

PEDAGOGIA CRÍTICA E PROJETOS DE LETRAMENTO EM CONFLUÊNCIA: (RES)SIGNIFICANDO A ESCRITA

Bruno Gomes Pereira *
Luiza Helena Oliveira da Silva **
Nilsandra Martins de Castro ***

Resumo: Neste artigo, buscamos apresentar as convergências teóricas entre a pedagogia crítica e as práticas de leitura e escrita descritas pelos projetos de letramento. Dessa maneira, nessa abordagem, procuramos focar a prática de leitura e escrita como elemento de cunho social, dada sua função discursiva. Priorizamos, nesse sentido, a importância de a escola trabalhar com gêneros textuais que tenham funcionalidade concreta na comunidade em que são produzidos. Entendemos os projetos de letramento como elementos propulsores para uma ressignificação das habilidades acima mencionadas, as quais poderão ganhar caráter crítico, tendo em mente a relação dialógica que propõe entre escola e realidade concreta dos usos da linguagem.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Práticas de Letramento. Escrita como prática social.

CRITICAL PEDAGOGY AND LITERACY PROJECTS IN CONFLUENCE: (RE)SIGNIFYING THE WRITING

Abstract: In this article, we will try to present the theoretical convergences between the critical pedagogy and the reading and writing practices described by the literacy projects. Thus, in this approach, we try to focus the reading and writing practice as element of social nature, given its discursive function. We prioritize, in this sense, the importance of working in the school with text genres that have concrete functionality in the community where they are produced. We understand the literacy projects as propelling elements for a resignification of the skills aforementioned, which may have critical nature, having in mind the dialogic relation proposed between the school and the concrete reality of the language uses.

Keywords: Textual Genres. Literacy Practices. Writing as Social Practice.

Introdução

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”
(FREIRE, 1975, p. 68).

Pode-se compreender a escola como um meio heterogêneo em diálogo com outras instituições, com discursos advindos de diferentes aparelhos ideológicos e do contexto sociocultural em que os atores, humanos e não humanos, estão inseridos e em interação (LATOURETTE, 2000; LANDOWSKI, 2009). Logo, pode ser recortada do mundo como um edifício, com sua lógica interna de funcionamento e regulamentos mais ou menos explícitos que estabelecem relações particulares entre os sujeitos na perspectiva de um sistema. É a esse mundo que serve a escola, do mesmo modo que é aos sujeitos desse mundo que ela deve responder como lugar especial de

produção e divulgação do conhecimento socialmente prestigiado.

A epígrafe deste artigo, de autoria de Paulo Freire, ilustra o pensamento do parágrafo anterior. Tendo o mundo como elemento fluido, capaz de mediar os saberes humanos, podemos compreender que o ensino em sala de aula deve contemplar as especificidades do meio em que opera, oferecendo ao sujeito possibilidades de compreensão sobre si mesmo, sobre a alteridade, sobre a realidade. Pode ser, pois, lugar de interpretação e de ação sobre o real, considerando que ali se reúnem sujeitos que têm como um dos grandes desafios dar sentido ao mundo tanto quanto o de dar sentido à própria vida.

É dessa relação entre mundo e escola que partimos para nossas reflexões neste trabalho. Nas páginas que se seguem, procuramos apresentar um diálogo teórico entre os pressupostos da denominada pedagogia crítica (doravante PC), em Freire (2002), McLaren (2001) e Giroux (1997), e os projetos de letramento (doravante PL) conforme os entendimentos de Tinoco (2008; 2009), Kleiman (2007; 2008; 2009) e outros. Nesse sentido, entendemos que o processo de ressignificação das habilidades de leitura e escrita deve partir de uma situação real do uso, para que tais modalidades da linguagem não sejam dissociadas de seus pressupostos concretos e funcionais.

