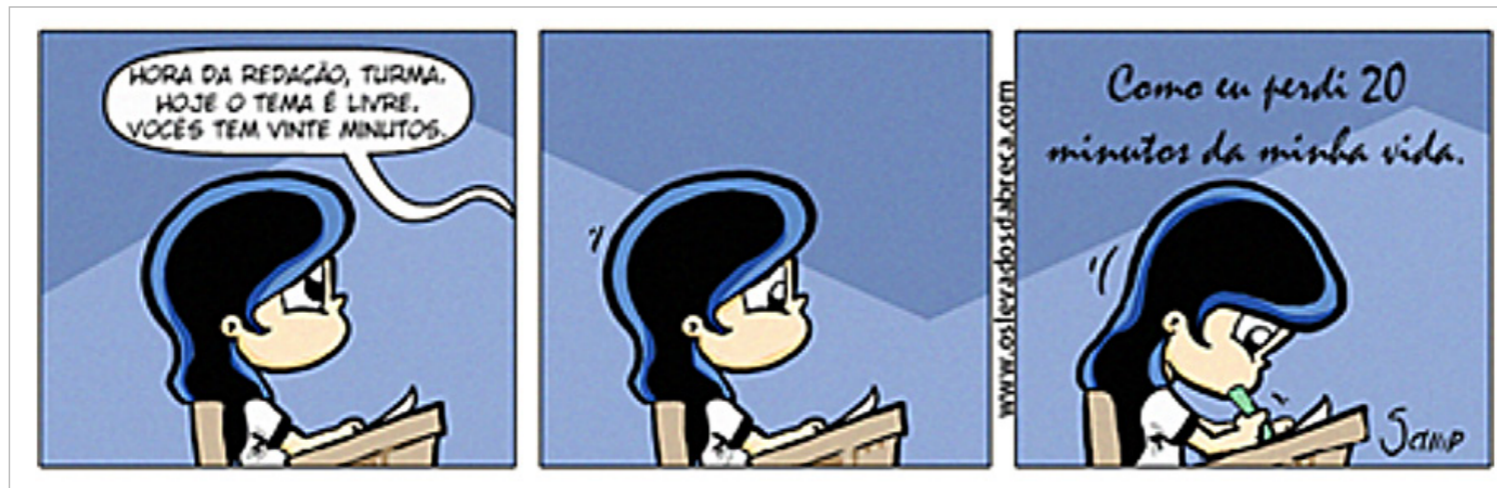
Por fim, esperamos que você tenha entendido que, se as práticas de letramento forem deslocadas dos seus contextos de uso e de produção, podemos com isso comprometer a formação cidadã dos educandos, pois não se considerariam quais textos são mais importantes para subsidiar a agência do aluno na comunidade escolar, na sua própria comunidade e na sociedade mais ampla.

A seguir, visando ampliar seus conhecimentos acerca dos conteúdos tratados nesta unidade didática apresentamos, a título de sugestão de leitura complementar, uma entrevista com a autora Angela Kleiman, a qual tem se dedicado, dentre outras coisas, a estudar questões de letramento na EJA, de modo geral, e também na Educação Profissional integrada à EJA (PROEJA).

Avaliação de aprendizagem

Leia o texto, considerando hipoteticamente que a cena apresentada ocorreu em uma sala de aula de EJA.

Figura 07 – Tirinha 3.



Fonte: “Os Levados da Breca, Nº 689 – Redação”, de Wesley Samp, 2012. Obra sob licença Creative Commons [CC BY-NC-ND 3.0 BR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/). Disponível em: <http://depositodowes.com/category/quadrinhos/os-levados-da-breca/>. Acesso em: 20/03/2019.

- » Reflita sobre a cena de sala de aula apresentada e escreva um comentário no qual você responda às questões propostas abaixo, justificando sua discussão a partir dos fundamentos teóricos estudados.
- » Por que a atividade de escrita proposta não agradou à aluna? Baseando-se nos conteúdos estudados nas Unidades Didáticas I, II e III, qual solução você propõe para melhorar a prática da professora?

Leituras complementares

PEREIRA, A. S.; PAES, M. N. M. Entrevista: reflexões sobre os Estudos do Letramento - Ângela Kleiman, Universidade Estadual de Campinas. **Rev. Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, p. 195-204, jul./dez, 2016.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS-MARQUES, I. B. A. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 15, 2018.



Práticas de letramento na Educação

de Jovens e Adultos

Unidade IV

**Pedagogia Crítica e práticas
de letramento na Educação
Profissional integrada à EJA**

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

Objetivo de aprendizagem

- » Perceber a importância dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Crítica para o trabalho com as práticas de letramento na Educação Profissional integrada à EJA.

Conteúdos da unidade

Fundamentos da Pedagogia Crítica. Projetos de letramento. Agentes de letramento. Gêneros discursivos em projetos de letramento.

Expectativas de aprendizagem

Ao final desta Unidade Didática IV, você deverá se capaz de

- » conhecer, em linhas gerais, fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos da Pedagogia Crítica;
- » compreender o conceito de projeto de letramento como organização didática;
- » perceber o potencial fortalecedor dos projetos de letramento na EJA;
- » reconhecer o papel de alunos e professores no trabalho com projetos de letramento;
- » identificar o papel dos gêneros discursivos como elementos organizadores do currículo no trabalho com os projetos de letramento.

Apresentação da Unidade Didática IV

Caro aluno,

Nesta Unidade Didática IV, discutiremos, em linhas gerais, pressupostos da Pedagogia Crítica como subsídios para o trabalho com projetos de letramento, mostrando o que é e como se faz, assumidos como organização didática na EJA, cujo foco de suas ações recai sobre as práticas de leitura e escrita, analisando o seu potencial fortalecedor. Além disso, refletiremos sucintamente sobre o papel do aluno e do professor no trabalho com essa alternativa didática, bem como a agência desses sujeitos nesse tipo de projeto.

Por fim, ilustraremos como trabalhar os gêneros discursivos em projetos desenvolvidos na perspectiva do letramento de jovens e adultos vinculados à Educação Profissional integrada à EJA (PROEJA).



Pedagogia Crítica e práticas de letramento na Educação Profissional integrada à EJA

Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente,
luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma
Pedagogia Crítica. E esta não é uma luta vã.

Paulo Freire

No Brasil, o acesso à cidadania é um privilégio de poucos, visto que ser cidadão demanda a compreensão crítica da realidade social e a assunção de posicionamentos diante dessa realidade, vislumbrando transformá-la. Para isso, o domínio das práticas de leitura e de escrita se torna essencial para a vivência da cidadania plena, especialmente, pelas classes sociais menos favorecidas.

Na educação básica brasileira, é urgente a necessidade de reconfiguração das práticas de letramento ofertadas na escola pública, pois estas, algumas vezes, não têm atendido a contento às necessidades de participação social dos alunos, no sentido de inseri-los, de forma mais efetiva, no universo da cultura letrada, para que possam transitar com desenvoltura nas diferentes esferas sociais.

Se as dificuldades de ler e escrever são uma realidade nas chamadas turmas “regulares”, na EJA, de um modo geral, e na Educação Profissional integrada à EJA, por contribuir para a evasão dos alunos, elas se tornam um grande desafio para a escola, a qual tem a responsabilidade de educar alunos que já estão ou precisam se inserir no mundo do trabalho. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares traçadas para a EJA,

Muitos continuam não tendo acesso à escrita e à leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que um novo divisor começa a se instalar e com graves consequências, até mesmo para o mercado de trabalho, para quem não dispuser de acesso à rede tecnológica de computadores que supõe a leitura e a escrita (ainda não universalizadas) para estas novas formas de expressão e de linguagem (BRASIL, 2013, p. 1).

