



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



POLIANA RUFINO CARDOSO

Práticas de Letramentos na EJA: possibilidades de conscientização e participAÇÃO social

UBERLÂNDIA, MG

2021

POLIANA RUFINO CARDOSO

Práticas de Letramentos na EJA: possibilidades de conscientização e participAÇÃO social

Trabalho de conclusão final apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de atuação: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni

UBERLÂNDIA, MG

2021

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

|             |   |
|-------------|---|
| O48<br>2021 | <p>Oliveira, Poliana Rufino Cardoso de, 1986-<br/>Práticas de letramentos na EJA [recurso eletrônico] :<br/>possibilidades de conscientização e participAÇÃO social<br/>/ Poliana Rufino Cardoso de Oliveira. - 2021.</p> <p>Orientadora: Maria Aparecida Resende Ottoni.<br/>Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de<br/>Uberlândia, Pós-graduação em Letras.<br/>Modo de acesso: Internet.<br/>Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.578">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.578</a><br/>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Linguística. I. Ottoni, Maria Aparecida Resende,<br/>1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de<br/>Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p> |
|-------------|---|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras  
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3291-8323 - www.proflettras.ileel.ufu.br - secproflettras@ileel.ufu.br



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

|                                    |   |                 |      |                       |       |
|------------------------------------|---|-----------------|------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em:      | Mestrado Profissional em Letras   |                 |      |                       |       |
| Defesa de:                         | Dissertação de Mestrado Profissional  |                 |      |                       |       |
| Data:                              | 27 de agosto de 2021  | Hora de início: | 9:00 | Hora de encerramento: | 12:00 |
| Matrícula do Discente:             | 11912MPL018   |                 |      |                       |       |
| Nome do Discente:                  | Poliana Rufino Cardoso de Oliveira  |                 |      |                       |       |
| Título do Trabalho:                | Práticas de letramentos na EJA: possibilidades de conscientização e participAÇÃO social |                 |      |                       |       |
| Área de concentração:              | LINGUAGENS E LETRAMENTOS  |                 |      |                       |       |
| Linha de pesquisa:                 | Estudos da Linguagem e Práticas Sociais   |                 |      |                       |       |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Gêneros, discursos, identidades e letramento: um olhar para diferentes práticas sociais |                 |      |                       |       |

Reuniu-se, remotamente via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias, Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília; b) Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; e c) Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB, orientador(a) do(a) candidato(a).

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

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

**Aprovado(a).**

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

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

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

Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério**



**Superior**, em 27/08/2021, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Resende Ottoni, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2021, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Poliana Rufino Cardoso de Oliveira, Usuário Externo**, em 29/09/2021, às 22:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Juliana de Freitas Dias, Usuário Externo**, em 01/10/2021, às 09:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3002258** e o código CRC **6E59E0EB**.

---

Dedico este trabalho ao meu avô, Severino, e à memória da minha avó Inês, meus primeiros e melhores professores. Ainda que em suas cédulas de identidade esteja carimbado não-alfabetizado, ninguém poderia ter me ensinado nada mais importante. Sem eles esse trabalho nem mesmo teria começado.

A todos os meus alunos. Os que já passaram por mim, os que estão comigo nesse momento e aos que ainda virão. Vocês são minha motivação para seguir aprendendo, sempre.

## AGRADECIMENTOS

À minha filha, Maria Sofia, a centelha que provoca uma explosão de amor, calor e impulso de vida em mim.

Ao meu amado companheiro, Nei Robson, por sua presença terna e inarredável.

À minha mãe, exemplo de pródiga generosidade, coragem e força sutil.

Às minhas amigas, especialmente Kathiemi, Sandra e Sunaminta, pela escuta atenta, apoio nos meus momentos de cansaço e compreensão das minhas ausências durante a realização deste trabalho.

À minha orientadora, a quem chamamos carinhosamente Cida, por ter me mostrado caminhos possíveis para o destino que eu escolhi, pela paciência e disponibilidade perenes na construção deste trabalho. Expresso meu reconhecimento pela profissional competente e comprometida que ela é e especialmente pelo seu jeito tão humano, compreensivo, perspicaz e delicado de lidar com o meu jeito sensível e reservado de estar no mundo. Gratidão.

À coordenação do Profletras especialmente nas pessoas da coordenadora Marlúcia e do secretário Andson pela cordialidade e solicitude com que sempre atenderam a mim e aos meus colegas.

A todos os professores do Profletras da UFU por contribuírem para a ampliação do nosso olhar sobre o mundo e para que nos tornemos profissionais melhores.

Aos meus colegas, pela oportunidade das discussões tão enriquecedoras que tivemos, pelo carinho e companheirismo.

À CAPES pelo apoio financeiro que me permitiu realizar essa jornada.

“Nos livros, o principal não é o que o autor pretende ensinar. É a ideia que desperta. O pensamento que impele. A consciência que alerta. E, em tudo isso, as meditações que suscita” (CALMON, 2002, n.p.).



## RESUMO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, surgiu do meu interesse em desenvolver práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais significativas e relevantes para os estudantes, especialmente da EJA. Dessa forma, defini como objetivo geral deste trabalho elaborar uma proposta de letramento crítico que toma os gêneros discursivos como modos de ação para o enfrentamento de problemas vivenciados pelos discentes da EJA, que lhes possa ampliar as possibilidades de participação social, promover a conscientização social crítica e o desenvolvimento da competência discursiva. Para tanto, baseei-me em pressupostos do letramento crítico e em aportes teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica. A partir desse arcabouço teórico-metodológico, desenvolvi um projeto piloto de letramento com uma turma da 6ª etapa da EJA, que contemplou a leitura e produção de textos multimodais, oportunizou situações para o letramento crítico, promovendo a leitura, reflexão, ressignificação das leituras, ampliação de perspectivas, discussão e expressão de pontos vista. O conjunto das atividades favoreceu o exercício de habilidades relacionadas à leitura, escrita e oralidade e o desenvolvimento de atividades significativas, de forma transdisciplinar. Seguindo esse percurso, fiz um levantamento das situações-problemas percebidos pelos alunos em relação à escola ou à comunidade e, a partir dos problemas identificados, elaborei uma proposta didática pautada na leitura crítica de textos relacionados aos direitos sociais e na análise e produção de dois gêneros do campo de atuação na vida pública – a carta aberta e o abaixo-assinado. Esses gêneros foram pensados para uma situação comunicativa real, como instrumentos de ação frente aos problemas vivenciados pelos estudantes. Todavia, em decorrência das restrições impostas pelo contexto da pandemia da Covid-19, não foi possível desenvolver a proposta didática como planejado. Por conseguinte, realizei uma análise crítico-reflexiva da proposta, na qual procuro evidenciar o potencial de práticas de linguagem pautadas na perspectiva dos letramentos críticos e nos pressupostos da ADC para a conscientização discente em relação ao papel da linguagem na ação e na interação e, portanto, participação e inclusão social; para uma aprendizagem situada, que toma os gêneros do discurso como instrumentos de ação com vistas à minimização ou resolução de problemas dentro e fora da escola e para uma conscientização social crítica.

Palavras-chave: gêneros discursivos, letramentos críticos, EJA, participação social.

## RESUMEN

Esta investigación, con un enfoque cualitativo, surgió de mi interés en desarrollar prácticas de enseñanza-aprendizaje más significativas y relevantes en lengua portuguesa para los estudiantes, especialmente los estudiantes de EJA. Así, definí como objetivo general de este trabajo desarrollar una propuesta de alfabetización crítica que tome los géneros discursivos como modos de acción para enfrentar los problemas vividos por los estudiantes de EJA, que puedan ampliar sus posibilidades de participación social, promover la conciencia social crítica y el desarrollo de la competencia discursiva. Para ello, me basé en supuestos de alfabetización crítica y aportes teórico-metodológicos del Análisis Crítico del Discurso. A partir de este marco teórico-metodológico, desarrollé un proyecto piloto de alfabetización con un grupo de la 6a etapa de EJA, que incluyó la lectura y producción de textos multimodales, brindando oportunidades de alfabetización crítica, fomento de la lectura, reflexión, reinterpretación de lecturas, ampliación de perspectivas, discusión y expresión de puntos de vista. El conjunto de actividades favoreció el ejercicio de habilidades relacionadas con la lectura, escritura y expresión oral y el desarrollo de actividades significativas, de forma transdisciplinar. Siguiendo este camino, realicé un relevamiento de las situaciones-problema percibidas por los estudiantes en relación con la escuela o la comunidad y, a partir de los problemas identificados, desarrollé una propuesta didáctica basada en la lectura crítica de textos relacionados con los derechos sociales y en el análisis y producción de dos géneros del campo de acción en la vida pública: la carta abierta y la petición. Estos géneros fueron diseñados para una situación comunicativa real, como instrumentos de acción ante los problemas vividos por los estudiantes. Sin embargo, debido a las restricciones impuestas por el contexto de la pandemia Covid-19, no fue posible desarrollar la propuesta didáctica como estaba previsto. Por ello, realicé un análisis crítico-reflexivo de la propuesta, en el que trato de resaltar el potencial de las prácticas lingüísticas basadas en la perspectiva de alfabetizaciones críticas y en los supuestos de la ADC para la toma de conciencia del alumno sobre el papel del lenguaje en la acción e interacción y, por tanto, la participación y inclusión social; por el aprendizaje situado, que toma los géneros del habla como instrumentos de acción con el fin de minimizar o resolver problemas dentro y fuera de la escuela y por una conciencia social crítica.

Palabras clave: géneros discursivos, alfabetizaciones críticas, EJA, participación social.

## **LISTA DE SIGLAS**

|             |  |
|-------------|--|
| <b>ADC</b>  | Análise de Discurso Crítica                    |
| <b>BNCC</b> | Base Nacional Comum Curricular                 |
| <b>CEP</b>  | Comitê de Ética em Pesquisa                    |
| <b>DCN</b>  | Diretrizes Curriculares Nacionais              |
| <b>DF</b>   | Distrito Federal                               |
| <b>EJA</b>  | Educação de Jovens e Adultos                   |
| <b>LDB</b>  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| <b>PCN</b>  | Parâmetros Curriculares Nacionais              |
| <b>PDE</b>  | Plano Distrital de Educação                    |
| <b>PNE</b>  | Plano Nacional de Educação                     |

## SUMÁRIO

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>   | 10  |
| <b>2</b> | <b>REVISÃO DOCUMENTAL E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>   | 21  |
| 2.1      | Revisão Documental: a Educação de Jovens e Adultos no Brasil  | 21  |
| 2.2      | Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa segundo a BNCC   | 27  |
| 2.3      | Concepção enunciativo-discursiva de linguagem e ensino de Língua Portuguesa                             | 34  |
| 2.4      | Os Estudos dos Letramentos: letramentos críticos na sala de aula  | 38  |
| 2.5      | Contribuições da Análise de Discurso Crítica  | 49  |
| <b>3</b> | <b>FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS, PROCEDIMENTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>                          | 62  |
| 3.1      | Fundamentos metodológicos   | 65  |
| 3.2      | Procedimentos metodológicos   | 66  |
| 3.3      | O contexto e os participantes da pesquisa   | 66  |
| <b>4</b> | <b>CONSTRUINDO A TRILHA DA PROPOSTA DIDÁTICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS</b>                                | 75  |
| 4.1      | O projeto piloto de letramento  | 75  |
| 4.2      | Construindo significados para a proposta: as perspectivas e expectativas dos participantes              | 94  |
| <b>5</b> | <b>PROPOSTA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE CONSCIENTIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA LINGUAGEM</b> | 109 |
| 5.1      | Gêneros discursivos, conscientização e participação social  | 109 |
| 5.2      | Uma proposta de letramentos críticos para a conscientização e participação social                       | 121 |
| <b>6</b> | <b>ANÁLISE REFLEXIVA: UM OLHAR SOBRE A JORNADA</b>  | 155 |
| 6.1      | Construindo pontes  | 155 |
| 6.2      | Os significados no caminho  | 163 |
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 171 |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>  | 173 |
|          | <b>APÊNDICE A – Minhas fontes inspiradoras</b>  | 180 |

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de dez anos de prática docente, ensinando Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tanto na modalidade regular como na educação de jovens e adultos, pude observar que a maioria os estudantes não têm percepção da relevância do estudo da linguagem e não demonstram ter consciência de como o discurso molda e é moldado pelas práticas sociais das quais participam diariamente. Dessa forma, dificilmente usufruem das atividades de linguagem desenvolvidas no âmbito da escola, no sentido de que elas possam contribuir para o seu pleno desenvolvimento, para o exercício da criticidade e para a ampliação de possibilidades de participação social.

A fim de sondar a percepção dos meus alunos acerca da disciplina de Língua Portuguesa, no primeiro contato com cada uma de minhas turmas, costumo aplicar um questionário ou promover uma discussão com questões sobre os objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, as expectativas dos estudantes em relação as suas aprendizagens, ao papel da escola e aos resultados das aprendizagens em suas vidas. As respostas mais comuns sobre o que eles esperam aprender na disciplina de Língua Portuguesa podem ser resumidas em aprender a escrever, aprender a falar “direito” e aprender a ler. Sobre como a escola e as aprendizagens podem contribuir para suas vidas, normalmente respondem que isso pode lhes ajudar a conseguir um bom emprego e “ser alguém na vida”.

As expectativas dos meus alunos e a visão que eles têm sobre o ensino de língua portuguesa e a escola de maneira geral não diferem muito daquela que eu mesma e minha geração tínhamos sobre a educação, nos anos noventa, talvez porque as práticas de ensino pouco tenham mudado de lá para cá. Ainda me deparo com muitos professores que continuam a focar no ensino da gramática de forma descontextualizada e isolada das práticas de linguagem dos estudantes. Da mesma forma que eu também fazia no início da minha docência.

É muito importante reconhecer que práticas tradicionais não significam necessariamente uma concepção tradicional de ensino por parte do professor, nem ausência de vontade ou compromisso com uma educação crítica e transformadora. Santos (2012) apresenta um entendimento semelhante, ao discorrer sobre o ensino de gêneros, afirmando que

a despeito de os professores reconhecerem, em geral, ser importante o trabalho com os gêneros para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, nem sempre conseguem, na prática, fazer a mobilização de saberes necessários à formação de leitores e de produtores de textos orais ou escritos na escola e acabam trabalhando *sobre* os gêneros. (SANTOS, 2012, p. 284, grifo da autora).

Ou seja, em vez de trabalhar o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros, os gêneros acabam por se transformar em mais um conteúdo somado à já extensa prescrição curricular. Isso significa que o professor pode conhecer as mais recentes abordagens teórico-metodológicas, inclusive aquelas que fundamentam os documentos norteadores da educação, como a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, mas isso não garante necessariamente que ele consiga desenvolvê-las de forma coerente em suas práticas de ensino. Assim, a autora defende que não basta dizer aos professores o que fazer, também é preciso levar em conta o como fazer. Eu diria ainda que essa questão passa pelas diferentes possibilidades de *ser* professor, ou seja, pela identidade docente, a qual se vincula às concepções de ensino, de linguagem, de sociedade, de mundo. Logo, a formação de professores precisa alinhar essa complexidade de fatores envolvidos na constituição docente, entre eles a relação entre teoria e prática.

A minha própria trajetória na profissão docente é um exemplo do descompasso que pode haver entre a teoria e a prática. Eu concluí minha graduação em Letras, numa faculdade privada do Distrito Federal, no final de 2008, quando tinha 22 anos. Na minha opinião, tivemos uma aprendizagem ampla e relevante sobre temas indispensáveis para a formação de qualquer professor, como psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, didática, além de revisitarmos a história da educação e as concepções de ensino, com destaque para as ideias do eminente educador brasileiro Paulo Freire. Dessa forma eu concluí minha graduação convicta de que a educação é um ato de liberdade, um caminho para a transformação social, uma tarefa que jamais deveria prescindir do exercício da democracia.

Ocorre que, quando eu me vi no chão da escola, lecionando para adolescentes do 1º e 2º do ensino médio, percebi que não importava o quanto eu abraçasse e acreditasse nesses ideais, eu não sabia como fazê-los funcionar. É claro que eu estudei metodologia de ensino de Língua Portuguesa e fiz estágio, e isso teve importância mais tarde, como outras disciplinas que cursei na faculdade. Mas naquele momento, agarrei-me à referência prática mais segura que eu tinha, as aulas tradicionais de Língua Portuguesa. Afinal eu tinha doze anos de experiência em aulas quase que exclusivamente tradicionais, como aluna da educação básica. Depois, eu tinha um currículo a seguir muito bem (de)limitado, prazos para cumprir, notas para entregar, e muitas turmas para lecionar, tudo isso para atender demandas do sistema de ensino em detrimento da própria aprendizagem. Então, embora eu tenha iniciado algumas tentativas de aulas diferenciadas, as práticas tradicionais se apresentaram para mim como uma tábua de salvação.

Não demorou muito para que eu percebesse que aquelas estratégias não trariam os

resultados que eu esperava. Logo as queixas, o desinteresse e a indisciplina dos alunos demonstraram que eu precisava encontrar um outro jeito de ser professora. Entre os problemas com que me deparei, o baixo índice de aprendizagem dos estudantes foi um dos mais desafiadores. Era muito frustrante explicar um determinado conteúdo, passar exercícios, corrigi-los, como eu fazia, e perceber que aquilo não significava nada para os alunos, era apenas uma tarefa a ser cumprida.

Isso ficou evidente para mim em vários momentos em que, ao solicitar aos alunos que recuperassem na memória determinado conteúdo que nós havíamos estudado algum tempo antes, boa parte da turma respondia que nunca havia estudado aquele conteúdo, apenas um ou dois alunos confirmavam que havíamos estudado e o restante da turma silenciava. Essa mesma cena se repetiu em momentos diferentes, com várias turmas e envolvendo conteúdos diversos. Conversando com outros professores, percebi que eles também relatavam experiências semelhantes.

Até mesmo a atitude de muitos alunos com o material escolar me demonstrava o quanto o conteúdo era descartável para eles. Quando chegava próximo à virada de um bimestre letivo, os alunos faziam questão de saber se o conteúdo da aula seria relativo ao bimestre que estava se encerrando ou ao que ia se iniciar, pois, tão logo um bimestre era dado por encerrado, e as provas bimestrais eram realizadas, eles destacavam as folhas, riscavam-nas ou simplesmente as ignoravam, já que o único objetivo daquele conteúdo havia sido cumprido: realizar uma prova e alcançar a média bimestral.

Por outro lado, eu também deparei com práticas de alguns professores cujos resultados demonstravam um envolvimento espontâneo por parte dos estudantes e aprendizagens efetivas que reverberavam espontaneamente em seus diálogos ou emergiam quando eu suscitava algum tema para discussão. Percebi que esses professores relacionavam o conteúdo a atividades e temas de interesse dos alunos, contextualizando as aprendizagens, demandando a participação ativa dos estudantes e recorrendo muitas vezes à ludicidade nesse processo.

Assim foi que eu recuperei, ainda no primeiro ano da minha carreira, teorias que me foram tão caras quando da minha formação, como a das aprendizagens significativas, que explica bem esses resultados. Segundo Moreira (2003, p. 14), “A aprendizagem significativa se caracteriza basicamente pela interação entre novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.”. Era exatamente o que eu estava percebendo na prática bem-sucedida de alguns colegas, a construção de uma ponte entre saberes e fazeres da realidade dos estudantes e os novos conteúdos que lhes iam sendo apresentados.

A partir daí eu comecei a pensar minhas aulas de modo que os novos conteúdos

apresentados pudessem ser relacionados a algum aspecto da experiência dos estudantes. Eu sempre procurava saber do que eles gostavam, o que faziam, suas histórias, e à medida que o tempo foi passando fui obtendo algumas experiências acerca da adolescência. Então eu preparava aulas a partir de músicas, filmes, jogos e textos que fizessem parte do universo dos alunos. Essas experiências foram positivas em sua maioria. Os alunos pareciam mais interessados, participavam mais e muitos apresentavam uma aprendizagem sólida. Eu não ouvi mais os alunos dizerem que nunca haviam estudado um conteúdo que eu mesma havia ministrado.

Ao longo dos anos, eu fui estudando e desenvolvendo estratégias para sanar diversas dificuldades que surgiam no processo de ensino-aprendizagem de adolescentes do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental. Contudo, nem sempre eu podia dizer em que medida determinados conteúdos elencados no currículo eram relevantes para os estudantes ou o quanto a divisão de determinados conteúdos de acordo com a etapa de ensino era de fato produtiva. Embora, muitas vezes eu utilizasse estratégias que contribuía para que as aprendizagens fossem significativas para os estudantes, porque relacionadas a algum elemento da realidade deles, e ainda que muitos deles de fato tenham aprendido conteúdos elencados no currículo, nem sempre eu conseguia compreender de que forma aqueles conhecimentos contribuiriam para a vida daqueles estudantes fora da escola. Era o caso de muitos itens gramaticais elencados no currículo. Isso significa que, às vezes, os conteúdos poderiam ser significativos – no sentido defendido por Moreira (2003) –, já que eram relacionados a conhecimentos prévios compartilhados pelos estudantes, mas não necessariamente se tornariam conhecimentos relevantes do ponto de vista das práticas sociais.

Por outro lado, há muito conhecimento no currículo escolar que eu acredito que seja relevante para o pleno desenvolvimento humano dos educandos e que poderia contribuir para compreensão e percepção crítica do mundo social, como os conteúdos relacionados às áreas de literatura, filosofia, sociologia, entre outros. Mas não posso afirmar que esses conteúdos sejam sempre significativos para os estudantes, ou que atinjam resultados pedagógicos satisfatórios, haja vista que frequentemente os alunos não se identificam com os saberes e práticas escolares, apesar de sua relevância para o pleno desenvolvimento individual e social. Knauss (2005, p. 280), afirma que “as pesquisas no campo da psicologia do conhecimento têm levado à constatação de que os alunos enfrentam dificuldades em dar sentido aos conteúdos científicos explorados na escola.” Segundo ele,

As relações entre conhecimento científico e conhecimento comum, ou de



sentido comum, são frequentemente demarcadas por oposição e hierarquia. No caso do ensino, o compromisso exagerado com a perspectiva científica pode apenas resultar na reprodução autoritária e evasiva de conteúdos, não demandando uma mudança paradigmática dos modos de ler e pensar a realidade. Por sua vez, é preciso reconhecer que o conhecimento científico nem sempre é capaz de permear integralmente a perspectiva do aluno e suas diversas expectativas em relação ao conhecimento postas pela diversidade de situações escolares e de vida. Reconhecer o caráter de oposição entre a perspectiva dos alunos e da ciência não deve significar, porém, a falta de compromisso do processo de ensino-aprendizagem com a construção do conhecimento renovado acerca do mundo.

Então, quando eu me refiro a aprendizagens significativas e relevantes, estou me referindo a duas coisas relacionadas, mas que não se reduzem uma à outra: o significativo é aquilo que estabelece uma ponte entre o já conhecido e o novo como, por exemplo, quando eu apresentava conteúdos da disciplina a partir de músicas, filmes e jogos do repertório dos adolescentes; já o relevante a que me refiro é o que se relaciona à função social, ou seja, aquilo que vai contribuir para a emancipação e possibilidades de participação social dos sujeitos. Entendo que conteúdos e práticas significativos estão relacionados à subjetividade dos indivíduos - o que eles conhecem, fazem, necessitam e querem -, por outro lado, quando me reporto à relevância, penso numa perspectiva social e coletiva – como determinadas práticas podem contribuir para cidadania, democracia e inclusão social? Trata-se, pois, de estabelecer elos entre subjetividades, saberes e práticas sociais.

Comecei a pensar na importância dessa articulação no meu segundo ano de docência. A princípio, eu tentei vincular o conteúdo curricular ao repertório dos estudantes, como relatei, tornando a aprendizagem significativa para eles, e acredito que houve experiências bem-sucedidas. No entanto, eu ainda sentia necessidade de desenvolver práticas socialmente relevantes, isto é, que contribuíssem para a ampliação de possibilidades de participação social. É nesse sentido que procuro, no presente trabalho, elaborar uma proposta de práticas de ensino-aprendizagem de linguagem potencialmente significativas e relevantes para os sujeitos.

Nesse sentido, quando comecei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2017, tornou-se ainda mais premente a necessidade de encontrar uma prática de ensino que dialogasse com a vida dos meus alunos, de modo que eles fossem capazes de se identificar e se envolver nas atividades propostas e, ao mesmo tempo, compreender o conhecimento construído como parte das práticas sociais das quais participam dentro e fora da escola e como possibilidade de ampliação dessas práticas.

Na verdade, meu trabalho com essa comunidade teve início em 2015, quando comecei a lecionar para crianças e adolescentes dos anos finais do ensino fundamental numa escola da

zona rural de Ceilândia, no Distrito Federal. Em 2016, trabalhei na coordenação dessa escola e, durante esses dois primeiros anos, conheci muitos alunos, seus pais, avós e ouvi muitas das queixas e anseios dessas pessoas. Dois anos depois, tive a oportunidade de trabalhar com os jovens e adultos dessa comunidade. Muitos dos alunos da EJA eram pais, tios ou avós dos meus alunos do ensino fundamental regular, alguns eram meus próprios ex-alunos que mudaram de modalidade devido à distorção idade/série, entre outros alunos que voltavam aos bancos da escola depois de muitos anos e até décadas de interrupção da educação formal.

Em que pese a diferença de idade entre os grupos atendidos nas modalidades regular e EJA, os estudantes tinham muita coisa em comum, além do fato de muitos pertencerem à mesma família. A grande maioria desses estudantes são de famílias de baixa renda, vivem e trabalham em chácaras nas proximidades da escola e compartilham as mesmas dificuldades no que diz respeito aos problemas estruturais da escola e da comunidade. Assim, os principais problemas relatados pelos estudantes eram basicamente os mesmos, tanto entre os adolescentes como entre o público da EJA, a saber, as precárias condições das vias de acesso à escola, a falta de transporte público e escolar e a precariedade estrutural da escola, como a ausência de cobertura na quadra.

Dessa forma, eu percebi que a minha busca por práticas de ensino de Língua Portuguesa com ênfase na emancipação e participação social, assim como as necessidades expressas pela comunidade, convergiam para um ponto comum. Para mim, restou confirmado que os objetos e objetivos de ensino, além de partir das práticas sociais, deveriam focar em possibilidades de inclusão e novas formas de participação social, visando a favorecer condições para emancipação dos sujeitos, levando em conta as suas especificidades e necessidades, a complexidade da realidade da EJA e a própria função da educação.

De fato, a autorreflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, bem como a tarefa de contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos educandos e favorecer a transformação social deve ser um compromisso permanente do educador, buscando continuamente relacionar o saber escolar às práticas sociais.

A preparação dos estudantes para a vida social é um dos objetivos da educação previsto nos marcos regulatórios da educação brasileira, que estabelecem como objetivos educacionais, além da preparação para o trabalho, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) determina como objetivos da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e acrescenta que a educação escolar deverá se vincular

tanto ao mundo do trabalho como às práticas sociais. Consoante tais determinações, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica reafirmam em seu artigo 1º o “direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013, p. 63).

Alinhada a esses marcos legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 busca a articulação do conhecimento escolar com a vida dos estudantes, colocando o saber a serviço de suas necessidades individuais e coletivas. Assim, a BNCC traz o conceito de competência, que “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

A BNCC, além de reafirmar os objetivos gerais da educação nacional e referendar pressupostos teóricos importantes do ensino de Língua Portuguesa, inova ao vincular práticas de linguagem a campos de atuação, contribuindo para “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67). Entre as inovações do documento, se destaca ainda a ênfase em práticas da cultura digital e em práticas relacionadas ao campo de atuação na vida pública. A BNCC estabelece que cabe à disciplina de Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67).

Assim, o problema que instiga o presente trabalho emana de minhas reflexões acerca da relação entre linguagem, escola e sociedade. Entendo que a escola está, ou pelo menos deveria estar, a serviço da sociedade. À escola pública, especialmente, cujos atores são oriundos majoritariamente das classes sociais menos favorecidas, compete cumprir o seu papel de contribuir para inclusão social e para a superação de desigualdades, potencializando transformações sociais. Nesse sentido, todo o trabalho da escola, bem como os objetos de ensino, são meios para o pleno desenvolvimento humano, o que significa contemplar as dimensões intelectual, sócio-política, ética e afetiva. Todos esses aspectos são fundamentais para a formação de cidadãos críticos, éticos, engajados e para a evolução de uma sociedade mais harmônica. Logo, a grande questão que me instiga neste trabalho é compreender de que forma as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa podem contribuir para esses propósitos. Sempre me perguntei se as tradicionais práticas ensino desse componente curricular

têm efetivamente contribuído para tal finalidade. Não me parece que o trabalho exaustivo sobre o sistema linguístico, isolado de sua função social, como ocorre com frequência nas salas de aula, contribua para mudanças significativas, antes parece favorecer a manutenção de práticas e estruturas sociais, não oferecendo sistematicamente condições de mobilidade social.

Dessa forma, neste trabalho procuro articular saberes construídos no âmbito do percurso formativo do Profletras, a fim de desenvolver práticas de ensino-aprendizagem de linguagem potencialmente capazes de contribuir para a formação de cidadãos ativos, críticos e engajados. Cidadãos ativos são aqueles que não só conhecem seus direitos e deveres, mas que também se posicionam criticamente diante deles, refletem, questionam, contestam ou defendem situações e pontos de vista, possibilitando a (des/re)construção de sentidos. Os cidadãos ativos assumem sua cidadania de forma consciente, responsável e ética. Eles são os agentes de possíveis mudanças rumo ao fortalecimento da democracia e equilíbrio social.

Para desenvolver práticas de linguagem segundo essa perspectiva, adoto a concepção enunciativo-discursiva da linguagem (BAKHTIN, 1997) e me baseio nos aportes dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2001, 2012; STREET, 2014; SOARES, 2009; ROJO, 2012), do Letramento Crítico - LC (COSTA, 2012; JANKS, 2018; JORDÃO, FOGAÇA, 2007; MATTOS, MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2015; RIBAS, 2018; VALÉRIO, 2010) e da Análise de Discurso Crítica - ADC (BATISTA, SATO, MELO, 2018; FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2016; FERNANDES, 2014; MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017; OTTONI, 2007, 2014; RESENDE, RAMALHO, 2017).

A concepção enunciativo-discursiva da linguagem representa uma ressignificação da compreensão da linguagem, que passa da concepção de um fenômeno tido como um sistema fechado de formas, para a percepção da linguagem como interação, fenômeno inextricavelmente relacionado à vida social. Essa nova perspectiva subsidia muitas das teorias linguísticas que lhe sucedem e as próprias diretrizes nacionais de ensino de Língua Portuguesa.

Os Estudos do Letramento introduzem a noção de letramento como uso da leitura e da escrita em práticas sociais, em contraposição ao conceito de alfabetização enquanto mera capacidade de decodificação. Além disso, os teóricos da área pensam em letramento não só no âmbito do desenvolvimento individual – caso da concepção de alfabetização - mas também no âmbito do desenvolvimento social.

O Letramento Crítico volta-se para o desenvolvimento da consciência crítica, focando no caráter ideológico da linguagem, possibilitando a crítica aos significados imbuídos no discurso e a reconstrução de sentidos, condições necessárias para a reflexão crítica e mudança de crenças e atitudes.

A ADC por sua vez constitui-se numa corrente teórico-metodológica de caráter transdisciplinar, que investiga a relação entre discurso e sociedade, valendo-se tanto da linguística quanto de teorias sociais críticas para analisar a relação entre o discurso e outros elementos das práticas sociais em que operam ideologias e hegemonias. Portanto, esse paradigma favorece a compreensão do papel do discurso nas relações de poder e dominação, oferecendo recursos para a superação dessas situações.

No decurso do Profletras, com a colaboração dos diversos professores envolvidos, construí saberes importantes à prática docente e desenvolvi esta pesquisa em que busco articular esses saberes para o desenvolvimento de melhores práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA, especialmente aquelas voltadas para conscientização dos sujeitos e ampliação de possibilidades de participação social, por meio da linguagem. Fruto disso, apresento nesta dissertação uma proposta didática, que envolve leitura, análise e produção de textos consoantes com as convenções de alguns gêneros do campo de atuação na vida pública, tomados como modos de ação para a minimização ou resolução de problemas enfrentados pelos discentes participantes.

Acredito que um trabalho dessa natureza é coerente com os objetivos de ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e com as finalidades da educação básica, no que diz respeito à ampliação da competência linguístico-discursiva dos alunos, ao pleno desenvolvimento humano, ao desenvolvimento da criticidade e ao efetivo exercício da cidadania. Consoante as teorias adotadas, priorizei atividades de leitura e escrita que tomam como ponto de partida a realidade e as necessidades dos educandos e buscam favorecer a conscientização social crítica e o engajamento dos estudantes, conforme os objetivos da educação básica.

É a partir dessa compreensão que emana a **questão de pesquisa** norteadora do presente trabalho: como promover uma aprendizagem significativa da linguagem, evidenciando a potencialidade dos gêneros discursivos para a ação, a interação e o enfrentamento de problemas vivenciados pelos discentes da EJA, dentro ou fora do ambiente escolar?

Assim, defini como **objetivo geral**: elaborar uma proposta de letramento crítico que toma os gêneros discursivos como modos de ação para o enfrentamento de problemas vivenciados pelos discentes da EJA, que lhes possa ampliar as possibilidades de participação social, promover a conscientização social crítica e o desenvolvimento da competência discursiva.

Tendo em vista o objetivo geral, tracei os seguintes **objetivos específicos**:

- perscrutar como os participantes representam as práticas de ensino-aprendizagem de linguagem e sua função na vida social.
- identificar situações-problemas sociais com uma faceta discursiva relacionados às necessidades e interesses dos participantes;
- identificar maneiras possíveis de agir frente ao problema, por meio da linguagem, contribuindo para a ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem de linguagem;
- desenvolver atividades de linguagem que oportunizem o protagonismo discente e contribuam para a leitura crítica, para a compreensão social crítica, para o reconhecimento, a compreensão e o domínio dos gêneros discursivos como formas de agir na vida social;
- analisar crítica e reflexivamente o potencial das atividades propostas para o desenvolvimento da competência discursiva, para favorecer a conscientização social crítica e a participação social.

Para responder à questão de pesquisa apresentada e para atingir os objetivos delineados, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, aplicada e uma proposta didática fundamentada nos aportes teóricos dos Estudos dos Letramentos e na Análise de Discurso Crítica, conforme mencionei anteriormente. A ADC constitui tanto a base teórica quanto metodológica desta pesquisa, posto que conta com instrumentos para a análise do discurso textualmente orientada bem como para a análise de outros elementos das práticas sociais, buscando desvelar ideologias e relações hegemônicas manifestas nos textos analisados. A ADC dispõe de um arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas, organizado em cinco estágios – descritos na seção 2.5 –, que possibilita um olhar transdisciplinar sobre a relação dialógica linguagem-sociedade.

Acredito que práticas de ensino de Língua Portuguesa ancoradas nessa perspectiva podem contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, por meio do domínio de diferentes gêneros discursivos, tendo em vista práticas situadas de linguagem, a mobilização de diferentes recursos linguísticos e semióticos, a articulação dos conhecimentos construídos na esfera escolar aos construídos fora da escola e o desenvolvimento de diferentes competências, tais como: ler e compreender gêneros do campo de atuação na vida pública visando à participação na vida social; ler e compreender textos orais, escritos e multissemióticos, posicionando-se de forma crítica e ética. O engajamento discente em atividades voltadas para a compreensão e enfrentamento de problemas coletivos da comunidade poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia; para a assunção do protagonismo,

fortalecendo a autoestima dos participantes; potencializando ainda o espírito de comunidade, de solidariedade e contribuindo para a formação cidadã. Ademais, as práticas focadas na instrumentalização dos estudantes para a ação discursiva podem contribuir para solucionar ou amenizar os problemas apontados pelos participantes no âmbito deste projeto.

Os fundamentos e o desenvolvimento deste trabalho estão descritos nesta dissertação, a qual está organizada em cinco seções além desta introdução. Na próxima seção, apresento uma revisão documental relativa à EJA, uma discussão acerca da BNCC e os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Na seção 3, faço uma exposição dos fundamentos e procedimentos metodológicos. Na seção 4, descrevo e analiso o projeto piloto desenvolvido com os participantes, cujos dados subsidiaram a construção da proposta didática. Na seção 5, descrevo a proposta didática. Finalmente, na seção 6, faço uma análise crítica da proposta.

## 2 REVISÃO DOCUMENTAL E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está organizada em cinco subseções, nas quais apresento o histórico da EJA no Brasil e os princípios norteadores da educação para essa etapa em âmbito nacional e local; discuto a proposta de ensino de Língua Portuguesa da BNCC e exponho os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho. A subseção 2.1 trata da revisão documental da EJA no Brasil e no Distrito Federal; a seção 2.2 é dedicada à discussão da BNCC; na seção 2.3 discorro sobre a importância da concepção enunciativo-discursivo de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa; na seção 2.4, apresento os estudos dos letramentos; na seção 2.5, faço uma exposição sobre a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica, refletindo sobre seu potencial para o ensino de Língua Portuguesa.

### 2.1 Revisão Documental: a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A educação de jovens e adultos no Brasil representa, ao longo de nossa história, um desafio e uma problemática social ainda não superados. Em 1890 o país registrava o índice de 82,6% de analfabetos, ficando em primeiro lugar no ranking mundial de analfabetismo (FERRARO, 2004, apud BRASÍLIA, 2015). Em que pese o avanço alcançado ao longo de mais de um século, o país ainda não atingiu sua meta de redução do analfabetismo, tampouco sua erradicação. Os altos índices de analfabetismos marcam uma dívida histórica para com os brasileiros cujo direito à educação foi negado ou negligenciado ao longo do tempo.

O quadro de hoje resulta de um processo sócio-histórico de exclusão e discriminações oriundos do Brasil Império, cujos efeitos perduram até os dias atuais. Ao longo da história, o processo de escolarização no Brasil é marcado pela exclusão de parcelas da população, como negros, índios, mulheres e pessoas de baixa renda. Durante a maior parte de nossa história, essa expressiva parcela da população é privada de condições para acesso ou continuidade dos estudos.

No início do século XX, ocorreram vários movimentos pela alfabetização de adultos, entretanto, visavam muito mais a interesses específicos do que à garantia do desenvolvimento humano, da democracia e da igualdade. Em vez disso,

a pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados (BRASIL, 2000, p. 15).



Durante o Estado Novo, entre as décadas de 1930 e 1940, a educação escolar tinha um viés fortemente controlador. Fenômeno similar ocorre durante a ditadura militar,

Uma nova redefinição será trazida pelo golpe de 1964 que aprofundará a distância entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e demográfico do país e os processos de democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação fazem parte destes mecanismos de distanciamento. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica para cujo sucesso era importante a expansão da rede física da educação escolar primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o signo do limite e do controle (BRASIL, 2000, p. 20).

No ínterim entre os dois Regimes, houve movimentos de alfabetização pautados na perspectiva da cultura e educação popular, tanto de iniciativa pública quanto da sociedade civil. O mais importante desses movimentos, idealizado pelo educador Pernambucano Paulo Freire, que desenvolveu uma nova concepção teórica e pedagógica para a educação de jovens e adultos, daria origem ao Plano Nacional de Alfabetização. Todavia essas iniciativas foram desmanteladas quando do golpe militar e seu maior expoente foi exilado do país.

Na segunda metade da década de 70, a pressão popular pela redemocratização começa a modificar o cenário e, a partir do início dos anos 80, a educação é repensada como direito fundamental, visando a favorecer cidadania, liberdade, criatividade e superação das desigualdades.

Com o fim da ditadura em 1985 e promulgação da Constituição Cidadã em 1988, a educação de jovens e adultos ganha novo status, adquirindo caráter de direito público subjetivo e conquistando apoio técnico e financeiro da União por meio de políticas públicas e programas do Ministério da Educação; sua oferta é garantida mediante colaboração entre União, estados e municípios.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996 (LDB) cria uma modalidade de ensino para pessoas a partir de 15 anos completos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que visa a garantir a educação básica àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria, contemplando as especificidades desse grupo.

Em consonância com a Constituição e a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024, traz como sua diretriz número um a erradicação do analfabetismo. No que concerne especificamente à EJA, o documento apresenta a meta n. 10 inteiramente dedicada ao tema. Entre suas estratégias depreende-se tanto um esforço no sentido de garantir o acesso à

educação e condições de permanência como também um compromisso com a qualidade da educação, função social e especificidades da EJA.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos estabelecem uma modalidade própria de ensino para a EJA, a fim de contemplar as peculiaridades do público e visando à superação de um processo histórico de exclusão, negação ou dificuldade de acesso à educação básica de uma parcela da população compreendida por jovens e adultos. De acordo com as DCN, a EJA assume três funções: de reparação, de equalização e a função qualificadora.

A função reparadora visa, por um lado, à inclusão daqueles grupos outrora privados do acesso à educação, garantindo-lhes acesso à escola e educação de qualidade; de outro lado, essa função objetiva o reconhecimento da educação como direito humano incondicional, um bem cujo acesso é imprescindível na persecução da igualdade, haja vista que a negação desse direito é em si a violação de um direito fundamental e uma discriminação, além de contribuir para novas formas de desigualdade ao limitar a inserção sociocultural dos indivíduos, bem como suas possibilidades de ascensão no mercado de trabalho.

A função equalizadora busca o equilíbrio de oportunidades para os sujeitos da EJA, frente às distorções sociais que comprometem o exercício pleno da cidadania, a participação no mundo do trabalho e a fruição de bens culturais. A equalização requer um olhar atento e compreensivo para os sujeitos da EJA, procurando atender suas necessidades e especificidades. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.” (BRASIL, 2000, p. 10). Nesse sentido, os indivíduos devem receber as oportunidades que forem necessárias para o reequilíbrio da igualdade entre os indivíduos de uma sociedade.

A função qualificadora diz respeito não só à qualificação para o mundo do trabalho, mas também a um processo muito mais abrangente de formação humana que compreende tanto o espaço escolar como o mundo em si como “uma sala de aula universal”. (BRASIL, 2000). Assim as experiências socioculturais dos indivíduos se incluem no conceito da função qualificadora, que transcende os tempos e espaços escolares, compreendendo os processos formativos que se desenvolvem durante toda a vida e abrangem o desenvolvimento pessoal e o reconhecimento de si e do outro, pela via da percepção da cultura, da identidade e da diversidade como marcas eminentemente humanas.

Diante de tais aspirações, impõe-se o desafio de construir práticas de ensino-aprendizagem coerentes com os objetivos da EJA e, conseqüentemente, investir em uma formação docente consonante, porque

uma EJA preparada para atender aos anseios de seu público-alvo exige o avanço equilibrado em três eixos que sustentam a modalidade: o currículo, o formato de oferta e a formação continuada dos profissionais atuantes na modalidade. Desta forma, avançar na modalidade requer repensar práticas e concepções, pactuar princípios, propor diretrizes, reformular orientações e normas, rever formatos e metodologias. (BRASÍLIA, 2015, p. 10).

No que diz respeito às práticas de ensino-aprendizagem, as DCN preconizam que a EJA tenha um modelo pedagógico próprio, o qual busque “formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.” (BRASIL, 2000, p. 9-10). Nesse sentido é importante valorizar as experiências e saberes dos educandos, que especialmente em se tratando da EJA, já chegam à escola com uma vasta bagagem de cultura e de vivências relacionadas ao mundo do trabalho e outras práticas sociais.

Assumindo essa perspectiva, o Plano Distrital de Educação do Distrito Federal - PDE (vigência 2015-2024) dedica duas de suas 21 metas à educação de jovens e adultos. A meta 9 se refere à população jovem, adulta e idosa em geral, e a meta 10, a esse grupo em situação de restrição de liberdade. O caput da meta 9 versa sobre a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica, porém suas estratégias são mais abrangentes e apresentam objetivos relacionados à erradicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional, formação inicial e continuada adequada para os profissionais da educação que atuam nessa modalidade, produção de material didático específico, assistência pedagógica, psicológica e financeira aos estudantes, incentivo à educação tecnológica e digital, garantia de estrutura física e tecnológica necessária para a formação discente. Apesar das louváveis estratégias elencadas no plano, elas não se materializaram até o momento, que já ultrapassa metade da vigência do plano.