Nas seções deste artigo, insistimos na ideia de que a escola é um elemento fluido e, com isso, mantém uma relação indissociável com esferas sociais maiores que a circundam, tais a família, os ambientes de lazer, etc. Logo, os PL, por meio do trabalho docente com gêneros escolares, procurariam colocar em prática vários predizeres da PC.

A escolha pelas pesquisas capazes de articular PL e PC obedece a critérios semântico-discursivos capazes de aproximá-las, não apenas na teoria, mas principalmente na prática. Logo, tomamos essa aproximação como algo significativo para a escolha de tais investigações, partindo do princípio que facilita a articulação entre os pressupostos científicos tanto para nós autores quanto para os leitores deste artigo.

A pedagogia crítica

Durante anos, a mídia parece ter construído uma imagem de escola ancorada numa visão tradicionalista de ensino. No que tange ao ensino de escrita, o

tradicionalismo metodológico optou por uma pedagogia que reduz a prática da modalidade escrita a uma mera reprodução tecnocrática e provinciana (GIROUX, 1997).

Essa concepção se difunde pela sociedade e pode contribuir para manutenção de uma imagem escolar estereotipada, que se alicerça em preceitos estáticos e de mera reprodução de atividades construída e aplicadas fora do contexto concreto de vida dos alunos.

A PC se estabelece no cenário educacional como uma tentativa de ruptura com o pensamento unilateral do tradicionalismo e propõe uma visão dialética entre a escola e o meio social mais amplo em que os sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, a PC se desenvolve conforme a concepção de Karl Marx e Friedrich Engels, em que a ideia de poder está intimamente relacionada à relação entre classes (MCLAREN, 2001). Além disso, examina os processos culturais construídos pela tríade discursiva *discurso da produção \ discurso da análise do texto \ discurso das culturas vividas* (GIROUX, 1997). Conforme McLaren:

As questões que emergem na pedagogia crítica frequentemente têm a ver com o relacionamento entre a educação e a ordem mais abrangente dos espaços públicos construídos pelo mercado de trabalho e gerados pela secularização e pela internacionalização das políticas de consumo. Em outras palavras, *a pedagogia crítica, na maioria das vezes, lida com as manifestações culturais do capital, e com as normas e formações que são engendradas nas relações de troca.* (MCLAREN, 2001, p. 185; itálico nosso).

De acordo com as palavras de McLaren, a PC sugere uma postura de comunicação entre escola e as várias instituições sociais que a circundam. Dessa forma, não é possível entendê-la como algo dissociado de um contexto maior, tendo em vista que os atores humanos e não humanos¹ que se comunicam nesse espaço provêm de um meio externo a ela. Por isso, a escola se torna um espaço ideológico e de conflito entre culturas e classes sociais diferenciadas.

Sobre a modalidade escrita da língua, entendemos que seja de suma importância às práticas de interação em vários domínios sociais. Nesse sentido, a escola é um lugar privilegiado para o letramento. Logo, decorre desse pressuposto a ideia freireana posta na epígrafe da introdução deste artigo, uma vez que o caráter “libertador” atribuído por Freire à escrita confere a essa modalidade a ideia de ser algo necessário para o trabalhador (FREIRE, 1975).

A modalidade escrita da língua, no espaço escolar, uma vez bem articulada às propostas de interdisciplinaridade, pode contribuir significativamente para o fortalecimento do aluno (SILVA, 2009). O termo *fortalecimento* se refere ao desenvolvimento das práticas de letramento dos alunos da educação básica. Ao se referir à escrita na escola, a PC entende essa modalidade da língua como um processo. Essa ideia confere um caráter dialético e instrumental à escrita, partindo do pressuposto de sua função social, portanto orgânica. Nessa perspectiva, Giroux nos informa que:

Além da contextualização da informação, a forma e conteúdo das relações sociais escolares têm que ser consideradas por qualquer pedagogia que se preocupe com o pensamento crítico. Qualquer pedagogia do pensamento crítico que ignore as relações sociais da sala de aula corre o risco de ser mistificadora e incompleta. (GIROUX, 1997, p. 100).