A questão do acesso ao universo da cultura letrada ainda é preocupante no nosso país. Em alguns programas, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL ALFABETIZADO), para melhorar o êxito, diminuir a evasão e garantir a permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes melhores condições de aprendizagem, torna-se indispensável a reconfiguração das práticas de leitura e escrita.

A ressignificação das práticas de letramento nessa modalidade educativa pode ser decisiva para a garantia do cumprimento das Metas estabelecidas para a EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente a Meta 10 desse plano, que afirma a necessidade de “ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à Educação de Jovens e adultos articulada à Educação Profissional” (BRASIL, 2014, não paginado).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013) consideram que essa modalidade educativa se configura como uma estratégia para o acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Para isso, preveem que a

Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 211).

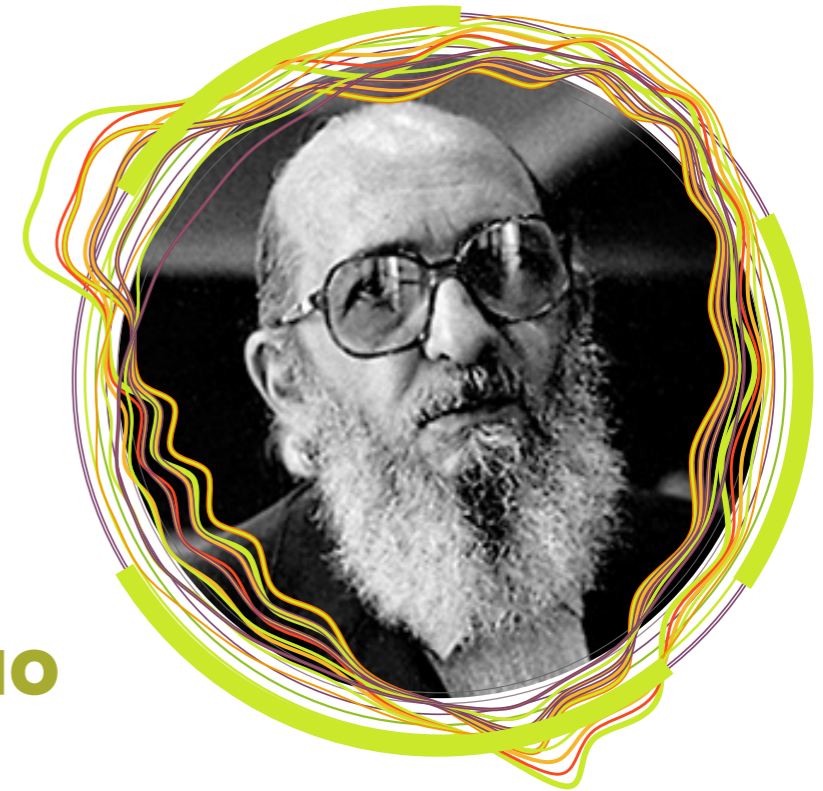
Contudo, não podemos desconsiderar outras necessidades de formação dos educandos, por isso entendemos que essa modalidade educativa precisa educar para além da formação técnica e tecnológica,

como propõem os resultados de pesquisa (SANTOS, 2012b; SANTOS-MARQUES, KLEIMAN, 2017; KLEIMAN, SANTOS-MARQUES, 2018). Naquilo que se referem, de forma mais específica, à EJA, essas diretrizes preveem a articulação de conhecimentos no ensino médio entre as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Sendo assim, a escola é responsável pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de despertar o interesse dos jovens, adultos e idosos, os quais se encontram à margem dos processos educativos e formativos para o mundo do trabalho, de modo a oferecer a essa população, que, muitas vezes, vive em situação de risco e vulnerabilidade social, mais oportunidades de melhoria na formação, proporcionando-lhes maiores chances de acesso ao trabalho, com a elevação do nível de escolaridade e da formação para a cidadania.

Considerando essa realidade, como trabalhar as práticas de letramento na EJA, de modo a garantir o acesso à leitura e à escrita aos educandos, amenizando a segregação instituída pela estratificação social, que separa alfabetizados e não alfabetizados e gera preconceito e discriminação?

A pedagogia freireana: uma perspectiva crítica de educação



Do ponto de vista pedagógico, educar para a cidadania demanda que o professor assuma o compromisso com o desenvolvimento das capacidades do aluno de pensar e agir de forma crítica e reflexiva, a partir da politização da prática pedagógica, baseando-se na crítica e no diálogo, conforme propõe a concepção filosófica educacional proposta por Paulo Freire, a qual oferece os fundamentos para a construção de uma pedagogia crítica (FREIRE, 1971; 1979; 1996; 2000; 2001; FREIRE; MACEDO, 1990; MCLAREN, 2001; GIROUX, 1986; 1997), cujo objetivo é dar autonomia e emancipar os educandos.

O que entendemos por pedagogia? Qual o objetivo dessa concepção pedagógica? Ela apenas ocorre na escola? Não. Ela é imprescindível a qualquer prática “que lide com questões de como os indivíduos aprendem, como o conhecimento é produzido e como as posições do indivíduo são construídas” (GIROUX, 1999, p. 98). Vista sob esse prisma, a pedagogia se refere a formas de produção cultural, as quais são históricas e políticas, e tem por objetivo “capacitar seus praticantes a falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções fixas e de contingências enraizadas” (MCLAREN, 1997, p. 50), razão pela qual não pode ser desenvolvida em um viés autoritário, mas necessariamente dialógico.

Do ponto de vista epistemológico, a pedagogia aqui descrita funciona como uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática e se refere ao que investimos nos aspectos emocionais, intelectuais e éticos, visando negociar, acomodar e transformar o mundo. Nessa perspectiva, a relação entre conhecimento e poder se estabelece a partir do diálogo e do autoenvolvimento crítico. Assim, ensino e aprendizagem se vinculam a formas de autocapacitação e de capacitação social, buscando formas de vida comunitária, baseadas nos princípios de liberdade, igualdade e justiça (GIROUX, 1999).

Um modelo pedagógico emancipatório parte do princípio de que ao aluno deve ser garantido o direito à voz para favorecer o diálogo e a interação com o meio social. Os pressupostos de uma proposta de educação emancipatória podem subsidiar o desenvolvimento de uma concepção pedagógica como política cultural (GIROUX, 1997), capaz de dar suporte à formação de classes sociais que demandam uma educação mais fortalecedora, com potencial de empoderamento para os que a ela se vinculam.

Uma proposta pedagógica crítica e emancipatória viabiliza o direito à voz, o qual se torna imprescindível à formação cidadã dos educandos, porque

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, 2001, p. 130-131).

A respeito da garantia de voz ao educando, é importante considerar que, na perspectiva emancipatória, não basta dar voz aos alunos. Eles precisam ir além da sua própria língua. A sua voz torna-se o meio discursivo para se fazerem ouvir e para intervirem, visando à participação e à mudança social. Ir além implica o respeito à língua falada pelos alunos, mas também a garantia do acesso à língua padrão como um direito a ser vivido como cidadão (SANTOS, 2012b).