Por outro lado, o PDE se apresenta em vários momentos comprometido com o respeito aos saberes e especificidades dos educandos da EJA, como ao tratar da avaliação processual e formativa a qual deve compreender as suas especificidades e reconhecer “os saberes adquiridos em suas histórias de vida e nas atividades laborais”; quando se empenha em “garantir a diversificação curricular da educação de jovens, adultos e idosos”; ao elencar entre suas estratégias “implementar e ampliar mecanismos de reconhecimento e validação dos saberes e das experiências dos jovens, adultos e idosos trabalhadores, para além do espaço escolar” e ainda ao prezar pela “educação transdisciplinar ao longo da vida” (BRASÍLIA, 2015, p. 34-35).

Se as condições materiais para o cumprimento das metas educacionais da EJA não estão à disposição de alunos e professores, ao menos resta aos educadores a opção pela valorização das identidades e do capital cultural dos educandos, inclusive na elaboração do currículo.

Seguindo a linha norteadora do PDE, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal constrói o Currículo em Movimento para a Educação de Jovens e Adultos, afirmando que “a EJA requer um currículo que dialogue com as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa e que incorpore as especificidades e diversidades presentes no universo desses sujeitos, considerando suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida” (BRASÍLIA, 2015, p. 9-10).

Evidentemente qualquer currículo elaborado para as redes oficiais de ensino deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e contemplar a base nacional comum dos componentes curriculares, conforme prelecionam as DCN para a EJA, até mesmo pela garantia do direito à aprendizagem e à igualdade. Na verdade, pensar um currículo adequado à EJA significa favorecer o desenvolvimento das competências almejadas para a educação básica dentro de um contexto que seja significativo para os indivíduos, valorizando seus saberes e contribuindo para a construção e ressignificação de saberes relevantes no âmbito das práticas sociais das quais eles participam.

Nesse sentido, convém reafirmar o que asseveram Marcuschi e Dionísio (2007, p. 30): “Continua, pois, tarefa urgente avaliar a relevância do domínio funcional da escrita na vida diária de uma pessoa que vive e se locomove em contextos tipicamente urbanos, onde a escrita é uma constante para organizar os referenciais da própria sobrevivência.” Além disso, os autores enfatizam também a necessidade da valorização da cultura popular, normalmente manifesta pela tradição oral, no espaço escolar.

A abertura para a manifestação da cultura popular, de que a oralidade é uma via, e para o diálogo, é um imperativo para uma educação que se pretenda democrática e facilitadora do exercício da cidadania. De acordo com Freire (1987, s. p.),

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Freire (1987) nos ensina que impor um programa educativo ou político, desconsiderando a visão de mundo dos sujeitos, ainda que a partir de uma ação bem intencionada, é uma “invasão cultural”.

A imposição de um currículo verticalmente elaborado é um contrassenso quando se pensa em educação como expressão da liberdade, criticidade e instrumento para superação de desigualdades. Nessa perspectiva, Freire (1987) propõe uma metodologia baseada nos temas geradores, que consiste na investigação do universo temático do povo e sua conscientização acerca dos temas. Os objetos de ensino emanam então dos temas geradores.

Com essa metodologia Freire educou centenas de jovens e adultos no Brasil e em outros países, como o fizeram muitos educadores inspirados em sua concepção de ensino.

O trabalho de Freire ultrapassou as fronteiras da alfabetização, proporcionando aos educandos o despertar da consciência crítica, o engajamento político e a possibilidade de transformação social. As práticas de leitura e escrita em que o educador e seus alunos se envolveram eram contextualizadas, por isso significativas, e socialmente relevantes. Em práticas como essas pode estar um meio eficaz para a superação do analfabetismo funcional que, em pleno século XXI, caracteriza milhões de brasileiros. O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>1</sup> considera “analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.”

Tal condição se percebe entre aqueles indivíduos que sabem “ler e escrever de acordo com um conceito restrito de alfabetização, ou seja, um conceito que desconsidera/não prioriza a prática social da linguagem” (MONTE-MÓR, 2015, p. 32). Essa realidade se relaciona não só com o acesso à escola e com o tempo de escolaridade, mas também com a qualidade do ensino. Nesse sentido, Soares (2009) afirma que mesmo os países desenvolvidos, onde o ensino fundamental obrigatório foi praticamente universalizado, ainda apresentam um grave problema relacionado ao não letramento (analfabetismo funcional). Isso porque as habilidades e práticas de letramentos requeridas nos contextos sociais extraescolares são bem mais complexas e diversificadas do que aquelas praticadas no âmbito das atividades de ensino que se encerram no interior da escola. De fato, a escola desenvolve algumas habilidades relacionadas à escrita, todavia limitadas às práticas específicas da escola (KLEIMAN, 1995). Por outro lado, a vida social exige muitas habilidades relativas à leitura e à escrita que são ignoradas ou negligenciadas pela educação formal. Por isso mesmo, existem pessoas que, embora não sendo alfabetizadas, conseguem participar de diferentes práticas sociais e demonstram uma expressiva

---

<sup>1</sup> O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acessado em 3 abr. 2021.

capacidade de compreensão e crítica social, competências forjadas justamente no exercício das práticas sociais. Diante desse desencontro que tantas vezes ocorre entre o conhecimento escolar e as demandas do mundo da vida, defendo que a escola se comprometa não com a mera alfabetização enquanto capacidade de decodificação, que por vezes produz os analfabetos funcionais, não com o domínio de conteúdos das diversas áreas de conhecimento como um fim em si mesmo, mas sim com o pleno desenvolvimento de sujeitos capazes de mobilizar o conhecimento para agir na vida social e transformá-la se necessário for.

Entendo que, para além do método empregado, o caminho para uma educação efetiva, significativa, libertadora e transformadora passa por uma concepção de ensino que considere e valorize a realidade e os saberes dos estudantes, olhando para as práticas sociais, focando no desenvolvimento do pleno potencial humano, da consciência crítica, da capacitação para o trabalho, para a participação social e para o exercício da cidadania.

Alcançar esses objetivos demanda, entre vários esforços, uma formação docente compatível com a complexidade da EJA, como preconizam as DCN para essa modalidade de ensino, que afirmam que “esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo.” (BRASIL, 2000, p. 56).

A docência na EJA não é uma mera transposição de métodos empregados na educação de crianças e adolescentes para as salas de aula de jovens, adultos e idosos, muitos deles trabalhadores e todos eles com muitas experiências de vida, necessidades e dificuldades de acesso à educação particulares a esse grupo.

Apesar de experiências exitosas no âmbito da educação de jovens e adultos e do legado do emérito educador brasileiro Paulo Freire, o país não tem uma ampla tradição em cursos de formação e qualificação de professores para a EJA ou uma farta produção de material didática na área.

Dessa forma, um trabalho de pesquisa voltado para a EJA e inserido num programa de formação de professores como o Profletras pode ser relevante para alunos e professores dessa modalidade de ensino. A presente pesquisa poderá colaborar com a produção de material teórico-didático para a Educação de Jovens e Adultos.

## **2.2 Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa segundo a BNCC**

A BNCC é um documento normativo que descreve as competências, habilidades e objetos de conhecimento para a educação básica, idealizado para garantir o acesso equânime

dos estudantes a um conjunto de saberes.

O documento apresenta dez competências gerais para a educação básica, em que competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Do conjunto das competências pode-se perceber a defesa de princípios como democracia, cidadania, justiça social, respeito à diversidade e o compromisso com a formação de sujeitos éticos, críticos, autônomos, protagonistas, responsáveis e solidários, “tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos” (BRASIL, 2017, p. 61).

No que toca especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, a BNCC estabelece outras dez competências para o ensino fundamental, que implicam a compreensão da língua como expressão cultural e meio de construção de identidades, forma de participação social, compartilhamento de opiniões, sentimentos e saberes, e o reconhecimento do texto como lugar de manifestação de ideologias e negociação de sentidos. As competências também demandam o reconhecimento e respeito à diversidade e à variação linguística; a capacidade de apreciar e analisar conteúdos de forma ética e crítica; práticas de leitura diversificadas; fruição estética e humanização pela leitura literária e mobilização de práticas da cultura digital para realização de projetos autorais.

Também entre as competências específicas de Língua Portuguesa, percebemos o direcionamento para a formação plena do indivíduo, contribuindo tanto para a formação intelectual crítica, quanto social, valorizando a ética, o respeito à diversidade, a autonomia e o protagonismo na vida social.

A BNCC reafirma a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim como nos PCN, são contemplados os eixos de produção (oral e escrita), leitura/escuta e análise linguística, e o texto é compreendido como elemento central das práticas de ensino de linguagem. A BNCC introduz entre as práticas de linguagem a produção, leitura e análise de textos multissemióticos e inova no sentido de organizar as práticas de linguagem em campos de atuação, a saber, o jornalístico-midiático, o de atuação na vida pública, o artístico-literário e o das práticas de estudo e pesquisa. Essa organização favorece a contextualização dos objetos de conhecimento, até porque na vida, não lemos, ouvimos e produzimos os gêneros de maneira aleatória, eles se inserem “em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são ‘situadas’ em esferas de atuação específicas” (ROJO; BARBOSA, 2015, posição 903). Os

campos de atuação na vida pública e o jornalístico-midiático, especialmente, contemplam práticas importantes para a participação social, relacionando gêneros a práticas situadas de linguagem.

Além disso, a BNCC assume uma concepção de linguagem que dialoga com a perspectiva teórica dos Estudos do Letramento. O documento ressalta a importância da ampliação dos letramentos, compreendendo a diversidade de práticas implicada nesse processo. Há uma clara orientação para práticas de ensino comprometidas com as práticas sociais, para a contextualização de conteúdos, a fim de “torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p. 16). A linguagem é compreendida como forma de participação social, de modo que uma das competências a serem desenvolvidas no componente curricular de Língua Portuguesa diz respeito a

apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87).

A Base reitera pressupostos importantes dos PCN, como o ensino de linguagem com foco nos gêneros discursivos, e amplia a ênfase no letramento, potencializando a participação social. Além disso, a BNCC dedica um espaço expressivo às tecnologias digitais e da informação, enfatizando frequentemente a importância da educação digital como forma de acesso, produção e distribuição do saber, incluindo o domínio das tecnologias digitais e da informação entre as dez competências gerais da educação básica. Essa competência é reiterada entre as competências específicas da área de linguagens para o ensino fundamental e mais uma vez nas competências específicas de língua portuguesa. Ademais, diversas habilidades do componente curricular se relacionam ao uso das mídias digitais.

É inegável que o acesso a essas tecnologias e a competência para sua utilização são condições fundamentais para a igualdade, além de ampliar as possibilidades de participação social. O que é questionável, entretanto, é a viabilidade do projeto, quanto a sua execução e aos resultados.

A BNCC se define, em sua introdução, como um documento normativo, logo, sua aplicação é forçosa. Todavia, mais adiante, ela se caracteriza como uma política da Educação Básica que pretende contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, inclusive para a elaboração de critérios para a oferta de infraestrutura necessária para o alcance da qualidade da



educação. O que me parece é que por um lado a BNCC impõe a educação digital, mas por outro lado não garante as condições para implementá-la, relegando a tarefa ao campo da expectativa:

referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 8).

O cenário delineado suscita duas questões. Primeira: contribuir para o alinhamento de outras políticas públicas e ações é suficiente para garantir as condições necessárias para educação em tecnologias digitais e da informação e assim assegurar a plena implementação da BNCC enquanto norma? Segunda questão: se não se garante igualdade de condições estruturais e materiais de educação para todos, é coerente falar em base comum ou equanimidade em educação?

Entendo que existem questões estruturais que limitam a implementação plena da BNCC ao menos nesse ponto, pois é de conhecimento geral que muitas escolas em todo o país não dispõem de laboratórios de informática e acesso à internet, da mesma forma que há alunos que não possuem celulares ou outros aparelhos de tecnologia digital ou acesso à internet em casa. Sendo assim, antepor a execução de um projeto à preparação de condições mínimas necessárias expõe algumas metas da BNCC ao risco de se tornarem letra morta.

Não obstante as limitações apontadas, é cada vez mais crescente a pressão sobre nós educadores no sentido de se implementar o disposto no documento. Isso desvia a atenção do foco do problema: as lacunas deixadas pelo poder público na elaboração e execução de políticas para a educação, lançando sobre o professor, um agente que não tem o dever-poder, a incumbência de dar conta da tarefa. Não estou aqui defendendo o desalento que justifica a apatia e a inércia; pelo contrário, entendo que a identificação do problema é um primeiro e imprescindível passo para a mudança. Ademais, vejo frequentemente professores utilizando seus próprios recursos ou promovendo condições para levar para seus alunos uma variedade de conteúdos em diversas mídias e formatos, como filmes, músicas, vídeos, jogos, etc. Certamente essas ações são produtivas, mas é preciso reconhecer que, não se tratando de práticas

universalizadas, não é possível garantir a equidade educacional pregada pela BNCC. Realidade, aliás, reconhecida já na apresentação do documento “A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil” (BRASIL, 2017).

Diante dessa realidade, entendo que a implementação da educação digital é de execução no mínimo questionável e, mesmo nas situações em que sua realização é possível, não condiz com o ideal de igualdade proposto, antes se constituindo em mais um fator de desequilíbrio de condições educacionais, no cenário atual.

No que diz respeito ao anseio demonstrado na BNCC por uma educação que estimule a criticidade, a criatividade, o protagonismo e a autoria dos discentes na vida pessoal e social, valorizando a liberdade de escolha e a diversidade, parece haver um desencontro entre tais expectativas e a forma como habilidades e objetos de conhecimentos foram delineados. A própria opção pelo termo competência, que encerra a ideia de educação voltada para as questões da vida cotidiana e participação social, leva-me a pensar que deve haver flexibilidade e autonomia na seleção dos objetos de ensino e definição das habilidades pertinentes, justamente porque que esses elementos deverão corresponder à diversidade das práticas sociais.

Entretanto, parece-me que, no afã de garantir igualdade de acesso ao conhecimento, a BNCC inverte essa lógica de partida das práticas sociais, estabelecendo de antemão habilidades e objetos de conhecimento para cada ano/etapa de ensino. Se as práticas de ensino devem ser norteadas pelas demandas da vida cotidiana, pelo projeto de vida dos discentes e pela diversidade, parecer ser inviável uma delimitação prévia de objetos e habilidades muito específicos como os que encontramos na Base, ou que as redes regionais e locais de ensino possam construir currículos adequados as suas especificidades tentando encaixar objetos alheios a suas realidades. Aliás, seria lamentável impor um conteúdo simplesmente para cumprir uma prescrição. Se o princípio adotado é o da diversidade, liberdade, democracia, criticidade e convivência de perspectivas plurais,

a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente: há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços. Como os objetos não estão fixados, não há como seriá-los. Eles aparecerão segundo outra lógica. A unidade - todos devem aprender o mesmo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo - deixa de ser um valor em benefício da diversidade, dos mergulhos imprevistos, das verticalidades construídas em função de interesses momentâneos do mundo da vida (GERALDI, 2010, p. 77)

Todavia, em que pesem os pressupostos teóricos assumidos na BNCC, a Educação de

Jovens e Adultos, assim como o ensino regular, fica subordinada às diretrizes gerais do documento sem que seja dedicado um espaço para discutir e propor um trabalho diferenciado considerando as especificidades da EJA. Na verdade, a única menção ao termo “Educação de Jovens e Adultos” ocorre na introdução do texto para dizer que essa modalidade, bem como todas a demais, deve considerar a BNCC na organização de seu currículo e propostas.

Contudo, como observei anteriormente, talvez nem todos os objetos propostos no documento sejam pertinentes aos diferentes grupos atendidos, considerando as diversidades regionais e sociais de um país como o Brasil, tampouco pode-se garantir que uma base curricular da envergadura da BNCC seja adequada a todas as modalidades abarcadas no seu texto. Apesar de assumir, na sua base teórica, uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, reconhecendo o papel intrínseco das práticas sociais, o lado prescritivo do documento mais se aproxima do que Street (2014) denominou de modelo autônomo de letramento, que pressupõe uma inalcançável neutralidade e universalidade nos processos de letramento, partindo “da ideologia de que é possível apartar as práticas de seus contextos histórico-culturais de forma a focar no que é estável e universal em processos de ensino-aprendizagem” (SZUNDY, 2017, p. 83). Geraldi (2010, 2015) afirma que diretrizes de ensino, como as que se encontram nos PCN e mais recentemente na BNCC, são formuladas em função das avaliações de larga escala, em detrimento de uma variedade de letramentos que poderiam ser contemplados.

No que concerne aos currículos dos sistemas de ensino e avaliações de larga escala, Street (2014, p. 192) argumenta que “a teoria dominante adotada pelas agências internacionais é inadequada para a complexidade das práticas letradas em diferentes contextos sociais”. E o que ocorre é que a linha teórica dessas agências internacionais acaba influenciando as diretrizes nacionais, que visam a preparar os alunos para competir, especialmente no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Essa tendência à homogeneização e competição entra em choque com os próprios pressupostos da BNCC e com os documentos que regulamentam a EJA, cujos princípios orientam para que essa modalidade tenha um modelo pedagógico próprio e um currículo compatível com suas especificidades, contemplando sua diversidade sociocultural e as experiências discentes relacionadas ao mundo do trabalho.

Por outro lado, conquanto a BNCC proponha uma organização curricular que se choque com princípio da diversidade e que possa dificultar a sincronia entre as demandas das práticas sociais e as competências que lhe fazem frente, o documento contempla práticas de linguagem que de fato podem favorecer a participação social dos estudantes, principalmente aquelas relacionadas aos campos jornalístico-midiático e o da atuação na vida pública. Particularmente,

vejo de forma positiva as habilidades pretendidas e os gêneros propostos nestes campos; minhas reservas à proposta se referem ao risco do engessamento curricular, da anulação da autonomia docente e protagonismo discente, da repetição de erros já apontados na compreensão e aplicação dos PCN: o ensino do gênero pelo gênero em vez de contemporizar as demandas das práticas sociais. Nesse sentido, o argumento de Santos (2012, p. 288) ao discutir o ensino de gêneros na perspectiva dos PCN, se aplica perfeitamente também à BNCC

se pode dizer que esses artefatos não deveriam ser ensinados de forma prescritiva como se encontra nos PCN, privilegiando-se, normalmente, os seus aspectos formais. Eles deveriam ir sendo incorporados ao processo de ensino e aprendizagem, à medida que se vincula esse processo às vivências da prática cotidiana dos estudantes, para atender às suas necessidades, considerando seus interesses e seus propósitos comunicativos.

Por isso, defendo que o professor, tanto quanto os alunos, exercitem a crítica e assumam papéis ativos na construção da trajetória curricular que eles próprios deverão percorrer, e que esses critérios preponderem sobre a hierarquização e prescrição dos saberes. O que estou defendendo não é a aniquilação do currículo, já que todos os estudantes têm o direito de acesso às formas mais elevadas do saber, inclusive – e não exclusivamente – dos saberes relativos à cultura dominante, até para que tenham maior poder de ação (SANTOS, 2012). Esses saberes são importantes para a inclusão dos menos favorecidos, desde que trabalhados com o imprescindível exercício da crítica. Sendo assim, entendo que a vinculação dos conteúdos às práticas sociais é um imperativo para que as competências gerais da educação básica, bem como as relacionadas à linguagem e à Língua Portuguesa, expressas na BNCC se concretizem e escapem da inclinação para a normatização e homogeneização de tempos e práticas.

Considerando o exposto, entendo que a BNCC apresenta avanços importantes no que diz respeito às práticas de linguagem que assume e preconiza, as quais que podem ser relevantes para os estudantes e favorecer a inclusão social, especialmente no que toca aos campos jornalístico-midiático e da atuação na vida pública. Ainda que a proposta de trabalho – prescritiva e organizada sob a lógica da seriação e uniformização – destoe, em alguns momentos, dos próprios princípios do documento, é possível, para professores e pesquisadores, desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que se beneficiem dos aspectos positivos da Base e ir trabalhando sobre os pontos onde é preciso avançar.

Sendo assim, na proposta didática que desenvolvo neste trabalho, apresentada na seção 5, busco propor práticas de linguagem que, embora estejam organizadas na BNCC sob a lógica da seriação, serão empregadas de forma flexível às práticas cotidianas e ao projeto de vida dos

estudantes, às suas especificidades e necessidades, valorizando a sua liberdade de escolha. Priorizo os gêneros relativos ao campo de atuação na vida pública tendo em vista as demandas apresentadas pela comunidade e os recursos de que dispõe, o que é descrito na seção 3. Todavia, por uma questão de coerência, serão oportunizados momentos em que os alunos apresentem experiências, opiniões e sugestões que podem transcender as práticas de linguagem propostas neste trabalho e mesmo na BNCC e que podem ser desenvolvidas quando da efetiva implementação da proposta. Dessa forma pretendo contribuir não apenas para o desenvolvimento da competência linguística como um fim, mas como um meio para ampliar as possibilidades de conscientização e participação social dos sujeitos, em consonância com uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, com os Estudos do Letramento e com a ADC, conforme descrevo nas seções seguintes.

### **2.3 Concepção enunciativo-discursiva de linguagem e ensino de Língua Portuguesa**

As diretrizes e práticas de ensino de Língua Portuguesa reverberam o que se produz no campo da ciência linguística. Durante séculos, as práticas de ensino focavam o estudo gramatical, isto é, a descrição e prescrição de uma variedade padrão da língua. Essas práticas remontam à linguística clássica, de origem greco-latina. No século II a. C., Dionísio Trácio descreve a língua grega, fundamentando-se na produção literária de escritores consagrados e a partir daí estabelece um modelo a ser seguido por todos os que escreviam. Assim o gramático fundou a tradição normativa ocidental de estudo da língua, a qual é ainda tão forte entre nós (FARACO, 2008).

Já no século XX, o Curso de Linguística Geral de Saussure inaugura a linguística moderna, que confere à linguística o rigor do positivismo. Para tanto, o linguista genebrino concebe a língua como um sistema abstrato e autônomo. Seu objeto de análise é a estrutura da língua e seus constituintes como fonética, morfologia e sintaxe. Decerto, os estudos saussurianos contribuíram expressivamente para a linguística enquanto ciência, objeto passível de observação e predição, mas, do ponto de vista pedagógico, essa concepção não renova as práticas de ensino de língua, ou mesmo reforça a tendência de ensino da gramática de forma fragmentada e independente de um texto e um contexto. Não é de se estranhar, portanto, que práticas de ensino amplamente arraigadas em um costume secular ainda reverberem nas aulas de Língua Portuguesa.

Contudo, as diretrizes de ensino desse componente curricular, pelo menos desde a década de 90, com a publicação dos PCN e mais recentemente com a BNCC, têm caminhado

para uma ressignificação das práticas de ensino de linguagem. Como apontei na seção anterior, esses documentos adotam a concepção enunciativo-discursiva, ancorados nos estudos de Mikhail Bakhtin.

O pensamento do filósofo russo representa um divisor de águas na compreensão de língua e linguagem. Para ele a língua é essencialmente dialógica, viva em suas manifestações reais. Assim, Bakhtin provoca um deslocamento de perspectiva da linguística, até então debruçada sobre o sistema virtual de formas, como era compreendida a língua, e propõe um redimensionamento do olhar para o complexo funcionamento da linguagem. Em lugar do foco sobre a estrutura da língua, decomposta em unidades tais como sons, palavras e orações, o filósofo argumenta que os enunciados são as unidades reais de comunicação e desvela a natureza dialógica do discurso. Não se trata da refutação de outras perspectivas linguísticas, como as representadas por Saussure, mas de compreendê-las como um recorte de um todo maior que é a comunicação verbal.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado pode ser compreendido como “uma unidade de comunicação, uma unidade de significação, necessariamente contextualizado” (BRAIT; MELO, 2008, p. 63). Bakhtin (1997) defende que é o enunciado a unidade real da comunicação verbal, distinguindo-o da oração, que é uma unidade da língua. Enquanto a oração tem seus limites definidos pela gramática, o enunciado é delimitado pela alternância entre os interlocutores. Um enunciado é uma réplica a um enunciado anterior. Ele nunca é isolado de outros enunciados, pois demanda sempre uma atitude responsiva ativa do interlocutor, ao mesmo tempo em que também emana de enunciados anteriores.

Isso implica compreender que o dialogismo é da essência da linguagem, todo discurso é inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio, porque o enunciativo, ao produzir o seu discurso, invoca discursos já dados para com eles dialogar, seja no sentido de discordar, corroborar, alterar ou, de alguma forma, interagir com eles.

Se, por um lado, o enunciativo recupera discursos anteriores ao seu, por outro lado ele pressupõe de seu interlocutor uma compreensão responsiva ativa, presumivelmente no intuito de convencê-lo a aderir a uma ideia ou executar determinada ação. Assim, os gêneros são mobilizados de acordo com a situação sociocomunicativa.

Portanto a língua mantém um estreito vínculo com as esferas da atividade humana. Cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, que se denominam gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). Os gêneros são tão diversificados e ilimitados quanto o são as esferas da atividade humana; eles refletem as especificidades e finalidades de cada esfera no seu conteúdo temático, no estilo e na construção composicional. Esses aspectos diferem de um

gênero para outros e caracterizam os enunciados produzidos em cada campo de atividade, os quais são relativamente estáveis.

O conteúdo temático diz respeito ao que é dizível, ao que se espera que seja dito em determinado gênero, sem se reduzir ao assunto ou tema abordado, posto que é perpassado por pontos de vista e valores do sujeito que enuncia, mantendo uma relação dialógica com outros enunciados os quais contesta, refuta, corrobora, complementa, enfim, o tema sempre responde a enunciados anteriores. No verbete ‘Gêneros do Discurso’ do glossário Ceale, Rojo (s.d.) apresenta a seguinte definição “O tema é o sentido de um dado texto/discurso tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.”

“Os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. [...] O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 1997, p. 266). Isso significa que o gênero contribui para a construção estilística do enunciado, porque certos gêneros são padronizados ou são mais favoráveis a determinadas marcas linguísticas do que outros. Por exemplo, o bate-papo é mais favorável ao uso de linguagem informal e gírias do que uma palestra.

Já a construção composicional diz respeito ao conjunto do enunciado como um todo, às partes que o compõem, sejam parágrafos, estrofes, versos, e como essas partes se articulam e se concatenam. É a forma que o enunciado assume quando concretizado. Para Maciel (2015, p. 254) “De certo modo, portanto, a forma composicional seria o esquema geral do texto, assim como sua estruturação textual em partes.” A composição também se vincula indissociavelmente ao gênero, pois este possui formas composicionais relativamente estáveis.

Para produzir um determinado gênero é necessário que o locutor domine esses três aspectos, não necessariamente na esfera teórica, mas na prática, naturalmente, é indispensável mobilizar esses saberes. O desconhecimento ou falta de domínio do conteúdo temático, composição e estilo de um determinado gênero inviabiliza a sua produção ou dificulta a efetiva interação entre os interlocutores

Compreender a linguagem como fenômeno social, como propõe Bakhtin, não impactou apenas a linguística como também provocou mudanças importantes na esfera pedagógica. Tanto a BNCC quanto os currículos escolares, livros didáticos e obras voltadas para professores de línguas têm adotado a perspectiva bakhtiniana de linguagem, especialmente a concepção de gêneros discursivos, incorporando e adaptando suas concepções às práticas de ensino-aprendizagem de linguagem.

No entanto, nem sempre esses esforços têm resultado em práticas de ensino coerentes com a concepção de linguagem adotada e nem sempre são eficazes para a ampliação da competência discursiva<sup>2</sup> dos estudantes. A longa tradição de aulas normativas sobre a língua parece conviver e, muitas vezes, se contrapor a essa compreensão do aspecto social da linguagem.

A superação desse quadro, isto é, a mudança em direção a práticas de ensino inscritas sob a concepção enunciativo-discursiva implica compreender algumas questões básicas. Em primeiro lugar, o ensino de gramática tradicional de forma isolada, prescritiva e como um fim em si mesmo, tão comum durante séculos e ainda presente em nossas escolas, não é ensino de língua, é no máximo o ensino sobre um aspecto da língua, porque o sistema abstrato de unidades da língua não compreende a língua como um todo, como observou Bakhtin (1997). Em segundo lugar, ao se pensar em ensino-aprendizagem de linguagem é imprescindível pensar nos alunos como interlocutores, ou seja, sujeitos de uma relação dialógica em que estão sempre agindo em relação ao outro, relação em que não cabe um interlocutor passivo. Logo, é mister considerar as necessidades, interesses e práticas de linguagem dos estudantes. Por fim, é importante compreender que o ensino de regras e fórmulas para produzir gêneros sem nenhuma finalidade comunicativa não atende aos princípios de um ensino de língua(gem) ancorado em uma concepção enunciativo-discursiva. Sabendo que os gêneros assumem um lugar expressivo nas diretrizes de ensino de Língua Portuguesa, bem como na concepção de ensino que adoto, e considerando o papel dos gêneros na proposta didático que desenvolvo neste trabalho, detenho-me um pouco mais nesse aspecto.

É clara a opção pelo ensino de gêneros nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa. Acontece que determinar ou recomendar o ensino centrado em gêneros não garante um trabalho em que as atividades de leitura/escuta e produção estejam vinculadas a uma finalidade comunicativa, às práticas sociais, como pressupõe uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Muitas vezes as práticas de ensino de gêneros assumem a forma prescritiva, perdendo a sua finalidade interacional (GERALDI, 2010, 2015; SANTOS, 2012;

---

<sup>2</sup> Segundo Travaglia, a noção de competência discursiva pode variar conforme o sentido que se dê ao termo discursivo, mas, de modo mais geral, a competência discursiva é definida como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. Este deve ser considerado seja em seu sentido restrito, que é a situação imediata em que a formulação linguística do texto acontece, seja em seu sentido amplo, que é o contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto a competência discursiva representa o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações. Disponível em [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva#:~:text=A%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20compet%C3%Aancia%20discursiva,pela%20linguagem%20verbal%20\(ou%20outras](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva#:~:text=A%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20compet%C3%Aancia%20discursiva,pela%20linguagem%20verbal%20(ou%20outras). Acesso em 04 abr. 2021.



FIORIN, 2018).

Assim como outrora a gramática normativa era o objeto seguro de ensino, além de mercadoria passível de ser transferida e depois conferida e cobrada, atualmente os gêneros deixam de ser processo e tornam-se eles também um conjunto de propriedades formais a ser seguido à risca. Consequentemente “as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392).

Por mais que documentos oficiais e materiais didático-pedagógicos tenham se direcionado para um trabalho com gêneros e ainda que os professores tenham acesso a esses materiais, o que acontece na prática anda bem longe do que prega a teoria, o que se evidencia em práticas de ensino que priorizam a prescrição de normas do sistema linguístico, mas não contribuem para a ampliação da competência discursiva, haja vista a baixa proficiência dos alunos em leitura e escrita e os altos índices de analfabetismo funcional. Muitas vezes a escola provoca um efeito inverso ao pretendido. “A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la” (ROJO, 2004, p. 1)

Esse quadro indica que não basta aderir a uma corrente teórica sem uma reflexão mais profunda, que passe não apenas por questões como ‘o que ensinar’ ou ‘como ensinar’, mas especialmente ‘para que ensinar’ e ‘para que os alunos devem aprender’ (GERALDI, 1984). Essa é uma discussão que precisa necessariamente contemplar o professor, não como aquele que apenas aplica uma técnica verticalmente implantada nas escolas, porque isso já seria contradizer o papel dos sujeitos responsivos ativos por meios dos quais a linguagem se realiza, papel que na escola é assumido por alunos e professores.

A resposta às questões ‘para que ensinar’ e ‘para que aprender’ passa pela compreensão do cidadão e da sociedade que desejamos. Nesse sentido, entendo ser produtiva uma discussão sobre a relação entre letramento, discurso e sociedade. Assim, nas próximas seções teço uma discussão ancorada nos Estudos do Letramento e na Análise de Discurso Crítica.

#### **2.4 Os Estudos do Letramento: letramento crítico na sala de aula**

Os Estudos do Letramento são um campo teórico que tem muito a contribuir para a área de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, porque além de partir de uma visão ampla de linguagem, como um fenômeno intrinsecamente ideológico e social, tem um viés pedagógico, que investiga atentamente tanto as práticas de ensino de linguagem quanto os diversos contextos

de aprendizagem – sejam eles formais e institucionalizados ou não – relacionados às práticas sociais permeadas pela escrita. Compreendendo os letramentos sob a premissa ideológica, essa concepção contribui para desvelar as relações de poder imbricadas nas práticas de letramento e favorecer a inclusão social. Assim, a educação na perspectiva do letramento crítico apresenta um compromisso com a formação pautada pela diversidade, democracia, cidadania e protagonismo dos sujeitos.

O reconhecimento do viés político e ideológico que atravessa as práticas de letramento provoca uma mudança de perspectiva de um modelo de letramento que era concebido como autônomo para o modelo ideológico. Os adjetivos autônomo e ideológico foram empregados por Street para distinguir dois modelos de letramento. O letramento autônomo corresponde à compreensão de que o domínio da escrita resulta da capacidade individual e está diretamente relacionado ao sucesso pessoal e progresso das sociedades letradas. Assim, se um indivíduo é bem-sucedido na aquisição da escrita, isso se deve precipuamente a sua capacidade cognitiva e os benefícios do letramento ocorrem de forma automática, de modo que cada indivíduo responde sozinho por seu próprio sucesso ou fracasso. Além disso, as sociedades ou grupos desprovidos de um sistema de escrita são caracterizados como desprovidos da capacidade de pensamento abstrato, de lógica, representando atraso ou mesmo um desenvolvimento primitivo, enquanto sociedades letradas são associadas ao progresso e à civilização. Esse modelo é denominado de autônomo porque concebe as práticas de letramento como neutras, isto é, desprovidas de ideologia, seriam o resultado de uma seleção puramente técnica de um modelo de letramento que pudesse e devesse ser universalizado.

O contraponto desse modelo é o letramento ideológico que se distingue do modelo autônomo essencialmente por reconhecer que as práticas de letramento são sempre marcadas por relações de poder, conforme assevera Street (2014). A ideologia opera na definição do que conta ou não como letramento e na (des)legitimação de espaços, instituições, agentes e práticas de letramento. O modelo ideológico busca superar a visão etnocêntrica ocidental de letramento, a dicotomia oralidade *versus* escrita, e a perspectiva maniqueísta que coloca de um lado letramento, capacidade cognitiva e progresso e de outro lado não letramento e atraso cognitivo e social. Nessa perspectiva, o autor conclui que não é adequado falar em um Letramento, mas sim em letramentos, relacionados a diferentes práticas, contextos e domínios, que reverberam em discursos concorrentes.

Nessa perspectiva, Kleiman (1995) aponta uma série de pesquisas que desmistificam a crença de que a escrita esteja intrinsecamente relacionada à superioridade cognitiva, à capacidade de pensamento abstrato, demonstrando que “o tipo de ‘habilidade’ que é

desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando usa a escrita” (p. 25), revelando também que povos não escolarizados manifestam estratégias cognitivas complexas. A autora ainda argumenta que não há uma dicotomia real entre oralidade e escrita, mas que os gêneros discursivos apresentam características relacionadas principalmente à sua função comunicativa e não somente ao seu suporte, reafirmando a concepção bakhtiniana de linguagem. No que toca à relação entre letramento e sucesso pessoal e desenvolvimento socioeconômico, estudos demonstram que “não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização” (KLEIMAN, 1995, p. 37).

Tudo isso importa para a reflexão e ressignificação do que se entende e do que se espera do letramento no âmbito da educação formal. Tais concepções subjazem as políticas públicas e o trabalho de pesquisadores, professores e demais profissionais da educação. Para Kleiman (1995), letramento é um conjunto de práticas sociais relacionadas à escrita, empregada com propósitos específicos. A autora reafirma a tese de que as práticas letradas não se reduzem a um padrão único ou a um contexto exclusivo, pois são diversas as “agências de letramento” como a família, a igreja, o comércio e, entre elas, a que detém maior prestígio: a escola:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19, grifo da autora).

No que diz respeito às práticas escolarizadas de letramento, Street (2014) afirma que o modelo autônomo tem sido dominante. Ele argumenta que a escola frequentemente objetifica a língua, de modo que aspectos estruturais e prescritivos são enfatizados em detrimento da própria função comunicativa da linguagem. No contexto das práticas de leitura, segundo o autor, o objetivo parece ser o do controle e autoridade sobre o texto e não a negociação de sentidos. O que o autor observa se aplica às práticas de ensino de língua de nossas escolas, onde o ensino de cunho normativo ainda é bastante comum, conforme discuti na seção anterior. Magalhães (2012, p. 22) afirma que “essa tradição de estudos tem uma longa história e é ainda forte no Brasil, apoiando-se principalmente em contribuições influenciadas por três áreas, a saber: a linguística estruturalista, o Modelo autônomo de Letramento e a pedagogia tradicional”.

A suplantação de práticas de linguagem por objetos de ensino padronizados em diretrizes e currículos nacionais, em parte, pode ser atribuída à pressão de um “sistema de

governança educacional mundial” (STREET, 2014), ou às exigências do mundo neoliberal (GERALDI, 2015), que exercem controle através das avaliações de larga escala e das agências internacionais de alfabetização. Os projetos educacionais vão se tornando cada vez mais subordinados à economia, às estatísticas, às exigências condicionantes do financiamento educacional, à cobrança por resultados econômicos, à competição global e local. Enfim, o letramento torna-se muito mais um produto alheio imposto e depois cobrado dos sujeitos do que um processo construído pelos e para os sujeitos.

Para superar essa visão estreita de letramento, Street (2014) sugere um olhar mais sensíveis ao contexto cultural, considerado o que as pessoas sabem e o que fazem em suas práticas cotidianas. Daí a importância de se compreender as práticas e os eventos de letramento de uma sociedade ou grupo. Evento de letramento, de acordo com Street, trata-se de uma situação particular envolvendo o uso da leitura e/ou da escrita, que se caracteriza por ser observável, por exemplo, verificar horários e pegar ônibus, folhear revistas, etc. Visando compreender os padrões culturais que dão sentido aos eventos de letramento, Street cunhou o termo ‘práticas de letramento’. Para o autor “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

De fato, acredito que a superação do modelo autônomo passa pelo reconhecimento da heterogeneidade de práticas letradas, disponibilidade para compreender os eventos de letramento que fazem parte do cotidiano dos sujeitos e criação de oportunidade para a convivência, intercâmbio e construção de saberes. Quando se assume os letramentos como objetivo de ensino, as práticas sociais constituem-se numa dimensão inalienável do processo. Assim, são contemplados tanto aspectos semióticos como o contexto sócio-histórico e cultural em que ocorrem as práticas de letramento. Nesse viés, não basta que o aluno decodifique um texto ou que se aproprie dos aspectos formais de um gênero a ser produzidos, mas que possa atribuir sentidos ao que lê e escreve, evocando seu conhecimento de mundo e suas próprias intencionalidades comunicativas.

Portanto importa proporcionar aos sujeitos não apenas o domínio de um código, de um sistema linguístico abstrato desvinculado de qualquer vestígio da vida real, mas sim o domínio de práticas de letramento relacionadas a suas experiências e necessidades, prenes de potencialidade para ação e transformação social. Práticas de ensino inscritas sob essa perspectiva favorecem a inclusão, a formação de sujeitos críticos e ampliam suas possibilidades de exercício da cidadania. Entendo que essa é a função precípua da educação, isto é, sua função social, o compromisso com ações voltadas para a superação de injustiças e promoção da

igualdade, o que está em consonância com os documentos norteados da EJA e da educação básica em geral, como a BNCC, como aponto nas seções 2.1 e 2.2.

Dessa forma, o compromisso com práticas de ensino vinculadas às práticas sociais das quais os alunos participam ou poderão vir a participar, vislumbrando a ampliação da competência discursiva e das possibilidades de exercício da cidadania dos estudantes – o que pode desencadear mudanças sociais –, passa por um letramento crítico. O estímulo à criticidade é imprescindível para desnaturalizar ideologias e questionar relações de poder em desequilíbrio, provocadoras de injustiças e desigualdades sociais.

Para Monte Mór (2015), a proposta do letramento crítico começa pela revisão do trabalho de leitura realizado nas escolas em direção a um projeto educacional. Uma ressignificação do trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade ancorada na perspectiva crítica implica o reconhecimento de que os significados dos textos são socialmente construídos, perpassados por questões ideológicas e, portanto, passíveis de múltiplas interpretações. A crítica, nesse viés, consiste justamente na possibilidade de questionar significados excludentes e hegemônicos. Como dizem Barbosa e Maciel (2018, p. 295) “a percepção crítica ocorre na reinterpretção do leitor, ocasionando, em alguns momentos, a quebra do *habitus* hermenêutico interpretativo, possibilitando a ruptura dos sentidos, da renegociação”.

Uma perspectiva fundamental do letramento crítico que importa proporcionar aos nossos alunos é a compreensão de que os textos, sejam eles verbais, não verbais ou multissemióticos, são sempre produtos de complexas relações históricas, políticas, sociais, culturais que permeiam os sentidos do texto. Nesse sentido, Cervetti, Pardales e Damico (2001, apud COSTA, 2012, p. 922) afirmam que

o conhecimento não é natural nem neutro, mas sim ideológico, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade e, portanto, é sempre um conhecimento situado; do mesmo modo, a realidade não é passível de ser apreendida e descrita pela linguagem, com isenção de valores e intenções, ao contrário, a verdade é sempre relativa, matizada por pontos de vista, e deve ser compreendida dentro de um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos nas práticas letradas; os significados do texto (o que se escreve e também o que se fala) ultrapassam as prováveis intenções do autor/locutor, visto que são sempre múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder.

O letramento crítico é uma ação social na medida em que permite a desconstrução e reconstrução de significados socialmente construídos. A crítica, nesse sentido, independe de nível de escolaridade ou de qualquer classificação social do crítico, o que contribui para combater desigualdades e dar voz às minorias. Todo indivíduo tem legitimidade para ler e

construir sentidos sobre o que lê segundo sua percepção de mundo, ele não precisa ter um conhecimento referendado por uma autoridade ou área de conhecimento. Como dizem Barbosa e Maciel (2018, p. 288), “o resultado da construção de sentidos de um texto está voltado para o significado associado no leitor”. Trata-se de uma abordagem que instiga a questionar e desvendar relações de poder, refletir sobre tradições e valores, superar preconceitos. Janks (2018) afirma que, “há evidências que sugerem que nossas escolhas estão circunscritas pelos modos de pensar, crer e valorizar inscritos nos discursos que habitamos. Sem criticidade, a possibilidade de interromper esses discursos é reduzida” (JANKS, 2018, p. 18). Além disso, o letramento crítico instiga a reflexão sobre como múltiplos recursos linguísticos e semióticos são usados para produzir sentidos em função dos interesses do produtor. Essa concepção de letramento orienta a produção e o re-design dos textos de forma consciente, colocando o leitor em papel ativo. Para Janks,

a criticidade permite que os participantes se envolvam *conscientemente* com as formas em que os recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como os recursos diferentes poderiam ser aproveitados para reconstruir e re-posicionar o texto. É um olhar tanto para trás como para frente (2018, p. 19, grifo da autora).

A finalidade do letramento crítico é, pois, a ação consciente e ética do sujeito em busca da transformação social. A criticidade não é um fim em si mesma, mas sim a possibilidade de re-construção ética, a ação e transformação social. Considerando o perfil de cidadão delineado na legislação e propostas educacionais, pode-se dizer que o letramento crítico é profícuo e mesmo imprescindível, haja vista que

o desenvolvimento dessa habilidade [crítica] se dá num processo expansivo e de mão-dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MÓR, 2015, p. 11).

A crítica é imprescindível para o desenvolvimento da autoria e do protagonismo, o que contribui para o empoderamento dos sujeitos. Essas habilidades e atitudes são inerentes à cidadania ativa, pois

ser agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo de forma crítica e responsável em relação aos discursos que circulam na sociedade e àqueles que se produz, questionando verdades e provocando mudanças, ou

seja, apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade (RIBAS, 2018, p. 1790).