O pensamento de Giroux situa a PC como uma corrente pedagógica na qual a relação pragmática da linguagem é veementemente considerada. Isso significa dizer que, ao entender a escrita como um processo, fatores sociais são basilares para um aprimoramento dessa modalidade. Em outras palavras, podemos entender que a escola não opera no vazio, ou seja, não se trata de um elemento independente e alheio ao que acontece a sua volta. O ambiente escolar é diretamente atingido pelos reflexos sociais em que está inserido, sendo, portanto, uma espécie de mosaico cultural. Nessa perspectiva, a criticidade ora tratada converge com a ideia de incentivar o sujeito a desenvolver uma leitura adequada no meio em que está inserido, podendo, assim, desenvolver uma capacidade crítico-reflexiva acerca de seu próprio uso linguístico.

Dessa forma, esse ramo da pedagogia propõe um ensino de escrita que desenvolva no aluno suas habilidades críticas e reflexivas face à realidade concreta de vida em que se está inserido. Logo, é sugerida aos professores uma postura condizente com a realidade social do aluno, optando por uma escrita real, fundamentada pelo seu próprio uso e utilidade para seu próprio escritor (GIROUX, 1997).

Ainda para esse autor, tanto as salas de aula quanto os alunos não existem isoladamente, ou seja, dialogam de maneira indissociável, uma vez que são abstraídos de um contexto social maior (GIROUX, 1997).

Entretanto, a PC também nos alerta a respeito da importância de se adotar um caráter “democrático” e “transformador”, nos termos freireanos, durante as aulas sobre escrita. Isso possibilitaria ao estudante manter um paralelo entre o que é visto em sala de aula e sua vida cotidiana, oportunizando-o a fazer suposições básicas e críticas (GIROUX, 1997). Seu conhecimento, assim, acha-se vinculado às demandas de sua inserção social. Nessa abordagem, adotamos a ideia de Freire para o termo transformador, que acopla questões relacionadas ao letramento do aluno, as ações de ação e reflexão e à liberdade do pensamento do ator social. O pressuposto freireano é condizente com os propósitos da PC e do PL, pois ambos também se manifestam como propostas “libertadoras” das ações do aluno a partir do ambiente escolar.

Projetos de Letramento

Na tentativa de acompanhar a dinamicidade social da atualidade, é possível percebermos vários estudos, tanto na área da linguagem, como também da psicologia e da educação, que adotam as diretrizes do letramento como principal aporte teórico-prático. Não é nossa intenção, nesta abordagem, fazer uma apresentação exaustiva a respeito do conceito e dos tipos de letramento cada vez mais difundidos pela Linguística Aplicada².

As mais contemporâneas vertentes desses estudos procuram propor uma visão menos tradicional a respeito do ensino de leitura e escrita, habilidades estas entendidas aqui como processos contínuos de uso da escrita e da leitura do sujeito em sociedade, por meio de textos em suas várias semioses. A leitura e a escrita, enquanto habilidades do sujeito, são socialmente valorizadas, tendo em vista o caráter grafocêntrico de nossa sociedade (SOARES, 2000).

Partindo da complexidade desses usos, as habilidades não podem ser incentivadas em um ambiente escolar estritamente tradicional, onde as práticas adotadas para o procedimento de ensino sejam engessadas e obsoletas (MEDEIROS, 2009). Logo, partimos da premissa de que o tradicionalismo escolar não consegue desenvolver as habilidades do aluno, devido ao seu caráter dicotômico que, ao adotar a relação certo *versus* errado, pode desconsiderar muitos fatores contextuais que problematizam as relações entre os sujeitos no contexto escolar, tais como elementos ligados à cidadania, meio ambiente, etc.