É pela voz que nos constituímos como cidadãos participantes. “A emancipação do homem se dá efetivamente quando este tem acesso aos seus direitos de cidadania” (VAIDERGORN, 2000, p. 14). Nesse sentido, a pedagogia crítica oferece as bases para a construção e para o desenvolvimento de um currículo emancipatório no qual os conteúdos não precisam ser prescritos nem rigorosamente seguidos como preveem geralmente os livros didáticos, mas possam ser flexibilizados, dependendo, por exemplo, das condições de produção da escrita situada dos alunos. A respeito dos conteúdos, consideramos que

na planificação curricular da EJA, uma questão norteadora deveria ser: que conteúdos são mais significativos para contribuir com a autonomia e a emancipação dos alunos? Assim, a escola poderia desenvolver a

contento a sua função social em relação ao público dessa modalidade de ensino (SANTOS-MARQUES; KLEIMAN, 2017, p. 23).

Assim, nessa concepção de currículo emancipatório, em que o educando está no centro do processo de ensino, por exemplo, no ensino de gramática, o qual embora seja importante e indispensável, não deve ser o foco das atividades na sala de aula, para atender às necessidades de interlocução dos alunos, em vez de ensinar regras de gramática descontextualizadas, o professor pode priorizar aspectos da gramática da língua ou do texto, ensinando conteúdos de ortografia, de pontuação, de organização do parágrafo, de coesão, de coerência etc., de modo a subsidiar as atividades de reescrita dos textos produzidos pelos alunos em sala de aula.

Veja bem, nessa perspectiva situada, ensina-se a língua para atender às necessidades dos alunos e não para exigir a memorização de regras gramaticais a serem cobradas nas avaliações com o fim de aferir uma nota ao aluno, com o mero intuito de testá-lo. Nesse sentido, as práticas curriculares são ressignificadas, valorizando-se o que os alunos falam ou escrevem, legitimando suas vozes, por entendermos que “reformular o currículo significa afirmar as vozes das pessoas oprimidas” (MCLAREN, 1997, p. 145).

O desenvolvimento do ensino de leitura e escrita nessa perspectiva demanda que se eleja o texto como objeto de ensino, tendo o gênero como elemento organizador desse processo. Um leitor e produtor de textos proficiente é aquele que se mostra capaz de escolher o gênero com o qual vai agir discursivamente em cada situação de comunicação. Ele deve ser capaz de usar o gênero discursivo (carta, *e-mail*, relatório, currículo etc.) para intervir no mundo e, se possível, promover mudanças sociais quando necessário.

A discussão acerca das práticas letradas na Educação Profissional integrada à EJA não pode desconsiderar a imbricada relação entre letramento e poder. Ao discutirmos essa problemática da população com experiências de descontinuidade no processo de escolarização, precisamos pensar no poder atribuído ao letramento, como discutimos preliminarmente na Unidade Didática III, por entendermos que

a problemática do letramento no contexto da EJA, de políticas e de programas de letramento desenvolvidos em contextos formais ou informais de ensino é muito mais de ordem política, envolvendo relações de classes sociais e relações de poder, do que de ordem educacional. Essa problemática não está circunscrita a uma questão de desempenho de ensino nem de aprendizagem,

razão pela qual o PROEJA deve garantir formação cidadã aos educandos, para que se tornem críticos em relação aos jogos de poder, particularmente, aqueles vividos no mundo do trabalho (SANTOS-MARQUES; KLEIMAN, 2017, p. 23).

Compreendemos que o reconhecimento e a explicitação dessas relações de poder, a partir de uma compreensão crítica da realidade, pode favorecer a formação cidadã dos estudantes e, por isso mesmo, parece ser o ponto de partida para se repensar as práticas letradas desenvolvidas na escola, a fim de que essa agência de letramento comece a dar outras respostas às demandas dos grupos sociais menos favorecidos, visto que, cada vez mais, o domínio da leitura, da escrita e das tecnologias tem sido exigido socialmente.

Diante dessa realidade, você ainda pode estar se perguntando: como desenvolver práticas emancipatórias na EJA? Na próxima seção, trataremos das questões relativas ao trabalho com as práticas letradas na EJA, ancoradas numa proposta pedagógica emancipatória a qual precisa considerar as demandas de uma sociedade altamente marcada pelos usos das tecnologias digitais.

Pedagogia Crítica, letramentos e tecnologias na EJA

Figura 07 – Oficina de leitura em projeto de letramento¹.



Fonte: Santos, 2012b.

Pondo em relevo os usos e as funções sociais da escrita, os estudos do letramento propõem uma concepção de leitura e de escrita como práticas sociais situadas com múltiplas funções, isto é, indissociáveis

¹ Oficina de leitura no projeto de letramento "hora de votar: cidadania e participação política em questão", realizado com alunos do PROEJA/IFRN em Natal-RN.

dos contextos onde são desenvolvidas (SANTOS-MARQUES 2016a). Essa concepção de letramento, aqui concebido como um fenômeno plural, pressupõe “ser a construção de sentidos pelo sujeito, 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 os alunos ganharem maior autonomia e aprenderem a agir como cidadãos criticamente engajados na sociedade em que estão inseridos (MCLAREN, 1988). E como se dá a ação e a participação social dos educandos? Ela é mediada pela linguagem, pelas práticas de letramento, pelos gêneros discursivos, os quais assumem um papel de elementos organizadores do currículo. Os alunos leem e escrevem textos de diferentes gêneros (currículos, relatórios, cartas de solicitação de emprego, carta de reclamação, carta do leitor, formulários, fichas, notas, crônicas, poemas, charges etc.), mas tudo que leem ou escrevem têm um propósito definido, uma função social, por isso dizemos que aprendem de forma situada, entende? Nessa perspectiva situada, eles não leem apenas para cumprir tarefas escolares. Aprendem a usar os gêneros discursivos como instrumentos para a ação social no seu cotidiano.

Pensar uma proposta de educação emancipatória para a classe trabalhadora do nosso país, requer que se considerem alguns fundamentos de base para dar sustentação ao processo de letramento dos educandos, de modo a atender melhor a suas necessidades de participação na vida social.

Nessa perspectiva teórica, as práticas culturais não podem servir para reproduzir a estrutura social, mas para promover a mudança e a emancipação alunos. Sendo assim, o processo de alfabetização não se reduz ao reconhecimento, de forma mecânica, de letras e palavras descontextualizadas, visto que

Na alfabetização de adultos, o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Esse aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem (FREIRE, 1982, p. 27).

A construção dos sentidos das palavras e dos textos se dá mediante um processo de formação crítica dos sujeitos, por meio da reflexão sobre a ação. Ao ensinar a ler e a escrever, o professor precisa estabelecer relações entre aquilo que se faz na sala de aula ao que se faz além da escola. Por essa razão, alfabetização não é só aprender a ler e a escrever, por exemplo, “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).

Na perspectiva freireana, ser alfabetizado implica a compreensão crítica da realidade, a qual se dá pela capacidade de analisar e refletir. Essa dimensão crítica atribuída à alfabetização, a nosso ver, oferece as bases para fundamentar o conceito de letramento crítico, discutido na Unidade Didática III.

A formação para o mundo do trabalho, considerando as necessidades e os direitos dos alunos da EPT integrada à EJA, exige um compromisso da escola no sentido de oferecer aos educandos um ensino da leitura e da escrita o qual não se limite a uma formação meramente instrumental. Concordamos com Donaldo Macedo (2006, p. 18) quando aponta a ineficácia da abordagem instrumental por esta ter levado a escola a desenvolver

analfabetos funcionais’, preparados principalmente para satisfazer os requisitos da nossa sociedade contemporânea. A visão instrumentalista também defende o letramento como um veículo para a melhoria econômica, o acesso ao emprego e aumento do nível de produtividade.