A cidadania ativa transcende a ideia do cidadão como sujeito que conhece e exerce direitos e deveres, alcançando um sentido mais amplo que é o do cidadão capaz de participar ativamente da própria (des/re)construção dos sentidos ideológicos que subjazem a organização social, e isso se faz primeiramente por meio da crítica. Essa é uma etapa fundamental para que os sujeitos possam se mobilizar em direção à inclusão e consequente transformação social, considerando que o mundo pode ser transformado por meio da modificação de sentidos únicos e verdades absolutas (RIBAS, 2018). A sociedade muda quando as pessoas mudam, daí o potencial do letramento crítico, pois a crítica (MONTER MÓR, 2015) e a mudança discursiva (JORDÃO, FOGAÇA, 2007) podem provocar reposicionamentos identitários, contribuindo consequentemente para a mudança social. O letramento crítico é, portanto, um instrumento de poder (MATTOS, VALÉRIO, 2010).

Dessa forma, o letramento crítico é um pressuposto de uma educação que se pretenda formadora de cidadãos ativos e promotora de igualdades sociais como afirmam nossas propostas educacionais. “Afinal, cidadania é algo que se constrói somente a partir do engajamento cívico, isto é, da ação recíproca do homem motivado por propósitos comuns e pela vontade de crescer em comunhão” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014 p. 76). E é papel da escola oportunizar o desenvolvimento da cidadania, provocando

uma visão crítica e discursiva da realidade, uma visão que ajude os alunos a perceber vontades de verdade e pretensas certezas como narrativas arbitrárias, e o poder como uma força transitória que, embora sempre presente, também está em transformação permanente, num movimento que constantemente permite a transformação das estruturas sociais (JORDÃO, FOGAÇA, 2007, p. 93).

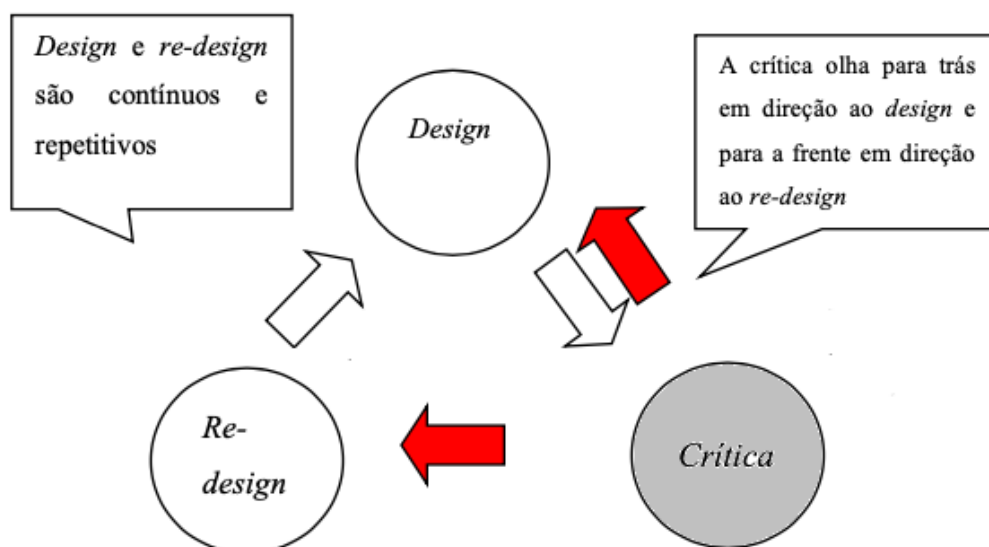
Num cenário onde as pessoas estão cada vez mais multiculturalmente relacionadas e conectadas digitalmente, é imprescindível que os alunos façam leituras críticas do mundo em que vivem, e que lhes é apresentado/representado através de discursos que chegam até eles constantemente, em maior quantidade, em menor tempo, e em diversas semioses. O letramento crítico oferece uma possibilidade de ler e construir sentidos para esses discursos de maneira mais consciente, com uma postura mais curiosa, investigativa, problematizadora e reflexiva.

Assim, a concepção de letramento crítico é pertinente à realidade contemporânea, realidade essa permeada pela crescente diversidade cultural e pela tecnologia, que tem transformado os modos de produção e distribuição de conteúdos, tornando-os cada vez mais

multimodais, cooperativos, do ponto de vista da produção, e abrangentes, do ponto de vista da distribuição. Essa reconfiguração nos modos de construir, acessar e conviver com os discursos que emergem de novas práticas de letramento demanda também competências que transcendam as fronteiras do letramento autônomo e da alfabetização limitada à decodificação de signos. Entre as capacidades indispensáveis atualmente, a criticidade é, como sempre foi, imprescindível para a leitura/escuta e produção de textos, que cada vez mais são multissemióticos e cuja produção e distribuição se tornaram muito mais acessíveis e aceleradas com o advento da internet.

Nesse sentido, Janks (2018) defende a importância de promover tanto a crítica - desconstrução dos textos - como o re-design - a sua reconstrução. É um movimento tanto para trás como para frente, como representado na seguinte figura.

Figura 1. A criticidade é orientada para trás em direção ao design e para frente em direção ao re-design



Fonte: (JANKS, 2018, p. 18)

Conforme entendimento da autora, a criticidade possibilita o reconhecimento dos recursos semióticos utilizados e a conscientização de como eles servem aos interesses do produtor, oportunizando também que esses recursos sejam aproveitados para reconstruir e reposicionar o texto. Essa atividade suscita uma questão ética que diz respeito ao uso dos recursos em função dos interesses de alguns em detrimento dos interesses de outros. Para mim, a reflexão



sobre os interesses envolvidos na produção dos textos é inerente à própria ideia de crítica, que se aplica tanto aos textos que consumimos, quanto àqueles que produzimos.

A ideia do re-design é bastante pertinente à formação de cidadãos conscientes, éticos, engajados e agentes de transformações sociais. No dizer de Janks (2018, p. 19) “o que importa é que a criticidade não é o ponto final; re-construção ética e transformativa e ação social o são”, sua proposta se coaduna com os objetivos previstos nos documentos norteadores da educação nacional e vai ao encontro do escopo deste trabalho. Ademais, a criticidade, como defendida por Janks, é essencial para todos os aspectos da vida, haja vista que mesmo

em um mundo pacífico sem a ameaça do aquecimento global ou conflito ou guerra, onde todos têm acesso à educação, saúde, alimentação e uma vida digna, ainda haveria a necessidade de letramento crítico. Em um mundo rico em diferenças, ainda é provável que exista a intolerância e o medo do outro. Porque a diferença está estruturada em relação ao poder, o acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, idioma, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir privilégio e ressentimento. Mesmo em um mundo onde as relações de poder socialmente construídas tenham sido niveladas, ainda teríamos que gerenciar a política de nossas vidas diárias. Eu tenho chamado essa política de política com p minúsculo para distingui-la da política com P maiúsculo (JANKS, 2018, p. 16).

A criticidade é fundamental para a compreensão das relações de poder que permeiam nossas vidas diariamente, em diferentes níveis, pois somos interpelados a refletir criticamente e agir eticamente em relação a elas em diversas práticas sociais das quais participamos diariamente. Todas as nossas escolhas e ações que reverberam nas nossas relações sociais têm um componente político.

Política com *P* maiúsculo é sobre governos e acordos comerciais mundiais e as forças de manutenção da paz da Organização das Nações Unidas; é sobre genocídio étnico ou religioso e tribunais mundiais; é sobre o apartheid e o capitalismo global, lavagem de dinheiro e imperialismo linguístico. É sobre as desigualdades entre o Norte e o Sul políticos. É sobre petróleo, camada de ozônio, engenharia genética e clonagem. É sobre o perigo do aquecimento global. É sobre globalização, a nova ordem de trabalho e *sweatshop* na Ásia. Política com *p* minúsculo, por outro lado, é sobre a micropolítica da vida cotidiana. É sobre as escolhas minuto a minuto e as decisões que nos tornam quem somos. É sobre o desejo e o medo; como os construímos e como eles nos constroem. É sobre a política de identidade e lugar; é sobre pequenos triunfos e derrotas; é sobre vencedores e perdedores, sobre ricos e pobres, sobre *bullying* e suas vítimas; é sobre como tratamos outras pessoas no dia a dia; sobre aprender ou não o idioma de alguém ou reciclar o nosso próprio lixo. A política com *p* minúsculo é sobre levar a sério a posição feminista de que o pessoal é o político (JANKS, 2018, p. 16).

Nesse sentido, acredito que os letramentos críticos contribuem para a convivência respeitosa e harmoniosa em um mundo plural. Ao provocar deslocamentos de perspectivas e relativizar verdades outrora absolutas, a criticidade ajuda a compreender a complexidade das interações sociais para além da dicotomia Eu versus o Outro, Nós contra Eles, certo versus errado. Ajuda a perceber que constituímos nossa identidade social e coletivamente, que nos conhecemos à medida que conhecemos o Outro, o contexto do lugar e do tempo a que pertencemos. Entendo

então [que] letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293).

Nesse viés, Monte Mór (2018) apresenta uma proposta didático-pedagógica focada na crítica, construção de sentidos e expansão de perspectivas. Trata-se de uma forma mais ampla de abordar uma questão ou problema, contemplando as perspectivas pessoais, locais e globais.

Essas sugestões tratam do redesenho de procedimentos pedagógico-educativos convencionais de modo a contemplar propostas que impliquem revisão no modo de ver e analisar uma questão, reexame de uma questão/problema por diferentes pontos de vista; reavaliação das relações entre pessoas e culturas - e das correlações de forças nessas - por meio do exercício de olhá-las em diferentes dimensões, transitando pelas perspectivas pessoais, comunitárias e globais (MONTE MÓR, 2018, p. 333).

A expansão de perspectiva se dá por meio do exame de uma situação ou questão sob diversos pontos de vista: individual/pessoal, comunitário/local e global. Na perspectiva pessoal procura-se sondar a opinião do aluno sobre determinado assunto. Na perspectiva comunitária, busca-se aguçar o seu olhar para um círculo mais amplo, que considere seus pares, sua vizinhança, sua comunidade. A perspectiva global diz respeito a um olhar ainda mais amplo, não necessariamente planetário, porém mais abrangente que a visão comunitária, podendo ser regional, nacional, continental e mesmo mundial. Essas estratégias buscam despertar a percepção de que atividades, ideologias, crenças, não são universais e determinadas, mas podem variar em função de diferenças de cultura, gênero, classe social, profissão, religião, região geográfica, etc. A partir da expansão de perspectiva, é possível compreender que nossas opiniões e crenças não são apenas pessoais, mas parte de um construto social, como fator condicionante, mas não determinante de nossas perspectivas e escolhas. Essa conscientização

possibilita a reflexão e o reposicionamento do sujeito, a ressignificação de contextos e a percepção de possibilidades de agência e mudança de atitudes e situações antes incontestes.

De acordo com Monte Mór (2018), a expansão de perspectivas pode ser provocada com perguntas simples como “O que você pensa sobre X?”, “Qual a sua opinião sobre X?”, instigando os alunos a compararem suas opiniões entre si e incentivando-os a observarem as semelhanças e diferenças de ideologias e atividades entre pessoas e grupos sociais. A autora apresenta um quadro no qual dispõe, em colunas paralelas, questões que contribuem para a expressão e comparação das perspectivas pessoal, comunitária e global.

Quadro 1 - Representação didática das perspectivas pessoal, comunitária e global.

| PERSPECTIVAS                           |   |   |
|--|---|---|
| Individual                             | Comunitária   | Global  |
| Como você descreve o local onde mora?  | Como outras pessoas que moram ali descrevem esse mesmo local?   | Que diferenças você observa entre esse local e outro similar em outras regiões / países?      |
| O que você pensa sobre tópico X?       | O que outras pessoas de sua família/bairro pensam sobre esse tópico X? Pesquise.                                  | O que pessoas de outras regiões brasileiras / outros países pensam sobre tópico X? Pesquise.  |
| Você concorda com a opinião do colega? | Descubra o que outras pessoas em seu bairro ou em outros grupos pensam sobre sua opinião / opinião de seu colega. | Pesquise outras perspectivas (de outras regiões, países, culturas) sobre essa opinião / tema. |

Fonte: Monte Mór (2018, p. 331)

As práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas sob essa perspectiva contribuem para a compreensão da realidade sócio-política e cultural como um fenômeno complexo, permitindo perceber que nossas visões de mundo não são exclusivas ou excludentes, que elas são culturalmente construídas. A ampliação dos olhares potencializa a crítica e a transformação, na medida em que provoca a reflexão “sobre o não-determinismo e sobre o papel da *agência* diante da possibilidade de transformar percursos, rejeitar situações dadas ou (re)construir oportunidades, assim ressignificando seus contextos” (MONTE MÓR, 2018, p. 330).

Considerando essas potencialidades dos letramentos críticos para a formação de cidadãos ativos, para a promoção de inclusão social, combate à desigualdade e valorização da diversidade, penso que os letramentos críticos são imprescindíveis tanto para o pleno desenvolvimento dos educandos, como também deve pautar a reflexão da práxis docente e as

políticas de educação, pois “os letramentos críticos agregam mais suportes teóricos no aprofundamento do trabalho sobre expansões de perspectivas. Esses estudos apresentam-se como uma proposta pedagógica de natureza filosófico-educacional-cultural” (MONTE MÓR, 2018, p. 322).

Percebe-se, portanto, que além de instigar os alunos à reflexão crítica, é importante uma postura crítica do próprio professor em relação à função da educação para a sociedade e em relação ao seu papel de colaborador do desenvolvimento do educando. Cabe ao professor crítico assumir uma responsabilidade em relação ao que ensina, ao currículo, à realidade dos estudantes, como também na seleção e adaptação do material que utiliza. Se o professor se submete a um percurso linear preestabelecido, seu papel já foi pré-definido, só lhe cabe seguir o script que alguém escreveu para ele (MENEZES DE SOUZA, 2011). O professor crítico, ao contrário, problematiza e contextualiza objetos de ensino, construindo práticas de linguagem relevantes para os sujeitos.

Assim o letramento crítico contribui para a ressignificação de identidades e papéis sociais de professores e estudantes, favorecendo práticas de ensino de Língua Portuguesa que transcendem o aspecto formal e abstrato da língua e superam a visão de ensino-aprendizagem como memorização de regras gramaticais ou “receitas” para a produção de textos. O letramento crítico situa o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de linguagem como interação social, ação sobre o outro e sobre o mundo, em consonância com a concepção bakhtiniana, possibilitando a formação de cidadãos ativos. Daí a importância dessa teoria para o campo pedagógico e sua posição basilar neste trabalho.

Da mesma forma, a Análise de Discurso Crítica possibilita uma perspectiva ampla e multidimensional da linguagem, compreendendo-a como um dos elementos das práticas sociais em articulação com outros elementos. Nesse sentido a ADC pode contribuir para a compreensão do discurso como um lugar de operação de ideologias e hegemonias, assim como um instrumento de mudança. Daí que seus pressupostos sejam propícios ao desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem pautadas pela reflexão crítica e agência por meio da linguagem, conforme discuto na seção seguinte.

## **2.5 Contribuições da Análise de Discurso Crítica**

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma corrente teórica muito profícua para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem linguagem que enfatizem a formação de sujeitos críticos, a preparação para o exercício da cidadania ativa e que estejam comprometidas

com a conscientização social, conforme preconizam os documentos orientadores da educação nacional. Dessa forma, essa abordagem teórico-metodológica é pertinente a este trabalho, pois, assim como os pressupostos dos letramentos críticos, a ADC encontra seu escopo em questões que emanam da prática social, além de focar na instrumentalização dos sujeitos para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca dos processos sociais e instigar a agência dos indivíduos, a fim de potencializar transformações sociais. O linguista e pesquisador britânico Norman Fairclough, eminente expoente da ADC, defende “uma educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125), ideia que está em consonância com os princípios da educação básica e especialmente da EJA.

A ADC é uma teoria social da linguagem crítica e engajada. Crítica porque se propõe a desvelar situações de desigualdade social, por meio da conscientização dos sujeitos sobre injustiças naturalizadas e enraizadas em discursos que circulam rotineiramente na sociedade. Ela também é engajada porque exige um posicionamento firme contra situações de desequilíbrio e abuso de poder por parte de grupos sociais contra outros menos privilegiados. Além disso, e por isso mesmo, a ADC propõe o envolvimento ativo dos participantes da pesquisa, no sentido de lhes aguçar a criticidade e oferecer ferramentas para a sua emancipação e ação, o que favorece o surgimento de condições que potencializam transformações sociais.

Nesse sentido, a ADC compreende a linguagem a partir de uma perspectiva funcional, de modo que seu objeto de interesse é a língua em uso. Ancorando-se na Linguística Sistêmico-Funcional - LSF, essa escola parte da premissa de que as formas linguísticas correspondem a funções discursivas, o que significa dizer que existe uma inextrincável relação entre a linguagem e as práticas sociais em que ela figura. Tendo em vista o projeto da ADC de analisar a imbricação entre o linguístico e o social, essa teoria é essencialmente transdisciplinar, valendo-se tanto da linguística quanto das teorias sociais críticas. Resende e Ramalho (2017) afirmam que a ADC é fortemente influenciada pela filosofia marxista da linguagem, notadamente pelos trabalhos de Bakhtin (1997, 2002) e s (1997, 2003). Nessa perspectiva, o signo é compreendido “como um fragmento material da realidade, o qual refrata, representando-a e a constituindo de formas particulares de modo a instaurar, sustentar ou superar formas de dominação” (RESENDE; RAMALHO, 2017, p. 15).

Embora existam diferentes abordagens em ADC, todas elas guardam em comum algumas características básicas, como o foco em problemas de natureza sociodiscursiva, a interdisciplinaridade, a perspectiva crítica quanto ao aspecto ideológico dos textos e o claro

posicionamento dos pesquisadores em relação aos seus objetos de investigação, haja vista que “revelar as relações hegemônicas entre práticas faz parte da proposta emancipatória-democrática da ADC” (FERNANDES, 2014, p. 169).

A Teoria Social do Discurso, abordagem faircloughiana da ADC, fundamenta-se nas ciências sociais críticas, nas pesquisas sociais críticas sobre modernidade tardia e na análise linguística e semiótica (RESENDE; RAMALHO, 2017). Tendo em vista a complexidade da tarefa de uma análise holística de discurso, Fairclough (2006, apud Fernandes, 2014) compreende o discurso como um momento das práticas sociais, que são compostas por outros elementos igualmente importantes e interrelacionados, quais sejam, as pessoas, o mundo material, as relações sociais, a ação e interação. Dessa forma a ADC “se preocupa em investigar o relacionamento dialético dos elementos das ordens de discurso com outros momentos não discursivos das práticas sociais” (FERNANDES, 2014, p. 174). A abordagem dialético-relacional proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2006, 2009, 2012), a qual adoto neste trabalho, consiste em investigar aspectos semióticos das práticas sociais em sua relação com outros elementos que as constituem. Fairclough argumenta que os processos são parcialmente semióticos, mas também são compostos por outros elementos, como as pessoas com suas atitudes, ideologias, costumes e o contexto.

Assumir a perspectiva dialética implica compreender que o discurso, por um lado, é condicionado pela prática social, mas, por outro lado, é uma forma de intervenção sobre o mundo. O discurso constitui a vida social, podendo, portanto, modificá-la. A ênfase na possibilidade de transformação social é uma marca distintiva da ADC, cujos pesquisadores se caracterizam pela não neutralidade e pelo interesse em intervir na vida social. Fairclough (2001, p. 121) argumenta que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar práticas e as estruturas posicionadoras”. Embora essa teoria não estabeleça uma relação direta entre mudanças de concepções e atitudes dos indivíduos e mudanças sociais, “a desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação” (RESENDE; RAMALHO, 2017, p. 22). Citando Fairclough (2006), Fernandes (2014, p. 173) afirma que “os textos não apenas contribuem para mudanças em nossos conhecimentos, crenças e atitudes, mas também para mudanças em nossas relações e ações, assim como para mudanças no mundo que nos rodeia”.

Assim, as pesquisas em ADC se concentram na elucidação de fenômenos sociais permeados por relações assimétricas de poder, investigando de que modo tais situações se

manifestam e operam por meio dos discursos, olhando a um só tempo para o texto e para as práticas sociais. Por isso “os conceitos de discurso, de poder e de ideologia são centrais em análises textuais” (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018, p.57). Nessas pesquisas, a análise parte sempre de um problema social que apresenta uma face semiótica, para o qual se vislumbram ações discursivas para sua minimização ou superação, passando pela conscientização crítica dos sujeitos, condição imprescindível para a desnaturalização de discursos e práticas opressivas.

Para cumprir essa tarefa, Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional de análise que contempla as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social. Na dimensão textual, pode-se investigar tanto a construção das relações sociais e das identidades (metafunção interpessoal), como a construção social da realidade (metafunção ideacional), por meio da análise, por exemplo, do controle interacional entre os interlocutores, da modalidade empregada no texto, da lexicalização, do uso de conectivos, entre outras categorias de análise. A dimensão da prática discursiva cuida da investigação dos processos de produção, distribuição e consumo de textos, atentando para aspectos como coerência, intertextualidade e interdiscursividade e para a relação entre gêneros e estilos e entre gêneros e discursos. Já a dimensão da prática social transcende a prática discursiva para identificar elementos relativos a ideologias e hegemonias na estrutura social, que deixam pistas no texto. Um evento discursivo constitui-se da dimensão textual e da prática social, as quais são mediadas pela dimensão da prática discursiva, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2016, p. 105).

As categorias de análise propostas por Fairclough (2001) para cada uma das dimensões de análise foram agrupadas por Resende e Ramalho no seguinte quadro:

Quadro 2 – Categorias de análise da ADC

| TEXTO | PRÁTICA DISCURSIVA | PRÁTICA SOCIAL |
|-------|--------------------|----------------|
|-------|--------------------|----------------|

|   |  |  |
|---|--|--|
| vocabulário<br>gramática<br>coesão<br>estrutura textual | Produção<br>distribuição<br>consumo<br>contexto<br>força<br>coerência<br>intertextualidade | Ideologia<br>sentidos<br>pressuposições<br>metáforas<br>hegemonia<br>orientações<br>econômicas, políticas,<br>culturais, ideológicas |
|---|--|--|

Fonte: Resende e Ramalho (2017, p. 29)

Naturalmente a organização proposta por Fairclough, e adotada por Resende e Ramalho tem fins didáticos, mesmo porque a ADC pretende subsidiar estudos não só na área da linguística como também das ciências sociais e dos estudos da mídia. De outra forma, seria incoerente pensar em isolar essas dimensões, haja vista que a essência da ADC reside justamente na relação dialética entre prática social, prática discursiva e texto.

A análise da prática social deriva de importantes teorias das ciências sociais críticas, especialmente dos trabalhos de Giddens e Thompson. Giddens (1991, 2002, apud RESENDE, RAMALHO, 2017; FERNANDES, 2014) teoriza sobre modernidade tardia, uma característica da sociedade contemporânea particularmente importante para a ADC. A modernidade tardia se caracteriza pela intensificação de aspectos da modernidade, como separação de tempo e espaço, desencaixe e reflexividade institucional, condições favorecidas pela globalização e pela mídia.

A dinâmica do mundo globalizado atual expõe os indivíduos a inúmeras e constantes influências externas, manifestas em discursos de ordem globalizada, provocando um contínuo processo de reflexão e reconstrução de identidades. A separação espaço-tempo, uma característica importante do funcionamento do mundo atual, consiste na interação entre pessoas ou instituições cada vez mais distantes espacial e temporalmente. Esse mecanismo, por sua vez, é condição para o desencaixe, que consiste no deslocamento de relações sociais e formas simbólicas de seus contextos originais e sua reestruturação em contextos espaço-temporais indefinidos. Todo esse movimento provoca a reflexividade da vida social moderna, que “refere-se à revisão intensa, por parte dos atores sociais, da maioria dos aspectos da atividade social, à luz de novos conhecimentos gerados pelos sistemas especialistas” (RESENDE, RAMALHO, 2017, p. 31). Isso significa que os indivíduos vivem um processo contínuo de autorreflexão e reconstrução de suas identidades com base nas constantes influências externas a que são submetidos, principalmente por parte da mídia e, mais recentemente, das redes sociais. Embora a ADC reconheça que a reflexividade não atinge todos os indivíduos de maneira uniforme, visto que nem todos têm acesso aos bens simbólicos da mesma forma, o conceito de reflexividade é muito caro às pesquisas filiadas a essa corrente teórica porque



refere-se à possibilidade de os sujeitos construírem ativamente suas autoidentidades, em construções reflexivas de sua atividade na vida social. Por outro lado, identidades sociais são construídas por meio de classificações mantidas pelo discurso. E, assim como são construídas discursivamente, identidades também podem ser contestadas no discurso (RESENDE, RAMALHO, 2017, p. 33).

Considerando que essa corrente teórica vislumbra na conscientização e reconstrução identitária dos sujeitos possibilidades de ação e transformação social, além de fornecer uma aparato teórico-metodológico que permite investigar como os sujeitos se representam nos discursos, essa teoria constitui-se num dos pilares para análises discursivas críticas.

Além dos estudos de Giddens sobre modernidade tardia e reflexividade, outras contribuições fundamentais da teoria social crítica para a ADC são os conceitos de ideologia, do sociólogo estadunidense John B. Thompson, e de hegemonia, do filósofo italiano Antonio Gramsci (FERNANDES, 2014). Fairclough percebe uma estreita relação entre discurso, ideologia e hegemonia. Ele argumenta que

o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Fundamentando-se em Thompson (1984, 1990 apud FAIRCLOUGH, 2001), o autor afirma que ideologias são significações/construções discursivas da realidade que contribuem para reproduzir ou transformar relações de dominação, argumentando que essas relações funcionam não só pela coerção, mas principalmente pelo consenso proporcionado pelas ideologias, pois “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122, grifo do autor). No entanto, ele enfatiza que essa propriedade das ideologias apresenta apenas uma relativa estabilidade, já que o discurso é um espaço de luta pelo poder, onde podem existir resistências e posições conflitantes. É nesse ponto de tensão que a ADC se concentra a fim de potencializar a crítica e a transformação. “A interpelação contraditória pode manifestar-se experiencialmente em um sentido de confusão ou incerteza e na problematização de convenções [...]. Essas são as condições em que uma prática consciente e transformadora poderá mais facilmente desenvolver-se” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126).

As estratégias ideológicas expostas por Fairclough são uma pedra fundamental para o funcionamento da hegemonia. O autor define hegemonia como

liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (2001, p. 122).

O interesse pelo conceito de hegemonia reside na relação dialética entre discurso e luta hegemônica. Muitas das práticas sociais de natureza política e ideológica são essencialmente discursivas, o que significa que “hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso” (RESENDE, RAMALHO, 2017, p. 44). Além disso o próprio discurso é uma forma de materialização da hegemonia, considerando que certas variedades linguísticas detêm o status de padrão, exercendo um efeito coercitivo sobre outras variedades (FERNANDES, 2014). Da mesma forma, as ordens de discurso também se apresentam como uma esfera da hegemonia, já que existe uma luta de poder sobre a articulação e rearticulação de ordens de discurso.

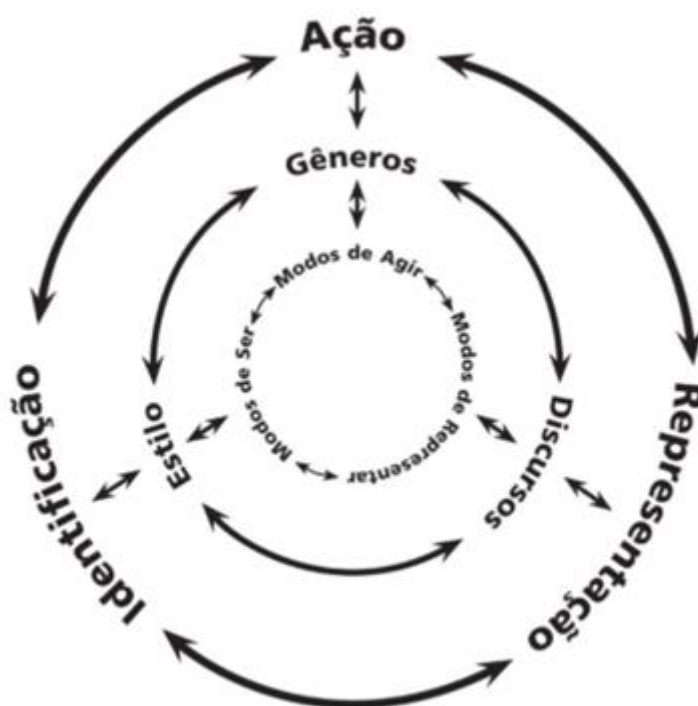
Para Fairclough (2016), a luta hegemônica em termos de articulação, desarticulação e rearticulação de elementos contribui em diversos graus para a manutenção ou mudança tanto das ordens de discurso como das próprias relações sociais assimétricas. A possibilidade de mudança está relacionada à agência humana.

Para a compreensão dos processos de agência, identificação e representação discursivas, Fairclough propõe a análise textual a partir de três tipos de significados principais: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional. Cada um desses significados corresponde aos modos de agir, modos de representar e modos de ser respectivamente, que são os três modos como o momento discursivo figura nas práticas sociais: como (inter)ação, como representação e como. O significado acional se refere ao uso da linguagem como forma de ação sobre o outro e o sobre o mundo, por meio dos gêneros do discurso; o significado representacional revela como as pessoas interpretam a realidade e expressam suas perspectivas no discurso; por fim, o significado identificacional se refere à construção e negociação de identidades, que se materializam nos textos por meio de diferentes semioses. Dessa forma, pode-se notar uma relação entre “ação e gênero, representação e discursos, identificação e estilos - gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir de representar e de identificar, respectivamente” (RESENDE, RAMALHO, 2017, p.

61). Ressalte-se que todos os significados ocorrem simultaneamente e de forma articulada no discurso, não sendo possível isolá-las, senão para fins didáticos.

A relação tripartite entre os elementos da prática discursiva, na perspectiva faircloughiana, pode ser representada pela figura abaixo.

Figura 3 - Relação dialética e de internalização entre os tripés da proposta de Fairclough (2003).



Fonte: Ottoni (2007, p. 33).

Uma importante categoria para análise do significado acional é a intertextualidade. “Em linhas gerais, a intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas” (RESENDE, RAMALHO, 2017, p. 65). Um aspecto a ser investigado na categoria intertextualidade são as vozes que são incluídas ou excluídas e a relação estabelecida entre as vozes articuladas, que pode variar entre a harmonia e a oposição, revelando de que forma as perspectivas são representadas e apontando eventuais pontos de tensão, de modo a desvelar relações de poder no discurso. Textos mais dialógicos são potencialmente mais abertos à diferença, desde que as fronteiras entre as vozes sejam bem demarcadas, porque podem apresentar diferentes perspectivas ou porque apresentam uma perspectiva explicitando um lugar de fala particular.

Ao contrário da intertextualidade, a pressuposição é mais propensa ao fechamento, uma vez que consiste naquilo que não é dito num texto, mas assumido como dito (FAIRCLOUGH, 2016). Dessa forma, perspectivas particulares são apresentadas como legítimas ou universais, uma estratégia ideológica que pode repercutir na ação e modos de identificação e contribuir para manutenção de hegemonias.

O segundo significado principal postulado por Fairclough é o significado representacional, que diz respeito ao modo como as pessoas representam o mundo – a partir de suas posições e das relações que estabelecem no mundo –, expressam perspectivas particulares e projetam mudanças por meio do discurso. Assim, o discurso se configura num lugar de disputa ou negociação de sentidos, um lugar de luta hegemônica. Por conseguinte, um texto pode abrigar diferentes discursos, sejam eles harmônicos ou antagônicos. A articulação de diferentes discursos no interior de um texto é reconhecida como interdiscursividade. A ADC cuida de identificar os discursos presentes nos textos, o modo como se articulam, os temas a que se referem e a perspectivam pela qual são representados os assuntos abordados.

Uma das categorias de análise do significado representacional é o vocabulário, “pois diferentes discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras diferentes (RESENDE, RAMALHO, 2017, p. 72). A “representação de atores sociais” é outra categoria analítica importante, que consiste em investigar como os agentes são representados, podendo ser enfatizados, ofuscados, marcados por julgamentos de valor, revelando posições ideológicas do enunciador.

O último dos principais significados é o significado identificacional, que se relaciona ao estilo. O estilo representa linguisticamente formas de ser ou identidades. Isso significa que nossas identidades são construídas discursivamente, em função da reflexividade desencadeada pelas constantes pressões a que somos expostos pela mídia na modernidade tardia, conforme discuti no início desta seção. Nesse contexto, as identidades se caracterizam por serem inacabadas, multifacetadas, em permanente construção e ideologicamente investidas. Logo, o processo de construção identitária, “o qual envolve relações de poder, tanto a identidade quanto a diferença, as quais são produtos culturais e sociais construídos no e pelo discurso, devem ser investigadas, questionadas e problematizadas” (OTTONI, 2014, I 513), até porque os indivíduos não são determinados, mas são capazes de agir criativamente e favorecer mudanças sociais.

Algumas categorias de análise do significado identificacional que utilizo neste trabalho são a modalidade e a metáfora. A modalidade diz respeito ao grau de comprometimento do enunciador com suas próprias afirmações, perguntas, demandas ou ofertas. A modalidade pode ser de natureza epistêmica ou deôntica. A epistêmica diz respeito à troca de conhecimento –

que consiste em afirmações sobre o que é/pode ser verdade e o que não é/pode não ser verdade. A modalidade deôntica se refere à troca de atividade, incluindo a prescrição, proscricção, desejo e inclinação. Essa categoria de análise é particularmente importante por desvelar estratégias de universalização, que ocorrem quando o interlocutor apresenta de forma categórica e objetiva uma perspectiva particular sem evidenciar marcas de subjetividade, como pode-se observar em afirmações do tipo “isso é assim/isso não é assim”. Por outro lado, o interlocutor pode revelar a subjetividade afirmando, por exemplo, “eu acho/eu acredito/eu penso que...”.

As metáforas são mais uma importante categoria de análise do significado identificacional, pois “quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e os nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250).

Os três principais significados do discurso se relacionam de forma dialética e inextricável. Com base em Fairclough (2003), Resende e Ramalho (2017, p. 89) afirmam que

a representação relaciona-se não só ao conhecimento mas também tem implicação sobre a ação, pois representações são formas de legitimação; a ação refere-se às relações sociais e também ao poder; a identificação relaciona-se às relações consigo mesmo e a ética. Em poucas palavras, pode-se afirmar que discursos (significados representacionais) são concretizados em gêneros (significados acionais) e inculcados em estilos (significados identificacionais), e que ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representadas em discursos.

Esses significados são acionados ao longo deste trabalho em diversos momentos. O significado identificacional e representacional foram particularmente produtivos para a análise dos textos dos alunos, na medida em que permitiram investigar como eles representam as práticas de ensino-aprendizagem de linguagem, suas representações em relação às situações-problemas vivenciados na comunidade e como se identificam enquanto estudantes e cidadãos. O significado acional é um pilar da proposta didática desenvolvida no âmbito deste estudo, haja vista que os gêneros são acionados como modos de atuação e interação para enfrentamento das situações-problemas evidenciados pelos estudantes, interpelando-os a ressignificarem representações de mundo e assumirem identidades em que figuram como cidadãos ativos.

O atual enquadre metodológico da ADC concebe o discurso como um momento das práticas sociais dialeticamente relacionado a outros momentos igualmente relevantes das práticas sociais. Fairclough (2012, p. 311-312) apresenta cinco estágios de desenvolvimento

de pesquisas em ADC, que ele elabora com base em Bhaskar (1986) e Chouliaraki e Fairclough (1999):

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise:
  - a. Da rede de práticas no qual está inserido;
  - b. Das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão;
  - c. Do discurso (a semiose em si):
    - i. Estrutura analítica: a ordem de discurso;
    - ii. Análise interacional;
    - iii. Análise interdiscursiva;
    - iv. Análise linguística e semiótica;
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não;
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos;
5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4).

Nesta pesquisa procureis seguir esses passos, na medida do possível, tendo em vista os impactos da pandemia de Covid-19 na realização de investigação, conforme explico na seção 3.3.

A característica determinante desse método é a ênfase em problemas sociais com um aspecto semiótico, visando a proporcionar recursos para a transformação da situação identificada. Há uma combinação de uma apreciação negativa, estágio 1, e uma apreciação positiva, estágio 4.

O primeiro estágio visa à identificação de problemas sociais considerando especialmente a perspectiva de grupos excluídos e marginalizados, a fim de contribuir para a superação de situações de injustiças e desigualdades sociais, conforme concerne a uma teoria crítica como a ADC. Nesse sentido, no presente trabalho, parto de um problema relacionado às práticas de ensino de linguagem que, muitas vezes não contribuem para ampliar as possibilidades de participação social nem para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Além disso, a proposta didática que desenvolvi se concentrou em problemas sociais, elencados pelos alunos, dos quais o discurso também é um elemento constitutivo.

O segundo estágio da análise crítica consiste na investigação de obstáculos para a superação ou minimização do problema. Em relação ao problema analisado neste estudo,

percebo que frequentemente as atividades desenvolvidas no âmbito da escola são atividades *sobre* a linguagem e não *de* linguagem. É bem comum as pessoas representarem o ensino-aprendizagem de linguagem como um saber necessário apenas para o acesso ao mercado de trabalho ou ensino superior, com uma função restrita ao futuro. Alguns dos textos dos alunos, analisados na seção 4.1 evidenciam essas representações. É possível perceber esses interdiscursos nos textos dos estudantes. Esse é o corolário de uma educação marcada por um viés mercadológico, tanto quanto pela padronização imposta para corresponder às avaliações de larga escala (GERALDI, 2015). A educação, de modo geral, tem se limitado à preparação para o mercado de trabalho e para o ensino superior, que, por sua vez, também é preparação para o mercado. É bem verdade que essa é uma das funções da educação, mas e quanto à formação de cidadãos participativos, críticos, éticos, e quanto ao fortalecimento da democracia e valorização da diversidade, que também estão entre as funções da educação? Até que ponto as práticas de ensino rotineiras têm contribuído para esses objetivos educacionais? Não percebo com frequência esses objetivos figurarem nos discursos disseminados pela mídia ou entre alunos, pais, governos e iniciativa privada, no que tange às expectativas relacionadas à educação.

No tocante às situações-problemas da comunidade identificadas pelos alunos, também é possível perceber que os seus textos são atravessados por discursos carregados de ideologias que visam a justificar ou reforçar o conformismo, o desalento e a impotência dos sujeitos diante das situações vivenciadas. Portanto, de um lado, temos uma educação que, de modo geral, não contribui satisfatoriamente para a conscientização social crítica e para a instrumentalização dos sujeitos para ação e participação social. Conseqüentemente, de outro lado, temos cidadãos desalentados em relação a situações de dominação e injustiças. Esses problemas – educação acrítica, despolitizada e a inabilidade dos cidadãos para a mobilidade social – garantem a manutenção de ordem sociais marcadas pelo desequilíbrio de poder. Como no dizer de Fairclough, em relação ao terceiro estágio de análise, “a ordem social gera uma série de problemas *necessários* para que ela se mantenha viva, isso fortalece as razões para uma mudança social radical. O problema da ideologia também surge aqui: o discurso é ideológico na medida em que contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314, grifo do autor).

O quarto estágio foca na identificação de possibilidades de mudanças sociais. “Esse estágio pode estar voltado a apontar contradições, lacunas, deficiências dentro dos aspectos considerados dominantes na ordem social (como é o caso das contradições nos tipos de

interação dominantes), ou ainda mostrar diferenças e resistência” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314).

Nesse sentido, a ADC disponibiliza um aparato poderoso para o ensino-aprendizagem de linguagem, pois oferece recursos para a Consciência Linguística Crítica, na medida em que se compromete com a desnaturalização de discursos. Conforme Leal (2009), a Consciência Linguística Crítica é uma proposta que pretende desenvolver a criticidade no que diz respeito à linguagem, no sentido de desvelar como a linguagem está vinculada à manutenção ou transformação de relações de poder. Pretende ainda contribuir para o fortalecimento e engajamento dos sujeitos para a transformação social. Clark et al (1996, p. 38) defendem que o principal objetivo da escolarização deveria ser “o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades para mudá-lo”. Sob essa perspectiva, a ADC pode contribuir para a formação de professores e para práticas de ensino de linguagem com potencial para emancipação dos sujeitos. Por isso,

analistas do discurso têm um papel importante na formação de educadores/as críticos/as preparados para atuar em programas de consciência linguística crítica – programas que buscam desenvolver a capacidade das pessoas para a crítica linguística, incluindo capacidades de análise reflexiva do próprio processo educativo (FAIRCLOUGH, 1995, 221).

Pode-se concluir, portanto, que “o trabalho do professor de português é, assim, uma das ferramentas mais fortes para a construção de uma sociedade mais igualitária, no sentido de exigir oportunidades discursivas mais justas para os cidadãos” (OLIVEIRA, 2012, p. 159).

Tendo em vista as potencialidades de conscientização crítica e transformação apontadas pela ADC e considerando o quarto estágio das pesquisas no enquadre proposto por Fairclough (2012), o projeto piloto descrito na seção 4.1, foi desenvolvido a partir de práticas de linguagem pensadas como meios para compreender, refletir e agir em relação aos problemas identificados na vida escolar dos estudantes. Além disso, a proposta didática apresentada na seção 5 se constitui numa possibilidade de conscientização social crítica, ação e mudança, tanto no que diz respeito às situações-problemas evidenciadas pelos alunos, quanto no tocante à ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem.

O último estágio, por sua vez, é uma reflexão crítica sobre a própria análise. Nesse sentido, ao longo de todo este trabalho tenho registrado algumas reflexões, mas a 6ª seção é especialmente dedicada a esse propósito.

Diante do exposto, entendo que a ADC é uma abordagem teórico-metodológica comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica, por meio da análise discursiva,



compreendendo a relação entre o discurso e outros elementos da prática social, com o fito de contribuir para a transformação social. Sendo assim, a meu ver, abordagem é relevante para esta pesquisa no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento metodológico e para compreensão da linguagem enquanto um elemento das práticas sociais inextrincavelmente relacionado a outros elementos, razão por que favorece a criticidade e a conscientização social, o que contribui para transformações sociais, em consonância com o propósito deste trabalho.

### **3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS, PROCEDIMENTOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Nesta seção descrevo os fundamentos metodológicos da pesquisa, considerando o arcabouço teórico-metodológico da ADC, e procuro explicar as limitações e adaptações impostas nesta pesquisa dada a inviabilidade do desenvolvimento da proposta didática, haja vista a pandemia de Covid-19 que tem alterado a dinâmica mundial desde o início de 2020. Descrevo ainda o contexto no qual a pesquisa surgiu, os sujeitos, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos metodológicos.

Dessa forma, esta seção está organizada em duas subseções. Na primeira, discorro sobre pesquisa de natureza aplicada, abordagem qualitativa, método de pesquisas da ADC, segundo a proposta faircloughiana, justificando as adaptações necessárias diante do contexto da pandemia, e os instrumentos de geração de dados. Na seção 3.2, descrevo os procedimentos metodológicos. Por fim, na seção 3.3, apresento os dados sobre a escola participante e os sujeitos da pesquisa.

#### **3.1 Fundamentos metodológicos**

Os fundamentos metodológicos desta pesquisa relacionam-se intimamente com seu propósito. Uma vez que me proponho a desenvolver uma proposta didática que contribua para práticas de ensino de linguagem significativas e relevantes para os estudantes e potencialmente promotoras da conscientização e engajamento frente aos problemas sociais percebidos por eles, entendo que uma pesquisa de natureza aplicada e abordagem qualitativa, ancorada no arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas da ADC, conforme exposto na seção 2.5, consistem em fundamentos metodológicos coerentes com este trabalho.

A abordagem qualitativa visa à “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), levando em consideração crenças, atitudes, valores, interesses e significados construídos pelos envolvidos, privilegiando a observação de processos e fenômenos, além de valorizar a interpretação do pesquisador, o qual é a um só tempo sujeito e objeto de suas pesquisas. Além disso, a abordagem qualitativa, ao contrário da pesquisa quantitativa, prevê alternativas metodológicas adequadas à especificidade das ciências sociais. Considerando esses marcos da pesquisa qualitativa, entendo que essa abordagem é a mais conveniente à presente pesquisa.

Quanto à natureza, as pesquisas podem ser básicas ou aplicadas, discriminação que diz respeito à finalidade e à abrangência do conhecimento a ser produzido. A pesquisa básica envolve verdades e interesses universais, contribuindo para o avanço científico, sem prever, no entanto, aplicação prática. A pesquisa aplicada, por sua vez, visa à geração de conhecimento, prevendo sua aplicação prática em contextos específicos, envolvendo, portanto, verdades e interesses locais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Nesse sentido, a pesquisa aplicada é a mais pertinente à finalidade pretendida neste trabalho.