Nesse contexto, nos são apresentados os PL, entendidos como uma proposta capaz de agir no processo de ressignificação da leitura e da escrita, tendo em vista que estão intimamente articulados aos procedimentos reais dessas habilidades em contextos concretos de uso. Nesse sentido, na concepção de Gonçalves, o PL requer recursos materiais e tecnológicos específicos em comparação a outros meios para o ensino de Língua Materna (GONÇALVES, 2011).

Um PL difere de outros projetos, partindo do princípio de que leva em consideração uma situação real de ação da linguagem, não uma situação didática criada para fins escolares. Em outras palavras, o PL tem como característica a prática concreta da linguagem, como procedimentos para obtenção de documentos, tendo a efetiva obtenção desses produtos finais (TINOCO, 2009).

Nesse caso, podemos inferir que os pressupostos de um PL não englobam em si características de uma escrita mecânica e meramente didática, em que o aluno é levado a desenvolver suas capacidades de leitura e escrita com a intenção primeira de mostrar ao professor que, de fato, atendeu ao que fora solicitado.

Entendendo que um PL opera em uma esfera real de vida e de manifestação da linguagem, este propiciaria ao aluno uma significativa possibilidade de leituras de seu contexto concreto de vida, pois, nessa situação, a escola o ajudará efetivamente em seu cotidiano. Nesse caso, a leitura deve ser concebida como uma prática de “atribuição de sentido a textos verbais e não verbais” (TINOCO, 2009).

Essa consideração leva-nos a propor uma visão de PL enquanto uma ferramenta que nos possibilita a ter concepções de leituras mais consistentes no que se refere ao próprio contexto em que estamos inseridos, entendendo as manifestações sociais e linguísticas em suas várias manifestações semióticas.

Em síntese, entendemos que os PL são mecanismos eficazes também ao letramento do professor em formação inicial, sobretudo porque aguça a reflexão acerca do que é lido e produzido. Somada a isso, os PL também auxiliam na conscientização da ação desenvolvida face às propostas e organização de cada etapa do projeto, o que implica na reflexão sobre o que, de fato, é feito (TINOCO, 2008).

Não pretendemos nos estender sobre os pressupostos de letramento do professor em formação inicial. Entretanto, é válido dizermos que, sobre este viés dos estudos do letramento, o grupo PLES (UFT\CNPq), em Araguaína, debruça suas pesquisas e discussões há anos³.

Apresentando uma pesquisa sobre Projetos de Letramento

A escolha pela pesquisa sobre PL que apresentamos e discutimos nesta seção visa contribuir com uma investigação maior, desenvolvida pelo primeiro autor deste artigo, na qual problematizamos as práticas de letramento de professores e alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Logo, não achamos necessário fazer um mapeamento extenso de pesquisas dessa vertente de investigação agora, nesta abordagem. Deixemos esses questionamentos para outra oportunidade.

A pesquisa sobre PL aqui descrita e apresentada se intitula “Projeto de Letramento em Turmas de EJA: o aluno como agente”, de autoria de Regina Lúcia de Medeiros⁴. A autora propôs que a execução do PL ocorresse junto às turmas de EJA que apresentassem maior incidência da problemática da escrita.

Além de caracterizar, nesta seção, a investigação sobre PL acima mencionada, também procuraremos relacioná-la com a pesquisa de Silva (2012b), intitulada “Letramento e Fracasso Escolar: o ensino de Língua Materna”. Trata-se de uma obra na qual Silva relata sua experiência ao desenvolver uma pesquisa-ação em uma escola periférica de uma cidade em São Paulo. Essa pesquisa foi desenvolvida para gerar dados da sua tese de doutoramento, intitulada “Construção de Aprendizizes de Leitura e Escrita através de Exercícios Didáticos: um estudo de caso” (SILVA, 2006). É importante lembrar que, em sua obra, Silva não utiliza a expressão Projeto de Letramento para designar sua pesquisa. Entretanto, pensamos que a articulação que tentamos fazer com a investigação de Medeiros seja algo pertinente para aperfeiçoarmos as discussões que apresentamos nessa abordagem sobre o caráter social e dialógico do ensino de língua materna, tornando essa seção mais complexa. Reiteramos: trata-se apenas de uma tentativa de articulação entre as pesquisas.