Na EJA, embora seja de fundamental importância que os educandos desenvolvam habilidades e competências exigidas nas práticas de letramento desenvolvidas no mundo do trabalho, não convém educá-los apenas para responderem, de forma mecânica, às exigências dessa esfera, naquilo que diz respeito, por exemplo, ao domínio das tecnologias digitais.

Na sala de aula, os alunos precisam aprender a usar as tecnologias de forma colaborativa, uns com os outros, quem sabe mais ensinando solidariamente a quem sabe menos. A luta é para torná-los solidários e essa luta não pode ser “centrada em torno de imperativos de mercado, mas sim por uma solidariedade que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica” (MCLAREN, 1997, p. 95). Eles precisam dominar tecnologias, mas igualmente precisam ser formados criticamente em relação a elas, para não se tornarem meros autômatos.

Considerando o importante papel das tecnologias digitais na formação do estudante da EJA, à escola cabe o papel de observar atentamente a relação entre uma proposta de educação cidadã e as tecnologias, pois

não restam dúvidas de que a informação, quando capitalizada como cultura pela escola, pode promover a aprendizagem do estudante e do cidadão em seus diferentes papéis sociais, mas para isso a escola da atualidade precisa ter clareza do que pode ser feito com as tecnologias digitais para favorecer a formação crítica do aluno (KLEIMAN; SANTOS-MARQUES, 2018, p. 10).

Na Educação Profissional integrada à EJA, as tecnologias tornam-se imprescindíveis ao empoderamento dos estudantes e não devem servir como instrumentos de opressão e de dominação. Na pedagogia freireana,

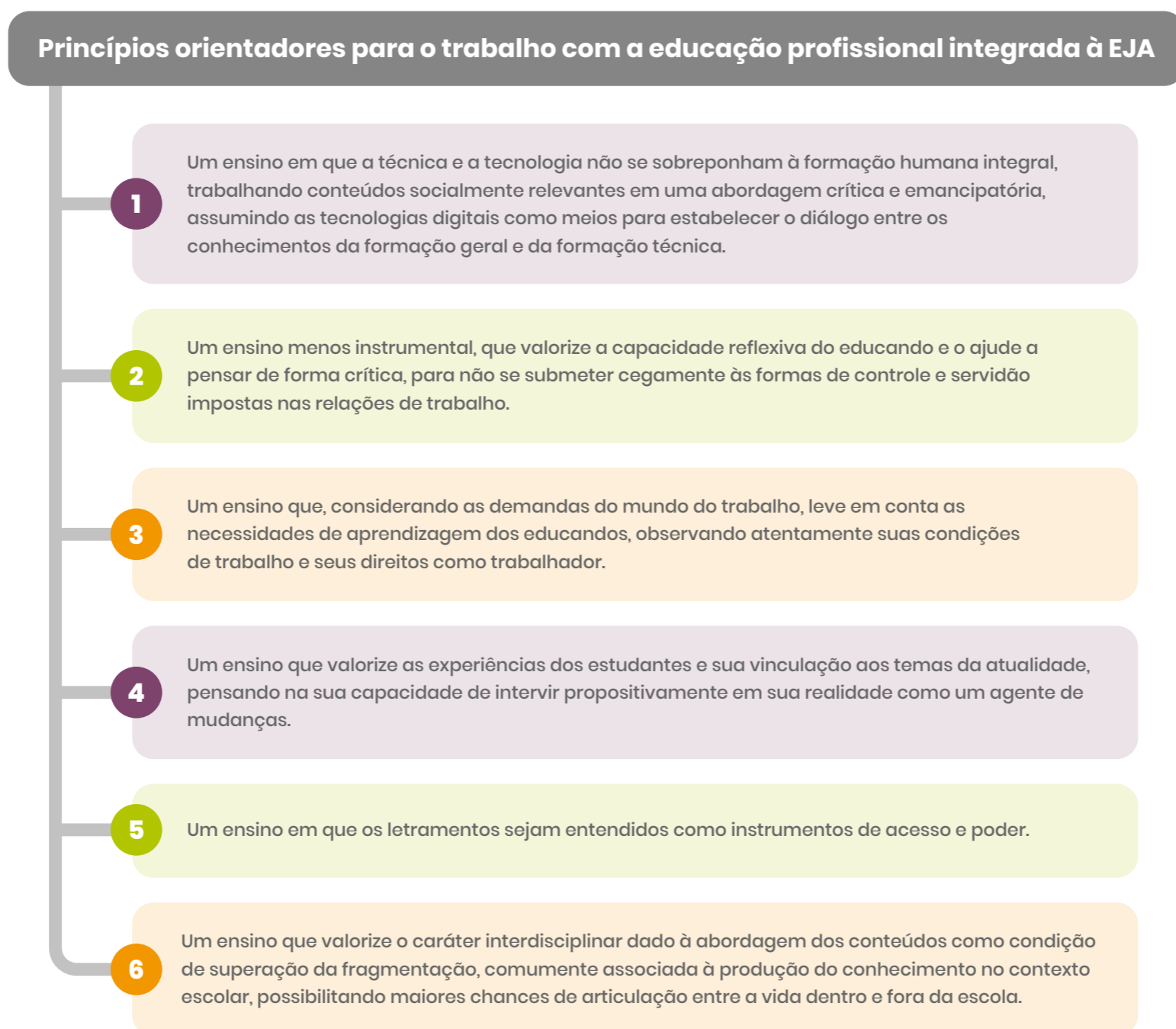
os educadores jamais deveriam negar a importância da tecnologia, mas não deveriam reduzir a aprendizagem a uma compreensão tecnológica do mundo [...] devem assumir uma posição científica que não seja cientificista, uma posição tecnológica, que não seja tecnicista (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 39).

Considerando o nível de complexidade dessa questão, que envolve relações de poder, a prática docente se ancora em uma concepção de ensino, cuja rigorosidade dos conteúdos não permite uma abordagem “fria, mecânica e mentirosamente neutra”, como alertam Paulo Freire e Ira Shor (1986, p. 48). Nessa proposta pedagógica, não podemos fazer concessões aos preceitos pragmáticos do Neoliberalismo, visto que eles “reduzem a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. *Ao treinamento e não à formação*” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

No contexto da EJA, a escola precisa avançar em termos de formação integral, pois uma formação como treinamento serve apenas para “domesticar” os educandos, o que entra em conflito com uma proposta de educação emancipatória, em cuja essência, mais do que uma abordagem, o diálogo é um paradigma epistemológico.

Por tratarmos aqui de letramento de jovens e adultos, entendemos ser importante observar, nesse processo, alguns princípios propostos por Kleiman e Santos-Marques (2018), a serem considerados no trabalho com práticas letradas na EJA.

Organograma 03 – Princípios da orientadores para o trabalho com a Educação Profissional integrada à EJA.



Fonte: Ilustrado por Carol Costa. Adaptado de Kleiman; Santos-Marques, p. 17, 2018.

Qual o papel da escola na Pedagogia Crítica?

Figura 08 – Twitter criado por alunos do PROEJA/IFRN².



Fonte: Santos, 2012b.