Em consonância com a abordagem e a natureza desta pesquisa, adoto o arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas da ADC. Embora existam diferentes versões de ADC, essa corrente teórica se filia à tradição qualitativa interpretativista (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017). As pesquisas em ADC são essencialmente qualitativas em virtude da natureza crítica e do viés social desse tipo de pesquisa. A abordagem qualitativa assume preponderância na medida em que se interessa pela análise de processos sociais, pelos significados das experiências para os indivíduos e pelas perspectivas dos participantes, harmonizando-se dessa forma com os objetos de interesse da ADC. O interpretativismo por sua vez focaliza o significado das ações sociais, especialmente quando essas ações apresentam um conteúdo intencional ou pertencem a um determinado sistema. Na vertente faircloughiana, a qual adoto nesta pesquisa, os pesquisadores visam à crítica social e à mudança de situações relacionadas a desigualdades sociais. Nesse sentido é mister o estudo do contexto social que engendra os textos e discursos de interesse da ADC, além de ser importante e ético a escuta dos sujeitos participantes.

Considerando tais princípios, penso que a ADC como aporte metodológico, tanto quanto teórico, é pertinente a esta pesquisa haja vista o seu compromisso com conscientização crítica e emancipação social, vislumbrando transformações sociais. A ADC fornece um arcabouço profícuo para a compreensão da faceta discursiva de problemas sociais, percebendo a linguagem como um elemento das práticas sociais em relação dialética com os demais. Dessa forma, o discurso é compreendido como um elemento que atua tanto na manutenção quanto na transformação de estruturas sociais, podendo assim provocar mudanças ao instrumentalizar os indivíduos para uma análise linguística crítica, favorecer a consciência crítica e possibilitar a agência, por meio do discurso. Acredito que essas premissas se coadunam com os objetivos desta pesquisa e correspondem aos interesses e necessidades expressos pelos sujeitos participantes, tendo em vista que este trabalho surge do meu desejo de desenvolver práticas de ensino que transcendam o estudo da língua pela língua, apontando possibilidades de ensino-aprendizagem por meio de práticas situadas de linguagem, levando em consideração os

interesses e necessidades dos participantes.

Outro fundamento metodológico inspirador para este trabalho foi a etnografia crítica. O desenvolvimento metodológico foi idealizado, a princípio, sob os pressupostos da etnografia crítica. Essa teoria coaduna-se com a ADC, sendo muito utilizada pelos pesquisadores da área, e estabelece uma fina harmonia com o propósito deste trabalho, porque a etnografia crítica compromete-se com a consciência crítica e emancipação social com foco nas necessidades, interesses e realidade social dos participantes. Segundo Mattos (2011), a etnografia contribui para o campo das pesquisas qualitativas, especialmente daquelas voltadas para a análise de desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio-interacionais, além de inserir os atores de forma ativa e dinâmica no processo de mudanças de estruturas sociais. No que diz respeito a pesquisas em educação, a autora argumenta que a etnografia contribui no sentido de revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas a fim de revelar os processos por ela engendrados e de difícil reconhecimento. Conforme Ottoni (2007, p. 100),

a etnografia crítica reconhece como seu ponto de partida o compromisso com a teoria crítica. Ela tenta mover-se para além dos acontecimentos dos participantes em grupos particulares para examinar premissas ideológicas e as práticas hegemônicas que modelam e constroem esses acontecimentos. [...] A etnografia crítica objetiva, pois, estudar uma cultura para tentar mudá-la, utilizando a posição política e social dos/as pesquisadores/as como uma maneira de desenvolver uma consciência crítica e uma emancipação social.

Essa perspectiva crítica e engajada da etnografia é bastante pertinente aos propósitos deste trabalho, no que diz respeito ao meu interesse de contribuir com práticas de linguagem propícias à conscientização crítica e à ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos, criando assim possibilidades de transformações sociais. Essas ações se constituem em condições importantes para possíveis mudanças nas estruturas sociais, como também podem gerar impactos locais, contribuindo, por exemplo, para a agência frente aos problemas identificados pelos participantes desta pesquisa.

Todavia, embora este trabalho tenha sido idealizado segundo os pressupostos da etnografia crítica, não foi possível implementar essa linha metodológica, haja vista que o desenvolvimento da proposta didática, quando então haveria uma ação coletiva e colaborativa entre a pesquisadora e estudantes frente aos problemas comunitários por meio da linguagem, foi inviabilizada em razão da pandemia da Covid-19, conforme detalho na seção 3.3. Não obstante, os pressupostos teóricos da etnografia crítica inspiraram a proposta didática assim como o desenvolvimento desta pesquisa como um todo.

Quanto aos instrumentos pertinentes para a geração de dados, os questionários foram instrumentos fundamentais para a compreensão de perspectivas dos participantes e direcionamento da proposta didática. Segundo Melo e Bianchi (2015, p. 43), questionário “é um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos de um projeto, sendo muito importante na pesquisa científica, especialmente nas Ciências Sociais”. Eu previra ainda utilizar diário de campo, gravações das aulas em áudio e vídeo e possivelmente entrevistas para a geração de dados durante o desenvolvimento da proposta didática, o que não se materializou conforme já exposto.

### **3.2 Procedimentos metodológicos**

No curso desta pesquisa, alterações e ajuste importantes se fizeram necessários considerando os impactos provocados pela pandemia da Covid-19, que levou à suspensão das aulas presenciais em todo o país, sendo que o Distrito Federal, região onde seria executada esta pesquisa, foi a primeira unidade da federação a suspender as aulas, após apenas 20 dias letivos, e a situação se manteve durante todo o restante do ano de 2020. O desenvolvimento da proposta didática durante o período de aulas não presenciais também não se viabilizou devido às dificuldades de acesso à internet para participantes, conforme descrevo na seção 3.3.

Todavia, a proposta didática foi elaborada após discussões, diálogos em sala de aula e aplicação de questionários em que os alunos expuseram suas percepções e expectativas acerca do componente curricular de Língua Portuguesa e acerca dos problemas da escola que mais os afetam. Além disso, a análise de uma produção escrita dos alunos com propostas para a solução dos problemas percebidos consistiu num importante instrumento para elaboração da proposta didática.

Esta pesquisa emana das minhas reflexões e inquietações sobre as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Meu intento inicial foi o de desenvolver práticas pedagógicas capazes de transcender o velho e persistente modelo de ensino centrado no estudo das formas linguísticas *per se* – o que frequentemente resultava em desinteresse e alienação entre os alunos – e contribuir com práticas de linguagem significativas para os sujeitos e potencialmente capazes de colaborar para a mobilidade social.

Assim iniciei uma investigação, procurando sondar a perspectiva dos estudantes sobre a disciplina de Língua Portuguesa e sobre suas práticas de linguagem. Os dados obtidos, os quais apresento na seção 4.1, apontam que os alunos relacionam os saberes relativos à disciplina apenas ao futuro, ou nem mesmo conseguem identificar qualquer relação entre esses saberes e

suas práticas. Diante disso, eu procurei identificar, junto aos alunos, os problemas coletivos percebidos por eles no âmbito da escola e da comunidade, que lhes instigavam o desejo de mudança, a fim de elaborar com eles uma estratégia de ação, por meio da linguagem, para enfrentar os problemas identificados.

Essas atividades focalizam práticas de linguagem voltadas para conscientização crítica dos sujeitos e instrumentalização para a participação social, fomentando o protagonismo e o engajamento dos estudantes, evidenciando o papel fundamental da linguagem na sociedade, constituindo-se em práticas significativas para os participantes.

A partir da identificação desses problemas, elaborei uma proposta didática com ênfase na leitura crítica e na produção de gêneros do campo de atuação na vida pública, dado o seu potencial de conscientizar e instrumentalizar os participantes para agência frente aos problemas identificados por eles, de modo que as atividades propostas contribuam potencialmente para a ação e transformação social e para a compreensão da linguagem e das práticas de letramento como partes inerentes à vida social. Tal proposta constitui um caminho possível para a superação de obstáculos e para a minimização do problema do qual este estudo parte (item 4 do arcabouço para a realização de pesquisas em ADC, exposto na seção 2.5).

Assim, no intuito de construir uma proposta didática engendrada dos interesses e necessidades dos participantes e que se constituísse em práticas de linguagem significativas, procurei, ao longo do processo de construção deste trabalho, conhecer as expectativas dos estudantes sobre as aprendizagens relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa, compreender suas práticas de linguagem, investigar os problemas coletivos em relação aos quais eles desejavam agir e identificar algumas possibilidades de ação idealizadas pelos participantes. Para isso, apliquei questionários, propus discussões e atividades em que os participantes pudessem expor seus pontos de vista.

Esse processo ocorreu entre novembro e dezembro de 2019. No ano seguinte, o trabalho continuaria, com a mesma turma, quando haveria a implementação da proposta didática e então seriam gerados outros dados. No entanto, como mencionei anteriormente nesta seção, a proposta não foi desenvolvida devido à suspensão das aulas presenciais.

### **3.3 O contexto e os participantes da pesquisa**

Esta pesquisa se origina das demandas e especificidades de uma comunidade escolar localizada na zona rural de Ceilândia, a região administrativa mais populosa do Distrito Federal e uma das de mais baixa renda.

A escola cujo contexto enseja esta pesquisa e para qual a proposta didática foi elaborada surgiu em 1968, na área de um assentamento do INCRA, a partir da iniciativa e organização das famílias assentadas. O histórico da escola, inscrito em seu projeto político pedagógico, consigna que “as escolas mais próximas se localizavam em regiões bem distantes (no caso Ceilândia e Brazlândia), o que ocasionava a falta de interesse dos moradores em matricular seus filhos na escola” (SEEDF, 2019, p. 10). Posteriormente o INCRA doa o imóvel à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, em 1977, a escola é relacionada oficialmente à rede de ensino do DF.

Durante mais de duas décadas, funciona na região a Escola Classe (escola que oferece apenas as séries iniciais do ensino fundamental, antigo primário), instalada em um pequeno prédio. Em 1994, tendo em vista a garantia do direito de continuidade dos estudos para as crianças da comunidade, a escola passa a oferecer a 5ª série (atualmente 6º ano) do ensino fundamental e, à medida que essa turma progride, a escola passa a ofertar a série sequencial a esses alunos, até que o ensino fundamental II é totalmente implantado.

Em 1996 é realizada a primeira ampliação da escola a fim de atender à crescente demanda de vagas. Em 2008 ocorre uma nova reforma e ampliação, que contempla a construção da quadra de esportes e o cercamento interno. O prédio então passa a contar com dez salas de aulas, uma sala de vídeo, uma sala de artes, sala de leitura, sala de múltiplas funções, direção, secretaria e sala de educação infantil. Somente em 2009, a escola é oficialmente designada Centro de Ensino Fundamental.

Via de regra, no Distrito Federal, as escolas se dividem em escolas classes, que ofertam educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental; centros de ensino fundamental (CEF), que ofertam os anos finais do ensino fundamental; centros de ensino médio (CEM), que ofertam o ensino médio; e centros educacionais (CED), que ofertam séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Entretanto, considerando que áreas rurais não contam com tantas instalações, além de outros recursos como transporte e pessoal, normalmente as escolas do campo concentram mais de uma etapa de ensino. É o caso da escola em tela, que passa a ofertar séries iniciais e finais do ensino fundamental sob a denominação de centro de ensino fundamental.

Com o passar dos anos, a população da região aumenta de forma expressiva, acompanhando uma tendência de crescimento do Distrito Federal e de cidades do entorno, como a cidade goiana de Águas Lindas, onde moram alguns de nossos alunos. Além do crescimento populacional, a escola constatou que muitos alunos interrompiam seus estudos após concluírem o último ano do ensino fundamental. Por isso, em 2010, a escola passa a ofertar o 1º ano do

ensino médio, com uma turma. Nos dois anos subsequentes são implantados o 2º e o 3º ano respectivamente, no turno vespertino. Consequentemente a nomenclatura da escola é alterada para Centro Educacional. Assim a escola oferta desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

Em 2015, tanto os moradores da região como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam uma demanda pela educação infantil, em função da melhoria da educação, especialmente para o futuro processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

No mesmo ano, a escola passa a oferecer mais uma modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, no turno noturno para atender às especificidades da própria escola e à demanda da comunidade, haja vista que uma grande parcela da população interrompera seus estudos no ensino fundamental e não tinha condições de continuá-los, seja devido à distância de uma escola que oferecesse a EJA, seja devido à mobilidade precária na região. Outra demanda da escola em relação à EJA se refere à situação de um número importante de alunos na condição de distorção idade/série. Assim surge a EJA, funcionando inicialmente com duas turmas multisseriadas do segundo segmento, uma de 5ª e 6ª etapas e outra de 7ª e 8ª etapas, totalizando noventa alunos matriculados. No segundo semestre, o número de turmas dobra para quatro, sendo ofertadas as seguintes etapas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. Em 2016, o atendimento é ampliado, sendo ofertado também o terceiro segmento da EJA (equivalente ao ensino médio), com três etapas.

Também em 2016, a mobilização da comunidade possibilitou obras para a melhoria da estrutura da escola, como cercamento da sua área total, inclusive estacionamento e áreas livres, e a construção de três novas salas de aula, uma vez que as salas de natureza específica estavam sendo utilizadas como salas de aula a fim de atender à crescente demanda de vagas. A ampliação do prédio foi viabilizada por meio de doações de empresas privadas, emendas parlamentares e trabalho voluntário da comunidade.

Finalmente, no segundo semestre de 2019, o primeiro segmento da EJA passa a ser ofertado com duas turmas multisseriadas – uma turma para 1ª e 2ª etapas e outra turma para 3ª e 4ª etapas. Dessa forma, o ano letivo de 2020 começa com nove turmas nessa modalidade, duas turmas multisseriadas no primeiro segmento e uma turma para cada etapa do segundo (5ª, 6ª, 7ª e 8ª) e terceiro segmento (1ª, 2ª e 3ª) somando cerca de 150 alunos.

Em que pese o interesse e a crescente demanda da comunidade local pela EJA, a conjuntura provocada pela pandemia da Covid-19 em 2020 interrompeu bruscamente a tendência de acesso dos alunos à EJA. Embora a Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como a própria escola tenham criado estratégias para continuar atendendo os estudantes,



tais como plataforma de ensino à distância, aulas no aplicativo Whatsapp e disponibilização de material impresso, apenas três alunos, somando 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> etapa, continuaram realizando as atividades propostas até o fim do semestre letivo, sendo que apenas uma aluna acessou a plataforma própria de ensino e dois realizaram atividades impressas. O quantitativo de alunos que continuaram os estudos na modalidade não presencial foi o mesmo em todas as disciplinas no segundo segmento.

Conhecendo a realidade dessa comunidade na qual trabalho há cinco anos e tendo ouvido deles mesmos algumas explicações sobre as dificuldades que enfrentam, posso aventar algumas razões para a não participação dos alunos nas atividades a distância. O acesso à internet é uma das principais razões, haja vista que em muitas chácaras, como na própria escola, não há alcance de sinal de internet de operadoras de telefonia móvel e rádio ou a qualidade do sinal é muito precária. São poucas as empresas que oferecem serviço de internet rural e isso a um custo elevado de instalação, comparado ao custo do serviço na zona urbana, onde normalmente já existe a infraestrutura necessária. Como muitos alunos moram e trabalham na região, acabam tendo um acesso bastante limitado à internet, por exemplo quando se deslocam até o centro da cidade ou em alguns momentos em que conseguem uma conexão na própria residência ou nas proximidades, porém com baixa qualidade, o que inviabiliza a visualização de vídeos e download de materiais. Há que se considerar também que, para além do sinal de internet, é preciso ter disponível um pacote de dados a ser pago pelo usuário, que eventualmente pode não ter condições de arcar com esse custo ou ter um uso limitado da internet em função do seu pacote de dados. Embora o governo do Distrito Federal tivesse se comprometido a proporcionar acesso gratuito à plataforma de ensino, isso só se efetivou no fim de setembro, na semana anterior ao encerramento do primeiro semestre letivo.

Outro fator importante a considerar é a necessidade do uso de aparelhos como computador, tablet ou celular para o acesso à plataforma. Pesquisas como as realizadas pelo IBGE<sup>3</sup> demonstram que menos da metade dos lares brasileiros possuem computadores. Embora a maioria dos lares possua aparelho celular, há casos nesta comunidade, como deve haver em muitos lugares no Brasil, em que um aparelho é compartilhado pela família inteira, e situações em que os aparelhos dos alunos possuem recursos limitados.

No que diz respeito às atividades impressas, esse meio também não deixou de apresentar suas dificuldades ao público do campo. No primeiro semestre, a orientação da Secretaria de Educação foi de que as escolas providenciassem a produção do material impresso para que os

---

<sup>3</sup>Fonte: publicado no site G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/11/n-de-casas-com-computador-cai-pela-1-vez-no-brasil-diz-ibge.html>. Acessado em 27 set. 2020.

alunos pudessem buscar e depois entregar as atividades realizadas em períodos a ser determinados pelas escolas. Poucos alunos procuraram a escola para pegar o material impresso, e os que o fizeram precisaram se deslocar até a escola por seus próprios meios, já que o transporte escolar foi suspenso durante o período de aulas à distância e não há transporte público nas imediações da escola, a não ser na rodovia que fica a cerca de 1,5 KM da escola, através de uma via sem pavimentação.

Naturalmente, outros fatores podem ter influenciado a não participação dos estudantes nas atividades, como dificuldades no uso da plataforma de ensino, adaptação às próprias especificidades da educação à distância e problemas pessoais, inclusive. Durante o período de aulas não presenciais – julho a setembro –, tive contato com alguns alunos por meio de mensagens de whatsapp ou presencialmente quando da entrega de material impresso. Nessas oportunidades os alunos relataram dificuldades para a continuidade dos estudos, como problemas pessoais relacionados a saúde e família, falta de tempo frente às demandas do trabalho, falta de computadores celulares ou problemas técnicos com esses aparelhos, baixa qualidade ou ausência de sinal de internet, pouca habilidade para acesso e operação da plataforma de ensino. Nesse último quesito, a escola disponibilizou atendimentos individualizados àqueles alunos que quisessem orientação sobre acesso à plataforma. Eu acompanhei um desses atendimentos e pude presenciar algumas das dificuldades vivenciadas pelos alunos. Nessa ocasião estávamos eu, a supervisora e um dos coordenadores da escola para atender ao casal, ambos meus alunos, que haviam agendado atendimento. Quando eles chegaram, pedimos que baixassem o aplicativo Google Sala de Aula para acesso à plataforma Escola em casa. Nesse momento já nos deparamos com a primeira dificuldade, eles não conseguiram se conectar à internet. A escola não disponibiliza internet sem fio para os alunos ou professores, a única rede disponível é de uso exclusivo da secretaria e não conseguimos acessá-la. Então verifiquei que a minha rede 4G excepcionalmente estava com bom sinal, pois na maior parte do tempo o sinal é ausente ou instável na região da escola devido a sua localização geográfica. Assim eu roteei o sinal do meu celular para os alunos e consegui baixar o aplicativo no celular do aluno, mas o celular da aluna não tinha memória suficiente para o aplicativo. Ela me autorizou a apagar aplicativos e dados do aparelho dela, inclusive imagens e vídeos das atividades pedagógicas que estavam sendo realizadas por whatsapp tiveram de ser apagadas, mas conseguimos instalar o aplicativo. Em seguida, abri o aplicativo no celular do aluno para mostrar a eles como acessar e postar atividades, mas quando tentei abrir o arquivo de uma das atividades que eu havia postada na plataforma, percebi que o aparelho dele não tinha suporte para aquele tipo de arquivo. Além disso, esse mesmo aluno me disse que não

conseguia assistir aos vídeos que eu estava enviando no grupo da turma no whatsapp devido à qualidade do sinal de internet na chácara onde ele mora e trabalha. Então resolvi fazer uma apostila impressa com o conteúdo do semestre para esse aluno e posteriormente levei até a casa dele. Este foi um dos três alunos que continuaram a realizar as atividades até o final do semestre.

Essa foi apenas uma das situações-problema sobre as quais tive conhecimento durante as aulas não presenciais. Todavia não é objetivo desta pesquisa a investigação dos fatores pelos quais os alunos deixaram de participar das atividades a distância, apenas destaco os problemas relacionados às condições estruturais e materiais para o ensino nessas condições porque se referem a uma condição básica de acesso à educação, diante desta as demais questões são ulteriores. Ademais, ressalte-se que esta pesquisa enfoca precisamente práticas de letramentos voltadas para a conscientização e fomento ao engajamento frente aos problemas sociais da comunidade participante. Para melhor compreensão do contexto da pesquisa e dos problemas que ensejaram a intervenção, descrevo a seguir a estrutura física e os recursos da escola.

Atualmente a estrutura física da escola é composta por quatro blocos. O bloco I abriga sala dos professores, sala de leitura, banheiros masculino e feminino de alunos, ambos com banheiros adaptados para deficientes físicos, cantina, depósitos, sala de coordenação, banheiro de professores, Sala de Recursos/Serviço de Apoio a Aprendizagem - que funcionam em uma antiga sala de aula adaptada para a nova função -, e duas salas de aula destinada à educação infantil. O bloco II é composto por nove salas de aula e uma sala de apoio administrativo. O bloco III é composto pela sala de direção, secretaria e Orientação Educacional. O bloco IV é a mais recente construção, viabilizada por meio da iniciativa da comunidade e de parcerias público-privadas, conforme mencionado no histórico.

A escola atende a alguns padrões de acessibilidade, com rampas de acesso e banheiros dos alunos adaptados para cadeirantes. A unidade escolar conta também com quadra esportiva, porém sem cobertura, e estacionamento comum a funcionários e estudantes/comunidade, parcialmente pavimentado. O pátio entre os blocos II e III é coberto, cujo espaço é utilizado para a realização de palestras, reuniões, apresentações e exposições.

Quantos aos equipamentos, a unidade conta com cinco computadores assim distribuídos: dois na secretaria, um na direção e dois na seção administrativa, esses dois últimos são de uso compartilhado com os professores para pesquisa e impressão de matrizes de atividades; 4 aparelhos projetores multimídia, eles ficam armazenados na sala da supervisão, são disponibilizados para os professores mediante agendamento e são bastante utilizados; 3 aparelhos de TV, sendo um na sala de vídeo e os outros dois transportados para as salas conforme solicitação do professor; 4 aparelhos de som, 01 fogão com forno acoplado, 2

freezers, 01 geladeira, 03 bebedouros. O projeto pedagógico da escola registra ainda a existência de “30 tabletes disponíveis para os alunos com o intuito a realização de pesquisas” (BRASÍLIA, 2019, p. 17). Contudo, esses aparelhos nunca foram utilizados para pesquisa devido à ausência de internet, e também não foram empregados para outras finalidades como usos de aplicativos *offline* porque o sistema operacional obsoleto e a memória dos aparelhos não possibilitam a instalação de programas.

Os sujeitos desta pesquisa são sete alunos da 6ª etapa – segundo segmento da EJA. Por se tratar de uma escola do campo, suas turmas de EJA são pequenas, algumas vezes com menos de dez alunos. O quadro abaixo apresenta o perfil dos participantes, aos quais me refiro como A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7, visando à preservação de suas identidades.

Quadro 3. Perfil dos participantes

| PARTICIPANTE         | FAIXA ETÁRIA | GÊNERO    | OCUPAÇÃO             | SITUAÇÃO FAMILIAR    |
|----------------------|--------------|-----------|----------------------|----------------------|
| ALUNO A <sub>1</sub> | 16 a 20 anos | Masculino | estudante            | solteiro sem filhos  |
| ALUNO A <sub>2</sub> | 21 a 25 anos | Masculino | não informado        | casado e uma filha   |
| ALUNO A <sub>3</sub> | 16 a 20 anos | Masculino | trabalhador informal | solteiro sem filhos  |
| ALUNO A <sub>4</sub> | 16 a 20 anos | Masculino | trabalhador informal | solteiro sem filhos  |
| ALUNO A <sub>5</sub> | 30 a 34 anos | Masculino | motorista            | casado e três filhos |
| ALUNA A <sub>6</sub> | 16 a 20 anos | Feminino  | babá                 | solteira sem filhos  |
| ALUNO A <sub>7</sub> | 16 a 20 anos | Masculino | estudante            | solteiro sem filhos  |

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos são jovens transferidos de turmas regulares do diurno em razão de distorção idade/série, adultos e idosos que passaram muitos anos fora da escola, e inclusive aqueles que cursaram o primeiro segmento da EJA na própria instituição. O projeto pedagógico da escola, a meu ver, faz uma descrição acurada de seu público, a partir de um intenso trabalho de elaboração do inventário da escola do campo, onde se identificou fatores como emprego e renda, moradia, cultura, etc. Esse levantamento identificou que “o cultivo de verduras predomina na região, gerando emprego e renda às famílias dos alunos” (BRASÍLIA, 2019, p. 13). Além disso o projeto pedagógico da escola consigna que

o perfil do público atendido pela unidade de ensino é de alunos moradores de chácaras, condomínios e assentamentos da Região Administrativa de Ceilândia-DF, em sua maioria filhos dos chacareiros, caseiros, entre outros. Podemos destacar também, um número razoável de alunos oriundos de diversas regiões do país, principalmente da região nordeste. A escola, por ofertar todas as modalidades de ensino, inclusive o EJA atende muitas vezes os próprios pais dos alunos no primeiro, segundo e terceiro segmento. Também por atender a praticamente todas as modalidades de ensino a maioria dos alunos inicia e conclui os estudos nesta unidade escolar. Uma boa parte

da comunidade escolar encontra-se em um padrão social de trabalhadores assalariados (BRASÍLIA, 2019, p. 16).

Como se pode inferir da descrição, os alunos pertencem majoritariamente às classes menos favorecidas economicamente. Os recursos da comunidade, bem como da própria escola são bastante limitados e o Poder Público muitas vezes é ausente, o que também é destacado no projeto pedagógico da escola:

alguns problemas ainda precisam ser resolvidos com urgência, caso do transporte ofertado aos alunos, que não é escolar, sendo escasso, precário, lotado, prejudicando-os em seu desempenho pedagógico. Muitas vezes, os alunos andam longas distâncias até o ponto, se expondo a riscos de violências de toda natureza. O problema persiste ao longo dos anos. Lembramos que não existem pavimentação e sinalização adequada nas proximidades da escola, e todos sofrem com a poeira e buracos. Precisamos de um transporte que atenda às necessidades de uma escola do campo em suas especificidades. [A escola] possui uma clientela maior que sua estrutura comporta, por esse motivo foram realizados alguns ajustes para atender essa demanda. O banheiro da direção foi desativado e transformado em uma sala para os atendimentos do SOE. Em um espaço que era destinado a recreação dos alunos foi adaptado para que o SEAA e a Sala de Recurso atendam sua clientela. Ao lado da sala dos professores foi construído um depósito destinado a guarda do material pedagógico da escola. A única quadra de esportes necessita de cobertura e iluminação, pois as aulas de educação física são prejudicadas devido à falta de estrutura para atender os alunos. Não contamos com nenhum laboratório, biblioteca, refeitório, parque, auditório, salas disponíveis para reforço escolar. Por ser uma escola no campo, existem fatores externos que prejudicam o desempenho dos alunos, como a frequência escolar nos dias chuvosos; o período de seca/queimadas, que provoca doenças alérgicas; a grande rotatividade de alunos e a mudança de professores, que em sua maioria é de contratos temporários (BRASÍLIA, 2019, p. 13-14).

O histórico da escola demonstra que, desde sua fundação até a mais recente ampliação, praticamente tudo se viabilizou através da mobilização da comunidade. Isso demonstra por um lado a letargia do Poder Público no que tange ao seu dever para com a educação pública, por outro lado, o cenário revela uma comunidade que logrou conquistas a partir de sua própria mobilização. Acredito que essa estratégia possa e deva ser fortalecida e que as aprendizagens escolares devam estar a serviço da comunidade para a conscientização e conquista de direitos, não como uma benesse concedida, mas como direitos granjeados.

Nesse sentido, defendo que as práticas de ensino de Língua Portuguesa, bem como as de outras disciplinas, sejam pautadas pelos interesses, necessidades dos estudantes, considerando ainda as práticas sociais das quais participam, tornando-se, portanto, significativas. Além disso, é importante que as práticas de ensino estejam comprometidas com

a conscientização e engajamento dos sujeitos frente a situações de injustiça e desigualdade social, alcançando também um nível mais elevado e perene de relevância social.

Assim, na próxima seção, descrevo alguns passos que precederam a construção da proposta didática sob essa perspectiva, apresentada na seção 5, passando pela minha formação e seus reflexos na sala de aula. Apresento e analiso ainda os dados obtidos por meio dos questionários aplicados, os quais revelam a percepção dos estudantes sobre os problemas da comunidade relativos ao direito à educação.

## **4 CONSTRUINDO A TRILHA DA PROPOSTA DIDÁTICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS**

Nesta seção, relato alguns momentos do percurso formativo que precederam e balizaram a construção da proposta didática. Descrevo a ideia inicial sobre a proposta, os ajustes e desvios da trajetória prevista e relato minhas primeiras práticas docentes como professora pesquisadora acadêmica, apresentando minhas percepções, aprendizagens e conflitos ao longo do caminho.

### **4.1 O projeto piloto de letramento**

Conforme mencionei na introdução deste trabalho, eu já me inquietava há algum tempo com a necessidade de trabalhar alguns conteúdos curriculares sem conseguir estabelecer relação com as práticas sociais relacionadas à vida dos sujeitos, isto é, sem conseguir compreender, e menos ainda convencer sobre a relevância social de determinados conteúdos. Mas diante da realidade da EJA eu compreendi que enfatizar práticas de ensino contextualizadas e focadas na criticidade e engajamento dos sujeitos não era só um desejo meu como também uma necessidade da comunidade em que eu estava inserida naquele momento. Os alunos dessa comunidade, com os quais eu atuei como professora e coordenadora, em diversas etapas e modalidade de ensino, declaravam expressamente seu desejo de mudança social, seu desejo de terem melhores condições de acesso e permanência na escola. Tanto alunos como demais membros da comunidade escolar frequentemente se queixavam da falta de pavimentação das vias de acesso à escola, da precariedade do transporte ali naquela área rural e da falta de infraestrutura da própria escola. Dessa forma, eu deparei com a oportunidade e a necessidade de desenvolver práticas de ensino do interesse dos estudantes e de relevância social para aquela comunidade.

Penso que essas práticas devem passar pelo exercício da criticidade, pela ênfase em condições que favoreçam o fortalecimento dos sujeitos e pelo acesso a instrumentos para a ação social. Acredito que essa é uma tarefa que cabe à escola, o que inclusive é expressamente afirmado nos documentos norteadores da EJA e, mais amplamente, da educação básica.

Assim, fiquei muito entusiasmada quando comecei a estudar, no Profletras, acerca do impacto da concepção enunciativo-discursiva da linguagem, da teoria dos letramentos críticos e projetos de letramento sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa. Logo me identifiquei com o conhecimento que estava descobrindo e comecei a vislumbrar algumas possibilidades de

melhorar minha prática e descobrir fundamentos teóricos para superar uma organização curricular e uma tradição de ensino pautada em objetos que são um fim em si mesmos. Consoante afirma Kleiman (2001), descobri a possibilidade de transformação de objetivos ‘circulares’ como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em desenvolver a competência discursiva para o que for relevante para o estudante, para o cidadão e para a sociedade.

Portanto, eu não pude evitar de transpirar em sala de aula o meu entusiasmo. Comentei com os meus alunos sobre o curso de mestrado, sobre minhas expectativas e dificuldades e, particularmente com a turma da 5ª etapa, falei sobre o projeto de pesquisa que eu desenvolveria e que eles tinham sido os escolhidos para participar do projeto e que a participação seria voluntária e não implicaria em nota, aprovação e nenhum tipo de privilégio ou sanção. Eles ficaram curiosos para saber do que se tratava o projeto e o que eles teriam de fazer. Expliquei em linhas gerais como funciona uma pesquisa acadêmica e que eu desenvolveria o projeto junto com eles, até porque, naquele momento, eu tinha em mente trabalhar com projeto de letramento<sup>4</sup>. Enfatizei que o meu objetivo era o de que as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa estivessem relacionadas aos usos que eles fazem da linguagem fora da escola e com suas necessidades reais, em vez de atenderem exclusivamente um currículo pré-definido e descontextualizado. Os alunos pareceram interessados e satisfeitos com a possibilidade de participar da minha pesquisa. Uma aluna, que devia ter pouco mais de quarenta anos e estudava com o esposo, expressou certa vez como ela se sentia especial por sua turma ter sido escolhida para participar do projeto. Numa ocasião em que eu cobrei da turma o desenvolvimento de um trabalho, ela disse aos colegas “Gente, ela escolheu a gente para fazer parte da pesquisa dela, ela nos escolheu” e cobrou o empenho da turma. A forma como ela falou, o tom de voz, a expressão, me pareceu que ela se sentiu muito orgulhosa de fazer parte da turma escolhida. Infelizmente essa aluna e seu esposo descontinuaram os estudos algum tempo depois. Eles iam para a escola de carro próprio porque moravam muito longe da rota do ônibus escolar. Ao perguntar aos alunos da turma se eles tinham notícias dos colegas, me informaram que eles não tinham mais como chegar à escola porque precisaram ceder o carro para o filho trabalhar.

---

<sup>4</sup> De acordo com Kleiman (2001, p. 4), 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.”



Escolhi a 5ª etapa por ser a turma com a maior quantidade de alunos frequentes (14 no primeiro semestre de 2019), porque eles eram os mais participativos durante as discussões nas minhas aulas e porque havia possibilidade de que eu continuasse com a turma até o fim do primeiro semestre de 2020. Na época, eu pensei em trabalhar apenas com uma turma, porque só havia uma turma de cada etapa e a 5ª etapa tinha um número de alunos pequeno, mas suficiente para desenvolver o projeto. Como eu estava trabalhando com 5ª, 6ª e 7ª etapas, eu ficaria com a turma os dois semestres de 2019, em que eles cursariam a 5ª e a 6ª etapa, e havia grande chance de a escola continuar com a mesma organização em 2020, assim eu continuaria lecionando para a turma até o fim do primeiro semestre de 2020, quando eles estariam cursando a 7ª etapa, e eu poderia então colocar em ação o projeto já desenvolvido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pela banca de qualificação, para essa turma durante a última etapa que eles cursariam comigo.

Esse processo de leitura e apropriação de teorias, construção do projeto de pesquisa para apresentação ao CEP e elaboração do relatório de qualificação, durou quase todo o ano de 2019, concomitantemente ao cumprimento dos créditos do curso, mediante a participação das aulas presenciais. Durante esse tempo os alunos me perguntaram algumas vezes quando íamos começar o projeto. Eu expliquei a eles, de uma maneira que possibilitasse a sua compreensão, as etapas da pesquisa acadêmica, mas com o passar do tempo eles pareceram estar se desestimulando e admito que eu também. As etapas prévias à realização da pesquisa em campo, bem como as formalidades próprias do gênero dissertação, que a meu ver se caracteriza por uma forma composicional, estilo e tema bastante rígidos, acabaram por arrefecer o entusiasmo inicial.

Mas, como eu queria dar uma resposta aos meus alunos, que, depois de eu ter anunciado o projeto, passaram a cobrar o início das atividades, a perguntar sobre como seria, o que eles fariam e quando ia começar o projeto, e como eu também queria colocar em prática o que havia estudado e estava ansiosa por ressignificar minhas práticas de ensino, então pensei em desenvolver um projeto piloto, partindo de um problema coletivo eleito pelo grupo, prevendo ações discursivas para enfrentamento da situação. Como mencionei anteriormente, meu anseio por novas possibilidades de trabalho com a linguagem coincidia com os pressupostos dos projetos de letramento, pois nesse tipo de projeto

o professor se insere no mundo social dos alunos e nos problemas que os afligem, seja no ambiente escolar seja em outros (p. ex., o da família, o da comunidade a que ele pertence), a sala de aula deixa de ser o lugar onde o aluno deve aprender, simplesmente, a ler e a escrever corretamente (segundo os aspectos formais da linguagem – a gramática) para se tornar um espaço

aglutinador em que professores e alunos (e outros agentes) operacionalizam um plano de caráter coletivo voltado para a compreensão da realidade que os afeta e para a busca de soluções que minimizem as suas dificuldades existenciais e cognitivas – especialmente aquelas que dizem respeito à construção do conhecimento da linguagem, aqui entendida como uma forma de ação (OLIVEIRA, 2016, p. 285).

O projeto de letramento centrado nos problemas já relatados pelos alunos com relação ao acesso à escola e às suas condições estruturais e materiais seria o escopo do trabalho final de mestrado, que, conforme mencionei, estava em processo. Mas como eu já não era mais a mesma professora de antes de conhecer o projeto de letramento, minhas práticas também não poderiam ser as mesmas. Pensei em como já poderia começar a desenvolver práticas inspiradas nesses pressupostos, imaginei uma atividade de menor abrangência e sem tantos desdobramentos quanto o projeto que eu pretendia desenvolver com os alunos para tratar os problemas de âmbito comunitário e/ou da escola como um todo, como foi acordado com a turma no início do ano. Ainda assim, eu tinha em mente desenvolver um trabalho que correspondesse aos anseios dos meus alunos, no sentido se sentirem envolvidos em atividades significativas e com um propósito coletivo. Da mesma forma, eu também ansiava por experiências que transcendessem o ensino pelo ensino, além de que eu também pretendia que nos familiarizássemos aos poucos com um projeto de letramento, com algumas estratégias que nos desse mais segurança para o desenvolvimento do projeto final.

Esses foram meus objetivos de partida e, embora a princípio eu não tenha focalizado a geração de dados, considero que o processo desenvolvido durante essa experiência me valeu aprendizagens importantes e foi de fato significativo para meus alunos, de modo que, acredito eu, merece ser relatado. Dito isso, descrevo sucintamente essa experiência a seguir, que ocorreu no segundo semestre de 2019, com a turma que cursava então a 6ª etapa da EJA. O conjunto das atividades descritas a seguir representou o primeiro resultado da reconfiguração das minhas práticas depois da reflexão sobre as teorias e metodologias que eu estava descobrindo no mestrado, ao mesmo tempo em que eu construía a proposta didática que seria apresentada à banca de exame de qualificação em fevereiro de 2020 e que, uma vez aprovada, seria desenvolvida ainda no primeiro semestre de 2020.

O quadro a seguir representa retrospectivamente as atividades desenvolvidas durante esse processo de experimentação de práticas de letramentos. Nesse processo eu fui traçando e aplicando estratégias, observando os resultados e pensando os passos seguintes. Como eu ainda estava me apropriando do que seria um projeto de letramento, eu não tinha em mente todos os passos que daria quando comecei o processo, de modo que fui direcionando as atividades à

medida em que observava o desenrolar dos eventos, a responsividade dos sujeitos e o surgimento de necessidades e possibilidades.

Quadro 4. Etapas do projeto piloto

|  |  |
|--|--|
| 1. Sensibilização  | Exibição do filme Histórias Cruzadas; problematização por meio de atividade oral coletiva sobre problemas sociais e transformações provocadas por meio da linguagem, a partir da análise do enredo do longa-metragem.  |
| 2. Análise de obras cinematográficas: reconhecimento da relação entre ações discursivas e mudança social a partir de filmes baseados em eventos reais.               | Atividade de seleção, apreciação e análise de filme, diálogo entre os grupos/turma sobre o enredo da obra e a análise do grupo. A análise consistiu na identificação dos problemas sociais vivenciados pelos personagens, das estratégias discursivas adotadas para lidar com a situação e dos resultados percebidos.  |
| 3. Leitura e construção de sentidos a partir da obra autobiográfica “Eu sou Malala: (edição juvenil) como uma menina lutou pelo direito à educação e mudou o mundo”. | Leitura coletiva dos capítulos iniciais; opinião e diálogo entre os alunos/turma acerca de suas perspectivas em relação aos personagens, os fatos narrados e as diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas percebidos no contexto da narrativa.   |
| 4. Diagnóstico de recursos materiais necessários à continuidade da atividade de leitura e elaboração de estratégias para aquisição.                                  | Identificação da necessidade de aquisição de exemplares do livro para a leitura da obra na íntegra; definição da estratégia de produção de cartas de solicitação para algumas livrarias de Brasília e para a editora da obra, com pedido de doação de exemplares.  |
| 5. Produção e envio de cartas de solicitação.  | Estudo do gênero carta de solicitação, produção da versão inicial das cartas, revisão, escrita da versão final e envio das cartas aos seus respectivos destinatários.  |
| 6. Produção de carta de agradecimento.   | Escrita da primeira versão, revisão e reescrita da carta.  |
| 7. Leitura, discussão, reflexão crítica e expansão de perspectivas.  | Continuação da leitura coletiva do livro em sala de aula; problematização e discussão dos problemas sociais relatados pela personagem; ressignificação das situações-problemas lidos em relação ao contexto brasileiro e às experiências dos estudantes; identificação e análise das estratégias discursivas adotadas pela protagonista na luta em defesa de seus direitos e necessidades; comparação de realidades; identificação de situações-problemas locais e proposição de estratégias discursivas para enfrentamento da situação, por meio de produção escrita. |
| 8. Produção de um painel narrativo ilustrado sobre a história de   | Estudo dos elementos da narrativa e estrutura do texto narrativo linear, produção da versão inicial do texto para o painel, revisão e reescrita,   |

|                   |   |
|-------------------|---|
| Malala Yousafzai. | produção das ilustrações com colaboração do professor de artes; montagem e exposição de painel. |
|-------------------|---|

Fonte: elaborado pela autora

No início do segundo semestre letivo de 2019, pensei que deveria iniciar o percurso formativo apresentando aos estudantes da então 6<sup>a</sup> etapa algumas experiências sobre engajamento de pessoas e grupos sociais desfavorecidos em busca da conquista de direitos e transformações sociais, destacando o papel da linguagem nesses processos. Esses exemplos foram pensados como uma forma de motivação dos alunos, pois a esperança é imprescindível para a mudança, sendo que “uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos” (FREIRE, 1992, s.p.).

Nesse sentido, planejei uma sequência de atividades visando a proporcionar aos estudantes o conhecimento e reflexão acerca de experiências transformadoras pautadas no uso da linguagem. A primeira atividade foi a exibição do filme “Histórias Cruzadas”. O enredo do longa metragem gira em torno da situação das mulheres negras nos Estados Unidos durante o período da segregação racial no país e de como essas mulheres promovem uma revolução na cidade onde vivem com a ajuda de uma jovem jornalista. A jovem, imbuída de ideais feministas e antirracistas, procura as mulheres e as convence a contarem suas histórias. Os relatos são publicados em um livro que rapidamente se torna um sucesso de vendas, provocando verdadeira comoção de toda a cidade diante das situações denunciadas.

Nas aulas que sucederam à exibição do filme, propus uma discussão com os estudantes, problematizando questões abordadas no filme, como injustiças sociais, discursos racistas e machistas nas falas dos personagens e como as protagonistas utilizaram a linguagem oral e escrita para conscientização e mudança nos modos de agir próprios e dos demais moradores da cidade.

Conforme percebi o interesse dos alunos pelo tema e suas participações nas discussões, bem como o gosto deles por filmes, elaborei uma atividade que seria realizada em grupos, pautada na análise e discussão de filmes. Em primeiro lugar, selecionei filmes inspirados ou baseados em histórias reais, cuja temática envolvesse o uso da linguagem como instrumento de luta contra problemas sociais. A opção por filmes de cunho verídico se deve à relevância de apresentar aos estudantes exemplos reais de transformações sociais provocadas pelas ações, inclusive discursivas, de pessoas afetadas por injustiças, racismo, violência, entre outras

situações de desigualdade social, a fim de favorecer a conscientização, motivação e o desabrochar da esperança. Assim foram selecionados os filmes *Escritores da Liberdade*; *O Menino que descobriu o vento*; *Selma: uma luta pela igualdade*, *O aluno: uma lição de vida* e *Missão no Mar Vermelho*.