Medeiros (2009) e Silva (2012b), em suas respectivas pesquisas, partem da ideia bakhtiniana de que a língua é um elemento social, a qual se baseia no princípio do dialogismo. Além disso, a concepção de gêneros discursivos que é adotada nas pesquisas desses autores assume uma noção de elemento catalisador (SIGNORINI, 2006), tendo em vista as contribuições ao processo de letramento de alunos da educação básica, atores sociais de ambas as pesquisas.

Antes de apresentar a metodologia escolhida para pesquisa e a análise do

corpus, a autora faz uma síntese da teoria do letramento em Kleiman e Soares, o que situa esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada.

A experiência de aplicação do PL, a qual gerou os dados analisados por Medeiros, ocorreu no Centro Educacional Trampolim da Vitória⁵, instituição de ensino básico localizada no município de Parnamirim (RN), região metropolitana de Natal. Os sujeitos que contribuíram na geração dos dados são alunos do segundo nível da EJA de uma turma noturna. Durante o texto, a pesquisadora nos esclarece o motivo da escolha desta turma: o fato de ser extremamente heterogênea e problemática.

Isso parece convergir com a pesquisa de Silva (2012b). Este autor, em sua obra, afirma que a aplicação de sua pesquisa ocorreu em uma escola periférica de uma cidade de São Paulo junto a uma turma de 7^a ano considerada problemática pelo meio escolar em que se situava. Os alunos da turma escolhida para executar a intervenção eram igualmente considerados problemáticos, tendo em vista que eram, em sua maioria, repetentes e apresentavam dificuldades de leitura e escrita.

O PL desenvolvido no decorrer da pesquisa de Medeiros (2009) se chama “Escrever para solicitar: dengue e saúde pública em sala de aula”. Tal temática foi sugerida pelos próprios alunos, tendo em vista que estes demonstraram interesse em discutir sobre a grande incidência de dengue no bairro onde moravam.

A metodologia escolhida pela autora para pesquisa era de caráter qualitativo, que se desenvolveu pelo viés etnográfico. Isso significa dizer que, provavelmente, a pesquisa teve uma duração de tempo significativa e a geração dos dados ocorreu por intermédio da contribuição de todos os atores envolvidos.

Medeiros nos apresenta alguns dados relevantes para análise do *corpus*. A pesquisadora nos relata que:

A turma era composta por 24 alunos pertencentes a faixas etárias distintas (havia alunos com 14, 25, 40 e até 60 anos de idade) e acompanhada pela professora X⁶, mulher jovem, licenciada em Letras, aprovada pouco tempo antes em concurso municipal. Em outra escola, particular, essa professora trabalhava com Educação Infantil. (MEDEIROS, 2009, p. 4).

Tratava-se de uma turma, relativamente numerosa, que apresentava uma grande discrepância de faixa etária entre os alunos. É necessário entender que estes fatores foram significativos para Medeiros no momento da análise dos dados,

tendo em vista que elementos extraescolares podem ser importantes no processo de articulação entre os sujeitos da pesquisa e a maneira com a qual estes percebem o mundo em que vivem.

Assim, Silva (2012b) também situa sua pesquisa no campo da Linguística Aplicada, tendo em vista que problematiza a concepção de linguagem enquanto mecanismo social dentro de uma situação real de ensino. Dessa maneira, o autor compreende a análise etnográfica sistemática de um contexto social e real que envolve relações diversas entre atores sociais igualmente diversos. Portanto, a intervenção pedagógica que propôs converge com os aspectos reais e palpáveis face às condições do uso social e linguístico da comunidade escolar onde se encontrava inserido. Isso significa dizer que os exercícios didáticos tratados pelo autor na citação acima tentavam dialogar com as especificidades pragmáticas dos atores, para assim estes mesmos atores serem incentivados a perceber funcionalidade entre escola e o meio social mais amplo.