A escola é a principal agência de letramento. Muitas vezes, os educandos da EJA só têm acesso a determinadas práticas de letramento no contexto escolar, pois, na sociedade de classes em que

² *Twitter* criado pelos educandos para promover a circulação dos textos produzidos no projeto de letramento "Hora de votar: cidadania e participação política em questão", realizado no PROEJA/IFRN em Natal-RN.

estamos inseridos, o acesso aos bens culturais não está efetivamente democratizado. Assim, muitos alunos só têm acesso a livros, jornais, revistas, portadores de textos, diferentes mídias e tecnologias digitais na escola, embora nem todas as escolas já estejam devidamente equipadas para garantir esse acesso.

No caso dos alunos do PROEJA/IFRN, boa parte deles só tem acesso à diversidade de tecnologias na escola. Assim, nos dados que ilustram este material, você pode observar que eles aprenderam a usar, por exemplo, o *twitter* e o *blog* nas aulas de língua portuguesa, trabalhando com projetos, conforme ilustra a foto que abre esta seção. Os próprios alunos fizeram um *blog* e um *twitter* para atender a suas necessidades de participação social, para ter um espaço no qual seus textos pudessem circular socialmente. Assim, os gêneros discursivos foram usados como ferramentas ou instrumentos para a participação social e política dos estudantes. Desse modo, escreveram cartas de solicitação para reclamar os seus direitos na escola e fora da escola; escreveram cartas do leitor aos jornais locais e a revistas de circulação nacional; escreveram comentários em *sites*, *charges* etc.

Os textos produzidos em projetos de letramento circularam no *blog* e no *twitter* criados pelos próprios alunos. Podemos dizer, então, que os

alunos aprenderam a usar a leitura e a escrita como práticas sociais. 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 suas necessidades, respondendo-as de modo a atender às demandas deles nas mais diversas esferas da atividade humana, compreendendo que educar para formar consciências críticas implica politizar a prática pedagógica, tornando-a crítica, dando voz aos educandos, estimulando experiências democráticas no espaço de sala de aula.

Evidentemente, politizar a prática pedagógica não significa “doutrinar” os alunos, impondo-lhes a visão de mundo e a opção política do professor, mas compreender o papel desse formador, visto que o educador popular precisa ter clareza política, isto é, criticidade, em relação ao seu projeto de educação, considerando, no contexto da luta de classes, a quem quer servir, que projeto educativo assumir, se no sentido da emancipação ou da reprodução da realidade social.

Para Freire (2014), a compreensão crítica dos limites que se impõem à prática do professor está relacionada a questões de poder e, portanto, relaciona-se à luta e ao conflito entre diferentes classes sociais. Sendo assim, não basta dizer que

a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso realmente assumir a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em favor de quem pratico (FREIRE, 2014, p. 54-55).

Politizar a prática pedagógica significa, em linhas gerais, educar criticamente, ensinando, por exemplo, a ler e a compreender o que está dito explicitamente no texto e o que não está explicitamente dito, mas pode ser recuperado nas entrelinhas, desvelando conteúdos apenas pressupostos ou subentendidos.

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”. A partir de uma formação crítica, instituem-se metodologias dialógicas, em que não se desenvolvem ou reproduzem relações assimétricas de poder entre alunos e professores.

Sob essa ótica, concebemos a escola como um espaço voltado para a resolução de problemas enfrentados pelos alunos da EJA oriundos das classes subalternizadas, tornando-a 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.

Assumindo essa configuração de território de luta por direitos sociais, a escola pode se tornar para os alunos da EJA, geralmente, oriundos de espaços em que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social, uma esfera pública democrática (ver glossário), onde

o conhecimento e o poder se interseccionam em uma pedagogia de política cultural para dar aos estudantes a oportunidade não apenas de compreender mais criticamente quem eles são como parte de uma formação social mais ampla, mas também para ajudá-los a apropriarem-se de maneira crítica daquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas (GIROUX, 1997, p. 142).

Nesse sentido, a teoria crítica oferece as bases epistemológicas, teóricas e pedagógicas, tomando forma de uma política cultural, a qual pode ajudar na melhoria da qualidade de vida dos educandos da EJA, posto que essa teoria oferece subsídios para se tornarem cidadãos letrados, críticos e participativos.

Para isso ocorrer, antes de tudo, é preciso que a EJA seja reconhecida como um direito e, assim, o próprio letramento se torna tanto um direito social quanto um direito humano, na medida em que a leitura e a escrita, compreendidas como tecnologias, subsidiam a produção do conhecimento e a aprendizagem de conteúdos das diversas áreas, servindo para integrá-los na construção dos saberes necessários à vida cidadã.



PARA SABER MAIS

Para aprofundar a discussão sobre a noção de esfera pública, sugerimos ler a obra de HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 9 – 21.

O que é um projeto de letramento?

Figura 09 – Campanha de participação política³.



Fonte: Santos, 2012b.

Do ponto de vista metodológico, como desenvolver práticas de letramento mais significativas para os alunos da EJA? No contexto da EJA, em escolas de ensino fundamental ou na Educação Profissional e Tecnológica integrada à EJA (PROEJA), a experiência já nos mostrou

³ Mobilização no projeto de letramento "Hora de votar: cidadania e participação política em questão", realizado com alunos da EJA em Natal-RN.

que os projetos de letramento têm resultados exitosos, segundo apontam os resultados de pesquisas (KLEIMAN, 2012; SANTOS, 2012a; SANTOS 2012b) SANTOS; OLIVEIRA, 2012; SANTOS-MARQUES; KLEIMAN, 2017; KLEIMAN; SANTOS-MARQUES, 2018).

Na EJA ou em outras modalidades e segmentos de ensino, como a formação de professores (SANTOS, 2008; TINOCO, 2008; OLIVEIRA, 2016), os projetos de letramento vêm se tornando uma importante alternativa didática para viabilizar o trabalho com as práticas letradas na escola, visto que eles trabalham a escrita situadamente, partindo do contexto social do aluno e, necessariamente, considera suas necessidades maiores de letramentos múltiplos, em termos do desenvolvimento de sua formação, especialmente, naquilo que concerne à formação profissional para além da técnica (SANTOS-MARQUES; KLEIMAN, 2017; KLEIMAN, SANTOS-MARQUES, 2018).

A experiência com projetos de letramento na EJA revela um potencial de resignificação das práticas de letramento, apontando possibilidades de ações, visando à mudança social. Mas o que é um projeto, cujo foco das ações recai sobre as práticas de leitura e escrita? Para Angela Kleiman, um projeto de letramento é

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. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Essa organização didática pode viabilizar uma configuração mais inovadora e eficaz para o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística na Educação Profissional, rompendo com uma visão instrumentalista da língua ao ressignificar o processo de letramento no contexto escolar. No projeto de letramento, os educandos aprendem a ler e a escrever para agir no mundo do trabalho, mas também nas demais esferas sociais (escola, igreja, associações de bairro, conselho comunitário, redes sociais, espaços de lazer etc.), pois a prática social estrutura as atividades curriculares.

Como eixo estruturante das atividades curriculares (KLEIMAN, 2009), um projeto pode cumprir um importante papel na inserção dos alunos no universo da cultura letrada, ampliando possibilidades de participação social e política. Na EJA, recomendamos o trabalho com projetos de letramento, os quais não são vistos aqui

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, 2014, p. 13).

Visto sob esse viés, esse tipo de projeto favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, oferecendo contribuições para o reposicionamento identitário de alunos e professores. Os educandos leem e escrevem a partir da aprendizagem das práticas de outros grupos sociais, não se limitando a aprender o código escrito. Aprendem, por exemplo, padrões e normas de instituições letradas para dar legitimidade à escrita deles.