Levei as sinopses impressas das obras cinematográficas para leitura coletiva em sala de aula. Antes disso apresentei a proposta de trabalho a ser realizado em grupos de três a quatro alunos. Foram formados quatro grupos, mas o objetivo de propor cinco filmes foi de que os grupos tivessem mais uma opção à escolha. Dessa forma, os grupos negociaram entre si e escolheram os quatro primeiros títulos respectivamente citados. A atividade consistiria em assistir ao filme escolhido pelo grupo e depois apresentar a obra para a turma, contemplando o enredo e discutindo os seguintes pontos:

- Que dificuldades os personagens encontraram para garantir direitos como educação e/ou outros direitos?
- Houve alguma situação em que os personagens tenham sofrido racismo, preconceito, discriminação, machismo, violência ou outro problema que o grupo tenha identificado?
- Como os protagonistas utilizaram a linguagem para superar os problemas enfrentados?

Os alunos tiveram um mês para a preparação do trabalho, que seria a apresentado no início de outubro. Os filmes foram disponibilizados para eles em *pen drives* para que pudessem assistir em casa e refletir sobre as questões propostas. Na semana anterior à apresentação, os grupos tiveram duas aulas (50 min) para discutir as questões propostas e organizar a apresentação. Mas, como frequentemente acontece com atividades programadas para casa, um dos grupos não realizou a atividade e outro grupo foi prejudicado pela desistência de três alunos, dois deles devido a problemas com o transporte escolar. Os grupos que ficaram com os filmes *Escritores da liberdade* e *O menino que descobriu o vento* apresentaram oralmente o enredo dos filmes, apontando o que eles perceberam como dificuldades, injustiças e violências sofridas pelos protagonistas e as estratégias usadas para enfrentamento dos seus problemas.

Nesse ínterim desenvolvemos uma sequência de atividade dentro da mesma temática, personalidades que lutaram pela conquista de direitos, explorando os eixos da leitura e da escrita. O conjunto das atividades contemplou diferentes linguagens, práticas de leitura entendidas como um processo de construção de sentidos e análise a partir de elementos verbais e não verbais. Para tanto selecionei a obra “Eu sou Malala (edição juvenil): como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo”, da editora Seguinte, trabalhando a leitura ora coletiva ora individual, oralizada e silenciosa em sala de aula. Antes de entrar com a leitura propriamente dita, fiz uma breve apresentação oral da obra e da história da protagonista Malala

Youssafzai para os estudantes.

A leitura, a princípio, foi realizada por meio da exibição do texto em um projetor. Como a turma demonstrou bastante interesse pela história e participação ativa nas discussões e a biblioteca da escola não dispunha de nenhum exemplar do livro, desenvolvemos uma sequência de atividades voltadas para a escrita de cartas de solicitação para livrarias da cidade e para a editora Seguinte pedindo doação dos livros. O processo teve várias etapas, passando pelo estudo do gênero carta de solicitação, leitura de modelos, escrita, revisão, reescrita até a produção final, que foi enviada aos referidos destinatários. A carta enviada à editora foi atendida e a turma recebeu a doação de cinco exemplares do livro. Uma das cartas escritas pela turma foi reproduzida na imagem abaixo.

Figura 4. Carta produzida pelos alunos

Bulmãdia, DF, 23 de agosto 2019  
 A Luoxia Cultural  
 Nós da sétima série da Educação de  
 Jovens e Adultos do Centro [REDACTED]  
 estamos estudando sobre Cidadania  
 e a Participação social, estamos bu  
 scando doação de livro "Eu sou Ma  
 lala (edição Juvenil): Como uma mo  
 çota que defendeu o direito a educa  
 ção mundial o mundo escreveu por  
 Malala Yousofzai e Patricia Mc Cor  
 muck, da Editora Seguinte.  
 Somos alunos de 15 a 16 anos.  
 Nossa escola encontra-se na área  
 rural, nossa biblioteca mal tem  
 livros. Já esse livro seria importa  
 nte para o começo de vários au  
 tos, alunos entenderem o que é  
 liberdade usando apenas as su  
 as vozes e ~~escrevendo~~ escrevendo  
letra por letra. *incentiva - los*  
deste foi agradecemos a direção da  
 Luoxia Cultural. Nós da Sétima série  
 do Centro Educacional [REDACTED]

Durante o processo, os alunos se mostraram envolvidos com a tarefa de escrever em prol de um objetivo deles e esperançosos quanto à possibilidade de serem ouvidos e atendidos. A resposta positiva da Editora Seguinte provocou entusiasmo nos estudantes por ser uma concretização de suas expectativas, de modo que partiu da turma a proposta de escrever os agradecimentos à editora. A resposta da editora, foi enviada para o meu-email particular, conforme demonstra a imagem abaixo.

Figura 5. Primeiro e-mail da editora



Pouco depois que enviei o endereço da escola, os livros foram postados e eu fui buscá-los na agência dos Correios da Cidade de Brazlândia, há pouco menos de 30 km da escola. Ao receber o pacote, deixei-o fechado para abrir somente na escola junto com os alunos. E assim fizemos. A foto abaixo mostra os alunos com os livros, o diretor da escola e eu.

Figura 6. Entrega dos livros



A imagem a seguir é a carta de agradecimentos produzida pelos alunos, a qual foi digitalizada e enviada por e-mail para nossa interlocutora na editora.

Figura 7. Carta de agradecimento dos alunos



EU [REDACTED] ALUNO DO 7º ANO ESTOU MUITO FELIZ POR TER ATENDIDO AO NOSSO PEDIDO. POR NOS ENVIAR\_MOS OS CINCO EXEMPLARES DO LIVRO MALALA. VAI PI O ACERVO DE NOSSA BIBLIOTECA. E TENHO CERTEZA VAI SER DE GRANDE UTILIDADE. DESDE JA EM MEU NOME E DOS MEUS COLEGAS, AGRADECEMOS A TAMANHA GRAÇA, TENHO CERTEZA DESSES EXEMPLARES QUE RECEBEMOS FARAM NOVOS LEITORES MUITO OBRIGADO A EDITORA SEGUINTE A [REDACTED] QUE COM TODO CARIUNHO E ATENÇÃO LEU E ATENDEU NOSSA CARTA E NÃO ESQUECENDO A NOSSA PROFESSORA POLIANA QUE NOS APOIO TODO TEMPO

Obrigado editora seguinte por nos presentear com o livro da Malala será de grande uso, sendo usado não só pelo turno ~~da~~ da noite mas também por todos da escola, para mês de setembro ano de Eja está sendo fonte de inspiração

Eu fiquei muito agradado pela entrega de [REDACTED] e [REDACTED] a livro Eu sou Malala

Meu nome é [REDACTED] e eu gostei muito que voce atendeu nosso pedido do livro da Malala e minha sala 7º ano gostou de ler o livro da Malala.

Essa carta foi anexada ao e-mail com os meus agradecimentos pessoais à nossa interlocutora e à editora Seguinte.

Figura 8. E-mail da professora

## Agradecimentos da turma do 7º ano EJA/CED

Caixa de entrada X



Poliana Rufino &lt;poliana.rufino@gmail.com&gt;

qui., 14 de nov. de 2019 10:16



para

Bom dia, ! Como vai?

Os alunos do 7º ano da EJA e eu vimos agradecer a doação dos livros "Eu sou Malala (edição juvenil)". Todos nós ficamos muito felizes com a resposta da editora. Posso dizer com toda sinceridade que essa ação significa muito para nós. A leitura da obra tem sido transformadora para meus alunos, eles têm demonstrado muito interesse na leitura e a capacidade de crítica e discussão a partir de várias questões importantes abordadas na obra como igualdade de gênero, intolerância religiosa, entre outros temas. Fico feliz ao ver com quanto entusiasmo e espontaneidade eles se envolvem na leitura.

Entretanto, existe um outro significado inestimável e insubstituível na sua ação junto à editora: o quanto esses estudantes se sentiram importantes e empoderados por se serem ouvidos e atendidos. Para eles e para mim também é um sopro de esperança e isso não tem preço.

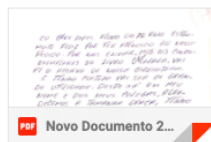
Muito obrigada!

Envio anexo uma foto da turma com os livros e um texto de autoria dos alunos com seus agradecimentos.

Abraços fraternos,

Profa. Poliana

2 anexos



O teor da mensagem foi descrito abaixo para melhor visualização.

Bom dia, ! Como vai?<sup>5</sup>

Os alunos do 7º ano da EJA e eu vimos agradecer a doação dos livros "Eu sou Malala (edição juvenil)". Todos nós ficamos muito felizes com a resposta da editora. Posso dizer com toda sinceridade que essa ação significa muito para nós. A leitura da obra tem sido transformadora para meus alunos, eles têm demonstrado muito interesse na leitura e a capacidade de crítica e discussão a partir de várias questões importantes abordadas na obra como igualdade de gênero, intolerância religiosa, entre outros temas. Fico feliz ao ver com quanto entusiasmo e espontaneidade eles se envolvem na leitura.

Entretanto, , existe um outro significado inestimável e insubstituível na sua ação junto à editora: o quanto esses estudantes se sentiram importantes e empoderados por se serem ouvidos e atendidos. Para eles e para mim também é um sopro de esperança e isso não tem preço.

Muito obrigada!

Envio anexo uma foto da turma com os livros e um texto de autoria dos alunos com seus agradecimentos.

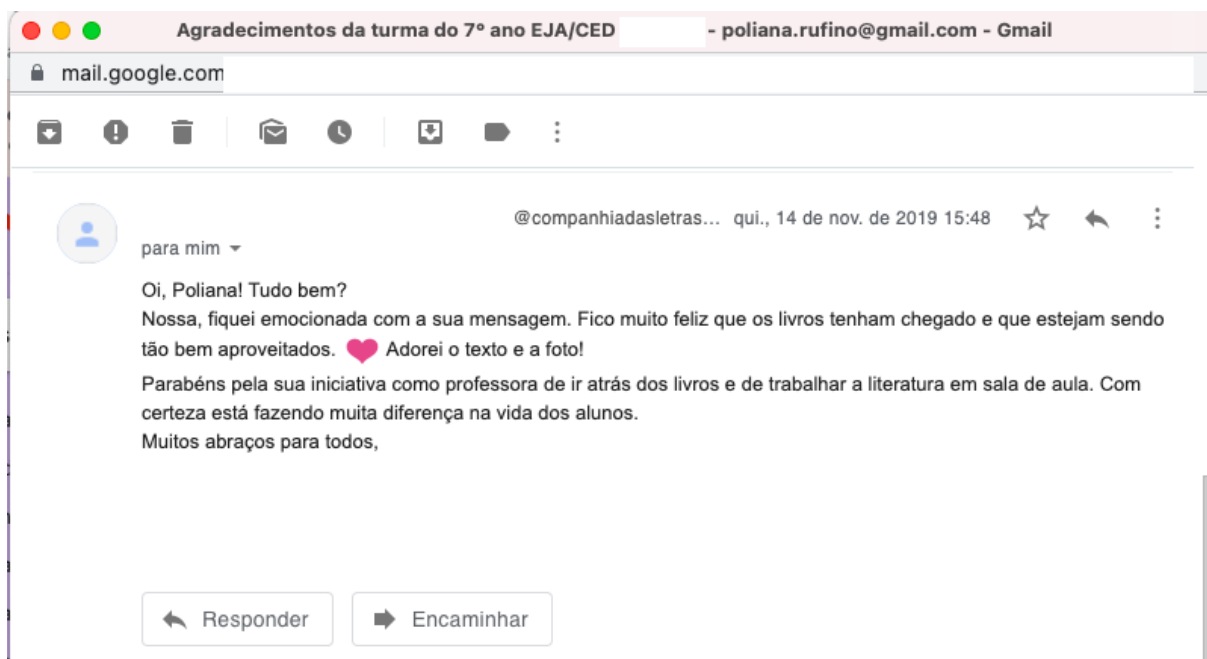
Abraços fraternos,

Profa. Poliana

Por fim, apresento na figura a seguir, a resposta da nossa interlocutora.

Figura 9. Segundo e-mail da editora

<sup>5</sup> O nome da nossa interlocutora na Editora Seguinte foi omitido nas mensagens a fim de preservar sua identidade.



Depois que recebemos os livros, continuamos com a leitura coletiva em sala e discutimos várias situações abordadas na obra como desigualdade de gênero, intolerância religiosa, violência, acesso à educação, desigualdade social, entre outras, problematizando tais questões no contexto brasileiro. Para citar um exemplo, um determinado trecho da obra gerou uma relevante discussão e reflexões em sala de aula: “Naquele Verão eu completei quinze anos. Muitas meninas já estão casadas com essa idade. E muitos meninos já deixaram a escola para sustentar a família (YOUSAFZAI; MACCORMICK, 2015, p. 113).” A partir dessa fala da personagem, propus aos alunos que refletissem sobre as diferenças e semelhanças da situação relatada pela personagem e situações vivenciadas por muitas adolescentes brasileiras. Na oportunidade, os alunos associaram o fato narrado à gravidez precoce, ao trabalho infantil e à extrema pobreza, que impedem, atrasam ou dificultam os estudos de muitas crianças e adolescentes no Brasil. A problemática do acesso de Malala à escola, em específico, e os instrumentos discursivos utilizados pela jovem ativista em sua luta pela educação das meninas foram temas bastante explorados. Na ocasião, eu chamei a atenção da turma para a possibilidade de que eles, assim como Malala, identificassem quais problemas impediam ou dificultavam seu direito à educação e que no nosso projeto, a ser executado no próximo semestre, nós trabalharíamos com gêneros discursivos voltados para a reivindicação daqueles direitos e necessidades que eles tivessem identificado, contemplando as propostas da turma para enfrentamento dos problemas elencados.

Nessa altura, o semestre letivo já se encaminhava para o encerramento, mas ainda teríamos de preparar um produto para apresentar no Festival Cultural da escola a ser realizado

no final de novembro. O evento seria realizado num sábado e a maior parte dos alunos da EJA não poderiam comparecer por trabalharem aos sábados. Então, como eles haviam se interessado e se envolvido bastante na leitura do livro sobre Malala Yousafzai, eu propus a eles que compartilhassem a experiência com a escola e os participantes do festival expondo um painel com a história da jovem ativista. A turma gostou da ideia e, então, dedicamos algumas aulas à produção do texto que comporia o painel, ao desenho das ilustrações - feitas por alunos com a participação do professor de artes - e à montagem do painel, na véspera do evento. Dessa forma os alunos mobilizaram várias habilidades na confecção de um produto que para eles tinha um significado especial e um interesse genuíno. As figuras abaixo registram alguns momentos dessa atividade.

Figura 10. Ilustração para o painel



Figura 11. Texto para o painel

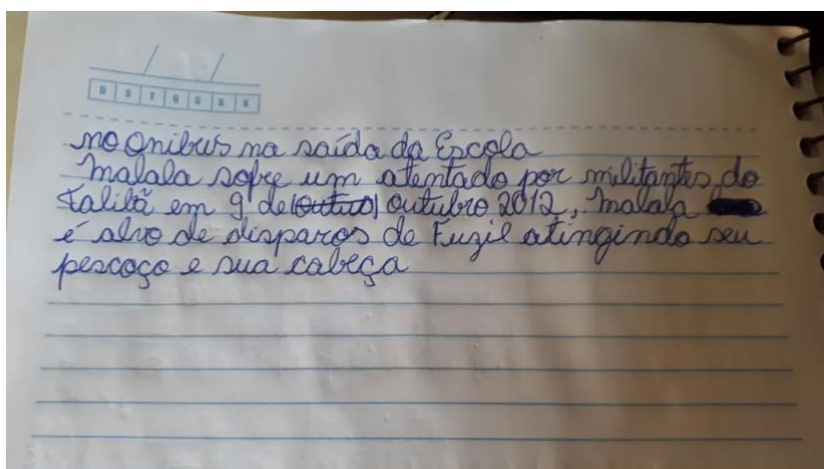




Figura 12. Ilustração para o painel



Figura 13. Ilustração para o painel



Conforme pode-se depreender a partir do relato e das imagens sobre o trabalho desenvolvido com a 6ª etapa da EJA, no segundo semestre de 2019, o projeto piloto de letramento contemplou a leitura e produção de textos multimodais, oportunizou situações para o letramento crítico, promovendo a leitura, reflexão, ressignificação das leituras, ampliação de perspectivas, discussão e expressão de pontos vista. O conjunto das atividades favoreceu o exercício de habilidades relacionadas à leitura, escrita e oralidade e o desenvolvimento de atividades significativas, de forma transdisciplinar.

Com relação ao projeto de letramento, cujas ações seriam relacionadas aos problemas de acesso à escola, estrutura e recursos materiais da instituição, conforme planejamento inicial, informei à turma que nós o desenvolveríamos no início do próximo semestre letivo com base no que nós já havíamos construído no segundo semestre de 2019.

Assim, trabalhei no desenvolvimento da proposta didática durante o fim de 2019 e início de 2020, de modo que eu tinha uma proposta completa quando do início do semestre letivo, em 10 de fevereiro. Não obstante, eu aguardava o exame da banca de qualificação antes de iniciar o desenvolvimento das atividades, o que foi bastante pertinente. A banca fez contribuições valorosas para o meu trabalho, apresentando sugestões teóricas, metodológicas e didáticas e, apontando inclusive algumas contradições pontuais no meu trabalho. Por exemplo, a ideia de protagonismo estava muito presente no meu texto, mas, em alguns momentos da proposta, eu apresentava questões para os estudantes que limitavam ou direcionavam suas possibilidades de resposta ou que não levavam em consideração suas subjetividades. É interessante observar como nossas práticas podem representar uma tensão entre o velho e o novo, entre aquilo que pensamos, acreditamos e a tendência de nos repetirmos, repetirmos os modelos que conhecemos, muitas vezes, inconscientemente.

Outro aspecto apontado pela banca, de forma geral, foi o gênero que selecionei para a produção dos alunos, uma carta aberta ao Governo do Distrito Federal com as reivindicações dos alunos. Duas das principais questões levantadas foram sobre a pertinência de predeterminar um gênero sem a participação dos alunos, o que não condiz com os pressupostos de um projeto de letramento, e depois, sobre por que não contemplar os gêneros multimidiáticos, explorando, por exemplo, o potencial das redes sociais.

No que diz respeito à escolha prévia e unilateral do gênero a ser trabalhado, tratou-se de uma questão de planejamento da proposta que eu deveria apresentar à banca antes de iniciar a implementação, embora eu pretendesse apresentar aos alunos e negociar com eles se a carta seria mesmo o gênero produzido ou se outro(s) gênero(s) seria(m) eleito(s). Ainda assim, as

observações da banca restaram muito profícuas, pois me fizeram repensar a estratégia de trabalhar exaustivamente um gênero, o que poderia limitar as opções dos alunos, e em vez disso proporcionar a eles a leitura e análise de uma gama maior de gêneros propositivos e reivindicatórios para ampliar seu conhecimento e possibilidades de escolha. Já no que se refere à ausência de gêneros midiáticos e de qualquer menção à possibilidade de trabalhar com as redes sociais, isso se deve à própria limitação de recursos da escola e da comunidade. Esses apontamentos da banca me alertaram para a importância de fazer uma descrição o mais rica possível sobre o contexto da pesquisa e dos sujeitos, destacando os problemas descritos pela comunidade e abordados inclusive no projeto pedagógico da escola, que passam pela falta de equipamentos e rede para acesso à internet, conforme exponho na seção 3.3.

Entendo o peso e a relevância das mídias na atualidade, mesmo porque na modernidade tardia temos uma sociedade midiacêntrica, “no sentido de que a mídia está no centro das atenções. As decisões passam pela discussão pública dos meios de massa e não se concebe o exercício do poder sem o apelo a esses meios” (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017, p. 113). É indiscutível que a mídia, especialmente por meio da internet, contribui muito para a visibilidade dos diferentes grupos, indivíduos e suas causas e, mesmo que existam fatores que interfiram no nível de prestígio e visibilidade entre uns e outros, a mídia é um recurso valioso a que todos deveriam ter acesso. O problema está justamente aí, no acesso. É sabido que existem muitos grupos e causas sem qualquer visibilidade, sem oportunidade para expressão de suas vozes, sem recursos para acesso aos meios midiáticos sequer como ouvintes/leitores, tampouco como atores, e o mais grave: às vezes sem consciência da condição de injustiça a que estão submetidos e das possibilidades que lhes estão sendo sonegadas. Para citar um exemplo do quadro, eu ouvi várias vezes dos meus alunos, adolescentes e adultos, ao longo dos anos, a reprodução de dizeres cristalizados no discurso popular, principalmente das classes menos favorecidas, como “É assim mesmo”, “Não adianta reclamar”, “Isso não vai dar em nada”, “A corda sempre arrebenta do lado mais fraco”, “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”, “Isso nunca vai mudar”, “Os políticos só se preocupam com o que é do interesse deles”, “Todo político é ladrão” e outras frases do tipo. Esse discurso é sintomático do desalento e de uma autopercepção de subalternidade.

Diante disso foi que eu pensei numa proposta didática pautada no letramento crítico e na análise de discurso crítica tendo em vista proporcionar outras leituras de mundo e estimular a reflexividade identitária, contemplando temas como direitos sociais e (des)igualdade, com foco na criticidade, fortalecimento dos sujeitos, engajamento e instrumentalização para a ação. Penso que é preciso oportunizar condições para que eles percebam que o mundo não é

simplesmente assim, mas ESTÁ sendo assim, como poderia ser de tantas outras formas. Esse é um dos papéis da escola, consignado em documentos com a LDB, a BNCC, entre outros, quando se afirma o compromisso de formação de cidadãos e de construção de uma sociedade justa e democrática. Até porque, muitas vezes, a escola é o único, ou um dos poucos lugares em que as pessoas têm a oportunidade de se reconhecer como sujeitos de direitos e onde são estimuladas a refletir criticamente sobre a organização social tal qual está (im)posta. Por essa razão o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não deve se limitar aos aspectos formais da gramática e dos gêneros discursivos.

Tendo isso em perspectiva e considerando especificamente os problemas elencados pelos participantes da pesquisa como a precariedade das condições de acesso à escola, como da sua própria estrutura e recursos, pensei em um projeto de letramento, visando a construir com a turma as estratégias de enfrentamento aos problemas, lançando mão do estudo e produção de gêneros definidos com os participantes para serem empregados como instrumentos para ação. O projeto seria desenvolvido no primeiro semestre de 2020, uma vez obtida a qualificação do meu trabalho. A qualificação ocorreu no dia vinte de fevereiro de 2020, numa quinta-feira; na semana seguinte, houve o feriado de carnaval. Pouco dias depois, em onze de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o mundo vivia uma pandemia, levando muitos países a adotarem medidas preventivas. No dia seguinte, enquanto eu ainda trabalhava nos ajustes da proposta didática pensados após a qualificação, ocorreu a suspensão das aulas no Distrito Federal, primeiramente, e logo nas demais unidades da federação.

Diante da conjuntura da suspensão das aulas presenciais em todo o Brasil, o colegiado do Profletras da Universidade Federal de Uberlândia facultou à VI turma do programa, da qual faço parte, a aplicação da proposta didática.

No Distrito Federal, as atividades escolares das instituições públicas ficaram paralisadas durante três meses. Em junho de 2020, o Governo do Distrito Federal apresentou um plano de ensino remoto, que consistiria em teleaulas via internet, produção de material virtual e/ou impresso e acompanhamento dos estudantes por meio de plataformas digitais e/ou das atividades impressas. Resolução semelhante foi adotada em todo o Brasil. Embora o colegiado do Profletras tenha previsto a possibilidade da aplicação da proposta na modalidade de ensino remoto, no caso da escola participante desta pesquisa, a implementação se tornou inviável, haja vista a precariedade do acesso à internet na região onde se situa a escola e a comunidade participante e a dificuldade dos estudantes/famílias, inclusive para chegar à escola e receber o material impresso, dado os problemas de mobilidade na região, conforme relatei na seção 3.3. Essas dificuldades, principalmente, resultaram em que apenas três alunos continuaram os



estudos até o fim do semestre, nas três turmas para as quais eu lecionava - 5ª, 6ª e 7ª etapas – da EJA, sendo que apenas uma aluna, entre os três, conseguiu acessar a plataforma de ensino desenvolvida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para o ensino remoto.

Conseqüentemente, considerando as adversidades relacionadas ao ensino remoto, minha orientadora e eu conversamos e entendemos que um projeto de letramento, tal como proposto por Kleiman (2001) e Oliveira (2016), não seria exequível dada sua própria natureza de construção coletiva e responsiva aos objetivos, demandas e deliberações dos participantes à medida que esses elementos vão se apresentando no decorrer do projeto.

Sendo assim, repensei a lógica da construção da proposta didática que, mesmo não sendo construída com os alunos, partisse dos anseios e necessidades coletivas já apresentados por eles, considerando também nossas possibilidades e os recursos disponíveis na realidade local. Procurei elaborar uma proposta de trabalho voltada para o estudo e produção de gêneros propositivos e reivindicatórios em que os alunos possam agir discursivamente visando à superação ou minimização dos problemas identificados e elencados por eles, incluindo aí a escassez de recursos básicos na escola como equipamentos de informática e rede de internet. Por essa razão, a proposta não contempla a produção de gêneros multimidiáticos, o que não impede que os textos dos alunos, com suas reivindicações, propostas ou denúncias sejam amplamente divulgados a partir da colaboração de jornalistas, radialistas, blogueiros, youtubers, influenciadores digitais e mesmo de alguns alunos que tenham acesso a essas e outras mídias no ambiente extraescolar. Até porque, por mais que o processo discursivo esteja submetido às disputas de poder, relativas ao controle e à representatividade, especialmente na mídia, “o que se pode observar em muitos contextos é que iniciativas simples que partem de pessoas ou grupos em desvantagem podem render bons resultados” (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017, p. 120).

Certamente diferentes estratégias poderiam ser empregadas visando à superação ou minimização de dificuldades como a falta de equipamentos. Muitas escolas têm se envolvido em ações como pedido de doações ou empréstimos de aparelhos, realização de eventos, bazar, rifas, bingos, venda de alimentos, entre outras estratégias com o fito de arrecadar verbas para aquisição de materiais e equipamentos para a escola. Os resultados têm seu valor positivo do ponto de vista pedagógico e material, considerando o atendimento de necessidades das instituições e dos estudantes.

Todavia, o escopo deste trabalho não é a busca de soluções para problemas pontuais e imediatos, não é o ensino de gêneros, nem o uso de ferramentas digitais. Embora tudo isso possa ser contemplado, o cerne deste projeto consiste em instigar a consciência crítica, problematizar

situações de desigualdade, injustiças, negação de direitos, omissão do poder público, potencializar a desnaturalização de tais questões – compreendendo como a linguagem figura nessas situações – e proporcionar oportunidades para o reconhecimento de possibilidades de participação social por meio da linguagem. Conquanto essa não seja uma tarefa simples, ela independe de recursos materiais dispendiosos e fomenta a esperança de que sempre é possível fazer alguma coisa, de que sempre vale a pena lutar e quiçá superar as limitações que nos são impostas. Analogamente a Freire (1996), eu acredito que, ainda que a escola não possa proporcionar tudo ao estudante, e a despeito da precarização da maioria delas, alguma coisa fundamental nós podemos.

Na proposta de trabalho que apresento aqui, para além de promover o desenvolvimento da competência discursiva pelos alunos ou do alcance ou não de soluções para os problemas identificados, o mais importante é o potencial para a (des/re)construção identitária, pela via da conscientização crítica e do engajamento discente. Consoante apregoa o historiador Pedro Calmon na epígrafe, a criticidade que o trabalho pode provocar vale mais do que as (in)certezas dos conteúdos prontos e soluções rápidas. O alcance que humildemente aspiro com este trabalho transcende o aqui e o agora, pois, muito embora os contenha e possa produzir resultados imediatos, vislumbra mais contribuir para (des/re)construção identitária dos sujeitos, para que se vejam não apenas como sujeitos oprimidos, mas também como agentes de mudança, identidade essa que, uma vez investida por eles, certamente os acompanhará por todo o tempo e qualquer parte, posto que, mesmo que esses sujeitos logrem sucesso profissional ou econômico, sempre haverá no mundo uma causa pela qual lutar em busca da justiça para os menos favorecidos.

#### **4.2 Construindo significados para a proposta: as perspectivas e expectativas dos participantes**

Nesta subseção, apresento e analiso os dados dos questionários aplicados no fim de 2019, para os estudantes da 6ª etapa da EJA. Esses dados subsidiaram a elaboração da proposta didática apresentada na seção 5. A partir da minha percepção de um problema social relacionado às práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, conforme mencionei na introdução, elaborei um questionário a fim de identificar como os alunos representam as práticas e conteúdos relativos ao componente curricular de Língua Portuguesa e investigar se o significado que atribuem a esses elementos contribui para o problema social identificado. A partir dos resultados, os quais são analisados mais adiante nesta seção, elaborei o segundo

questionário que visou a identificar situações-problemas percebidos pelos estudantes no que concerne ao direito à educação, por se tratar de um problema comum a todo o grupo; além disso, procurei sondar se eles vislumbravam alguma forma de lidar com tais problemas por meio da linguagem. Por fim, propus uma atividade em que os alunos foram solicitados a recuperar as leituras da obra “Eu sou Malala”, identificando os problemas relacionados ao direito à educação enfrentados pela protagonista e suas estratégias de luta, focalizando especialmente o uso da linguagem. Na sequência, os alunos foram solicitados a fazer uma atividade semelhante, porém olhando para sua própria realidade a fim de identificar os problemas locais referentes ao direito à educação e elaborar propostas para o enfrentá-los. Todo o trabalho realizado ao longo do semestre foi pensado a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e o despertar da agência por meio da linguagem como mencionei na seção anterior, todavia, nesta subseção, meu objetivo é olhar para os dados que subsidiaram a construção da proposta didática que apresento na seção 5.2.

Os dados gerados foram analisados à luz da ADC, com base nas categorias apresentadas na seção 2.5. Além disso, teço reflexões críticas acerca de determinadas perguntas do questionário. Analisando-as retrospectivamente, discuto algumas falhas que podem ter impactado os resultados. A bem da verdade, eu havia discutido com a minha orientadora o teor dessas perguntas, mas não a sua formulação final, que não teria passado despercebida pelo seu olhar cuidadoso, não fosse o meu jeito às vezes silencioso de apreender. Não obstante, considero que o conjunto da obra foi positivo, apesar das imperfeições – que são inalienáveis em absoluto –, ou justamente devido a elas, porque me possibilitaram o exercício da autonomia, reflexividade, revisão crítica das minhas próprias práticas e amadurecimento intelectual. Trata-se de um autodesenvolvimento que me é muito caro, ao longo deste processo.

O primeiro questionário procurou sondar as perspectivas dos participantes sobre a componente curricular de Língua Portuguesa e como eles percebem a relação entre a disciplina e suas práticas de linguagem fora da escola. O questionário consiste em quatro questões, sendo três delas abertas. No dia da aplicação desse questionário, seis dos oito alunos da turma estavam presentes. À época, final de 2019, a turma que iniciara com catorze alunos na 5ª etapa – no primeiro semestre de 2019 – contava com oito alunos na 6ª etapa - segundo semestre do mesmo ano. Além do alto índice de evasão, as abstenções constantes são condicionadas por diversos fatores, sendo os problemas relativos ao transporte escolar um dos mais determinantes. Antes que os participantes respondessem ao questionário I (apêndice A), eles foram informados dos objetivos da atividade, que as questões se referiam ao componente curricular de Língua Portuguesa como um todo e que eles deveriam considerar as experiências ao longo de toda a

sua vida escolar, nessa disciplina. Além disso, eles foram informados do caráter facultativo da atividade, o que não mudou a disposição colaborativa da turma.

Os resultados estão apresentados da seguinte forma: questão 1, respostas dos participantes, análise, questão 2, respostas, análise, e assim sucessivamente.

**Questão 1. Em sua opinião é importante estudar Língua Portuguesa? Por quê?**

**A<sub>1</sub>:** Por quê é importante ler muito e falar muito.

**A<sub>2</sub>:** Sim, porque estudar português nos ajuda a saber falar e a entender o outro.

**A<sub>3</sub>:** Sim. Porque é uma aprendizagem indispensável para mim. No futuro eu vou precisar muito dela principalmente em concursos...

**A<sub>4</sub>:** A Língua Portuguesa, abre espaço para novos conhecimentos o que seria das outras matérias se não fosse a alfabetização onde começa tudo.

**A<sub>5</sub>:** Sim porque nós precisamos ler numa apresentação ou num trabalho oral em entrevista de emprego etc.

A primeira questão foi pensada visando a identificar como os estudantes representam o componente curricular de Língua Portuguesa. Todos os cinco participantes responderam afirmativamente à primeira parte da pergunta. Depois de observar essa unanimidade e, principalmente, ao comparar a resposta dessa questão com as respostas às demais questões, percebi uma desarmonia entre as informações apresentadas. Fazendo uma análise crítica *a posteriori*, compreendi que os participantes podem ter se sentido induzidos a confirmar a importância do componente curricular devido à maneira como a pergunta foi formulada. Outra possibilidade de elaborar a questão e obter respostas mais espontâneas seria, por exemplo, solicitar uma opinião sobre o componente curricular e as práticas de ensino-aprendizagem relacionadas a ele, em vez de perguntar se a disciplina é importante, em que o adjetivo ‘importante’ já expressa uma avaliação, e limita as respostas à confirmação ou negação. Ademais, há que se reconhecer que existem relações de poder entre alunos e professores que moldam as práticas discursivas da sala de aula, de modo que os alunos são treinados “para dizer coisas que são relevantes segundo critérios estabelecidos pelas escolas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 35), por conseguinte, os alunos estão habituados a fornecer as respostas que eles acreditam que estejam de acordo com as expectativas dos professores. Se bem que existe cada vez mais resistência e mudança nas práticas de ensino-aprendizagem, não é raro que ideologias e práticas tradicionais arraigadas coexistam com mudanças que vão se instalando lentamente. Assim, mesmo se tratando de uma atividade voluntária e não vinculada a nota, é previsível que os alunos se sintam inclinados a fornecer respostas tentando corresponder a supostas expectativas. Isso não significa que os sujeitos invariavelmente aceitarão de forma passiva os pressupostos

implícitos ou que não contestarão ideologias, conforme discuto na medida em que apresento a análise dos dados a seguir.

Na primeira questão, a resposta de A<sub>1</sub> inicia com uma explicação, evidenciada pelo uso do elemento coesivo explicativo ‘porque’. Antes mesmo de explicitar se considera ou não importante estudar Língua Portuguesa, já inicia sua resposta justificando uma confirmação implícita, retomando inclusive a palavra ‘importante’ usada na formulação da questão, o que pode indicar que A<sub>1</sub> se sentiu inclinado a validar a avaliação implícita na pergunta. De qualquer forma, ao justificar sua opinião, ele revela as atividades relacionadas ao componente curricular que considera importantes para si: ‘ler’ e ‘falar’.

A<sub>2</sub> responde afirmativamente sobre a importância do estudo da língua e justifica sua posição, indicando que o conhecimento subsidia as práticas de oralidade, como A<sub>1</sub>, e a interação com o outro. Por outro lado, a associação estabelecida entre ‘estudar português’ e ‘saber falar’ sugere uma relação de dependência entre saber falar e estudar português. A<sub>2</sub> assume o pressuposto de que precisa do estudo formal para aprender a falar, representando um conceito de ‘saber falar’ em conformidade com discursos e ideologias reverberados no senso comum de que o saber falar está relacionado à variedade linguística de prestígio.

Como os demais participantes, A<sub>3</sub> responde afirmativamente sobre a importância do estudo da Língua Portuguesa e reforça sua perspectiva, acrescentando o item lexical ‘indispensável’, que expressa uma avaliação positiva asseverativa. Todavia, ao justificar sua declaração, ele não destaca a produtividade do estudo para o presente, mas só para o futuro e associa o conhecimento à possibilidade de ascensão profissional. A representação demonstrada por A<sub>3</sub> e A<sub>5</sub> é moldada por discursos que relacionam a educação formal com acesso ao e sucesso no mundo do trabalho. De fato, a educação formal tem, entre outras, a função de capacitar os estudantes para o mundo do trabalho, embora não exista uma relação de causalidade entre uma coisa e outra, como se costuma acreditar com base numa concepção de letramento autônomo. Porém a educação tem outras funções que não são (re)conhecidas pela sociedade e não são tão privilegiadas nem mesmo pela escola, como o preparo para o exercício da cidadania; o pleno desenvolvimento humano, tanto no âmbito intelectual, como afetivo e ético; o desenvolvimento de capacidades relacionadas à criticidade e participação social por meio da defesa de ideias, pontos de vista e interesses das minorias; o fomento à democracia e à inclusão social; combate à desigualdade. Enfim, são muitas as funções sociais da escola desconhecidas ou apagadas no discurso dos estudantes. A representação discursiva da educação evidencia práticas sociais que privilegiam a formação para o mundo do trabalho – com todas as suas implicações mercadológicas – em detrimento de uma formação com ênfase na emancipação social.

A resposta de A<sub>4</sub> evidencia uma representação da Língua Portuguesa como forma de acesso a novos conhecimentos, assim como a alfabetização é uma via para acesso a outras matérias. A pergunta proposta por A<sub>4</sub> é uma estratégia argumentativa que procura justificar a afirmação anterior, colocando em xeque a viabilidade das outras matérias conhecimentos sem a alfabetização. Assim, percebe-se uma tentativa do autor de defender a relevância da disciplina Língua Portuguesa, contudo, na argumentação desenvolvida, sua função ainda é limitada às demandas da própria escola. Essa representação é compartilhada, ao menos parcialmente, por A<sub>5</sub>, que relaciona o estudo da língua a atividades como ler numa apresentação ou num trabalho oral, possivelmente se referindo a atividades escolares, haja vista que leitura, apresentações e outras atividades orais fazem parte da rotina escolar.

**Questão 2. Você costuma usar o que aprendeu nas aulas de Língua Portuguesa ao longo dos anos em sua rotina fora da escola?**

sempre       às vezes       raramente       nunca

A<sub>1</sub>: às vezes

A<sub>2</sub>: sempre

A<sub>3</sub>: raramente

A<sub>4</sub>: às vezes

A<sub>5</sub>: sempre

A segunda questão busca ampliar informações relacionadas à primeira, solicitando aos participantes informar se e com que frequência o conhecimento construído nas aulas de Língua Portuguesa passa por suas práticas fora da escola. As respostas a essa questão já demonstram um desencontro com os resultados da anterior. Embora todos os alunos tenham afirmado considerar o estudo da língua importante, A<sub>1</sub> e A<sub>4</sub> afirmam usar essa aprendizagem apenas às vezes, e A<sub>3</sub> afirma usar raramente. Essas posições contraditórias podem ser compreendidas na perspectiva de que os participantes consideram importante estudar a língua, mas relacionando essa importância ao futuro e à ascensão profissional e não necessariamente às suas atividades cotidianas, como A<sub>3</sub>. Por outro lado, A<sub>2</sub>, que associa o conhecimento linguístico a atividades da vida cotidiana, como ‘falar’ e ‘entender o outro’, afirma sempre utilizar tal conhecimento.

**Questão 3. Que conteúdos/aprendizagens são mais úteis no seu dia a dia?**

A<sub>1</sub>: É matemática

A<sub>2</sub>: Português, ciências, geografia, história, matemática

A<sub>3</sub>: A matemática geografia etc...

**A<sub>4</sub>:** O falar pois ganhei mais confiança em falar, conversar e me expressar pois tenho que trabalhar a coragem se é que entende

**A<sub>5</sub>:** Falar e escrever

Essa questão objetivou examinar ainda mais detalhadamente como os participantes representam a relação entre o conhecimento linguístico e suas práticas cotidianas. Foi a única questão em que não houve uma menção explícita aos termos Língua Portuguesa ou língua, o que provocou um resultado interessante, porque embora o questionário se referisse exclusivamente a essa disciplina e isso tenha sido informado aos alunos, as respostas de A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub> e A<sub>3</sub> fugiram ao tema. Aparentemente esses participantes responderam quais componentes curriculares consideram mais úteis em seu dia a dia, sendo que A<sub>1</sub> e A<sub>3</sub> sequer incluem o componente de Língua Portuguesa no seu universo de práticas cotidianas. Eles se deslocam do campo da disciplina e relacionam suas práticas cotidianas a outras áreas do conhecimento, mesmo que no questionário e nas orientações tenha sido explicitado que as perguntas eram relativas à disciplina de Língua Portuguesa. Esse movimento de distanciamento da disciplina de Língua Portuguesa em direção a outras áreas do conhecimento coloca em xeque a afirmação sobre importância do componente curricular apresentada na primeira questão. Já as escolhas lexicais de A<sub>4</sub>, ‘falar’, ‘conversar’ e ‘expressar’, demonstram que ele relaciona os saberes construídos às suas práticas de oralidade. Além disso, o aluno afirma que ganhou confiança e que tem que trabalhar a coragem, revelando como esses conhecimentos entram na sua constituição identitária. Por outro lado, isso evidencia o pressuposto de que o não conhecimento formal implicava falta de confiança para práticas de linguagem rotineiras, reafirmando o pressuposto manifesto por A<sub>2</sub> na primeira pergunta, esses pressupostos dissimulam a ideologia de que somente os que dominam a variedade linguística de prestígio tem aptidão para falar.

**Questão 4. Que conteúdos/aprendizagens sobre a língua você nunca ou quase nunca usa em seu dia a dia fora da escola?**

**A<sub>1</sub>:** Palavrões

**A<sub>2</sub>:** Todo o conteúdo da língua portuguesa está presente no meu dia a dia, pois converso leio livros para minha filha.

**A<sub>3</sub>:** Português, ciência

**A<sub>4</sub>:** Ler livros interpretar é o que lembro pois falar falo muito

**A<sub>5</sub>:** Escrever textos, ler livros, e algumas palavras que não uso no meu dia-dia.

Essa questão, assim como a terceira, objetivava examinar a perspectiva dos estudantes sobre relação entre estudo da língua e suas práticas cotidianas, mais precisamente, eu pretendia investigar se havia práticas e conteúdos que não contribuía para as práticas sociais das quais

os estudantes participavam fora da escola. Analisando a pergunta posteriormente, percebi que a existência de conteúdos/aprendizagens que nunca ou quase nunca são utilizados foi dada como um pressuposto compartilhado pelos estudantes. Diante disso, a resposta de A<sub>2</sub> me chamou particularmente a atenção, ele rejeita o pressuposto de conteúdos/aprendizagens não utilizados e representa o ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa como significativo para a vida, afirmando que “Todo o conteúdo da língua portuguesa está presente no meu dia a dia”. Percebe-se também que A<sub>2</sub> considera que está usando a língua e o que aprende sobre a língua quando conversa, independentemente do tipo de situação comunicativa, quando lê “pois converso leio livros para minha filha”. A resposta de A<sub>2</sub> demonstra que ele estabelece relações entre o saber escolar e suas práticas cotidianas para além da escola e, principalmente, evidencia que os leitores/ouvintes não são sempre receptores passivos, que existem interpretações diferentes, divergentes e resistência. Isso é bastante positivo, especialmente na perspectiva de ensino-aprendizagem que defendo, pautada na criticidade e autonomia dos sujeitos. A possibilidade de transformação social reside justamente nos pontos de tensão, onde há resistência e luta. A posição desse aluno provocou minha reflexividade em várias perspectivas, não só em relação ao aspecto mais superficial sobre como a questão foi elaborada, mas também sobre como os alunos são capazes de estabelecer relações entre o conhecimento escolar e o conhecimento de mundo, e também reforçou minha concepção de que alunos e professores podem construir relações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento mútuo.

Por outro lado, o aluno A<sub>3</sub> representa o componente de Língua Portuguesa, bem como o de Ciências, como totalmente desvinculado de suas práticas cotidianas, ao passo que A<sub>4</sub> e A<sub>5</sub> evidenciam que a atividade de ler livros representa um ponto desconectado entre as práticas escolares e suas atividades fora da escola. Analogamente, a interpretação é representada como uma atividade do universo escolar por A<sub>4</sub>. Apesar de que na vida cotidiana nós constantemente interpretamos tudo o que lemos, vemos e ouvimos, o participante não estabelece relação entre a atividade de interpretação realizada na escola e a interpretação que fazemos no mundo da vida. A<sub>5</sub>, por sua vez, menciona ‘escrever textos’ entre os conteúdos e aprendizagens que nunca ou quase nunca utiliza fora da escola. Entretanto, contraditoriamente, na questão três, A<sub>5</sub> respondeu ‘escrever’ se referindo aos conteúdos/aprendizagens mais úteis no seu dia a dia. Ao se referir à escrita como uma aprendizagem útil, A<sub>5</sub> não especifica o que costuma escrever, já ao mencionar as aprendizagens pouco ou nunca utilizadas, o aluno especifica ‘escrever textos’. Isso sugere uma representação de texto como as tradicionais atividades escolares de produção de texto, as aulas de redação, em que “a linguagem deixa de cumprir qualquer função real,



construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs” (GERALDI, 1984, p. 118).