Outro ponto interessante para discutirmos é a importância da participação das professoras titulares das turmas em que as pesquisas foram executadas. Em sua investigação, Medeiros fez questão de ressaltar que a professora regente da turma, a qual já havia participado de um PL maior, contribuiu significativamente para o andamento da pesquisa. Mostrou-se muito complacente com a causa da investigação científica e percebeu no PL uma oportunidade de articulação entre os conteúdos que trabalharia.

O perfil solidário com a pesquisa parece ser um ponto em comum entre as pesquisas aqui apresentadas. Recorrendo novamente à investigação de Silva, o pesquisador nos informa, entretanto, que a professora da turma em que desenvolveu sua investigação ministrava suas aulas em regime eventual, ou seja, suas aulas estavam condicionadas à falta de professores efetivos. Essa informação nos parece significativa para a extrema evasão detectada na referida turma.

Medeiros também relata que os gêneros textuais trabalhados no PL foram escolhidos pelos professores em parceria com o autor da pesquisa, assim como Silva em sua investigação. Logo, os pesquisadores escolheram os gêneros trabalhados conforme as necessidades que percebiam ao final de cada etapa de suas pesquisas.

Dessa forma, Medeiros, em especial, trabalhou com gêneros plurais, dentre eles a carta de solicitação, a carta íntima, a carta de reclamação, a carta de

recomendação, etc. Com isso, a autora priorizou uma escrita colaborativa, tendo em vista que propôs uma socialização dos frutos do projeto por meio de palestras e exposições em outras turmas.

Ao final, os pesquisadores avaliam como positivo o resultado de suas respectivas pesquisas, uma vez que acreditam que seus maiores objetivos foram atingidos.

Para Medeiros, a aplicação deste PL foi satisfatória, porque estimulou o trabalho coletivo e possibilitou aos alunos um entendimento crítico da função social de suas produções escritas. Somado a isso, a pesquisadora também considera como ponto positivo da pesquisa o fato de alguns alunos terem mudado de pensamento sobre o papel do PL no decorrer do processo de aplicação (MEDEIROS, 2009).

Por outro lado, Silva argumenta que as intervenções propostas, juntamente com a professora da turma no decorrer de sua pesquisa, parecem ter contribuído para construção de conhecimento e ampliação dos horizontes cognitivos dos alunos do 7º ano. Essa contribuição pode ter proporcionado aos alunos colaboradores da pesquisa uma maior possibilidade de relacionar estudos e práticas sociais concretas, conferindo a eles um perfil de atores inicialmente engajados em práticas de leitura e escrita. O autor encontra no interesse e na participação dos alunos durante as aulas ministradas a principal justificativa para a avaliação que faz dos resultados de sua pesquisa (SILVA, 2012b).

Em resumo, percebemos que as pesquisas aqui relacionadas encontram nas práticas reais do uso linguístico o principal meio para incentivar o processo de ensino\aprendizagem da língua materna. Nesse sentido, os gêneros textuais são elementos preponderantes para uma prática pedagógica eficaz, a qual tende a se mostrar ao aluno como algo efetivamente funcional em sua vida.

Nesse sentido, nos atrevemos a inferir que um ensino voltado ao caráter interacional e dialógico da linguagem pode promover um progresso muito mais significativo aos atores envolvidos, partindo do princípio de que contribui diretamente para o progresso das práticas de letramento.

Dessa maneira, propomos uma prática de leitura e escrita consciente, alicerçada por um ensino capaz de estabelecer uma ponte entre escola e outros aparelhos sociais que fazem parte do cotidiano das pessoas. Para isso, tentamos combater uma escrita didatizada e mecânica, ao passo que propomos um ensino em

que a modalidade escrita seja entendida como um processo em constante construção, a qual pode ser vista como uma materialização linguística de práticas dialógicas reais e concretas entre atores.