Nessa perspectiva situada, os alunos não leem e escrevem apenas na escola e para a escola. Eles leem e escrevem para agir no mundo social e não somente para cumprir a rotina escolar. Ler e escrever se tornam ferramentas para a agência social e cívica desses aprendizes, quando ampliam seu potencial de letramento cívico (LAZARE, 2005; SANTOS 2012a). Na perspectiva do letramento, os projetos não são desenvolvidos apenas porque isso está previsto no calendário escolar para celebrar as datas comemorativas da escola, tais como “Dia do folclore”, “Dia da poesia” ou “Dia do índio”.

Nesse tipo de projeto, as práticas de letramento adquirem um caráter cívico (SANTOS, 2012a) por impulsionar a agência cívica dos educandos, contribuindo para desenvolver sua cidadania crítica, algo que põe em destaque a relevância de um projeto dessa natureza na EJA. Segundo Kleiman (1995), o resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, pouco escolarizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais que os excluem, como as da escola. Ainda de acordo com essa autora,

No projeto de letramento, as atividades escolares têm o potencial de subsidiar ações nas quais os alunos podem falar situadamente, questionando, perguntando, asseverando, argumentando em prol de si mesmos e de suas comunidades, por meio de diferentes linguagens

e múltiplos letramentos, em diversos contextos escolares e não escolares que favoreçam a apropriação da escrita (KLEIMAN, 2012, p. 29).

Os projetos de letramento são desenvolvidos para resolver problemas do interesse deles: um problema da sala de aula ou da comunidade interna da escola (obrigatoriedade do uso da farda ou de boné, mobília danificada, falta de merenda etc.), ou da comunidade externa à escola (coleta do lixo, serviço de transporte urbano, iluminação da rua, falta de abastecimento de água, insegurança no bairro etc.).

Esses projetos nascem do interesse dos alunos de resolver uma problemática eleita por eles para ser investigada de forma contextualizada, não sendo determinada pelo professor, pela escola ou pela secretaria de educação, o que imprime maior autenticidade às práticas desenvolvidas em sala de aula. Isso explica o caráter situado adquirido pelas práticas de letramento neles desenvolvidas.

O tema é definido coletivamente com os alunos e, geralmente, emerge naturalmente de suas necessidades, partindo do capital cultural (ver glossário) que os educandos já trazem consigo para a sala de aula. Entendemos que “escolher temas críticos da cultura estudantil é

uma opção pedagógica” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 130). O projeto de letramento oportuniza a resolução de problemas e, assim, imprime dinamicidade ao processo de ensino, quando os temas são do interesse dos educandos e eles buscam a resolução de uma problemática vivenciada por eles. Desse modo,

o problema precisa ser motivador, adequado à realidade dos alunos 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 aluno (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Mas existe alguma diferença entre um projeto de letramento e os demais tipos de projetos desenvolvidos costumeiramente pela escola, como os chamados projetos de ensino ou projetos de trabalho? Sim. A diferença fundamental consiste no fato de que “o texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos” (KLEIMAN, 2012, p. 29).

Outro aspecto diferenciador é o fato das atividades terem como ponto de partida a prática social, a partir da vivência dos educandos, inserindo as práticas de letramento no âmbito de uma concepção de educação dialógica, a qual “parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [...] baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 131). Nessa perspectiva dialógica, a capacidade de superar a compreensão ingênua do mundo vem do esforço feito de educar a partir do desenvolvimento do pensamento crítico, buscando transcender o senso comum e chegar a um nível de maior rigor científico.

Ancorando-se nas práticas sociais situadas, o projeto de letramento tem por objetivo ressignificar o ensino a fim de que as práticas letradas passem a fazer parte do mundo social dos alunos, quando descobrimos com eles “os temas mais prementes à sua percepção subjetiva. Situamos a pedagogia crítica nos temas subjetivos que ainda não tenham sido analisados pelos alunos” (FREIRE; SHOR 1986, p. 129). Segundo o autor, essa pedagogia situada é “como um caminho para a participação dos alunos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 128).

Qual o papel do professor e do educando no trabalho com projetos de letramento?

Figura 10 – Oficina de leitura em projeto de letramento PROEJA/IFRN⁴.



Fonte: Santos, 2012b.

⁴ Oficina de leitura no projeto de letramento "hora de votar: cidadania e participação política em questão", realizado com alunos do PROEJA/IFRN em Natal-RN.

Ao conceito de letramento subjaz uma teoria da ação social (JUNG, 2007) em cuja essência a ideia de ação social subsidia a formação identitária dos colaboradores envolvidos no projeto, quando nela assumem o papel de agentes de letramento. Exercer o papel de agente no processo de letramento implica agir como

um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade (KLEIMAN, 2006b, p. 82-83) 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 (2006b), 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 (SANTOS-MARQUES 2016a; KINCHELOE, 1997).

No processo de construção do conhecimento, os educandos se constituem como sujeitos de aprendizagem ao se inserirem em práticas de letramento produzidas em diferentes contextos, atribuindo sentidos aos usos dessas práticas. Na condição de sujeitos ativos, se (trans)formam e se constituem identitariamente também como agentes de letramento no seu processo de letramento, podendo participar e tomar decisões, aprendendo a agir em busca de mudança. Nesse processo de constituição identitária, “a agência humana ganha força imperativa” (MCLAREN, 1997, p. 92). Assim, no projeto de letramento, trabalhando de forma colaborativa, dialógica e solidária, os educandos têm mais chances de ganhar autonomia e empoderamento.

Como agente de letramento mais experiente, cabe ao professor criar contextos em que outros agentes possam se constituir, engajando-se nas atividades coletivas do grupo. Nesse sentido, podem se tornar agentes de letramento tanto professores como alunos ou outros agentes sociais inseridos nesses contextos. Mobilizando recursos, materiais e informações ou agindo como um gestor, ao tomar decisões para viabilizar as ações do projeto, para animar as atividades, o educador

redimensiona sua ação, tornando-a mais eficaz na motivação dos educandos para a aprendizagem.

Imbuído de esperança, ele funda sua prática na interdisciplinaridade, assim, assume uma opção metodológica e epistemológica (FREIRE, 2016), posicionando-se na luta pela emancipação dos educandos e viabilizando possibilidades de mudança e transformação na vida deles. No contexto específico da EJA, o professor agente de letramento é

quem agencia práticas sociais situadas no universo das práticas letradas. Usar os gêneros discursivos para atenderem às necessidades comunicativas de um grupo, de uma comunidade etc. pode favorecer a formação de agentes de letramento. Na condição de agentes de letramento, professores e alunos da EJA podem, colaborativamente, mobilizar conhecimentos, recursos e capacidades para buscar alternativas de *resolução de problemas*, estimulando a autoconfiança, promovendo novas capacidades e minimizando as dificuldades (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 48).

No projeto de letramento, o ensino da leitura e da escrita leva em conta as necessidades dos educandos, oferecendo-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de suas ideias, seus sentimentos,

seu posicionamento diante do mundo, enfim, para que eles possam exercer plenamente sua cidadania, posicionando-se historicamente e assumindo uma consciência crítica em relação aos usos da linguagem no mundo social, isso porque os projetos de letramento

apresentam um potencial fortalecedor que pode imprimir maior resiliência aos educandos, tornando mais eficazes as práticas letradas planejadas no âmbito de programas, de projetos e de ações destinadas à alfabetização e ao letramento de alunos da educação popular e da educação básica, de um modo geral, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Desse modo, oferecem subsídios para a eficácia de políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade da educação pública em nosso país (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 54)

Nesse viés epistemológico, o aluno assume um papel ativo, ele é um sujeito agente que tem vez e direito à voz (SANTOS, 2012b). 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. Pelo nível de envolvimento que o educando assume no projeto, ele pode inclusive se tornar um

agente de letramento (KLEIMAN, 2006) quando partilha funções e alterna papéis com o próprio professor, além dos colegas.