Nesse sentido, vale indagar – especialmente no que se refere à educação de jovens e adultos, que chegam à escola com um vasto repertório de experiências e conhecimento de mundo – em que medida as atividades escolares têm estabelecido elos com a vida dos estudantes. As respostas dos alunos ao primeiro questionário permitem entrever que, no geral, eles ainda não conseguem perceber uma clara relação entre as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvidas ao longo de suas vidas escolares e as práticas sociais das quais participam fora da escola. Embora eles tenham tentado defender a importância das aprendizagens relacionadas a esse componente curricular, independentemente das razões - como uma possível indução como mencionei anteriormente - suas justificativas revelam que eles representam a disciplina como um saber relacionado a necessidades futuras ou com as demandas da própria escola, mas pouco relacionado a suas práticas cotidianas.

Por outro lado, os resultados obtidos com esse pequeno grupo, também possibilitam observar a presença de discursos alternativos, como nas respostas de A<sub>2</sub>, o que evidencia uma possível emergência de práticas discursivas alternativas na escola e a existência de uma consciência crítica por parte do aluno. Essas contradições correspondem ao próprio funcionamento da hegemonia, conforme a concepção farcloughiana, segundo a qual hegemonia é liderança tanto quanto dominação, porém apenas temporariamente e de forma instável, já que sempre existem pontos de tensão e resistência. Esses pontos de instabilidade podem dismantlar estruturas e favorecer mudanças, mediante o fortalecimento da resistência.

Por isso defendo práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que transitem sobre pontes construídas entre os saberes e práticas científica e socialmente estabelecidos e aqueles de âmbito e interesse mais locais e subjetivos. Defendo práticas de linguagem que sejam significativas para os estudantes, considerando o que eles sabem e fazem; sendo também relevantes na perspectiva social, isto é, que contribuam para ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes e transformações sociais. Nesse sentido, a proposta didática deste trabalho constitui-se de práticas de leitura e produção de gêneros discursivos que, por um lado, contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, sem que isso seja um fim em si mesmo, porque competências e habilidades vão sendo desenvolvidas à medida que se focalizam os objetivos fins, como a participação social dos estudantes. Portanto, as práticas de linguagem foram pensadas a partir das experiências, necessidades e interesses

dos participantes, de modo que esses dois aspectos, a competência discursiva e a sua função social, dialoguem entre si e estejam imbricados no corpo da proposta.

Assim, o segundo questionário (apêndice B), foi elaborado visando a identificar quais os principais problemas percebidos pelos estudantes, no âmbito da escola e da comunidade. Além disso, procurei sondar se os estudantes relacionavam os eventuais problemas apontados à violação de direitos individuais ou coletivos. Pretendi ainda sondar se os estudantes já conseguiam vislumbrar estratégias discursivas para o enfrentamento dos problemas relatados, considerando que àquela altura já havíamos refletido e discutido sobre ações do tipo a partir do trabalho com a autobiografia da ativista Malala Yousafzai e com filmes “Histórias Cruzadas”, “Escritores da Liberdade” e outros, conforme relatado na parte inicial desta seção.

A construção deste questionário foi subsidiada pelos pressupostos dos projetos de letramento, a fim de obter elementos para a construção de uma proposta didática consoante princípios tais como ler e escrever para agir na vida social, isto é, praticar a leitura e a escrita para resolver problemas do leitor/escrevente em situações reais de comunicação dentro e fora da escola, por meio da linguagem. “É a prática social que demanda a leitura e a escrita, o que implica ler e escrever para agir no (e sobre) o mundo” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 103). Dessa forma, competências e habilidades perpassam a proposta, mas não como fins em si mesmos, e a leitura e a escrita são compreendidas como ferramentas para a agência social.

O segundo questionário é composto de cinco questões e foi aplicado a três alunos. Com o encerramento do semestre letivo se aproximando, a frequência dos estudantes à escola foi se tornando mais rara, de modo que havia três alunos presentes quando da aplicação do segundo questionário, eles são referidos como A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub> e A<sub>3</sub>. Abaixo, apresento as questões, uma de cada vez, seguidas dos resultados e respectivas análises.

**Questão 1. Na escola, quais situações/problemas mais incomodam ou prejudicam você e seus colegas?**

**A<sub>1</sub>:** O acesso a escola, rua sem asfalto, melhores condições de toda a educação no sentido de salários para professores, materiais e tecnologia

**A<sub>2</sub>:** O que mais me incomoda é realmente a falta de segurança e a quadra descoberta

**A<sub>3</sub>:** O barulho

A<sub>1</sub> se refere a alguns dos problemas mais citados entre os alunos e a comunidade em geral, o acesso à escola, explicitando a falta de pavimentação das vias. Demonstra, além disso, uma percepção mais ampla das condições necessária para o pleno acesso à educação, explicitando algumas das condições que considera necessárias, mencionando desde recursos

materiais e tecnológicos, mais diretamente relacionados às necessidades estudantis imediatas, como também se refere a questões indiretas que ele relaciona à qualidade da educação: salários para professores, o primeiro item enumerado entre as condições explicitadas.

A resposta de A<sub>2</sub> apresenta, tal qual a de A<sub>1</sub>, a constatação de falta, relacionada, contudo, a um novo elemento: a segurança. A<sub>2</sub> manifesta uma avaliação subjetiva expressa pelo pronome de primeira pessoa ‘me’ e pelo verbo de processo mental afetivo ‘incomoda’. Outra condição apontada por A<sub>2</sub>, refere-se a um problema estrutural da escola, a quadra descoberta, que também remete à ideia de falta, expressa pelo prefixo ‘des’ indicativo de negação e privação. Já A<sub>3</sub> refere-se ao barulho como o problema que mais incomoda ou prejudica a ele e/ou aos colegas. A constatação de falta evidencia o pressuposto assumido pelos alunos de que escola deveria dispor dos recursos e condições cuja falta é constatada.

**Questão 2. A situação que você apontou na questão anterior interfere no acesso à escola ou na qualidade da educação para você ou seus colegas? De que forma?**

**A<sub>1</sub>:** sim, muitos não sentem motivação para ir à escola, materiais didáticos não atualizados, falta de estrutura

**A<sub>2</sub>:** Sim muitas vezes você fica com o pensamento será que vai entrar alguém e atacar. Tirando completamente sua atenção na aula. Afetando a qualidade

**A<sub>3</sub>:** Alocomoção

A resposta de A<sub>1</sub>, além de reafirmar a constatação de falta expressa na primeira questão sobre as condições estruturais, apresenta frases negativas, que carregam a proposição de que os materiais didáticos deveriam ser atualizados e os alunos deveriam se sentir motivados a ir à escola, trata-se, portanto, da representação de expectativas frustradas. A primeira parte da resposta tem um significado identificacional, evidenciando como A<sub>1</sub>, no papel social de aluno se sente em relação aos problemas vivenciados, e como essa situação interfere na qualidade da educação na sua perspectiva. Analogamente, A<sub>2</sub> demonstra como se sente no tocante à situação-problema abordada anteriormente e como ele percebe os efeitos disso em relação à educação. Por fim, A<sub>3</sub> faz uma referência à locomoção como situação que interfere no acesso ou na qualidade da educação, entrelaçando seu texto ao discurso coletivo sobre os problemas locais.

**Questão 3. Na comunidade da qual você faz parte ou no bairro onde mora, há alguma situação/problema que incomoda ou prejudica você e sua família? Qual?**

**A<sub>1</sub>:** Sim, falta de moradia, falta de um lugar que forneça cursos em geral

**A<sub>2</sub>:** A qualidade de nossas vias e estradas

**A<sub>3</sub>:** Não tem asfalto

Nessa questão, mais uma vez A<sub>1</sub> emprega o item lexical de valor semântico negativo ‘falta’ para se referir tanto à situação habitacional da comunidade quanto a outro problema relativo ao acesso à educação, a inexistência da oferta de cursos na região. A<sub>2</sub> se refere à qualidade das vias e estradas, problema de impacto na vida dos participantes que o relatam ora na perspectiva de estudantes, ora no papel social de membros da comunidade, da mesma forma como A<sub>3</sub> reafirma o problema de locomoção apontado na segunda questão, especificando o problema por meio de uma frase negativa, ou seja, a situação representa uma frustração de expectativa do participante de que era esperado ou desejado que houvesse asfalto.

**Questão 4. Caso tenha respondido afirmativamente na questão anterior, você considera que a situação apontada cerceia algum de seus direitos ou dos demais cidadãos da comunidade? Por quê?**

A<sub>1</sub>: sim, a falta de gestão do governo não nos permite ter um bom desenvolvimento como cidadão

A<sub>2</sub>: Sim É fácil procurar a pessoas de 4 em 4 anos e eles acham sua casa dizendo que conhece o problema da comunidade. Ai vc vai atraz mais não encontra ninguém.

A<sub>3</sub>: É um direito

Novamente nessa questão, A<sub>1</sub> recorre ao item lexical falta para se referir à gestão governamental, representando um Poder Público falho e responsável pelo desenvolvimento insatisfatório dos cidadãos, provavelmente se referindo a falhas na garantia de direitos sociais. Ao responder à questão sobre cerceamento de direitos, A<sub>2</sub> descreve algumas ações sem determinar explicitamente os agentes no primeiro período, mas a referência a períodos com duração de quatro anos, remetem as ações aos candidatos a cargos eletivos (deputado, senador e governador) que acontecem no Distrito Federal apenas quadrienalmente, já que não há prefeitura nem câmara municipal nesta unidade da federação. No segundo período, A<sub>2</sub> usa o pronome você indeterminado, provavelmente se referindo aos eleitores em geral tentando estabelecer contato com seus candidatos eleitos. O participante declara categoricamente, pelo uso do verbo no modo indicativo, que ninguém é encontrado. Tal perspectiva caracteriza uma representação moldada pelo discurso de que os políticos só se aproximam dos leitores por interesse em votos, que eles são inacessíveis após eleitos. A<sub>3</sub> traz na sua resposta a afirmação categórica de que é um direito, provavelmente se referindo à necessidade de asfalto mencionada na questão anterior.

**Questão 5. Você acredita que é possível usar a leitura e a produção de textos para enfrentar os problemas do dia a dia e buscar solucioná-los ou minimizar seus impactos? De que forma?**

**A<sub>1</sub>:** sim, usando toda as formas de comunicação sendo ela qual for carta, e-mail e redes sociais

**A<sub>2</sub>:** Sim Acredito. A leitura te traz conhecimentos podendo fazer vc romper barreiras te levando encontrar atalhos facilitando sua vida

**A<sub>3</sub>:** Si desabafa

A<sub>1</sub> apresentou dois gêneros discursivos que foram trabalhados com a turma naquele semestre (2º/2019) como possibilidade de lidar com os problemas coletivos, já evidenciando uma percepção do significado acional dos gêneros. Ele ainda sugere o uso das redes sociais como suporte, embora tenha mencionado a tecnologia entre os problemas e carências identificados no âmbito da escola. A<sub>2</sub> representa a leitura por meio de metáforas ‘romper barreiras’, significando uma forma de superar uma condição atual, atingir um nível mais elevado em algum aspecto da vida. A leitura também é representada como ‘atalho’, que significa diminuição de tempo e esforço para a realização de tarefas da vida, como A<sub>2</sub> explica. É possível reconhecer nas suas representações interdiscursos amplamente presentes na nossa cultura, nas mais diversas classes sociais, da leitura e da educação como forma de ascensão cultural, intelectual, profissional e econômica. Por sua vez, A<sub>3</sub> atribui às práticas de leitura e produção de texto a função de possibilitar o desabafo, como estratégia de enfrentamento dos problemas apontados. O desabafo remete à manifestação de sentimentos de insatisfação ou reclamação.

Os dados do segundo questionário apontam alguns problemas percebidos pelos estudantes no âmbito da escola e da comunidade. A condição das vias de acesso à escola é citada pelos três participantes, que reafirmam queixas antigas e recorrentes da comunidade. Situações relativas à estrutura da escola são mencionadas por dois dos alunos. Nos textos dos três alunos, é frequente a constatação de falta, de privação, que eles confirmam compreender como um cerceamento de direitos. Além disso, os alunos A<sub>1</sub> e A<sub>2</sub> relacionam esses problemas à má gestão e à omissão de agentes políticos. Os três participantes afirmam que a leitura e a escrita podem ser instrumentos de ação contra os problemas apontados. Todavia, nenhum deles se apresenta explicitamente como sujeito de direitos ou como agente de possíveis mudanças.

Diante desses dados, e considerando que a luta por educação, igualdade e direitos em geral, por meio da linguagem, foi um tema que perpassou nossas atividades ao longo do semestre, considerando ainda a leitura coletiva dos primeiros capítulos do livro “Eu sou Malala”, em sala de aula, e também o fato de que alguns alunos tomaram emprestado o livro doado à escola para a leitura da obra na íntegra, planejei uma atividade retomando o tema para

instigar os alunos a pensarem em estratégias de enfrentamento dos problemas locais por meio da linguagem. Assim, selecionei um trecho do livro referido em que a autora fala sobre algumas ações desenvolvidas na sua escola na luta pelo direito à educação das meninas. Selecionei também um trecho em que a editora apresenta a autora, constante da orelha do livro, descrevendo um resumo de suas ações. A atividade consistiu na leitura coletiva desses textos, seguida de três questões discursivas para os alunos responderem individualmente por escrito.

A primeira questão indagava “quais as principais dificuldades enfrentadas por Malala e as demais meninas do Paquistão” e a segunda questão inquiriu “como Malala, suas amigas, seu pai e seus professores enfrentaram os problemas para garantir o direito à educação”. Essas questões instaram os alunos a recuperar, sintetizar e descrever situações vivenciadas pelas personagens, percebidas durante as leituras individuais, coletivas e discussões realizadas ao longo do semestre. Em sequência, na terceira questão, os alunos foram solicitados a descrever seus problemas e propor estratégias para enfrentá-los, de modo que pudessem pensar em como nós, enquanto escola e comunidade, poderíamos ser agentes na luta pelos nossos direitos e conquistas necessárias para a qualidade da educação na nossa escola.

Na data dessa atividade, realizada na segunda semana de dezembro de 2019, havia seis alunos presentes e quatro deles realizaram a atividade proposta. Os alunos foram informados de que a atividade seria voluntária, não ensejaria nota, e não seria considerada para fins de aprovação/reprovação na disciplina.

A seguir, transcrevo a terceira questão, os resultados, na forma de um quadro, e a análise dos dados. A seleção dessa questão se deve ao objetivo mesmo da presente seção, na qual me proponho a olhar para os dados que subsidiaram a elaboração da proposta didática, o que não significa que as outras atividades não tenham tido relevância no processo formativo dos estudantes, conforme argumentei anteriormente.

**Questão 3. Agora é sua vez. Elabore um texto abordando os principais problemas que você considera que impedem ou dificultam o usufruto do seu direito à educação e apresente uma proposta para o enfrentamento aos problemas evidenciados.**

Quadro 5. Situações-problemas descritos e propostas sugeridas pelos alunos

| Participante   | Problemas descritos   | Propostas sugeridas   |
|----------------|---|---|
| A <sub>1</sub> | Temos uma país onde os direitos básicos nos são negados de toda forma a corrupção do país de reflete nas salas de aulas com livros antigos e falta de tecnologia para o melhor desenvolvimento de alunos e professores. | Acabar com os governantes corruptos e a principal atitude a ser tomada, políticas públicas que realmente ajude a população. |

|                |   |   |
|----------------|---|---|
| A <sub>2</sub> | A falta de verbas para a escola. A falta de verbas para o nosso país e muito grande.  | Os governos deveriam olhar mais para as escolas nos campos. Os políticos deveriam olhar mais para o nosso país. Eles deveriam investir mais na educação na saúde etc...   |
| A <sub>3</sub> | Conciderando que é uma escola no meio rural e um pouco afastada. O transporte de pecima qualidade, as estradas não pavimentada com muitos buracos, a falta de segurança nos arredores da escola a iluminação precaria da escola e arredores. Quando é tempo de calor as salas de aula deixa muito a desejar são telhas de zinco e remete muito calor na chuva faz muito barulho. A quadra de esporte não tem cobertura entra governo e sai governo e promessa não se cumprem. Que pena que os proximos nem ligam. | Merece um ar condicionado fica a dica. Fazer o que é fechar os olhos e engolir infelizmente.  |
| A <sub>4</sub> | Quase eu tenho problemas que me impede de estudar   | as estradas deviam ser melhoradas os ônibus a segurança diminuir o consumo de drogas ter projetos e coisas diferentes. Minha proposta era circular onibus nos lugares de dificil acesso para pegar alunos e deixar. |

Fonte: elaborado pela autora

Na descrição dos problemas, materializa-se um discurso de denúncia contra a negligência e omissão do Poder Público no que se refere à negação de direitos básicos, não cumprimento de promessas pelos governos, falta de verbas, corrupção. Evidencia-se nas vozes dos alunos uma relação entre política e educação, em que a corrupção dá causa a carência de recursos nas salas de aula, como livros atualizados e tecnologia. Os alunos apontam vários fatores intervenientes no seu direito à educação, de cunho material, social e pedagógico, como recursos materiais e estruturais da escola, conforto térmico e acústico, locomoção, referindo-se ao transporte, condições das vias, localização geográfica da escola, insegurança. Mesmo nas propostas é possível identificar problemas representados pelos alunos. A proposta relacionada à diminuição do consumo de drogas pressupõe que há na escola um problema relacionado; a sugestão de ‘ter projetos e coisas diferentes’ pressupõe insatisfação ou desejo de mudança em relação às práticas pedagógicas.

Quanto às propostas, com frequência as frases apresentam a modalização deôntica, que pertence ao eixo da conduta e se situa no domínio do dever, em vários trechos expressa por meio do verbo modal dever, indicando necessidade: “Os governos deveriam”, “Os políticos deveriam”, “Eles deveriam...”. Em nenhuma das propostas os alunos ou os membros da comunidade figuram como agentes. Algumas propostas não apresentam agente exposto, outras apresentam agentes caracterizados pela terceira pessoa do discurso ‘os governos’, ‘os políticos’,

‘eles’. Na proposta de A<sub>3</sub>, a expressão ‘fica a dica’ indica uma sugestão a ser adotada por outrem. Há marcas interdiscursivas que indicam desalento e conformação ‘fazer o quê?’, ‘é fechar os olhos e engolir’. São metáforas que sugerem o conformismo e a simulação do desconhecimento de uma situação problemática ou incômoda e retomam discursos comuns entre as classes menos favorecidas, levando à representação de situações de injustiça como fatos inexoráveis ou aceitáveis. Desse ponto de vista a luta é inviável e a mudança é impossível. Muitas pessoas desfavorecidas em situações de desigualdade acreditam que não estão capacitadas a contestar, que não serão ouvidas ou até mesmo temem ser retaliadas caso optem pela resistência.

Os dados dos dois últimos instrumentos demonstram que os alunos têm uma percepção comum dos principais problemas relacionados ao acesso e à qualidade da educação e que eles representam a situação como uma violação de direitos ocasionada por agentes políticos. Estes são associados à corrupção e à omissão, situações que provocam demonstração de desalento. Ainda assim, esses mesmos ‘políticos’ e ‘governantes’ são os únicos agentes responsáveis por mudanças expressos nos textos. Em nenhum momento os alunos se identificam como agentes das mudanças que desejam.

Voltando à questão proposta, observei que não explicitiei que eles deveriam pensar em si como os agentes, o que não impedia que eles o fizessem. De qualquer forma, ensejar uma resposta mais espontânea permitiu perceber que os alunos ainda não se identificam como possíveis agentes de mudanças. Isso demonstrou a oportunidade de um trabalho como este contribuir para a conscientização dos estudantes como sujeitos de direitos e agentes de lutas sociais e para a sua instrumentalização para agir por meio da linguagem.

Os dados foram fundamentais para a elaboração de uma proposta didática constituída de práticas de leitura e produção de textos engendradas no chão da própria escola, no seio e anseios da comunidade. Assim, na próxima seção apresento a proposta didática pensada como possibilidade de ação frente às situações-problema descritas nesta seção.



## **5 PROPOSTA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE CONSCIENTIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA LINGUAGEM**

Nesta seção apresento a proposta didática construída a partir dos pressupostos teóricos desenvolvidos na segunda seção deste trabalho e voltada para a conscientização crítica e enfrentamento dos problemas apontados pelos participantes, conforme evidenciam seus textos expostos e analisados à luz da ADC, na terceira seção. Esta seção se divide em duas partes. Na primeira (5.1), exponho os gêneros discursivos que compõem a proposta, relacionando-os ao campo de atuação em que se enquadram, e apresento as justificativas para a seleção utilizada. Na segunda parte (5.2), descrevo a organização da proposta e as atividades didáticas propriamente ditas.

É relevante destacar que, como já exposto, esta proposta constitui um dos caminhos possíveis para minimizar o problema do qual esta dissertação parte, conforme item 4 do arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas em ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2012), exposto na seção 2.5.

### **5.1 Gêneros discursivos, conscientização e participação social**

Conforme menciono na introdução deste trabalho, incomodam-me certas práticas de ensino de Língua Portuguesa que muitas vezes não guardam qualquer vínculo com as práticas sociais do mundo extraescolar, caso das tradicionais aulas sobre tópicos de gramática, produção de textos sem nenhum propósito comunicativo real ou mesmo ficcional e leitura de gêneros literários sem qualquer intencionalidade crítica ou estética. Tais práticas são ainda comuns nas escolas contemporâneas, nas práticas de alguns colegas e, honestamente, em algumas ou talvez várias de minhas aulas. Pode ser bem difícil conciliar o desejo de mudança, o anseio por práticas mais significativas de um lado, enquanto de outro lado os sistemas de ensino pressionam pelo cumprimento de seus currículos, a sociedade supervaloriza o acúmulo de informações, e as avaliações de larga escala e processos seletivos cobram conteúdos.

Mas, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007) referindo-se à universidade, também na escola as mudanças acontecem aos poucos. Eu já vejo mudanças teóricas importantes, especialmente aquelas concernentes aos letramentos críticos, e entrevejo seus frutos nas salas de aula, em muitas de minhas práticas e das de vários professores Brasil afora. Um importante marco para mudanças que podem ir se estabelecendo paulatinamente foi a

vinculação dos gêneros discursivos a campos de atuação proposta na BNCC, conforme discuto na seção 2.2, de modo que leitura e produção de textos se relacionam às esferas da atividade humana, com existência e propósito que transcendem os muros da escola.

Dessa forma, os gêneros do campo da atuação na vida pública, desde que articulados à vida social dos sujeitos, são decisivos para a formação plena do indivíduo e para sua preparação para o exercício da cidadania, como postulam os documentos norteadores da educação no nosso país. Nesse sentido, a BNCC consigna que o campo de atuação na vida pública trata de

ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. Envolve o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade (BRASIL, 2017, p. 146).

É notório que os gêneros do campo de atuação na vida pública estão diretamente relacionados ao exercício da cidadania e ao funcionamento da democracia. Dessa forma, esses gêneros são particularmente pertinentes à proposta deste trabalho, considerando que os problemas relatados pelos participantes e pela comunidade em geral se referem a direitos sociais fundamentais formalmente garantidos em leis e outros instrumentos normativos nacionais e internacionais, mas ainda não materializados nem usufruídos por esses sujeitos. Trata-se de uma questão social, econômica e Política, com P maiúsculo, como no dizer de Janks (2018), pois a situação configura uma flagrante violação de direitos e agravamento da desigualdade por ação e omissão do Estado.

A superação de situações assim passa pela conscientização dos sujeitos. É fundamental que cada cidadão tenha conhecimento dos seus direitos. É imprescindível que o cidadão se identifique como sujeito de direitos, esse é um primeiro e indispensável requisito para o

exercício da cidadania. O direito de ter direito é intrínseco à condição humana (ARENDR, 1989). Desconhecer essa premissa é não reconhecer a plenitude da condição humana. Um cidadão que não conhece seus direitos não sabe quando eles estão sendo violados, tampouco sabe que pode exigí-los. Uma pessoa que não compreende a dimensão da condição humana está vulnerável a aceitar e promover escolhas desiguais e injustas como fatos aceitáveis e naturais. Reconhecer em nós mesmos e no outro a condição humana é assumir a prerrogativa de rechaçar qualquer forma de desigualdade e injustiça, é condição necessária para o exercício da criticidade em um mundo em que a definição do que é aceitável/inaceitável, adequado/inadequado está ao arbítrio do poder e não da diversidade. Uma sociedade que não se compromete com a formação da consciência dos seus cidadãos compromete a cidadania e a democracia.

Dessa forma, acredito que existe espaço para atuação da/escola nesse aspecto. É claro que tal consciência independe da escolarização. Existem indivíduos com pouca ou sem nenhuma escolaridade e nítida consciência de cidadania e de dignidade humana. Mas também existem indivíduos escolarizados que desconhecem suas prerrogativas enquanto cidadãos ou têm apenas uma noção muito vaga. É nessa lacuna que cabe à escola atuar, se pretende de fato atingir o objetivo da plena formação humana.

Como aponto na análise dos dados desenvolvida na seção anterior, os alunos representam os problemas da escola em termos de negação e ausência, ausência de recursos e ausência do Poder Público, ao qual se referem como governantes ou políticos. Eles se identificam como os desfavorecidos pelas ausências e omissões, mas não como os agentes políticos que podem provocar as mudanças desejadas e devidas. Se os sujeitos são vítimas de violações de direitos, é isso mesmo que lhes legitima como agentes de transformações sociais, potencializadas pela consciência crítica e pelo engajamento contra as injustiças. A fim de contribuir com uma transformação identitária que lhes permita o reposicionamento do lugar de vítimas de violação de direitos para o lugar de agentes transformadores, é mister que estudantes e professores se envolvam em práticas de letramento de caráter crítico e político. É o que Santos (2012, p. 285) denomina letramento cívico:

compreende-se o letramento cívico como um modelo crítico e político que oferece aos estudantes as ferramentas para que possam refletir criticamente sobre os fatos e fenômenos e, assim, agir, visando a mudanças no mundo social. A partir dessa compreensão, vislumbra-se contribuir com a emancipação social e cultural dos educandos, oportunizando-lhes o acesso a essa modalidade de letramento cívico, que se vincula a um projeto educacional amplo, alicerçado em princípios políticos, éticos e solidários, promotores da justiça social e da cidadania plena.



### Concepção enunciativo-discursiva

Essa concepção de linguagem fundamenta-se no trabalho de Mikail Bakhtin. Para o estudioso, a linguagem é um fenômeno complexo, ativo e vivo. “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. De acordo com Bakhtin, o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva. Diferentemente do conceito de oração, o enunciado é a unidade de um processo discursivo real e amplamente ativo. Os limites do enunciado são bem demarcados por três elementos: a alternância entre os interlocutores, o acabamento e o gênero do discurso. O conceito de gêneros do discurso, por sua vez, diz respeito aos tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelos campos da atividade humana.

Para ler mais sobre o assunto, veja o capítulo Os Gêneros do Discurso, em uma das principais obras do filósofo:

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 261-306.

A autora argumenta ainda que práticas situadas de letramento podem levar os sujeitos à ampliação de práticas discursivas, incluindo o discurso institucional político, impactando as ações e atitudes dos sujeitos. Essa concepção é consonante à de Tinoco (2008, p. 110), a qual afirma que certas práticas de letramento têm potencial para a “construção da cidadania (desvelando as ‘naturalizações’ das situações de iniquidade e favorecendo o fortalecimento de grupos minoritários)”. Isso significa que há possibilidades de fortalecer a identidade dos sujeitos e contribuir para o empoderamento individual e coletivo, em primeiro lugar trabalhando a consciência crítica e política dos sujeitos e, em segundo lugar, porém não menos importante, instrumentalizando-os para a agência discursiva, pois é preciso passar pela crítica e pela ação para chegar à mudança.

Tendo em vista que os discursos são meios tanto para a apreensão e representação **do** mundo social, quanto para ação **sobre** ele, temos nesse elemento uma chave para mudanças identitárias e sociais. Como ensina Fairclough (1989 apud RESENDE, RAMALHO, 2017, p. 26), discurso e sociedade se constituem dialeticamente, de modo que

“entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de crença”.

Nesse sentido, é fundamental que os alunos tenham acesso a discursos diferentes daqueles que os relegam ao lugar de vitimização e conformação, convivendo com discursos que os representem como sujeitos de direitos e protagonistas de ações sociais. Para tanto, é preciso também que eles reconheçam e possam produzir gêneros em que se identifiquem como atores e que lhes possibilitem expressar suas vozes, representando seus sentimentos, pensamentos, visões de mundo, desejos e necessidades. Os gêneros são valiosos recursos com os quais podemos agir socialmente no/sobre o mundo e sobre o outro, conforme argumenta Fairclough (2003), premissa também coerente com a **concepção enunciativo-discursiva** de linguagem e com a própria ideia de letramento crítico.

Considerando o papel da linguagem na vida social e compreendendo a relevância assumida pela subjetividade dos indivíduos e pelas práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem é que defendo que as práticas de ensino de linguagem sejam práticas de letramento crítico, porque entendo que, para além de dominar aspectos formais da língua e de diversos gêneros, “ser letrado é ser livre, é ganhar voz, consciência política e empoderamento. É poder participar ativamente das decisões na vida pública” (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Nesse sentido, acredito que os gêneros relativos ao campo de atuação na vida pública sejam particularmente pertinentes para o letramento cívico, razão por que assumem um espaço privilegiado no contexto deste trabalho. De acordo com a BNCC,

no campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato (BRASIL, 2018, p. 137).

Do conjunto de gêneros e textos específicos elencados no campo de atuação na vida pública, selecionei para a proposta didática aqueles que considero mais relacionados às situações-problemas apontadas pelos estudantes, haja vista que o objetivo da proposta não é dar conta do ensino de gêneros para cumprir uma prescrição curricular ou algo que o valha, mas sim lidar com as situações-problemas identificadas, por meio de gêneros que sejam cabíveis e cuja produção seja viável, considerando a realidade dos participantes.

Dessa forma, a proposta didática contempla a leitura, compreensão e discussão de textos jurídico/normativos concernentes ao direito à educação expresso em artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal e em metas e estratégias do Plano Distrital de Educação – PDE relativas à educação do campo e as relacionadas aos problemas relatados pelos participantes sobre o acesso à escola e sobre as condições para o seu pleno funcionamento. Além dos textos legais, apresento textos ou vídeos introdutórios antes da leitura de cada documento, visando a conceituá-los e demonstrar sua função, visto que, mesmo na EJA, cujo público é majoritariamente adulto, existem muitos alunos que desconhecem esses documentos. É indiscutível que o conhecimento do conjunto dos direitos humanos e direitos

sociais é fundamental para a consciência cívica, no entanto, dada a extensão dos documentos, a seleção prioriza os itens diretamente relacionados às necessidades e problemas já relatados pelo grupo. Por oportuno, não é demais reforçar que, com este trabalho, não tenho a pretensão de contemplar um conjunto predefinido de textos e gêneros, mas sim contribuir com práticas de linguagem relevantes para lidar com uma situação sócio-comunicativa eleita pelo grupo.

O conjunto de artigos e itens do PDE selecionados compõe o primeiro módulo da proposta, que focaliza a conscientização crítica por meio por meio da leitura, problematização, discussão e análise linguístico-discursiva crítica de gêneros legais e normativos, principalmente. O conteúdo textual proposto tem o fito de oportunizar aos alunos o acesso e compreensão dos textos normativos relacionados ao direito à educação, como direito humano, direito do cidadão brasileiro e do cidadão brasiliense, considerando as especificidades locais. Acredito que essas práticas podem contribuir para que os participantes se apropriem dessas prerrogativas como seus legítimos beneficiários, desenvolvam uma compreensão social crítica e se engajem frente aos problemas constatados.



### Re-design

O re-design é uma proposta de letramento crítico idealizada por Janks (2018). Consiste na análise crítica dos textos, em que o leitor se posiciona tanto a favor como contra eles e examina como os recursos semióticos foram utilizados, a favor de quem e contra quem. Essa análise requer um movimento para trás, no sentido da desconstrução do texto, e para a frente, no sentido do seu re-design, utilizando os recursos de forma consciente e ética.

Tal proposta tem relação estreita com a proposta de análise crítica da ADC.

Para saber mais sobre letramento crítico, leia o artigo:

JANKS, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseltras/article/view/42961>. Acesso em 10/02/2020.

Para além da apresentação de direitos, essa etapa da proposta prevê a problematização de questões que abordam a construção e divulgação desses instrumentos normativos, procurando lançar luz sobre as relações de poder envolvidas nesses processos e sobre as estratégias discursivas utilizadas, buscando ainda instigar a reflexão sobre possibilidades alternativas na constituição de direitos e deveres. Nesse sentido, as questões propostas fundamentam-se nos pressupostos da ADC e dos letramentos críticos, especialmente na proposta de **re-design**, de Janks (2018).

Ademais, as questões sugeridas pretendem contribuir para uma perspectiva crítica em relação ao efetivo usufruto do direito à educação pelos diferentes grupos sociais, instigando a comparação e reflexão sobre a diferença e a diversidade em relação aos

contextos socioculturais em que se manifestam, podendo favorecer a reflexão crítica acerca de situações de desigualdade, por meio da **expansão de perspectivas** (MONTE MÓR, 2018). Dessa forma, o trabalho com os textos selecionados para o primeiro módulo visa a oportunizar



### Expansão de perspectivas

A expansão de perspectivas é uma proposta didático-pedagógica desenvolvida pela professora e pesquisadora Walkyria Monte Mór (2018) voltada para a criticidade, construção de sentidos e abordagem de questões ou problemas sob múltiplos postos de vista.

“Essas sugestões tratam do redesenho de procedimentos pedagógicos-educativos convencionais de modo a contemplar propostas que impliquem revisão no modo de ver e analisar uma questão, reexame de uma questão/problema por diferentes pontos de vista; reavaliação das relações entre pessoas e culturas – e das correlações de forças nessas – por meio do exercício de olhá-las em diferentes dimensões, transitando pelas perspectivas pessoais, comunitárias e globais” (MONTE MÓR, 2018, p. 333).

Para continuar lendo sobre o assunto:

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2018, p. 315 – 335.

aos sujeitos o (re)conhecimento dos seus direitos e a discussão sobre eles, podendo contribuir para a conscientização social crítica, a reflexividade identitária e a cidadania ativa, no sentido de que eles possam se perceber como sujeitos de direitos – direito de ter direito, direito de conhecer os seus direitos e direito de participar ativa e criticamente da (re)construção de direitos. Dessa forma a ADC e os letramentos críticos perpassam todos os momentos da proposta didática.

O segundo módulo da proposta está voltado para a leitura e análise de gêneros propositivos e reivindicatórios. Entre esses, a BNCC especifica a carta de solicitação, a carta de reclamação, a petição on-line, a carta aberta, o abaixo-assinado e a proposta, recomendando o estudo da relação entre o contexto de produção e características composicionais e estilísticas desses gêneros. Considerando que esses instrumentos vão ao encontro do propósito deste trabalho, desenvolvo, no segundo módulo da proposta didática, um conjunto de atividades centradas na leitura e análise de textos dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado.

Nesse sentido, priorizo nas atividades os gêneros carta aberta e abaixo-assinado por serem gêneros predominantemente argumentativos, de modo que os sujeitos possam expressar e defender seus interesses e pontos de vista, possibilitando ainda dar ampla visibilidade às suas causas. A meu ver uma proposta didático-pedagógica que proporcione um trabalho com esses gêneros concebidos como instrumentos para a ação e interação social (FAIRCLOUGH, 2003), coaduna-se com os pressupostos teóricos adotados neste trabalho e vai ao encontro dos interesses e necessidades dos participantes deste trabalho. Esses gêneros possibilitam que um cidadão, um grupo ou uma instituição se dirijam a autoridades públicas, instituições e figuras de liderança, além de permitir a divulgação pública de pautas de grupos minoritários. Ademais, trata-se de gêneros acessíveis aos participantes, considerando a limitação de recursos para a produção de gêneros multimidiáticos, por exemplo,

sem, contudo, excluir a possibilidade de o produto eventualmente ser divulgado em diversos canais.

Para Oliveira e Zanutto (2017), a carta aberta é uma variedade do gênero carta, com uma organização textual semelhante a outras variantes, as quais se originam das relações humanas e ganham contornos próprios delineados pelas condições de produção em que se inserem, nas diferentes práticas de linguagem. Os autores destacam entre as características típicas da carta aberta a publicidade, o suporte de circulação, como os jornais e as redes sociais, e o seu pertencimento à ordem do argumentar. Outra peculiaridade do gênero diz respeito aos interlocutores, ainda que se dirija a um interlocutor individual, a carta aberta requer um espectador, que também se constitui em interlocutor da carta. Nesse sentido, “a carta aberta tem por característica a defesa de um ponto de vista junto ao seu destinatário, mas, ao mesmo tempo, busca o engajamento de um público maior a esse ponto de vista defendido” (OLIVEIRA, ZANUTTO, 2017, n. p.). Os autores discutem a escrita como fator de hierarquização social, que provoca uma divisão entre os que dominam a escrita e os que não dominam e defendem que

a carta aberta tem sido recurso de lutas sociais, numa tentativa de minimizar essa relação entre dominante e dominado. Aquele (indivíduo ou grupo) que se sente em prejuízo diante de uma situação (individual ou coletiva) recorre a esse gênero como uma forma de fazer valer outro olhar: o seu. Assim, por meio da escrita, apresenta uma tese, defende-a com argumentos que demonstrem que uma batalha pode se travar pela palavra, buscando o convencimento do seu espectador/interlocutor (OLIVEIRA, ZANUTTO, 2017, n. p.).

Tendo em vista o papel da escrita na sociedade moderna e as potencialidades do gênero carta aberta, considero se tratar de um instrumento capaz de contribuir para a ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos e de impelir mudanças sociais e que a escola deve e pode contribuir para promover o equilíbrio dessas relações assimétricas. O domínio dos gêneros contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos, na medida em que são compreendidos como práticas de linguagem pertinentes à vida social dos estudantes. No caso dos participantes deste trabalho, acredito que o domínio dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado pode contribuir tanto para aprendizagens significativas como também, eventualmente, poderá resultar em respostas às demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes em relação à garantia de melhores condições para a educação.

Da mesma forma, o gênero abaixo-assinado desenvolvido ainda no módulo II, também se constitui num instrumento de ação discursiva coletiva, de cunho sociopolítico, prestando-se



principalmente para solicitar, reivindicar e reclamar. Assim como a carta aberta, o abaixo-assinado é um gênero predominantemente argumentativo e pertinente ao exercício da cidadania (FERREIR; SOUZA, 2017, p. 23057). De acordo com as autoras, o abaixo-assinado “reivindica através de grupos de pessoas que são movidas por interesses comuns, diante de um problema que afeta a coletividade. Para tanto, faz-se necessário que se dirijam às autoridades responsáveis, no intuito de pedirem ações políticas que o resolvam”. Conquanto o abaixo-assinado apresente estrutura e finalidades semelhantes à carta aberta, diferencia-se desta por possibilitar a adesão de um número ilimitado de signatários, de diferentes regiões do país ou do mundo, independente de pertencerem ou não a um grupo comum, bastando para tanto a adesão à causa do abaixo-assinado. Essa ação é possível tanto por meio de texto impresso, como também por meio de plataformas digitais voltadas para essa finalidade, as quais já adquiriram uma popularidade expressiva e apresentam potencial para aumentar exponencialmente o alcance dos abaixo-assinados.

É justamente o fato de se caracterizar como uma reivindicação coletiva que distingue o abaixo-assinado de outros instrumentos congêneres como a petição. Embora a BNCC cite o requerimento, a petição *on-line* e o abaixo-assinado sem defini-los, e as plataformas de abaixo-assinado *on-line* se refiram a esse gênero tanto como petição quanto como abaixo-assinado indistintamente, e ainda que esses termos se alternem no uso popular como sinônimos, Lima (2014, s. p.), fundamentando-se em Beltrão e Beltrão (2005), afirma que “quando o pedido é feito por duas ou mais pessoas teremos um abaixo-assinado (requerimento coletivo) ou um memorial (petição coletiva)”. Sendo assim, neste trabalho me refiro ao gênero caracterizado por uma petição ou reivindicação coletiva, de livre adesão, como abaixo-assinado, levando em conta, no entanto, que ele é empregado popularmente com outras denominações, o que não invalida seu uso e nem implica em alteração de sua função, tema, estilo e composição.

As atividades do segundo módulo focalizam a compreensão dos gêneros como instrumentos de ação social. A análise linguístico-discursiva fundamenta-se na Análise de Discurso Crítica para examinar a relação entre o discursivo e o não discursivo, as relações sociais estabelecidas entre os interlocutores, a presença de interdiscursividade e intertextualidade, além do funcionamento dos elementos semióticos na construção de sentidos no texto, potencializando, dessa forma, o letramento crítico.

Para além da conscientização crítica, que é indubitavelmente uma etapa fundamental no processo de mudança social, as atividades propostas no terceiro módulo possibilitam a ação e a participação social por meio da linguagem, isto é, a produção de gêneros propositivos e reivindicatórios em que os estudantes figurem como protagonistas na luta por seus direitos.

A seleção dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado vem a propósito de oportunizar aos estudantes o (re)conhecimento de gêneros que lhes sirvam como instrumentos de ação coletiva, no campo de atuação na vida pública, especialmente daqueles que constituem elos na relação direta entre os cidadãos ou entidades/organizações civis e o Poder Público. Esse é o escopo do trabalho idealizado no segundo módulo da proposta.

Por meio do trabalho com esses gêneros os alunos poderão (re)conhecer e se apropriar de instrumentos de ação discursiva que podem ser utilizados para o enfrentamento dos problemas alvo das queixas da comunidade em diversos momentos.

Conforme mencionei na quarta seção, meu ponto de partida foi o intento de desenvolver um projeto de letramento com a turma para agir em relação às situações-problemas da escola, por meio da linguagem. Acredito que possibilitar aos sujeitos o conhecimento de gêneros como instrumentos de ação e transformação social é uma das funções da escola, e é a tarefa para a qual me proponho a contribuir com este trabalho. Entendo que quanto maior a diversidade de gêneros com que os alunos têm a oportunidade de trabalhar, mais se ampliam suas possibilidades de participação social, haja vista que os gêneros se relacionam inextricavelmente às atividades humanas. Naturalmente, na proposta aqui apresentada, existe uma limitação quantitativa de objetos que podem ser explorados, de modo que optei por trabalhar com os textos normativos que dizem respeito ao direito à educação, conforme justifiquei anteriormente, e gêneros carta aberta e abaixo-assinado, de cunho propositivo e reivindicatório, pelas potencialidades desses gêneros em relação à situação vivenciada pelos estudantes, considerando ainda os recursos disponíveis.

Nesse sentido é que vislumbro, por meio do trabalho com os gêneros do campo de atuação na vida pública selecionados, colocar à disposição dos sujeitos novas possibilidades, criar um lugar de reflexão, crítica, possibilidade de ação, protagonismo, empoderamento e oportunidade de mudanças. A conscientização social e o domínio de instrumentos discursivos de participação social oportunizado pelo trabalho com os gêneros contemplados nesta proposta possibilitam um outro olhar sobre o mundo e sobre si mesmo, além de colocar à disposição dos sujeitos recursos para diferentes possibilidades de ação por meio da linguagem.

O trabalho com os gêneros do campo de atuação na vida pública elencados favorece a compreensão do funcionamento do discurso na relação com outras práticas sociais e contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, ampliando as possibilidades de participação social de modo geral.

Acredito que a construção de pontes entre práticas sociais e objetos de ensino-aprendizagem seja um imperativo permanente para uma educação que se pretenda democrática e comprometida com a formação humana plena e com a preparação para o exercício da cidadania. Em se tratando da educação de jovens e adultos, essa abordagem adquire especial relevância, considerando que os marcos normativos e teóricos para essa modalidade defendem um diálogo efetivo entre as práticas de ensino e a cultura popular, as experiências dos sujeitos, a preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, entendo que uma proposta didática elaborada a partir de necessidades indicadas pelos sujeitos e cujo desenvolvimento tenha abertura para a negociação coletiva sobre estratégias de ação e objetos de ensino, considerando seu universo de saberes e práticas, seja coerente com os pressupostos da EJA, mormente no que diz respeito a práticas democráticas, exercício da cidadania e valorização de suas vivências.