Diálogos entre Pedagogia Crítica e Projetos de Letramento

Partindo do princípio do que fora exposto nas seções anteriores, pensamos ser totalmente possível uma correlação entre os pressupostos dos PL e da PC, tomando como base a concepção política e interacional com que ambas concebem o espaço escolar e os sujeitos que ali se relacionam.

Nessa perspectiva, os PL são vistos como práticas significativas para o movimento de ressignificação da escrita, tendo em vista que dialogam com práticas concretas do uso da linguagem. Sobre isso, Tinoco argumenta que:

[...] aproximar escola e vida, as mudanças conceituais, procedimentais, e atitudinais são profundas. Por esse motivo, o trabalho com projetos na escola não pode ser uma imposição, mas uma escolha refletida e consciente de cada professor, em particular, e dos componentes da comunidade de aprendizagem, em geral. (TINOCO, 2008, p. 161).

O pensamento de Tinoco nos remete aos PL como uma possibilidade de coesão entre contexto real e contexto escolar do aluno, uma vez que oferece aparatos para a ampliação dos horizontes cognitivos dos educandos, por meio de uma visão consciente de uma escrita crítica e social. Nesse caso, é pertinente entendermos a cultura dos atores como um elemento de grande influência no mecanismo de escolha da prática pedagógica. Para a PC, a cultura é vista como algo “inacabado”, e os estudos culturais podem oferecer sua própria eficácia política (GIROUX et al, 1997).

Nesse contexto, a PC funciona como pano de fundo para uma ruptura com a ideia de que a escola é uma instituição autônoma, o que fica implícito quando prioriza gêneros escolares ou uma produção que não corresponda diretamente às necessidades dos alunos que ultrapassem a aprovação na disciplina de língua portuguesa. A proposta é de considerá-la efetivamente como uma instância articuladora entre o real e o que é por ela ensinado, o que motiva o trabalho com os PL, instiga um ensino questionador face à construção da ordem pública e das forças

que “estruturam os processos de educação” (MCLAREN, 2001). Este autor comunga com Freire ao propor uma postura revolucionária, buscando produzir um excesso de consciência, capaz de libertar os pensamentos do sujeito e torná-lo autônomo.

Considerações finais

Neste artigo, propomos a possibilidade de contribuir com os estudos sobre PL, que encontram na PC uma grande aliada. Não procuramos discutir incansavelmente a respeito do conceito de letramento, bem como de suas várias ramificações hoje propostas pelos estudos da Linguística Aplicada. Nossa intenção aqui seria, *a priori*, tentar manter um paralelo entre o papel dos PL na prática docente da educação básica e as concepções da PC. Acreditamos que o ensino em nossas escolas, mesmo tendo evoluído consideravelmente, ainda encontra dificuldades de se configurar na atual conjuntura social, a qual, pelo seu caráter volátil, também transforma a escola e a prática docente em ferramentas igualmente fluidas.

Finalmente, esperamos que o professor, especificamente o professor de Língua Materna, possa adotar uma postura ativa, diretamente ligada à realidade social, em que a linguagem seja valorizada como um elemento extremamente útil para aguçar o processo de criticidade dos atores que se relacionam no espaço escolar. Entendemos, então, que essa postura crítica pode ser veementemente incentivada quando o aluno se sentir, finalmente, apto a perceber a funcionalidade social entre o que a escola lhe cobra, por meio da leitura e da escrita, e a esfera pragmática da qual faz parte.