Assim, professores e alunos contribuem, cada um a seu modo, com o desenvolvimento de ações planejadas, 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.

Como pode ocorrer essa alternância de papéis? Por exemplo, se o aluno tem mais experiência e habilidade com o uso de tecnologias e o projeto prevê a criação de um *blog* ou de uma conta nas redes sociais para divulgar textos lidos e produzidos no projeto, os alunos podem cuidar dessa parte, enquanto o professor ministra aulas ou oficinas sobre os gêneros discursivos que serão lidos ou produzidos no projeto e posteriormente publicados, já que a escrita em projetos de letramento tem caráter agentivo e pode chegar a outras esferas de atividade, não ficando apenas aprisionada na escola.

Pelo que discutimos até aqui, você deve ter compreendido que, ao mobilizar recursos e capacidades demandadas nas práticas de letramento, os alunos, juntamente com o professor, tornam-se agentes de letramento, não é mesmo? Desenvolvem sua consciência crítica acerca das escolhas linguísticas e semióticas que revelam visões de mundo, papéis e relações sociais de leitores e escritores.

Numa abordagem crítica, trabalhar as práticas de letramento na EJA implica pensar o importante papel dos gêneros discursivos. 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. Por exemplo, 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.

Síntese da unidade

Ao término desta disciplina, esperamos que você tenha compreendido que 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 e, em segundo lugar, que a ressignificação das práticas de letramento escolarizadas exige, por sua vez, a assunção de uma concepção de letramento crítico, capaz de formar os educandos para o efetivo exercício de cidadania.

Nesta IV e última unidade didática, discutimos pressupostos dos estudos de letramento associados aos fundamentos da Pedagogia Crítica de base freireana que podem dar suporte metodológico ao trabalho com leitura e escrita como práticas sociais e discursivas cujas funções são múltiplas e situadas, isto é, indissociáveis dos contextos onde são desenvolvidos, assumindo os gêneros discursivos como objetos de ensino em que se ancoram essas práticas. Desse modo, discutimos o papel que esses instrumentos de agência assumem nos projetos de letramento para viabilizar o letramento digital dos educandos.

Discutimos, em linhas gerais, fundamentos da Pedagogia Crítica, destacando o papel da escola no contexto dessa proposta pedagógica crítica como uma esfera pública democrática (GIROUX, 1997). A partir da assunção dos fundamentos dessa concepção de pedagogia como política cultural, destacamos contribuições dela advindas para ancorar metodologicamente a prática pedagógica na EJA, optando pelo trabalho com os projetos de letramento, assumidos como organizações didáticas, as quais têm um potencial fortalecedor, podendo imprimir mais significados às práticas de letramento desenvolvidas na EJA e um maior potencial de resiliência aos educandos dessa modalidade de ensino.

Por fim, tratamos também do papel de agentes de letramento (KLEIMAN 2006b) assumido pelos educandos e pelo professor no trabalho com projetos de letramento (KLEIMAN 2000; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), em uma perspectiva pedagógica crítica, a qual visa desenvolver no educando a sua capacidade de agência e coragem cívica (GIROUX, 1997).

Leituras complementares

Para um maior aprofundamento da discussão sobre projetos de letramento e para ilustrar melhor como trabalhar com os gêneros discursivos no desenvolvimento desse tipo de projeto, sugerimos a leitura dos materiais abaixo referenciados.



KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. Rev. EJA EM DEBATE, Florianópolis, v. I, p. 23–38, 2012.



OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. 116 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

Avaliação da aprendizagem

Leia o fragmento de texto abaixo para responder à questão proposta.

Para Kleiman (2000, p. 238), os projetos de letramento representam “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”. O texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos.

Num **projeto da escola**, visando prevenir o corte de árvores do bairro a fim de abrir espaço para uma pista de carros, por exemplo, o objetivo do professor de Ciências pode ser a aquisição dos modos de observar o mundo natural próprios do cientista e, para tal, poderão ser planejadas visitas de campo; simulacros de experiências para estudar os efeitos da sombra de árvores no ambiente, análises do solo para determinar as possibilidades de rearboreização etc. Em quaisquer dessas atividades, os alunos poderão manter registros por meio de diários de campo e relatórios, mas os textos são, na ótica dessa disciplina, um subproduto da atividade. Num **projeto de letramento** que parte da mesma situação, em contrapartida, o planejamento começa pela seleção dos textos que serão lidos para divulgar o projeto e envolver os alunos na produção de cartas de leitor ao jornal da cidade, de *slogans* e cartazes a serem usados para conseguir a adesão de outros, de carta às autoridades para impedir o corte das árvores. Para serem convincentes, os alunos deverão ler também textos da área de ciências, conhecer os textos de legislação sobre a matéria, enfim, lidar com muitos outros textos a fim de buscar argumentos para usar nos textos que produzirem. No projeto de letramento, a ênfase recai na ação e, como é fato que agimos no mundo social através de textos, escritos ou falados, a atividade linguística letrada será central (KLEIMAN, 2012a, p. 29-30).

Considerando seus conhecimentos prévios e os conteúdos trabalhados nesta disciplina, especialmente, nesta quarta unidade, escreva um **comentário** no qual você se posicione sobre a seguinte questão: comparando os dois tipos de projeto apresentados pela autora no excerto e considerando que geralmente o trabalho realizado com esse tipo de organização didática não focaliza as práticas de leitura e escrita, **a escola pública cumpre a contento seu papel de formar jovens e adultos como cidadãos letrados que concebem as práticas de letramento como instrumentos de poder e de acesso ao mundo social, garantindo-lhes as condições exigidas para o pleno exercício da cidadania?**

Na produção do seu comentário, o qual deve ter no mínimo 10 e no máximo 30 linhas, problematize o ensino de leitura e escrita na EJA, considerando as necessidades de ressignificação das práticas de letramento nessa modalidade de ensino. Para fundamentar os argumentos apresentados ao responder à questão proposta, utilize o material teórico estudado.

Referências

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AUERBACH, E. *Connecting the Local and the Global: A Pedagogy of Not-literacy*. In: ANDERSON, J. et al (ed.). **Portraits of literacy Across Families, Communities, and Schools: Intersections and Tensions**. Lawrence Erlbaum: New Jersey, 2005. p. 363-379.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês: Michel Lahud e Yara Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

BOURDIEU, P. *The forms of capital*. In: RICHARDSON, J. G. (ed.). ***Handbook of theory and research for the sociology of education***. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor.

Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERNANDES, A. V. M. Cidadania, democracia e cultura política: Brasil

e Espanha em análise. *In:* VAIDERGORN, J. (org.). **O direito a ter**

direitos: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados,

2000. p. 53-73.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino do português. *In:*

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:**

novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre:

Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública:**

investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de

Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 9-21.