Seguindo esse viés, é coerente dizer que práticas de ensino-aprendizagem ancoradas na perspectiva da leitura, compreensão e produção dos gêneros para lidar com a demandas da vida social contribuem para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa segundo a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, pois

a língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega o nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Essa compreensão da aquisição e domínio de uma língua por meio da produção e leitura/escuta de enunciados reais encontra-se na base dos objetivos previstos na BNCC. A própria noção de competência defendida no documento, isto é, mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, a meu ver, encontra sintonia com a concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Penso que esse objetivo pode ser favorecido no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio de práticas de letramentos pautadas nos letramentos críticos e na **Análise de Discurso Crítica** como a proposta didática aqui apresentada.



### Análise de Discurso Crítica - ADC

A construção geral da proposta didática apresentada neste trabalho e especialmente as atividades de análise linguístico-discursiva são desenvolvidas a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da ADC, visando a contribuir para a conscientização crítica dos alunos. A ADC dispõe de um arcabouço desenvolvido por Fairclough (2001, 2003, 2012) e por Chouliaraki e Fairclough (1999) para a análise de discurso textualmente orientada, que possibilita a compreensão da relação entre discurso e outros momentos da prática social. Dessa forma a ADC contribui para uma educação linguística com ênfase na conscientização crítica dos processos ideológicos nos discursos. Problematizando situações e interpelando os sujeitos de perspectivas diferentes e até mesmo contraditórias, torna-se possível desnaturalizar processos ideológicos anteriormente imperceptíveis e tornar os sujeitos mais críticos dos discursos.

Para ler mais sobre ADC:

BATISTA JR, J. R.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). Análise de discurso crítica para linguísticas e não linguistas. São Paulo: Parábola, 2018.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, n. 25, 2012, p. 307-329.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Evidentemente, além da carta aberta e do abaixo-assinado, existem outros gêneros e suportes pertinentes ao campo de atuação na vida pública e a outros campos da atividade humana que podem corresponder às necessidades dos participantes deste trabalho. Por isso mesmo, proponho a escuta dos sujeitos, a construção coletiva das estratégias de ação e decisões democráticas. Nesse sentido, os gêneros abordados nesta proposta didática são sugestões levantadas com base no contexto, que deverão se negociadas com o grupo, de modo que outros gêneros além dos contemplados aqui poderão ser adotados e didaticamente trabalhados conforme opção dos participantes. Até porque o (re)conhecimento dos gêneros como instrumentos de ação passa pela discussão acerca das práticas sociais das quais os alunos participam, pela oportunidade de tempos e espaços em que os sujeitos sejam provocados a falar sobre os gêneros e suportes que empregam em suas atividades ou que conhecem e que considerem elegíveis para lidar com suas demandas.

Por isso, apresento a carta aberta e o abaixo-assinado na proposta didática, em caráter

sugestivo, entendendo que seja uma alternativa viável e relevante para os participantes deste trabalho na medida em que possibilita a interlocução direta Estado-cidadão. Não me parece desprezível a possibilidade de um cidadão ou grupo estabelecer uma interlocução direta com os agentes públicos aos quais eles relacionam toda a responsabilidade, esperança e até desalento. Além disso, me parece que, entre diversas possibilidades, esta seja uma estratégia legítima, viável e – por que não? – promissora.

Um exemplo que alimenta minha fé no diálogo direto entre reclamantes e reclamados veio da própria escola participante do projeto. No último trimestre de 2020, o diretor da escola encetou uma comunicação direta com parlamentares eleitos pelo Distrito Federal, por meio de ofícios, que se desdobrou na garantia de três emendas parlamentares para a escola, cujas verbas

serão destinadas à cobertura da quadra, à construção de um refeitório e à criação de uma agrofloresta no terreno da escola. Apesar dessas importantes conquistas, a mobilização precisa continuar, tendo em vista outras demandas da comunidade e o surgimento de novos desafios, inerente à própria vida social. Assim, acredito que proposta didática apresentada neste trabalho mantém sua relevância.

Na próxima seção, apresento os módulos, unidades e detalhamento da proposta didática.

## **5.2 Uma proposta didática pautada em práticas de letramentos para a conscientização social crítica e participativa social**

A proposta didática apresentada nesta seção está dividida em três módulos, com a duração prevista de vinte aulas de cinquenta minutos.

O primeiro módulo conta com seis aulas cujo foco se concentra na leitura, discussão e análise linguístico-discursiva do texto “O Direito à Educação. Para isso, selecionei o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, um trecho do artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, o caput e algumas estratégias da meta 8 do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal.

Para o segundo módulo são estimadas nove aulas divididas em duas unidades, cada uma dedicada ao estudo de um gênero do campo de atuação na vida pública, sendo eles a carta aberta e o abaixo-assinado. As atividades focalizam a leitura, discussão e análise de textos, buscando promover a compreensão dos referidos gêneros como instrumentos de ação discursiva que podem ser utilizados para a interlocução direta entre cidadãos ou grupos sociais e agentes públicos ou figuras de liderança para a defesa de interesses coletivos.

Para o terceiro e último módulo são previstas cinco aulas dedicadas à produção coletiva de uma carta aberta e de um abaixo-assinado com as reivindicações dos participantes em relação às situações-problemas identificadas pelo grupo no âmbito deste trabalho.

As atividades dos módulos I e II são divididas em etapas que consistem em introdução, desenvolvimento e fechamento. A introdução consiste na apresentação do conteúdo e sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio de discussão oral em grupo; o desenvolvimento consiste na leitura, discussão coletiva dos textos selecionados, além de sua posterior análise linguístico-discursiva escrita, individual ou em duplas; finalmente, o fechamento das unidades se dá com a socialização e discussão das análises. Já no módulo III, as etapas consistem em preparação, produção e divulgação dos textos dos alunos.

O quadro abaixo apresenta uma visão geral da proposta didática, dividida em módulos, unidades temáticas, etapas e aulas.

Quadro 6. Visão geral da proposta didática

|            | UNIDADES TEMÁTICAS  | ETAPAS          | DETALHAMENTO  | AULAS  |
|------------|---|-----------------|---|--|
| MÓDULO I   | Provocando a conscientização social crítica: O direito à educação | Introdução      | Apresentação do tema e sondagem de conhecimentos prévios.   | 1 <sup>a</sup>   |
|            |   | Desenvolvimento | Exibição de vídeos, leitura coletiva, discussão e análise linguístico-discursiva do texto “O direito à Educação”.     | 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> |
|            |   | Fechamento      | Socialização e discussão das análises.  | 6 <sup>a</sup>   |
| MÓDULO II  | Compreendendo o gênero carta aberta                               | Introdução      | Apresentação do tema da aula e sondagem de conhecimentos prévios e práticas dos alunos acerca do gênero carta aberta. | 7 <sup>a</sup>   |
|            |   | Desenvolvimento | Leitura, discussão e análise linguístico-discursiva de exemplares do gênero carta aberta.                             | 7 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> e 10 <sup>a</sup>                 |
|            |   | Fechamento      | Socialização e discussão das análises.  | 11 <sup>a</sup>  |
|            | Compreendendo o gênero abaixo-assinado                            | Introdução      | Apresentação do tema e sondagem de conhecimentos prévios e práticas dos alunos acerca do gênero abaixo-assinado.      | 12 <sup>a</sup>  |
|            |   | Desenvolvimento | Leitura, discussão e análise linguístico-discursiva de exemplares do gênero abaixo-assinado.                          | 12 <sup>a</sup> , 13 <sup>a</sup> e 14 <sup>a</sup>                                |
|            |   | Fechamento      | Socialização e discussão das análises.  | 15 <sup>a</sup>  |
| MÓDULO III | Gêneros em ação: produção textual e participação social           | Preparação      | Organização dos grupos de trabalho, distribuição de tarefas e planejamento da escrita.                                | 16 <sup>a</sup>  |
|            |   | Produção        | Escrita, revisão e reescrita coletiva de uma carta aberta e de um abaixo-assinado.                                    | 16 <sup>a</sup> , 17 <sup>a</sup> , 18 <sup>a</sup> e 19 <sup>a</sup>              |
|            |   | Divulgação      | Estratégias de publicação e distribuição dos textos.  | 20 <sup>a</sup>  |

O conjunto das atividades idealizadas nesta proposta didática visa a contribuir para conscientização social crítica e instrumentalizar os participantes para a ação social, por meio dos gêneros do discurso, potencializado a inclusão e a transformação social. Esses objetivos, bem como as práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades contempladas na proposta correspondem, em parte, ao que dispõe a BNCC, porém não há uma correspondência total entre o que prevê o documento, no que diz respeito ao campo de atuação na vida pública, e a proposta didática aqui apresentada, haja vista que o documento propõe uma gama de gêneros bem maior do que poderia ser abordado na extensão deste trabalho.

Portanto, ao descrever as habilidades potencializadas por meio da proposta didática, trago um recorte das habilidades previstas no documento. Também não me atendo à distribuição de habilidades por ano escolar nem por práticas de linguagem, conforme a BNCC. No tocante às habilidades potencialmente favorecidas na proposta, trata-se não de uma simples seleção motivada pela seriação, mas de uma imbricada relação entre os objetivos, conteúdos e atividades elencados em função de uma situação comunicativa real proposta como estratégia para solucionar ou minimizar problemas da realidade dos participantes. No que diz respeito à divisão das habilidades entre práticas de linguagem, embora possa ter uma finalidade didática, parece-me uma tarefa bastante complexa, pois o desenvolvimento de uma habilidade, muitas vezes perpassa duas ou mais práticas de linguagem. Para citar um exemplo, identificar a forma de organização dos textos normativos e legais e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação são habilidades vinculadas à prática de leitura, mas não deixam de ser habilidades relacionadas à prática de análise linguístico-discursiva. Referencio como análise linguístico-discursiva o que a BNCC denomina análise linguístico-semiótica, posto que para Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2012), “o discurso se refere aos elementos semióticos das práticas sociais e se concretiza nos textos. Ele inclui a linguagem verbal e a sua combinação com outras semioses, a comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos do corpo, gestos, etc.) e imagens visuais (fotografias, filme, etc.)” (OTTONI, 2007, p. 22).

Isso posto, no início de cada módulo a seguir, apresento os objetivos de aprendizagem, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento contemplados, bem como as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio das atividades propostas.

## Módulo I

### Provocando a conscientização social crítica: o direito à educação

As atividades deste módulo focalizam a conscientização crítica em relação aos problemas relatados pelos alunos relativos ao direito à educação, como as condições de acesso à escola e qualidade da educação, a partir da leitura, discussão e análise do texto “O Direito à Educação”.

**Objetivos gerais:** ler, escutar, compreender e discutir textos multissemióticos relacionados aos direitos sociais, especialmente o direito à educação; reconhecer a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos como instrumentos para a instituição e fortalecimento da democracia e da cidadania; compreender o Plano Distrital de Educação como um projeto de elaboração participativa relacionado às necessidades e especificidades regionais e locais, fomentar a conscientização social crítica, por meio da problematização acerca da distribuição de poder na elaboração de instrumentos normativos e identificação dos grupos sociais favorecidos/desfavorecidos, incluídos/excluídos nos textos; expressar e defender pontos de vista e opiniões, respeitando posições diferentes ou divergentes; fomentar o envolvimento dos estudantes no processo de construção colaborativa do saber; refletir sobre possibilidades e estratégias de mudança; desenvolver a competência discursiva.

**Práticas de linguagem:** leitura, oralidade e análise linguístico-discursiva.

**Objetos de conhecimento:** Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos; discussão oral; escuta; apreciação e réplica; apreensão do sentido geral dos textos; produção/proposta; análise de textos legais/normativos; modalidade.

**Habilidades:** (EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

(EF69LP24) criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos [...] e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão [...] e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.



(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos [...] e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis” [...].

**Material necessário:** cópias do texto “O Direito à Educação”, cópia das questões para análise ou lousa e pincel, cadernos e canetas/lápis, computador com acesso a internet, projetor e som ou TV e arquivo dos vídeos:

1. “A História dos Direitos Humanos” (3m58s)  
<https://www.youtube.com/watch?v=quQQrPC7WME&list=PL16eA0pjTliJ5UplEOU01pUb1mXgYrUaZ>.
2. “Direitos Humanos” (3m2s)  
<https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs&list=PL16eA0pjTliJ5UplEOU01pUb1mXgYrUaZ&index=3>.

**Tempo estimado:** 6 aulas de 50 min.



1ª e 2ª Aulas

## INTRODUÇÃO

Nessa etapa será realizada a apresentação para os alunos do tema e da dinâmica das próximas aulas, que consistirá na leitura e discussão de textos sobre o direito à educação, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal brasileira e o Plano Distrital de Educação. Antes da leitura do texto, será proposta uma discussão oral, a fim de sondar os conhecimentos prévios e opiniões dos estudantes sobre o tema.

As seguintes questões podem iniciar a discussão.

- Você sabe quais são os direitos dos estudantes e quem são os responsáveis por garanti-los?
- Você sabe o que é ou já ouviu falar na Declaração Universal dos Direitos Humanos? O que você sabe sobre o assunto?
- Na sua opinião, quais direitos podem ser considerados universais? Por quê?

Caso os alunos demonstrem desconhecer o assunto, algumas questões podem estimulá-los a conjecturar o significado do termo a partir do sentido das palavras.

- E em relação à Constituição Federal, você já ouviu falar? Sabe dizer o que é, e por que ela existe?

Esse primeiro momento é importante para favorecer o envolvimento dos alunos na atividade a ser desenvolvida, além disso é uma oportunidade para sondar o que os alunos já

conhecem e o que desconhecem acerca do tema, seus pontos de vista e suas experiências relacionados ao assunto.

### **DESENVOLVIMENTO**

Nesta etapa será feita a exibição de dois curtos vídeos sobre os direitos humanos e leitura e discussão da primeira parte do texto “O Direito à Educação”. O texto é composto por artigos selecionados da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal brasileira e do Plano Distrital de Educação além de uma breve apresentação desses documentos, para melhor compreensão dos artigos que serão trabalhados. Os vídeos “A História dos Direitos Humanos” e “Direitos Humanos” possibilitarão aos alunos ter uma visão geral sobre o que são os Direitos Humanos e qual a sua função social.

Primeiramente serão exibidos os vídeos sobre os Direitos Humanos. Em sequência, será proposta a leitura coletiva do texto.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO

Caro aluno, a partir de agora vamos ler alguns textos sobre o direito à educação. Esse direito é garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988, em diversas leis e no Plano Distrital de Educação.

### A EDUCAÇÃO NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende, no artigo 26, o acesso de todas à educação, trata-se de um direito humano universal. Os países que assinam a Declaração, como o Brasil, se comprometem a garantir aos seus cidadãos os direitos previstos nela. A Declaração é um documento criado coletivamente pelos países da Organização das Nações Unidas – ONU, depois da II Guerra Mundial, com o objetivo de promover a paz e a fraternidade entre os povos e afirmar a dignidade, liberdade e igualdade humana.

Leiamos abaixo o artigo 26 na íntegra.

#### *Artigo 26*

*§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.*

*§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.*

*§3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.*

### A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL\*

Uma Constituição é um conjunto de normas e princípios fundamentais de um país. Ela está acima de qualquer outra lei nacional. É a Constituição Federal que regula e organiza todas as possíveis atuações do Estado perante sua população, impõe limites ao poder do Governo e estabelece os deveres e direitos dos cidadãos.

O texto é organizado em títulos, que contém os temas mais gerais, e estes se subdividem em seções, capítulos e artigos, que trazem os assuntos específicos de cada tema. Os artigos, por sua vez, também podem se dividir em caput, parágrafos, incisos e alíneas. A palavra *caput* é originária do latim e significa “cabeça” ou “parte superior”. O *caput* é a primeira linha do artigo, logo depois do algarismo que o numera, e contém a informação central do item. Os parágrafos podem acrescentar outras informações, como exceções e condições para a execução do disposto no *caput* ou nos incisos. Quando há incisos, eles complementam o caput, trazem detalhamentos e especificações. Já as alíneas são desdobramentos dos incisos, são menos utilizadas.

Entre as partes da nossa Constituição, o título II é um dos mais importantes para os cidadãos, ele trata dos direitos e garantias fundamentais de todos os brasileiros e estrangeiros que vivem no país, contém os artigos 5º a 17. O artigo 5º da nossa CF discorre sobre os direitos e garantias fundamentais individuais, como o direito à vida, liberdade e igualdade. É o maior artigo da Constituição, com 78 incisos, demonstrando o peso que esses direitos têm em nossa Carta Magna. Por isso, nossa Constituição é apelidada de Constituição Cidadã e foi inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O artigo 6º garante os direitos coletivos, como saúde, segurança, educação, moradia, trabalho, entre outros. Vamos ler alguns artigos sobre o direito à Educação!?

**CAPÍTULO II  
DOS DIREITOS SOCIAIS**

*Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.*

O artigo 6º contém apenas caput, porém direitos como educação, saúde e previdência social ganham capítulos ou seções inteiros em outras partes da Constituição.

O direito à educação previsto no artigo 6º é detalhado no título VIII, que trata da ordem social. Dentro desse Título, o capítulo III, aborda educação, cultura e desporto, sendo a primeira seção totalmente dedicada à educação, do artigo 205 ao 214. Esses artigos estabelecem os princípios da educação, a forma de financiamento, os deveres do Estado, normas para o ensino nas instituições públicas e privadas, tanto da educação básica como do ensino superior. Apesar de a educação acontecer também na igreja, na família, no trabalho, etc., os artigos constitucionais se referem à educação escolar. Vejamos alguns desses artigos:

**CAPÍTULO III  
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO  
SEÇÃO I  
DA EDUCAÇÃO**

*Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*
- VII - garantia de padrão de qualidade.*
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.*

*Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;*
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;*
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;*
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;*
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;*
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;*
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.*

Além dos incisos, o artigo 208 conta com três parágrafos. Dois deles apresentam instrumentos para corrigir violações do direito à educação. O primeiro parágrafo prevê a possibilidade de o cidadão recorrer à justiça para reivindicar esse direito, e o segundo prevê que a autoridade competente seja responsabilizada no caso de descumprimento do dever de garantir a educação. O terceiro parágrafo visa a garantir que as crianças e os adolescentes não fiquem fora da escola, por isso o Poder Público tem o dever de se certificar que eles sejam matriculados e tenham frequência.

O direito constitucional à educação tem validade em qualquer lugar do Brasil. Todos os documentos e leis sobre a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional n. 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação e outros elaborados pelos Estados e Municípios têm de cumprir o que determina a Constituição.

\*Texto elaborado com base em <https://www.politize.com.br/artigo-5/artigo-5/> Acesso em 01/08/2021.

VOCÊ PODE ACESSAR O TEXTO DA CONSTITUIÇÃO NA ÍNTEGRA EM:

PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL\_03/CONSTITUICAO/CONSTITUICAO.HTM

Após a leitura, será proposta a discussão oral com a turma toda, problematizando o tema e instigando o posicionamento dos estudantes. Caso a turma seja muito grande, poderão ser formados vários grupos, que receberão questões impressas para discussão interna, com um tempo negociado para essa tarefa. Posteriormente, a turma voltará ao grande grupo e um representante de cada grupo menor apresentará o resultado da discussão interna para os colegas, oportunizando a troca de ideias e discussão na turma como um todo.

Algumas questões, entre outras que podem ser levantadas entre os participantes, são:

1. Você conhecia os direitos que lemos nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal, isto é, você sabia que eles eram garantidos nesses documentos? Se não conhecia, você acredita que faz diferença tomar conhecimento? Explique.
2. Como vimos no texto, a própria Constituição, nos parágrafos do artigo 208, cria estratégia para que o Estado cumpra seu dever em relação à educação. De que forma essas estratégias impactam a relação entre Estado, cidadãos e seus direitos?
3. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que a instrução superior deverá ser acessível a todos, com base no mérito. De acordo com o dicionário online Caldas Aulete mérito é “o mesmo que *merecimento*. [Antôn.: demérito; desmérito]”. O que você pensa sobre esse critério para acesso ao ensino superior?

4. No que diz respeito ao acesso ao ensino superior, a nossa Constituição garante o acesso “segundo a capacidade de cada um”. A capacidade individual é o único fator decisivo para o ingresso num curso superior? Comente.
5. A que pessoas e grupos sociais esse critério favorece e a quem prejudica?
6. Existem pessoas na sua família, na comunidade ou entre seus conhecidos que gostariam de cursar o ensino superior e não podem? Se sim, o que dificulta ou impede o acesso dessas pessoas ao ensino superior?
7. E no restante do país, que fatores podem dificultar o acesso das pessoas a esse nível de ensino e quais são os grupos mais desfavorecidos?
8. Aqui no Brasil, o ingresso no ensino superior é feito por processos seletivos como vestibulares, programas de avaliação seriada e ENEM. O que você pensa sobre esses métodos de seleção?
9. Que outros critérios e processos para acesso ao ensino superior são praticados em diferentes países? Se você ou seus colegas não conhecem modelos adotados por outros países, organizem-se em grupos a fim de pesquisar como funciona o ensino superior em diferentes partes do mundo. Vocês podem dividir as tarefas de modo investigar como esse processo ocorre em países desenvolvidos, em desenvolvimento, capitalistas e socialistas, nos hemisférios sul e norte, oriente e ocidente, etc. Depois, os grupos devem compartilhar os resultados com a turma e, por fim, desenvolver a proposta solicitada na questão 9, a seguir.
10. Agora imagine uma forma mais ampla e democrática de garantir o acesso de todos os interessados ao ensino superior no Brasil. O que você proporia para que isso se tornasse realidade no nosso país?
11. No artigo 26 da Declaração também está escrito que “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” Na sua opinião que conteúdos e práticas favorecem esses objetivos? Como a escola pode melhor contribuir nesse sentido?



### 3ª e 4ª aulas

Nestas aulas haverá a continuidade da atividade de leitura e discussão do texto “O Direito à Educação”, subtítulo “O Plano Distrital de Educação”.

As questões a seguir são algumas sugestões para discussão prévia a respeito do PDE.

- Você sabe ou imagina qual é finalidade dos planos de educação e o que é tratado neles?
- Você já participou de alguma atividade relacionada à elaboração ou discussão do Plano Distrital de Educação? Tem conhecimento de que algum colega tenha participado?

Se um ou mais estudantes responderem afirmativamente à última questão, peça a ele/ela(s) que comente(m) sua(s) experiência(s) com a turma, dizendo, por exemplo, de que forma participaram, suas motivações, quem foram os demais atores envolvidos e como avaliam a experiência.

Em seguida, os alunos serão convidados à leitura coletiva do texto “O Plano Distrital de Educação”.

## O PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO – PDE

Para garantir que o direito à educação seja cumprido, existe uma colaboração entre a União, os estados e o municípios. Por isso existe um Plano Nacional de Educação, a ser seguido por todo o país, e os planos regionais e locais de educação.

Os Planos de Educação são documentos elaborados pelos estados e municípios, com a participação de cidadãos e grupos sociais, para definir metas para a educação em suas respectivas regiões. Esses planos têm a mesma validade de uma lei e têm duração de dez anos. Eles visam a garantir o efetivo cumprimento do direito à educação e a qualidade do ensino. Os Planos de educação constituem políticas públicas permanentes, isto é, independem de projetos e mudanças de governos, mesmo porque são elaborados com a participação da sociedade e visam a atender aos seus interesses.

O plano de educação do Distrito Federal - PDE 2015-2024, é composto pela(o)

- Lei n. 5.499/2015, que aprova a o plano;
- anexo I, que apresenta suas 21 metas e respectivas estratégias;
- anexo II, que apresenta dados da educação no Distrito Federal necessários para a execução do plano.

A lei que institui o Plano tem quinze artigos. Veja alguns trechos da Lei:

*LEI Nº 5.499, DE 14 DE JULHO DE 2015*

*Aprova o Plano Distrital de Educação– PDE e dá outras providências. O governador do Distrito Federal, faço saber que a Câmara Legislativa do Distrito Federal decreta e eu sanciono a seguinte lei:*

*Art. 1º Fica aprovado o Plano Distrital de Educação – PDE, com vigência decenal, iniciada na data de publicação desta Lei.*

*§ 1º O PDE é o instrumento de planejamento, gestão e integração do sistema de ensino do Distrito Federal, construído com a participação da sociedade, para ser executado pelos gestores educacionais.*

*§ 2º Integram esta Lei:*

*I – as metas e as estratégias definidas no Anexo I;*

*II – os diagnósticos e os demais dados constantes do Anexo II, que servem de referência inicial para monitoramento e avaliação do cumprimento das metas e das estratégias definidas no Anexo I.*

*Art. 3º As metas previstas no Anexo I devem ser cumpridas no prazo de vigência do PDE ou, quando inferior, no prazo definido nas metas e estratégias.*

*Art. 5º A execução do PDE e o cumprimento de suas metas devem ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:*

*I – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF;*

*II – Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF;*

*III – Fórum Distrital de Educação – FDE;*

*IV – Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF.*

*Parágrafo único. As instâncias de que trata este artigo devem divulgar, anualmente, por meio de suas páginas oficiais na internet, todos os resultados do monitoramento e das avaliações.*

*(...)*

*Art. 12. Deve ser dada ampla divulgação deste PDE, de maneira que a comunidade, em especial a escolar, tenha pleno conhecimento de suas metas e estratégias.*

*§ 2º Integram esta Lei:*

*I – as metas e as estratégias definidas no Anexo I;*

*II – os diagnósticos e os demais dados constantes do Anexo II, que servem de referência inicial para monitoramento e avaliação do cumprimento das metas e das estratégias definidas no Anexo I.*



## As metas

Entre as 21 metas do PDE, destacam-se a n. 7, relativa à qualidade da educação, e a n. 8 relativa à educação do campo. Essas metas estão diretamente relacionadas às especificidades da nossa escola. Vamos dar uma olhada nessas metas e em algumas das estratégias!?

*Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB para o Distrito Federal, em todas os anos de vigência deste Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas.*

*7.2 – Universalizar, até o segundo ano de vigência deste Plano, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador-aluno nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.*

*7.3 – Garantir, até o final da vigência deste PDE, que cada unidade escolar disponha de biblioteca com no mínimo 2 títulos por aluno, quadra poliesportiva coberta, laboratório de ciências equipado, laboratório de informática com acesso à rede mundial de computadores em banda de alta velocidade e auditório com capacidade para acomodar no mínimo 1/3 do total de alunos e profissionais lotados na unidade.*

*7.4 – Institucionalizar e manter programa de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização das oportunidades educacionais em todas as regiões administrativas.*

*7.5 – Prover equipamentos, profissionais concursados e recursos tecnológicos digitais para utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas ou salas de leitura nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet.*

*(...)*

*Meta 8: Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou à Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.*

*(...)*

*8.16 – Garantir o esporte e o lazer, com suprimento de material esportivo adequado, considerando também aqueles que favoreçam vivências, diálogos e reflexões para afirmação, compreensão e respeito de diferentes culturas e identidades, como são, por exemplo, a capoeira, o maculelê, a catira, o break, entre outros.*

*8.18 – Incentivar práticas artísticas baseadas na ética e na solidariedade, tal como o teatro do oprimido, em que sejam valorizadas a capacidade criadora e criativa das pessoas, em particular de camponeses e camponesas, e que suscitem proposições para a transformação da realidade, por meio da organização e do debate dos problemas, empoderando sujeitos-atores-estudantes na defesa dos seus direitos e incentivando a cidadania.*

*8.32 – Construir bibliotecas e laboratórios de informática nas escolas do campo, assistidos por profissionais, e ampliar o acervo das bibliotecas, principalmente para aquisição de livros paradidáticos, materiais de pesquisa e recursos tecnológicos, transformando-as em lugar de referência cultural para a comunidade local, a partir da publicação deste Plano.*

8.34 – *Garantir a política de transporte escolar exclusivo com monitor para a educação do campo, conforme a legislação vigente, que assegure o direito aos estudantes em todas as etapas e modalidades de ensino, assim como em todos os turnos, incluindo a presença da família no ambiente escolar quando necessário e visando ao acesso e à permanência na escola, com padrões adequados de segurança, seguro de vida coletivo e condições de trafegabilidade em vias públicas.*

8.35 – *Garantir ampla participação dos povos do campo, incluindo o fórum permanente de educação do campo, na proposição, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais do campo, reconhecendo suas formas de organização popular e sindical.*

8.36 – *Reconhecer o fórum permanente da educação do campo como instrumento de debate, de formulação de proposições, de construção, acompanhamento e avaliação de políticas públicas da educação do campo, tendo a participação das instituições e dos órgãos dos sistemas de ensino governamentais, dos movimentos sociais e populares, das entidades sindicais, dos profissionais da educação, das comunidades escolares e outros.*

8.41 – *Garantir a construção de quadra poliesportiva em todas as unidades escolares que possuam pelo menos 400 alunos matriculados.*

8.42 – *Garantir recursos para que todos os centros de ensino médio e educacionais tenham auditórios nas escolas.*

Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde\\_site\\_versao\\_completa.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf). Acesso em 28/10/2020

Ao final da leitura, os alunos serão provocados a comentar e discutir o texto. Algumas questões que podem fomentar a discussão são apresentadas abaixo.

1. Você sabia da existência dessas metas e estratégias do Plano Distrital de Educação? Se não sabia, como se sente ao se descobrir portador desses direitos?
2. O artigo 12 da lei que aprova o PDE determina que as metas e estratégias do documento sejam amplamente divulgadas. Na sua opinião, quais os impactos do conhecimento ou desconhecimento desse documento para a comunidade escolar?
3. O que você acha de temas como direitos sociais dos cidadãos e formas de participação social serem trabalhados na escola? Há outros temas que você gostaria de sugerir?
4. O prefácio do PDE afirma que o documento “foi elaborado com ampla participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público”. O que você entende por ampla participação da comunidade escolar e da sociedade civil?
5. Você considera que houve uma participação social satisfatória na construção do documento? Por quê?
6. Na sua opinião, quem são os atores sociais que têm legitimidade para participar da construção do PDE e como poderia ser essa participação?
7. Hoje existem iniciativas e leis que visam a aumentar a inclusão social e a representatividade de minorias como mulheres, negros, índios, trabalhadores rurais,

- pessoas sem teto, praticantes de religiões de matrizes africanas, etc. seja em cargos e movimentos políticos, seja em espaços e atividades públicos e privados. Quais os possíveis impactos da visibilidade e representatividade de diversos segmentos da sociedade ou da falta de espaços para as minorias?
8. Se você participasse diretamente da elaboração de um plano de educação para a nossa cidade, o que você acrescentaria ou modificaria?
  9. No seu ponto de vista, o direito à educação e a qualidade do ensino têm sido garantidos de forma igualitária a todos os brasileiros? Justifique.
  10. O que as pessoas e os grupos sociais (sindicatos, união de estudantes, associações de moradores, igrejas, etc.) costumam fazer quando seus direitos ou das pessoas que eles representam são descumpridos?
  11. E quanto a você, o que faz quando um direito seu ou de grupos dos quais você participa é desrespeitado, ou o que faria se fosse o caso?
  12. Você acredita que a forma como os cidadãos se comportam em relação aos seus direitos e deveres é igual nos diversos países e regiões do mundo, por exemplo, Brasil, Estados Unidos, Europa, China, países Árabes? Tente se lembrar de notícias, livros e filmes que você tenha visto sobre práticas de cidadãos e grupos sociais de diferentes povos em busca de direitos e comente as diferenças e semelhanças em relação às diferentes culturas e lutas dos povos por direitos sociais.
  13. O que a escola e a comunidade podem fazer para reivindicar direitos relativos à educação que são ou venham a ser descumpridos?
  14. Você acredita que os cidadãos e a sociedade como um todo podem contribuir para que necessidades que hoje não são reconhecidas venham a se tornar direitos? Justifique.



## 5ª aula

### **Análise linguística-discursiva**

Nessa aula será realizada a análise discursiva do texto “O Direito à Educação”. A turma receberá cópias das questões para a análise escrita individual, em duplas ou pequenos grupos, num tempo negociado com a turma.

1. Leia a seguir a transcrição do texto apresentado na parte final do vídeo Direitos Humanos. “Os direitos que são violados no presente comprometem o futuro, o futuro de um país, de

seus cidadãos e cidadãs, por isso fique ligado, denuncie, cobre e, claro, sempre respeite o direito das demais pessoas. Garantir que os Direitos Humanos sejam efetivos e respeitados é responsabilidade de todos nós. Vamos juntos fazer disso uma realidade?

- a) Em que modo os verbos ‘fique’, ‘denuncie’, ‘cobre’ e ‘respeite’ estão flexionados?
  - b) Que efeito esse tipo de estrutura pretende provocar no leitor/espectador?
  - c) Em quais gêneros é comum termos o emprego desse modo verbal?
  - d) No texto a responsabilidade pela efetivação e respeito aos Direitos Humanos é atribuída ao agente ‘todos nós’. A palavra todos apresenta possibilidade de exclusão de algum grupo ou pessoa? Qual o propósito do acréscimo da palavra ‘nós’?
  - e) A última frase do texto tem marcas de pontuação típicas de uma pergunta. A quem se dirige a interpelação e que tipo de resposta é esperada do interlocutor?
2. O texto constitucional faz referência a direitos e garantias que são avaliados como fundamentais.

a) O que significa fundamental para você? E o que significa dizer que um direito ou um conjunto deles é fundamental?

b) Observe que as palavras ‘direitos’ e ‘garantias’ têm sentido muito próximos, embora não idênticos. Que mudança de sentido ocorreria e que efeitos práticos decorreriam se a palavra ‘garantias’ não tivesse sido empregada?

3. Você observou que as metas e todas as estratégias do Plano Distrital de Educação iniciam com um verbo no infinitivo? Qual a relação entre essa forma e o objetivo do texto?

4. Releia o art. 5º da LEI Nº 5.499:

*Art. 5º A execução do PDE e o cumprimento de suas metas devem ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:*

*I – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF;*

*II – Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF;*

*III – Fórum Distrital de Educação – FDE;*

*IV – Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF.*

*Parágrafo único. As instâncias de que trata este artigo devem divulgar, anualmente, por meio de suas páginas oficiais na internet, todos os resultados do monitoramento e das avaliações.*

- a) Quem é incluído e quem é excluído no processo de acompanhamento e avaliação do PDE?
- b) A quem essas escolhas favorecem e a quem prejudicam? Por quê?

c) Você mudaria o texto do documento no que diz respeito ao processo de execução, acompanhamento e avaliação do PDE e na definição dos agentes responsáveis? Por quê?



**6ª aula**

### **FECHAMENTO**

Esse é o momento da socialização das análises. Os alunos serão incentivados a ler e compartilhar suas respostas com a turma. Na oportunidade, o professor poderá esclarecer dúvidas dos alunos e os colegas poderão se posicionar – concordando, discordando ou acrescentando outras perspectivas – e negociar significados divergentes e/ou diferentes.

## MÓDULO II

### Reconhecendo os gêneros discursivos como possibilidades de participação social

As atividades deste módulo são desenvolvidas a partir dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado e focalizam a leitura, análise e compreensão dos gêneros como instrumentos de ação social por meio da linguagem.

**Objetivos gerais:** ler, escutar, compreender e discutir textos multissemióticos relacionados à defesa de direitos e interesses; reconhecer a carta aberta e o abaixo-assinado como instrumentos de interação, mobilização e ação social para a defesa de interesses coletivos; compreender esses gêneros como instrumentos para interlocução direta entre Estado e cidadão/organizações sociais, reclamante(s) e reclamado(s) e como possibilidades de participação social; fomentar o envolvimento dos estudantes no processo de construção colaborativa do conhecimento; desenvolver a competência discursiva.

**Práticas de linguagem:** leitura, oralidade e análise linguístico-discursiva.

**Objetos de conhecimento:** Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social; relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado; estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos; discussão oral; escuta, apreender o sentido geral dos textos; apreciação e réplica; produção/proposta.

**Habilidades:** (EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão [...] e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia.

(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações, bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.

(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do

problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.

(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.

(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinadas e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinadas e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.

### Compreendendo o gênero carta aberta

**Material necessário:** exemplares de cartas abertas providenciadas pelos estudantes, cópia da carta da Ciclocidade e Cidade a pé, questões para estudo do texto ou lousa e pincel, caderno e lápis/canetas.

**Tempo estimado:** 5 aulas (50 min)



7ª e 8ª aulas

### INTRODUÇÃO

Nesse momento, a proposta é de um diálogo com os alunos sobre o que utilizam ou compreendem como instrumentos discursivos relacionados às práticas sociais de defesa de direitos e interesses. Nesse sentido algumas questões que podem ser levantadas são:

- De que forma a linguagem pode ser utilizada para a defesa de direitos e interesses dos cidadãos?

- Quais dos gêneros que você conhece, escritos ou orais, podem servir para defesa de direitos e como forma de ação pelos interesses coletivos?
- Algum de vocês já participou de alguma forma da produção, subscrição (assinatura) ou divulgação de textos voltados para a reivindicação ou queixa de ordem coletiva, como abaixo-assinados, petições, cartas, reclamações, protestos, denúncia, entrevista, debate, diálogo ou qualquer outra ação que envolva o uso da linguagem? Comente, se tiver participado.
- Entre sua família, amigos e comunidade, que textos as pessoas utilizam para reivindicar ou reclamar? São textos orais ou escritos? E como são transmitidas as mensagens? Pessoalmente, por redes sociais, televisão, rádio, telefone, e-mail, correspondência ou outro?
- Você sabe o que é uma carta aberta? Caso não saiba, levante hipóteses, o que poderia ser uma carta aberta?

A fim de promover a participação ativa dos estudantes na preparação das atividades deste módulo, eles serão incentivados a pesquisar e levar para a aula exemplares impressos de textos do(s) gênero(s) carta aberta. Ou, se for possível, eles poderão pesquisar os textos na internet, usando seus aparelhos celulares.



Professor, as questões deste roteiro se inspiram na proposta didática elaborada por Guisardi e Ottoni (2020) para análise do gênero notícia sob a perspectiva do letramento crítico. As autoras apresentam ainda atividades voltadas para o re-design dos textos, abordagem que desenvolvo na parte dedicada à análise linguístico-discursiva deste módulo.

Você pode saber mais sobre o assunto lendo o artigo completo:

GUISARDI; OTTONI. Proposta didática para um trabalho com notícias verdadeiras e falsas: diálogo entre os pressupostos do letramento crítico e as orientações da base nacional comum curricular de língua portuguesa. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão-GO, vol. 24, n. 1, p. 151-175, jan./jun. 2020

Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/63915/36451>

## DESENVOLVIMENTO

Para essa atividade os alunos poderão se organizar em duplas, a fim de que possam trocar as cartas entre si e fazerem a leitura e análise dos textos. A dinâmica permite a aprendizagem colaborativa entre pares e amplia o repertório de textos a serem estudados.

Para estudo e compreensão do gênero, pode ser proposto aos alunos um roteiro para análise, com questões como as sugeridas abaixo.

1. Qual é o assunto tratado na carta?
2. Que pontos de vista são defendidos ou criticados no texto?
3. Quem são os produtores?
4. A autoria é individual ou coletiva?
5. Qual o papel social dos produtores ao escrever a carta?
6. Com que propósito foi escrita?



7. Quais recursos o/s produtor/es utiliza/m para atingir esse propósito?
8. A quem se destina?
9. Qual o papel social dos interlocutores?
10. Qual o suporte de circulação?
11. Quem são os leitores pretendidos?
12. Quais são as partes da carta?
13. A linguagem utilizada é formal ou informal?
14. Que tipos textuais predominam na carta?
15. O texto é escrito em primeira ou em terceira pessoa?
16. Que modos e tempos verbais predominam na carta?
17. O que você pensa sobre o assunto abordado na carta?



## 9ª aula

A atividade desta aula consiste na leitura e análise de uma carta aberta escrita pela Ciclocidade e Cidadeapé para o prefeito de São Paulo, em 2018. Os alunos podem acessar a carta na internet, usando seus aparelhos celulares ou o laboratório da escola, além de pesquisar sobre a carta, procurando compreender onde e por quem a ela foi divulgada, eles lerão a notícia publicada no jornal o Estadão. Se não for possível fazer a pesquisa na aula, eles receberão cópias da notícia e da carta. Isso é importante para a compreensão do gênero, dos seus suportes de circulação, da relação entre o propósito comunicativo e a visibilidade dada ao texto, e para a percepção das relações de intertextualidade presentes entre a notícia e a carta e como vai se constituindo uma cadeia de textos e de gêneros.



## Ciclistas e pedestres divulgam carta aberta ao prefeito Bruno Covas

Alex Gomes  
25 de abril de 2018 | 09h46

Em carta aberta divulgada em 18 de abril, as entidades Ciclocidade e Cidadeapé, que atuam respectivamente na promoção do uso da bicicleta e dos deslocamentos de pedestres, apresentam ao prefeito Bruno Covas (PSDB) apontamentos sobre a situação atual dos ciclistas e pedestres na cidade. O texto completo pode ser lido [aqui](#).

**LEIA TAMBÉM**

Confira os outros textos do blog São Paulo na bike

---

Na carta, as organizações lembram as obrigações da prefeitura definidas pelo governo federal: “Além de o Código de Trânsito Brasileiro reconhecer a prioridade para pedestres e ciclistas, o Brasil tem outros importantes marcos legais, como Estatuto das Cidades (2003), Política Nacional sobre Mudança do Clima (2009) e Política Nacional de Mobilidade Urbana (2012), que buscam construir cidades mais sustentáveis e saudáveis, e orientar o crescimento urbano.” Também são citadas a necessidade de se seguir as políticas públicas estabelecidas pela própria prefeitura: “No âmbito municipal, existem o Plano de Mobilidade Urbana (PlanMob) e o Plano Diretor Estratégico (PDE), ambos construídos com intensa participação popular e com base em diretrizes nacionais e internacionais de desenvolvimento urbano.” As propostas do PlanMob foram comentadas em 2016 por este blog nesse [link](#).

O texto também cobra uma transformação das políticas municipais que privilegiam motoristas: “Isso exige uma mudança da priorização dos gastos orçamentários, que ainda privilegiam a manutenção da estrutura viária para veículos em detrimento das próprias calçadas e travessias.” Além disso, defende o planejamento cicloviário da cidade, que tem suas origens em estudos da CET da década de 1980: “O planejamento está refletido no próprio PlanMob e entendemos que as críticas à malha cicloviária precisam ser qualificadas e construtivas em vez de colocar em xeque toda a política pública de expansão dessas estruturas, que salvam vidas.” A explicação rebate a declaração do prefeito Bruno Covas (PSDB) de que as ciclovias da cidade foram lançadas de forma aleatória como [orégano em pizza](#).

Por fim, as entidades reafirmam o compromisso com a defesa dos mais vulneráveis nas vias da cidade: “Seguiremos com nossa postura propositiva no sentido de construir e contribuir para políticas públicas de mobilidade que priorizem a vida das pessoas.”

**+++Confira aqui os outros posts do blog**

**+++Conheça os grupos de pedal de São Paulo**

**+++Confira imagens da cidade sob a ótica do ciclista**

**+++Vídeo rebate críticas às ciclovias de São Paulo**

Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/sao-paulo-na-bike/ciclistas-e-pedestres-divulgam-carta-aberta-ao-prefeito-bruno-covas/>. Acesso em 30 mai. 2021.

São Paulo, 18 de abril de 2018.

Exmo. Prefeito Bruno Covas,

Nós, da Ciclocidade e da Cidadeapé, gostaríamos de dar-lhe as boas-vindas à administração e aproveitar para chamar sua atenção para uma das pautas mais importantes de São Paulo: a **mobilidade ativa**. Sua gestão tem a oportunidade de colocar-se ao lado da maior parte dos paulistanos, aqueles que andam a pé ou usam a bicicleta para se locomover. Pedestres e ciclistas representam cerca de 40% dos deslocamentos, são as maiores vítimas da violência no trânsito e ainda preteridos no planejamento urbano.

Encontrar caminhos para um trânsito mais seguro é um desafio mundial. Vale lembrar que estamos na Década de Ação pela Segurança no Trânsito (2011-2020) na qual governos de todo o mundo se comprometeram com a ONU a tomar novas medidas para prevenir acidentes - que matam cerca de 1,25 milhão de pessoas/ano - compromisso do qual o Brasil é um dos signatários.