Notas

* Bruno Gomes Pereira é doutorando em Letras, Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor substituto do curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) da UFT, campus universitário de Araguaína. E-mail: brunogomespereira_30@hotmail.com

** Nilsandra Martins de Castro é doutoranda em Letras, Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora do Curso de Direito da Faculdade Católica Dom Orione - FACDO. E-mail: nillsandra@gmail.com

*** Luiza Helena Oliveira da Silva é doutora em Semiótica pela Universidade Federal Fluminense - UFF e professora do Curso de Licenciatura em Letras e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade

Federal do Tocantins - UFT, *campus* Universitário de Araguaína. E-mail: luiza.to@mail.uft.edu.br

¹ Estamos chamando de atores não humanos todos os objetos que, mesmo não sendo dotados por vida própria, ajudam a mediar relações entre os atores humanos, tais como livros, computadores, quadro, giz, etc.

² Estamos nos referindo, mais diretamente, à noção de letramento apresentado por Kleiman. Para maiores informações, consultar Kleiman (2007; 2008; 2009; só para citar alguns).

³ Para maiores informações sobre este assunto, consultar Silva (2012a; 2012b) Silva e Pereira (2013), só para citar alguns.

⁴ Mestranda em Literatura Comparada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

⁵ A pesquisa ora apresentada não esclarece se o nome da instituição de ensino básico mencionada é ou não fictício.

⁶ Representação do nome da professora colaboradora. Por questões éticas, preferimos omitir esse dado.

Referências

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry. A. Escrita e Pensamento Crítico nos Estudos Sociais. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 91-110.

_____. *et al.* A necessidade de Estudos Culturais. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 179-193.

_____. Pedagogia Crítica, Política Cultural e Discurso da Experiência. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 123-144.

_____. Repensando a Linguagem da Escola. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 33-41.

_____; MCLAREN, Peter. A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 194-212.

_____. Reproduzindo a Reprodução: a política de seleção. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 222-232.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Projetos de Letramento: Sequência Didática de gêneros**

como uma alternativa para o ensino de língua. In: GONÇALVES, Adair Vieira *et al.* **Nas Trilhas do Letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas\SP: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. p. 75-100.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Os estudos de letramento e a Formação do professor de língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

MCLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001.

MEDEIROS, Regina Lúcia de. Projetos de Letramento em turmas de EJA: o aluno como agente. **1º COLE Congresso de Leitura do Brasil**, 2009, Natal - RN. Anais do 17 COLE, 2009.

SIGNORINI, Inês (org). **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Wagner Rodrigues. Estudos do Letramento do Professor e Formação Inicial nos Estágios Supervisionados em Língua Materna. In. SILVA, Wagner Rodrigues (org). **Letramento do Professor em Formação Inicial**: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2012a. p. 27-49.

_____. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino de língua materna. Manaus: UEA Edições (Editora da Universidade do Estado do Amazonas), 2012b.

_____. Seleção Textual no Ensino Interdisciplinar por Projeto. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39. 2009.

_____. **Construção de Aprendizizes de Leitura e Escrita através de Exercícios Didáticos**: um estudo de caso. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2006.

_____; PEREIRA, Bruno Gomes. Letramento Acadêmico no Estágio Supervisionado da Licenciatura. In: **Raído**, Dourados: Editora da UFGD, v.7 , n.13, p. 37 - 60 jan./jun. 2013.

SOARES, Magda. As Condições Sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina.; THEODORO DA SILVA, Ezequiel. **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 18-29.

TINOCO, Glícia. Azevedo. **Projetos de Letramento**: ação e formação de

professores de Língua Materna. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008.

_____. Usos sociais da escrita+ Projetos de Letramento = Ressignificação do Ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira ; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco**. Pontes Editores, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Fundamentos Teóricos para uma pedagogia da educação ambiental: algumas contribuições. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007.

ZILBERMAN, Regina; THEODORO DA SILVA, Ezequiel. *Leitura: por que a Interdisciplinaridade?* In: _____. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. – São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 11-17

Recebido em: agosto de 2015.
Aprovado em: dezembro de 2015.