HEATH, S. B. ***Ways with words***. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JAMES, A. *et al* (ed.). *Portraits of literacy across families, communities, and schools: intersections and tensions*. In: AUERBACH, E. ***Connecting the local and the global: a pedagogy of notliteracy***. Lawrence Erlbaum: New Jersey, 2005. p. 363-379.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística aplicada. v. 47, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

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, 2007. p. 79-106.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **Rev. EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, p. 23-38, 2012.

KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil. Revista **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

Disponível em: <https://maelea.wordpress.com/2014/09/08/projetos-de-letramento/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006a.

KLEIMAN, A. B. 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.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?:** não basta ensinar a ler e escrever?. Campinas: Cefiel/Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?. *In:* KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

KLEIMAN, A. B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. *In:* VALENTE, A. (org.). **Aulas de português:** perspectivas inovadoras. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento?: modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS-MARQUES, I. B. A. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 15, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7514>. Acesso em: 23 mar. 2019.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2003.

LAZERE, D. ***Reading and writing for civic literacy: the critical citizen's guide to argumentative rhetoric.*** USA: Paradigm Publishers, 2005.

MACEDO, D. ***Literacies of Power: what Americans are not allowed to know.*** Westviewpress: Cambridge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Processos de produção textual. *In:* MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 50-85.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. *In:* MILLER, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia.** Recife: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 2009. p. 21–58.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Tradução: Bedel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, P. **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2001.

NEDER, M. L. C. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. **Rev. Polifonia**, v. 0, n.00, 1993. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215/973>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, M. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projetos de letramento. *In*: SATO, D. *et al.* **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife: Pipa Comunicação, 2016. p. 279-303.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. 116 p. Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PNGTREE. [entre 2017 e 2019]. Disponível em: https://pt.pngtree.com/freepng/various-software-icons-collection_929252.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

SANTOS, I. B. A. Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 283-303, out./dez. 2012a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/26555>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Natal, 2012b.

SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento: ressignificação da prática docente. *In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações.*** Natal: EDUFRN, 2008.

SANTOS, I. B. A.; OLIVEIRA, M. S. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, p. 39-56, 2012.

SANTOS-MARQUES, I. B. A.; KLEIMAN, A. B. Educação profissional para além da formação técnica e tecnológica. **Revista EJA em debate**, v. 6, n. 9, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2294/ART>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SANTOS-MARQUES, I. B. A. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. *In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.*** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016a. p. 111-142.

SANTOS-MARQUES, I. B. A. O ensino de escrita na perspectiva do letramento e do empoderamento para a participação e mudança social. *In: SATO, D. et al. **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento.*** Recife: Pipa Comunicação, 2016b. p. 179-205.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 465-488.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

STREET, B. ***Cross-cultural approaches to literacy***. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. ***Literacy in the theory and practice***. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. B. Afinal, para quê ensinar a língua escrita. **Revista da FAGED**, n.7, p. 227-241, 2003.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem:** gramática e interação: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

UNESCO. **Transformando nosso mundo:** a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

VAIDERGORN, J. (org.). **O direito a ter direitos:** polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 3-23.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística.** São Paulo, SP: Parábola editorial, 2002.

Glossário

Capital cultural: a noção de capital cultural é devida originalmente a Pierre Bourdieu (1986) e refere-se às práticas de linguagem, à formação cultural, ao conhecimento, às disposições e às 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”.

Cidadão letrado: diz respeito à capacidade que o cidadão tem de ler e escrever textos de diferentes gêneros discursivos para agir na vida social. É ser capaz de interpretar os textos que lê, confrontando pontos de vista e visões de mundo que neles emergem, avaliando-os, situadamente, considerando o contexto no qual foram produzidos e onde circulam e observando valores e ideologias subjacentes a esses textos. Um cidadão letrado é alguém que lê o mundo, criticamente, através dos textos que circulam na sociedade, sendo capaz de agir a partir dos textos que lê e escreve.

Competência comunicativa: diz respeito ao desenvolvimento da capacidade linguagem que o aluno desenvolve para interagir em diferentes situações de comunicação e em diferentes esferas sociais.

Esfera pública democrática: Aqui, a noção de esfera pública democrática, parte, inicialmente, da noção inicial de esfera pública, proposta pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, a qual abrange diversas dimensões de definição e análise, mas, de forma bastante concisa, sob uma perspectiva antropológica, ela corresponderia ao espaço social de representação pública, ou esfera de visibilidade pública. Historicamente, ela pode assumir diferentes configurações, dependendo do contexto sóciohistórico em questão. Nas sociedades democráticas contemporâneas, a esfera pública designa o conjunto total da visibilidade e discussão pública, tendo a função principal de influenciar as decisões do sistema político e impactar essas decisões políticas no sentido de transformar a realidade social. Para designar esse fenômeno político complexo, Habermas indica que o poder comunicativo que emana da esfera pública produziria uma espécie de cerco sobre o poder político.

Baseando-se no conceito de esfera pública de Habermas, Giroux (1997, p. 142) evidencia a necessidade de que, a partir da imbricação entre conhecimento e poder, as escolas se constituam em esferas públicas democráticas, instrumento de mudança política e emancipação, para oportunizar aos estudantes não apenas “compreender mais criticamente quem eles são como parte de uma formação social mais ampla, mas também para ajudá-los a apropriarem-se daquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas”.

Articulando acesso e poder, embasada em uma teoria tanto de estrutura quanto de agência, a escola pode adquirir características de esfera pública democrática, podendo engendrar uma nova linguagem de possibilidades e esperança para os educandos, desenvolvendo neles a coragem cívica (GIROUX, 1986), a partir da conscientização crítica, subsídio para a interpretação da realidade social de forma crítica e emancipatória.

Preconceito linguístico: Consiste em avaliações negativas e na discriminação a pessoas por causa do seu jeito de falar. Partindo-se de um modelo ideal de língua e de valores pautados na ideia de certo e errado, discrimina-se alguém que foge de um padrão linguístico estabelecido a partir de dicionários e gramáticas normativas, desconsiderando-se as diferentes maneiras das pessoas na sociedade. Nesse caso, valorizam-se os usos feitos pelas classes sociais de maior poder econômico e desvalorizam-se os usos daqueles que estão nas classes subalternizadas.

Sociedade grafocêntrica: diz respeito a uma sociedade cuja organização social, política, administrativa e cultural tem o foco nas práticas de leitura e de escrita.

Variação linguística: É um traço característico inerente à natureza de todas as línguas humanas (francês, espanhol, português, alemão, italiano etc.), marcadas pelo caráter heterogêneo o qual elas assumem, já que não são uniformes.

Violência simbólica: Trata-se de conceito criado pelo sociólogo francês, Pierre Bourdieu. A violência simbólica é um meio para o exercício do poder simbólico. Ao discutir o poder simbólico (BOURDIEU, 2007), o autor diz tratar-se de uma forma de violência em que não se usa exatamente a força física, mas se causa sofrimento e danos morais e psicológicos a alguém pela imposição de crenças e valores baseados em padrões do discurso dominante. No contexto de usos da linguagem, por exemplo, esse tipo de violência se manifesta quando se afirma que a única forma de falar deve ser a norma-padrão, desconsiderando-se os fatores que determinam a situação de comunicação. Esse tipo de violência se fundamenta em padrões de ordem econômica, social, cultural, institucional ou simbólica com o intuito de induzir comportamentos baseados nesses padrões, que reconhecem exclusivamente a legitimidade do discurso dominante em detrimento de outras questões. Para Pierre Bourdieu, a violência simbólica é um meio para o exercício do poder simbólico.