Além de o Código de Trânsito Brasileiro reconhecer a prioridade para pedestres e ciclistas, o Brasil tem outros importantes marcos legais, como Estatuto das Cidades (2003), Política Nacional sobre Mudança do Clima (2009) e Política Nacional de Mobilidade Urbana (2012), que buscam construir cidades mais sustentáveis e saudáveis, e orientar o crescimento urbano. No âmbito municipal, existem o Plano de Mobilidade Urbana (PlanMob) e o Plano Diretor Estratégico (PDE), ambos construídos com intensa participação popular e com base em diretrizes nacionais e internacionais de desenvolvimento urbano.

Enquanto sociedade civil, ocupamos importantes instâncias de participação, como o Conselho Municipal de Trânsito e Transportes (CMTT) e as Câmaras Temáticas de Bicicleta e de Mobilidade a Pé. Colocamo-nos à disposição para construir juntos e apoiar ações concretas desta gestão e reafirmamos aqui a importância do fortalecimento desses espaços para a construção de políticas públicas de qualidade.

#### **Prioridade a melhores calçadas e acessos**

No mínimo dois terços dos deslocamentos diários da cidade são realizados exclusivamente a pé ou integrado ao transporte público. Entretanto as condições de caminhabilidade em São Paulo não são adequadas para os trajetos cotidianos: calçadas inexistentes, estreitas, esburacadas, com degraus, falta de prioridade para os pedestres nas travessias, tempos semaforicos que desrespeitam as pessoas com dificuldades de mobilidade e desrespeito sistemático da prioridade a quem caminha.

Todos os anos, infelizmente, a maior parte das mortes no trânsito acaba sendo de pessoas que estão andando a pé pela cidade. Para que essa questão seja enfrentada, é urgente que a Prefeitura destine mais recursos ao planejamento e qualificação da infraestrutura para a mobilidade a pé, conforme está previsto no PlanMob. Isso exige uma mudança da priorização dos gastos orçamentários, que ainda privilegiam a manutenção da estrutura viária para veículos em detrimento das próprias calçadas e travessias.

#### **Por que mais ciclovias e ciclofaixas?**

As políticas públicas que reconhecem ciclistas nas ruas datam da década de 80 e, diferentemente do que é divulgado pela mídia, a demanda por uma rede cicloviária em São Paulo é antiga. O planejamento está refletido no próprio PlanMob e entendemos que as críticas à malha cicloviária precisam ser qualificadas e construtivas em vez de colocar em xeque toda a política pública de expansão dessas estruturas, que salvam vidas.

Em gestões anteriores houve dezenas de encontros em todas as prefeituras regionais para formar consenso entre quem pedala, moradores e comerciantes. Segundo dados dos próprios técnicos municipais, apresentados na Câmara Temática de Bicicleta no início de 2017, a rede cicloviária estava 65% conectada. O número de ciclistas aumentou consideravelmente - mais de 200% em importantes eixos, como Av Paulista e Eliseu de Almeida, conforme mostram as contagens da Ciclocidade - e, principalmente, as mortes estavam caindo ano a ano. Porém, de acordo com o último Relatório da CET, a morte de ciclistas voltou a subir expressivamente em 2017 e esta realidade tende a crescer ainda mais se nada for feito imediatamente.

### **Nenhuma morte no trânsito pode ser aceitável**

Pedestres e ciclistas não desfrutam da maior parte do orçamento destinado à mobilidade e consequentemente, representam um percentual expressivo de vítimas fatais no trânsito. Segundo dados da CET, no ano passado, 797 pessoas perderam suas vidas enquanto se deslocavam, sendo que 37 estavam de bicicleta e 331, a pé. Apesar de a mortalidade no trânsito ter reduzido em São Paulo desde 2014, o ritmo de queda vem desacelerando e os números continuam muito altos.

Para enfrentar essa realidade, é preciso ir além das campanhas educativas: a Prefeitura deve implantar em toda a cidade políticas públicas de fiscalização, acalmamento do tráfego, mudanças no desenho das ruas e qualificação da infraestrutura para os transportes ativos e coletivos. A cultura e o comportamento dos cidadãos reagem positivamente conforme são estimulados pelo poder público. Por isso são urgentes medidas mais enérgicas para a prevenção de mortes, ou continuaremos assistindo a essa chacina.

A gestão já havia se comprometido com o princípio “Visão Zero” na reunião do CMTT do dia 31 de janeiro de 2018. Aguardamos que a Prefeitura apresente seu plano de ação para enfrentar, de maneira global e integrada, a carnificina do trânsito paulistano. Continuamos dispostos a colaborar com a municipalidade com o objetivo único de transformar São Paulo na cidade onde nenhuma morte no trânsito seja aceitável.

**Para compreender o compromisso da atual gestão com a mobilidade ativa, gostaríamos de convidar V. Ex<sup>a</sup> a participar das próximas reuniões do CMTT e da Câmara Temática da Mobilidade a Pé e reforçar o convite a participar da Câmara Temática da Bicicleta.** Seguiremos com nossa postura propositiva no sentido de construir e contribuir para políticas públicas de mobilidade que priorizem a vida das pessoas.



Ciclocidade - Associação dos Ciclistas Urbanos de São Paulo

Disponível em: <https://www.ciclocidade.org.br/noticias/997-ciclocidade-e-cidadeape-protocolam-carta-de-boas-vindas-ao-novo-prefeito-de-sp-bruno-covas> Acesso em 11 de jan. de 2020.

Uma vez que todos os alunos estejam de posse do material, será realizada a análise oral do texto com base nas questões do roteiro de análise utilizado nos textos anteriores (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> aulas).



### **10<sup>a</sup> aula**

Depois da discussão, peça aos alunos que leiam e respondam por escrito, individualmente ou em duplas, as seguintes questões.

1. Observe atentamente a estrutura da carta e responda.
  - a. Que informações são apresentadas nas duas primeiras linhas da carta?
  - b. Observe os espaços utilizados entre essas duas linhas, a disposição das frases na folha, os sinais de pontuação e responda. Por que essas informações são utilizadas e por que seguem esse formato?
  - c. Observe as palavras que acompanham o nome do interlocutor. Qual a função delas?
  - d. O que é informado na última linha do texto?
2. No primeiro parágrafo, os autores apresentam um problema. Transcreva a frase que contém essa informação.
3. Qual a principal função das informações introduzidas no segundo, terceiro e quarto parágrafos?
  - a. ( ) solicitar    b. ( ) reclamar    c. ( ) argumentar    d. ( ) propor
4. O terceiro parágrafo é construído basicamente de referência a leis e normas de trânsito. Qual a função dessas informações no texto?
5. Os produtores da carta apresentam dados estatísticos em diversos momentos do texto. Identifique essas informações e explique de que forma elas contribuem para a argumentação dos produtores do texto?
6. Releia o início da parte intitulada “Prioridade a melhores calçadas e acessos”.

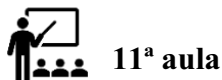
No mínimo dois terços dos deslocamentos diários da cidade são realizados exclusivamente a pé ou integrado ao transporte público. Entretanto as condições de caminhabilidade em São Paulo não são adequadas para os trajetos cotidianos: calçadas inexistentes, estreitas, esburacadas, com degraus, falta de prioridade para os pedestres nas travessias, tempos semafóricos que desrespeitam as pessoas com dificuldades de mobilidade e desrespeito sistemático da prioridade a quem caminha.

Todos os anos, infelizmente, a maior parte das mortes no trânsito acaba sendo de pessoas que estão andando a pé pela cidade. Para que essa questão seja enfrentada, é urgente que a Prefeitura destine mais recursos ao planejamento e qualificação da infraestrutura para a mobilidade a pé, conforme está previsto no PlanMob. Isso exige uma mudança da priorização dos gastos orçamentários, que ainda privilegiam a manutenção da estrutura viária para veículos em detrimento das próprias calçadas e travessias.

Esse trecho contém informações, opiniões e/ou argumentos? Justifique sua resposta com elementos do texto.

7. No sétimo parágrafo, os produtores da carta contestam informações divulgadas pela mídia e rebatem críticas feitas à malha cicloviária. Releia o parágrafo e responda:

- a. Que informação a mídia pode ter divulgado sobre a demanda da cidade por rede cicloviária?
  - b. Por meio da notícia publicada no jornal o Estadão, sabemos que o autor da crítica foi o prefeito Bruno Covas, que usou uma comparação para se referir à distribuição da malha cicloviária “como orégano em pizza”. Como o prefeito representa o projeto cicloviário da cidade?
  - c. Que argumentos os autores da carta utilizam para contestar a opinião do prefeito?
8. O jornalista que publicou a notícia sobre a carta apresenta diversas citações em seu texto.
- a. Que sinais de pontuação são utilizados nas citações do texto lido?
  - b. Quem são os atores sociais citados e qual a função dessas citações no texto?
  - c. Que outros pontos de vista poderiam ter sido incluídos?
9. Qual a sua opinião sobre o assunto discutido na carta?
10. Imagine-se diretamente envolvido em ambas as partes dessa situação.
- a) Que argumentos você apresentaria se estivesse do lado dos produtores da carta?
  - b) Quais seriam seus argumentos se você representasse a prefeitura de São Paulo?
  - c) Na sua opinião, que ação pode ser implementada para a superação do problema?



## 11ª aula

### FECHAMENTO

O fechamento consiste na socialização das atividades entre os alunos. Nessa oportunidade, a turma poderá comparar as análises e negociar interpretações diferentes ou divergentes. O professor pode ir esclarecendo dúvidas e orientando os alunos na consolidação da compreensão sobre os papéis sociais dos interlocutores, de que forma esses papéis se relacionam à ordem discursiva, sobre os suportes empregados na divulgação dos textos e como isso se relaciona aos objetivos dos produtores, aos papéis sociais dos interlocutores, ao gênero discursivo e ao estilo do texto.

### Compreendendo o Gênero Abaixo-assinado

**Material necessário:** computadores ou celulares com acesso a internet ou computador e projetor, exemplares de abaixo-assinados cópia do abaixo-assinado “Contra a exclusão de

Surdos: rede de ensino estadual de MT não tem intérprete de libras”, cópia das questões para estudo do texto ou lousa e pincel, caderno e lápis/canetas.

**Tempo estimado:** 4 aulas (50 min)



**12ª e 13ª aulas**

## INTRODUÇÃO

Os alunos serão informados de que estudarão outro gênero discursivo do campo da vida pública utilizado na comunicação direta entre cidadãos, organizações sociais e lideranças: o abaixo-assinado. Também será realizada a sondagem sobre as experiências e conhecimentos dos alunos a respeito do gênero. Nesse sentido algumas perguntas que podem ser discutidas coletiva e oralmente são:

- Você sabe o que é e para que serve o abaixo-assinado?
- Já participou da produção ou assinatura de algum abaixo-assinado?
- Se participou da produção ou assinatura comete com a turma qual o objetivo do documento, a quem ele se destinava, quem eram os interessados, como ele foi divulgado, quantas pessoas o assinaram.

Os alunos serão convidados a acessarem plataformas de abaixo-assinados online como o “avaaz.org” e o “changebrasil.org” e/ou outros, no laboratório da escola ou em seus celulares. Eles deverão acessar a aba “Quem somos” no site “avaaz.org, a fim de compreender a proposta da plataforma. Também devem observar, pela leitura dos títulos, os temas dos abaixo-assinados hospedadas nos sites, a quantidade de assinaturas recebidas e como são realizadas as assinaturas. Se não for possível garantir o acesso dos alunos à internet, eles serão orientados, na aula anterior, a levar para a aula cópias impressas de abaixo-assinados pesquisados ou que tenham sido produzidos por eles mesmos, por algum colega ou por membros da comunidade.

## DESENVOLVIMENTO

Cada aluno deve fazer a leitura e análise de um abaixo-assinado. O roteiro para essa atividade pode ser uma adaptação do roteiro de análise da carta aberta. Em seguida, eles trocarão as atividades com um colega a fim de avaliarem a tarefa mutuamente.

Num segundo momento, eles receberão cópias do abaixo-assinado “Contra a exclusão de Surdos: rede de ensino estadual de MT não tem intérprete de libras” e da resposta enviada à produtora, divulgados no site Change.org. Se não for possível garantir o acesso à internet, os alunos serão informados sobre a plataforma onde o abaixo-assinado foi criado e divulgado, qual a sua função, como funciona, quantas assinaturas o documento recebeu. Essas informações vão ajudar a compreender o funcionamento do gênero e o seu potencial impacto social.

A partir da leitura do título, os alunos serão provocados a formular hipóteses:

- Quais os prováveis papéis sociais de quem faz a reclamação que percebemos no título?
- O que você acredita que será solicitado nesse abaixo-assinado?
- A quem poderá ser destinado o documento?

Em seguida, será realizada a leitura completa do texto.

#### **Contra a exclusão de Surdos: rede de ensino estadual de MT não tem intérprete de libras**

Meu nome é Regilayne Santos e tenho um filho com **deficiência auditiva em grau severo, ele não escuta nada**. A única forma dele estudar é tendo uma intérprete de libras.

Com a pandemia, meu filho vem sendo **extremamente prejudicado em seu desenvolvimento educacional**. Mesmo sabendo da necessidade do meu filho, a **escola vem ignorando este fato** e mandando as atividades para ele igual a que é enviada para os outros alunos. Fato este que **vem afetando também o psicológico do meu filho**, pois ele pergunta da escola, quer aprender, mas quando vê as atividades não consegue realizá-las.

Eu, enquanto mãe de uma criança que depende de uma intérprete, **estou desesperada para resolver a situação**. O meu filho está **se sentindo excluído** e dói meu coração ter que ver meu filho querendo aprender mas sem a possibilidade.

Ao relatar os problemas que venho sofrendo pelas redes sociais, tive contato com outras mães do Mato Grosso que estão passando pela mesma situação. **As crianças não podem continuar sendo excluídas dessa maneira**, elas estão sofrendo e tendo o **aprendizado prejudicado**.

Apelo pela sua solidariedade com a situação dessas crianças e a do meu filho. Trata-se de uma mãe desesperada para amparar o seu filho.

Está na Lei 10.436 (de 24 de abril de 2002) que **a criança surda tem direito** de ser matriculada numa turma de uma escola comum junto com crianças de sua idade, com garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. **Venho solicitar que esta lei seja cumprida neste período de isolamento social no Mato Grosso!** Peço ajuda de todos para que chegue nas autoridades competentes!



Leia também um comentário de Regilayne Santos sobre a resposta que ela recebeu da autoridade competente, e a transcrição da resposta, publicada na seção atualização do abaixo-assinado.

7 DE OUT DE 2020 —

Pressionamos a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e eles nos deram um retorno informando que encaminharam a demanda para a Secretaria de Modalidades Especializadas - SEMESP/MEC. Agora iremos pressionar a Secretaria de Modalidades Especializadas - SEMESP/MEC por uma resposta ao nosso pedido.

A escola contratou uma intérprete provisória para cumprir com o que a Juíza determinou. Mas ainda não é uma solução fixa, pois a intérprete é voluntária, está ficando somente duas horas por dia com o meu filho, deixando de atender outro aluno para atender ele.

Teremos uma audiência em **Novembro**. Seguimos sem uma solução para a exclusão que o meu filho vem sofrendo e o tempo está passando! Tantos meses e respostas lentas sem uma solução definitiva!

Vejam abaixo o que recebemos por e-mail como resposta da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência:

“Prezada Senhora,

Em atenção ao e-mail de Vossa Senhoria, enviado em 18 de agosto do corrente ano, direcionado à Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Senhora Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, o qual solicitou resposta ao pedido feito no abaixo-assinado criado pela cidadã Regilayne Rocha dos Santos, sobre a exclusão de alunos surdos na rede de ensino estadual de Mato Grosso, comunico que encaminhamos a referida petição à Secretaria de Modalidades Especializadas - SEMESP/MEC, uma vez observadas as competências daquela Secretaria. Deste modo, segue, em anexo, o OFÍCIO N.º 756/2020/GAB.SNDPD/SNDPD/MMFDH, de 21 de setembro de 2020, que encaminha a petição à SEMESP/MEC para providências cabíveis.

Respeitosamente,

AUGUSTO CARDOSO FERNANDES

Coordenador-Geral de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva  
 Coordenação-Geral de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva  
 Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
 Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos"

Disponível em: <https://www.change.org/p/contra-a-exclus%C3%A3o-de-surdos-rede-de-ensino-estadual-de-mt-n%C3%A3o-tem-int%C3%A9rprete-de-libras?redirect=false>. Acesso em: 14 fev. 2021

Ao final da leitura, algumas questões para discussão oral coletiva serão propostas. Algumas perguntas que podem facilitar a discussão são:

1. As suas hipóteses iniciais sobre o texto se confirmaram? Explique.
2. O que levou a autora a fazer o abaixo-assinado?
3. A reclamação apresentada no abaixo-assinado diz respeito a uma questão pessoal ou social? Justifique
4. A quem a autora se dirige no quarto e no final do quinto parágrafo e por quê?

5. Quais os possíveis impactos da repercussão e de uma ampla adesão do público à causa do abaixo-assinado?
6. Quem são os possíveis signatários desse abaixo-assinado?
7. Quais as pessoas ou grupos sociais possivelmente impactados com uma resposta, seja favorável ou não, ao abaixo-assinado?
8. Que argumentos a autora utilizou para justificar sua solicitação?
9. Você acredita que os argumentos utilizados contribuem para a decisão da autoridade competente? Justifique
10. Qual foi o resultado do abaixo-assinado e o que pode ter contribuído para a resposta dada a Regilayne?
11. Por que razões a produtora pode ter publicado na plataforma a resposta recebida?
12. Você, algum parente seu ou alguém que você conhece passa ou já passou por uma situação semelhante? Em caso afirmativo, comente como os envolvidos lidaram ou estão lidando com essa situação.
13. O que você propõe para a minimização ou superação do problema abordado no texto?

Depois da discussão será realizada uma atividade escrita de para a análise linguístico-discursiva do texto, sistematização do conhecimento sobre o gênero abaixo assinado e comparação entre carta aberta e abaixo-assinado. As questões propostas a seguir são uma adaptação das questões sugeridas na unidade anterior.



#### 14ª aula

### ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

1. Considerando o que você aprendeu sobre o gênero abaixo-assinado, responda às questões a seguir.
  - a) Qual a finalidade dos abaixo-assinados?
  - b) O que pode ser dito nesses textos?
  - c) Quem pode escrevê-los?
  - d) Quem pode assinar?
  - e) A quem se destinam?

- f) Quem são os leitores pretendidos?
- g) Quais os possíveis suportes de circulação?
- h) Quais as partes do texto?
- i) A linguagem nos abaixo-assinados é formal ou informal?
- j) Quais pessoas do discurso são utilizadas?
- k) Quais os tempos e modos verbais predominantes?

2. Compare os gêneros carta aberta e abaixo assinado e identifique as semelhanças e diferenças em relação aos aspectos do quadro abaixo.

| ASPECTOS  | CARTA ABERTA | ABAIXO-ASSINADO |
|---|--------------|-----------------|
| Finalidade  |              |                 |
| Produtores  |              |                 |
| Signatários   |              |                 |
| Destinatários   |              |                 |
| Leitores  |              |                 |
| Suporte de circulação   |              |                 |
| Registro (nível de formalidade, pessoas do discurso utilizadas, tempos e modos verbais) |              |                 |



## 15ª aula

### FECHAMENTO

O fechamento ocorrerá como na atividade com o gênero carta aberta, incentivando os alunos a compartilharem suas respostas e negociarem e revisarem significados, com orientação do professor.

### MODULO III: Produção de textos e participação social

As atividades deste módulo focalizam a produção dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado, como forma de ação coletiva frente aos problemas elencados pela comunidade em relação ao acesso à educação e qualidade de ensino.

**Objetivos gerais:** discutir, negociar, planejar e produzir uma carta aberta e um abaixo-assinado contendo as reclamações e/ou reivindicações e/ou propostas do grupo, como estratégias para solucionar ou minimizar os problemas que cerceiam o direito à educação na escola e na comunidade; compreender os gêneros como instrumentos de ação e mobilização social; promover a publicação e ampla divulgação dos textos; fomentar o envolvimento dos estudantes no processo de construção colaborativa do saber; desenvolver a competência discursiva.

**Práticas de linguagem:** leitura, oralidade e análise linguístico-discursiva.

**Objetos de conhecimento:** Textualização, revisão e edição; estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.

**Habilidades:**

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão [...] e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.

**Material necessário:** computadores com acesso a internet ou computador, impressora e papel.

**Tempo estimado:** 5 aulas (50 min)



## 16ª aula

### PREPARAÇÃO

Nessa aula, a turma deverá definir coletivamente qual ou quais dos problemas relativos ao acesso à educação e qualidade do ensino devem ser objeto dos textos que serão produzidos, a quem os documentos serão direcionados, quem serão os signatários e como será feita a divulgação dos textos. Como a ideia é que tanto a carta aberta como o abaixo-assinado sejam produzidos coletivamente, a turma pode ser dividida em dois grandes grupos, cada um se organizando para produzir um dos gêneros. Os grandes grupos podem ser divididos em equipes responsáveis pela escrita, revisão e divulgação/publicação do documento.



## 17ª, 18ª e 19ª aulas

### PRODUÇÃO

Nessa etapa os grupos serão orientados a revisarem o que foi estudado sobre o gênero que será produzido (tema, estrutura composicional e o estilo) e a planejarem a escrita do texto:

- Como será feita a abordagem da situação-problema (reclamação, reivindicação, solicitação)?
- Que argumentos ou justificativas serão apresentados?
- Que propostas o grupo apresentará?

A equipe responsável fará a escrita da primeira versão e compartilhará com a equipe de revisão para avaliação e sugestões. Em seguida a equipe da escrita deve reescrever o texto. A turma pode ser novamente reunida e cada grupo fará a leitura da versão produzida para as considerações do outro grupo. As equipes de escrita devem voltar a se reunir para a produção da versão final do texto, que será entregue às equipes de divulgação/publicação.



## 20ª aula

### DIVULGAÇÃO

Nessa aula a equipe de publicação e divulgação deve elaborar o planejamento de distribuição do texto, de acordo com o que foi deliberado pela turma, considerando os suportes

de circulação adequados ao gênero, os destinatários e os leitores pretendidos. A equipe poderá apresentar para a turma um plano de distribuição dos textos que considere:

Distribuição virtual: Em qual/quais plataforma(s) o texto será divulgado?

Distribuição física: Em que bairros e pontos estratégicos o texto será distribuído? Quando? Quantos exemplares (carta aberta)? Quantas assinaturas se pretende coletar (abaixo-assinado)?

É possível encaminhar o texto para jornais, TV e/ou influenciadores digitais?

### **Avaliação: sondando os significados construídos pelos participantes**

A avaliação é o momento final da proposta em que os alunos poderão expressar o que eles aprenderam durante o desenvolvimento da proposta didática, o significado que atribuíram às atividades e às aprendizagens, aspectos que consideram positivos e negativos no percurso. Assim, convém que a avaliação seja escrita e anônima, para que os resultados sejam os mais espontâneos e fidedignos possíveis. Algumas questões que podem ser úteis à avaliação são:

- O que esse projeto significou para você como cidadão?
- O que esse projeto significou para você como estudante de Língua Portuguesa?
- Quais os pontos positivos e negativos do projeto, na sua opinião?
- Qual a sua opinião sobre a adequação dos textos normativos que lemos e dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado em relação às situações-problemas da escola e da comunidade?
- Considerando os recursos disponíveis e os seus conhecimentos e práticas, construídos dentro e fora da escola, há outro(s) gênero(s) que você acredita que poderiam ser trabalhados em nossas aulas e produzidos coletivamente a fim de lidar com as situações-problemas da nossa escola e da comunidade?

## **6 ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA: UM OLHAR SOBRE A JORNADA**

Nesta seção faço uma análise do projeto piloto de letramento descrito na seção 4, da proposta didática apresentada na seção 5, e apresento minhas reflexões sobre o meu percurso no Profletras. Na subseção 6.1, relato o processo de construção da proposta, expondo minhas principais dificuldades, e procuro evidenciar as potencialidades das atividades propostas para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, para o reconhecimento e domínio dos gêneros discursivos como instrumentos de ação social, para o despertar ou fortalecimento do protagonismo discente e para o desenvolvimento da competência discursiva, apontando como os pressupostos do letramento crítico e da ADC estão materializados. Na subseção 6.2, compartilho os significados que eu (des/re)construí durante o curso, na perspectiva pessoal, intelectual, profissional e social.

### **6.1 Construindo pontes**

Desde o meu ponto de partida no Profletras, todos os meus passos buscavam me levar a um lugar: uma ponte entre conteúdos e práticas de ensino-aprendizagem e a vida social real e potencial dos meus alunos para além da escola. Não encontrei nenhuma que chegasse a lugar tão específico. Mas encontrei material suficiente e muita gente disposta a construí-la. Os pressupostos do letramento crítico, dos projetos de letramento e da ADC me deram bases sólidas. Eu, meus alunos, minha orientadora, os membros da banca de qualificação e os professores do Profletras construímos pontes. A primeira delas é o projeto piloto de letramento e a segunda é a proposta didática apresentada na seção 5. Esta última ainda não foi atravessada, mas tenho uma projeção de onde ela pode nos levar.

O projeto piloto de letramento foi um processo de construção gradativa e colaborativa e me proporcionou amadurecimento intelectual e profissional. Também foi um trabalho muito gratificante, pois as atividades, pelas quais os alunos se mostraram interessados e envolvidos na maior parte do tempo, foram desenvolvidas a partir dos seus interesses e necessidades. Por isso mesmo essas atividades foram significativas para mim, enquanto docente, porque eu não estava cumprindo um currículo prescrito para mim e para a turma, nós estávamos escrevendo nosso currículo. E, por meio dessas atividades, foram contempladas diferentes práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, vindo a contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

No momento que comecei o projeto, eu tinha em mente proporcionar à turma algumas leituras em que eles pudessem encontrar pessoas lutando contra desigualdades e injustiças, por meio da linguagem, e posteriormente identificar alguma causa de interesse da turma em prol da qual pudessemos agir. Portanto, o trabalho com os filmes, a leitura da obra “Eu sou Malala”, a produção das cartas e as demais atividades desenvolvidas em sequência não foram definidas a priori, mas durante o processo com os alunos. A construção e implementação do projeto ocorreu num ciclo de planejamento, prática, erros, acertos, avaliação e aprendizagens. Algumas coisas deram certo, outras não saíram como planejado, mas todas as situações proporcionaram aprendizagens.

A autonomia foi um aspecto muito gratificante para mim, penso que para meus alunos também. Nós assumimos a responsabilidade por nosso trabalho, aprendizagem e erros. Nós escolhemos o destino e o itinerário. Passamos pela leitura de filmes e de um livro, compreensão e reconstrução de sentidos, discussão, exposição e defesa de pontos de vista, comparação e ampliação de perspectivas, escrita de cartas de solicitação e agradecimento – relacionadas a uma necessidade real do grupo –, e produção de texto multimodal. Além de possibilitar aprendizagens significativas, o projeto também contribuiu para um resultado relevante: a doação para a escola de alguns exemplares do livro solicitado pelos alunos. Para mim, o resultado mais relevante foi a alegria que percebi nos rostos dos meus alunos ao se sentirem ouvidos, prestigiados e empoderados.

Depois dessas atividades, mas ainda na esteira do projeto piloto, apliquei dois questionários a fim de sondar as perspectivas dos alunos em relação à disciplina de Língua Portuguesa e para identificar quais os principais problemas percebidos por eles em relação ao acesso à educação. É certo que cometi alguns erros na elaboração, mas também aprendi coisas importantes, é uma forma de amadurecimento.

Com os resultados dos questionários nas mãos, comecei a pensar no que, até aquele momento, seria um projeto de letramento e que constaria do meu relatório de qualificação. Nessa tarefa, meu principal desafio foi em relação aos planejamentos de longo prazo. Eu sempre trabalhei com planejamentos de curto prazo, em que eu ia pensando os processos por etapas, e normalmente eu planejava a etapa subsequente durante a realização ou depois da avaliação da etapa anterior. Nesse momento vou me abster de exprimir julgamentos. Era assim que eu planejava. Um exemplo disso foi o projeto piloto, em que as etapas foram planejadas por partes. Houve uma outra atividade também marcante realizada com a mesma turma – os participantes desta pesquisa –, mas antes do início da pesquisa, no primeiro semestre de 2019. Nós estávamos desenvolvendo uma atividade com textos narrativos, e o enredo de uma das obras trabalhadas



abordava uma situação de tortura, imposta pela justiça como penalidade a uma criminosa condenada. Então eu propus algumas questões para a turma, a fim de problematizar a situação, solicitando aos alunos que apresentassem uma opinião crítica sobre o assunto, que pensassem no caso de uma perspectiva ética, entre outras questões. Ocorre que os alunos estavam mais interessados em discutir as relações de gênero, e a discussão sempre viesava para a violência doméstica e o feminicídio. Diante disso, eu refiz o planejamento inicial para contemplar outros temas e atividades relacionadas aos interesses manifestados pelos alunos. Foi uma atividade em que eles se envolveram com entusiasmo, durou mais do que eu previa e contemplou temas e atividades não previstas inicialmente.

Esses são alguns dos exemplos das minhas práticas habituais. Então, pensar numa proposta didática muito detalhada, para longo prazo e elaborada previamente para o relatório de qualificação foi uma enorme dificuldade para mim. Pensei que poderia ir negociando com meus alunos e construindo a proposta, no intuito de desenvolver um projeto de letramento, conforme expliquei na seção 4. O que eu e o resto do mundo não imaginávamos era como a pandemia de Covid-19 impactaria os planos de todos. Dessa forma o projeto de letramento restou inviável, de modo que eu tive de adaptar o projeto inicial. Novamente eu me vi diante da minha maior dificuldade: elaborar uma proposta didática para os meus alunos, sem os meus alunos. Por conseguinte, o que me propus foi a elaborar *uma* proposta didática, dentre tantas outras possibilidades que podem ser desenvolvidas pelos/com os alunos. Nos parágrafos seguintes busco apontar as potencialidades da proposta diante dos objetivos elencados neste trabalho.

O primeiro módulo da proposta consiste em práticas de linguagem que visam a contribuir especialmente para a conscientização social crítica, empoderamento e engajamento dos estudantes. O texto “O Direito à Educação” consiste em uma seleção de textos normativos relativos ao direito à educação. Essas escolhas visam a oportunizar aos sujeitos o reconhecimento dos seus direitos em relação à educação, tendo em vista os principais problemas apontados pelos participantes nos questionários aplicados (ver seção 4.1). Para além do reconhecimento de direitos, as atividades visam a instigar uma perspectiva crítica em relação ao tema e favorecer a conscientização acerca de estruturas sociais, ideologias e relações de poder. Acredito que a partir disso é possível provocar uma reflexividade de modo que os sujeitos possam des/reconstruir significados identitários e ideacionais, ou seja, modificar crenças e discursos moldados pelo desalento, conformismo e passividade, contribuindo para a compreensão do mundo como uma construção social passível de transformações, onde eles figurem como agentes de mudanças.

A introdução dos módulos I e II é uma etapa curta, porém muito importante, é o momento da apresentação do tema da unidade para (re)conhecimento pelos/dos alunos. A proposta, nessa etapa, é de apenas apresentar o tema sem acrescentar detalhes ou explicações, a princípio, buscando a participação ativa dos alunos nas atividades que estão sendo desenvolvidas desde o primeiro momento. O propósito é instigar os alunos a falarem o que sabem e a relatarem as experiências relacionadas o assunto. Por meio dessa atividade, oral e coletiva, os alunos poderão falar de si, de suas experiências, dos significados que atribuem a determinados conhecimentos e práticas, e, na interação, poderão comparar, confirmar, contestar, complementar, enfim, ampliar perspectivas, conforme pressupostos do letramento crítico. O conhecimento não precisa vir exclusivamente do professor ou do material didático, ele pode ser compartilhado entre o próprio grupo, especialmente em se tratando da EJA, cujos alunos apresentam grande variação de idade, saberes e experiências. Ainda que a (des/re)construção e ampliação de saberes e significados seja o objetivo mantido e explorado em vários momentos da propostas, é fundamental considerar os saberes que os estudantes já trazem consigo quando chegam à escola, porque cabe

ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 15).

Acredito que a atividade proposta para a etapa de introdução, que abrem as atividades dos módulos I e II, estabelece pontes entre os saberes construídos nas vivências dos sujeitos e os saberes de cunho científico, histórico e filosófico, contribuindo para a identificação dos alunos com os conteúdos e práticas de ensino e para a construção de aprendizagens significativas.

A discussão oral proposta no desenvolvimento do primeiros módulo focaliza principalmente a expansão de perspectivas, criticidade e o protagonismo discente como concerne a uma proposta pedagógica assentada nos princípios epistemológicos dos letramentos críticos e da ADC, pretendendo levar à “revisão e ampliação de perspectivas sobre linguagem, comunicação, cultura, diversidade, poder, construção de conhecimento, construção de sentidos, formas de participação e interação, agência, cidadania, língua, cultura e diversidade cultural” (MONTE MÓR, 2018, p. 322).

Dessa forma, no módulo I, a leitura, a discussão e análise linguístico-discursiva sugeridas oportunizam aos alunos compartilhar experiências e saberes, (re)conhecer direitos, refletir criticamente, expandir perspectivas, reconstruir sentidos, no que diz respeito ao direito à educação, opinar e propor soluções para as questões discutidas. Essas atividades valorizam o protagonismo dos sujeitos e possibilitam a conscientização social crítica.

A conscientização social crítica é instigada por meio da problematização e convite à discussão sobre o papel dos cidadãos e o impacto do (des)conhecimento de direitos; sobre as relações de poder e ideologia na formalização e legitimação de direitos, e na inclusão/exclusão de beneficiados. Além disso, procura-se chamar a atenção para as diferenças no âmbito dos direitos sociais em relação à cultura, geopolítica, economia, de acordo com a proposta de expansão de perspectivas, de Monte Mór (2018). Os pressupostos da ADC subjazem as questões em que os alunos são chamados a analisar os recursos semióticos utilizados no texto e a refletir sobre seus significados e como estes estão relacionados às práticas sociais. A partir disso, os alunos são provocados a pensar em possibilidades de reconstrução dos textos, conforme a proposta de re-design, de Janks (2018).

O fechamento do módulo I e das duas partes do módulo II (compreendendo o gênero carta aberta, compreendendo o gênero abaixo-assinado) consiste na socialização das análises, avaliação entre pares e revisão das atividades de análise linguístico-discursiva. Nesse momento, o objetivo é que os alunos possam compartilhar os resultados de suas atividades e, conseqüentemente, corroborar, refutar, complementar ou negociar a coexistência de diferentes significados construídos.

As atividades do I módulo pretendem oportunizar não só o (re)conhecimento de direitos, mas o exercício da criticidade e do protagonismo discente, na medida em que instigam a expansão de perspectivas e a problematização de ideologias e relações de poder responsáveis por desigualdades e injustiças; estimular a elaboração de opiniões e propostas de soluções e alternativas para as questões problematizadas; incentivar a escuta e a negociação de sentidos, favorecendo assim o respeito à diferença e à diversidade e a valorização da democracia. Essas práticas ocorrem simultaneamente e de forma imbricada ao desenvolvimento da competência discursiva, haja vista que as atividades de leitura, compreensão textual, oralidade, análise linguístico-discursiva e escuta são postas em prática para lidar com questões oriundas da realidade e necessidades dos participantes. Ademais são valorizados os conhecimentos prévios dos estudantes, além de se oportunizar a reflexividade identitária, no sentido de desvelar o papel de cidadão engajado e investido de direitos à disposição dos sujeitos. Esse conjunto de possibilidades consiste nas principais potencialidades do primeiro módulo.

Conforme defendo na seção 5, acredito que é importante passar pela conscientização tanto quanto pela instrumentalização dos sujeitos para a agência a fim de viabilizar transformações sociais. E, considerando que os gêneros consistem em formas de ação, foram eleitos os gêneros carta aberta e abaixo-assinado para a segunda parte da proposta didática. Nessa perspectiva, a etapa de desenvolvimento do módulo visa a promover o reconhecimento dos gêneros como formas de (inter)ação social e a compreensão da dimensão da prática discursiva em que se insere, bem como as dimensões do texto e das práticas sociais.

As atividades procuram evidenciar os gêneros analisados como instrumento de ação coletiva, por meio da interlocução direta entre cidadãos e autoridades, permitindo a clara manifestação de reclamações, necessidades e reivindicações. As questões propostas visam a explorar aspectos do gênero tais como tema, estilo, estrutura, prática discursiva, condições de produção e função sociocomunicativa, segundo a concepção bakhtiniana de gênero e os pressupostos da ADC. No estudo do gênero abaixo-assinado, as questões preliminares incentivam a predição de informações, haja vista que “a interpretação também se caracteriza por predições sobre os significados das unidades de nível superior no início do processo de interpretação com base em evidência limitada, e esses significados preditos moldam a maneira como as unidades de nível inferior são interpretadas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 114)”. As perguntas pré-textuais despertam a atenção para as práticas discursivas relacionadas ao gênero, estimulando a formulação e posterior checagem de hipóteses. Esse procedimento facilita a percepção da dimensão discursiva, noção fundamental para a compreensão da função social do gênero. Além disso, em determinadas partes da proposta é contemplada a análise das estratégias argumentativas, intertextualidade, leitura crítica e re-design, com conforme pressupostos da ADC e do letramento crítico. Também no segundo módulo, objetiva-se fomentar o protagonismo e autonomia discentes, possibilitar escolhas e estimular o engajamento dos alunos na construção da aprendizagem, por meio do fomento à pesquisa, escolha de textos e assunção de responsabilidade em relação à própria aprendizagem e colaboração entre pares.

As atividades do segundo módulo pretendem contribuir para a compreensão do significado acional do discurso, o qual se relaciona à concepção de gêneros do discurso como modos de agir e de interagir nos eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003), evidenciando a sua função social. O reconhecimento e domínio de gêneros discursivos, especialmente do campo de atuação na vida pública, instrumentaliza os sujeitos para a participação social, criando condições para agir na vida social, resolver problemas, contestar e provocar mudanças no tocante a relações assimétricas de poder e desigualdades sociais. Como no primeiro módulo, os alunos são convocados ao protagonismo, no sentido de compartilhar experiências, expressar

pontos de vista, pesquisar e assumir responsabilidades sobre a própria aprendizagem, colaborando com a aprendizagem do outro, fazer leituras críticas e propor soluções para as situações problematizadas.

O terceiro módulo, por sua vez, consiste em uma proposta de produção textual, dos gêneros abaixo-assinado e carta aberta. Nessa etapa os alunos são interpelados a pensar em estratégias e a agir, por meio da linguagem, em relação a problemas coletivos. Eles são convocados a se debruçar sobre necessidades e interesses do grupo e a se envolver numa situação comunicativa real para o enfrentamento de um problema da comunidade. Para tanto, os alunos precisam mobilizar habilidades relacionadas à leitura, escrita, oralidade, escuta, a fim de negociar a realização de uma atividade colaborativa, em que eles figurem como protagonistas no papel de cidadãos ativos, diante das autoridades competentes para atender às demandas da comunidade. Além disso, a última etapa do módulo prevê que os estudantes assumam a tarefa de dar ampla divulgação aos textos, promovendo uma interlocução com a comunidade e/ou outros cidadãos a fim de dar visibilidade à causa e angariar a adesão popular em defesa de um direito social.

Depois dos três módulos da proposta, os participantes são convidados a realizar uma avaliação do processo, expressando o que significou participar das atividades, como eles percebem a relação entre as práticas de linguagem desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento da proposta e as práticas sociais das quais participam fora da escola ou de que potencialmente podem participar. A avaliação procura sondar também se os alunos percebem alguma contribuição das atividades para o domínio da competência discursiva. A avaliação dos alunos é indispensável para compreender os significados construídos pelos sujeitos, (des/re)construir caminhos, mantê-los ou ajustá-los, haja vista que são os alunos a razão de qualquer trabalho didático. Assim, compreender a perspectiva deles é fundamental para que o professor possa fazer uma autoavaliação sobre o seu trabalho.

Eu compreendo a proposta como três importantes passos, que correspondem aos três módulos. Em cada um deles um aspecto é enfatizado; esses aspectos são, respectivamente, a conscientização social crítica, a instrumentalização por meio de práticas de linguagem e a ação por meio da linguagem. Naturalmente esses aspectos se entrelaçam em toda a proposta, a diferença diz respeito à ênfase de cada módulo. Como argumentei na seção 5, um direito básico é o direito de ter direitos e o direito de conhecer os seus direitos, além disso é preciso (re)conhecê-los de uma perspectiva crítica, como corolário de uma proposta de letramento crítico. Em segundo lugar, mas igualmente importante, é necessário instrumentalizar os sujeitos para a participação social. Uma das possibilidades de fazer isso é por meio dos gêneros

discursivos, principalmente dos relacionados ao campo de atuação na vida pública, por isso a segunda parte da proposta enfatiza a compreensão e o domínio de dois deles, a carta aberta e o abaixo-assinado, já que apresentam potencial, na minha opinião, para lidar com os problemas da comunidade, além de que sua produção é viável para os participantes, conforme argumentei na seção 3. Finalmente, o terceiro módulo convoca os alunos para a participação social por meio da linguagem, usando os gêneros discursivos para lidar com os problemas abordados ao longo do trabalho.

Esse processo pode contribuir para a reflexividade identitária dos sujeitos de modo que possam perceber sua legitimidade e competência para a agir e exigir mudanças, opinar, contestar e resistir diante de questões sociais desiguais e injustas. Pode resultar em soluções ou minimização dos problemas focalizados e favorece o desenvolvimento da competência discursiva, de modo que os sujeitos possam mobilizar os saberes construídos para agir em outras situações sociocomunicativas, praticando inclusive a combinação, transformação/criação de gêneros, conforme as atividades em que estejam envolvidos.

A culminância desse trabalho seria o despertar ou fortalecimento da cidadania ativa, da consciência crítica e o desenvolvimento da competência discursiva. Digo *seria*, porque uma proposta é o que é: uma proposta, não uma promessa, está no campo das conjecturas. Como proposta, defendo que seja negociada, aceita, modificada ou rejeitada com e pelos participantes. Ademais, a implementação da proposta didática apresentada não é uma garantia de resolução dos problemas da comunidade participante, nem da conscientização dos alunos de forma previsível, pois não se pode prever as interpretações e significados que serão construídos pelos sujeitos. O que devemos garantir sempre são as condições para que o processo ocorra. A proposta aqui apresentada pretende oferecer essas condições.

Sendo assim, eu espero que este trabalho possa funcionar como uma inspiração para professores não só da EJA, como da educação básica em geral. Pode soar pretensioso falar do meu trabalho como inspiração, porém acho que é mais adequado à própria essência dele. Não espero que ele seja uma resposta irrefutável ou um caminho predestinado. Eu construí este trabalho a partir da minha percepção sobre a necessidade de contribuir com práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais significativas e relevantes para os meus alunos. Por isso mesmo, ele é resultado da realidade e das escolhas dos participantes e de diversos elementos indissociáveis: as perspectivas dos participantes, nossos recursos e limitações, meu perfil pessoal e profissional, minhas leituras e inúmeras variáveis. Para falar de apenas uma delas, o estilo do professor impacta muito no trabalho realizado em sala de aula, mesmo quando a atividade é ou tenta ser padronizada. Como meus amigos e colegas me definem, eu sou uma

pessoa política, mas também sou muito reservada. E eu vejo como essas minhas características impactam no meu trabalho, na seleção dos textos e materiais didáticos, nas discussões e atividades propostas. Eu gosto de fazer meus planejamentos a curto prazo, a partir da escuta dos meus alunos, considerando seus interesses, necessidades e escolhas, de forma negociada e genuinamente interessada, como relatei anteriormente. Mas não adianta eu querer me enganar, não é como se eu não estivesse ali.

Por isso, eu espero que cada professor com seus alunos escolham (*sic*) seus destinos, definam os itinerários e construam suas pontes. Como uma apenas inspiração, espero que este trabalho, mais do que ensinar ou revelar algo, desperte ideias, instigue a reflexão, estimule a ressignificação de práticas de ensino-aprendizagem e alerte os professores sobre a importância de contribuir para a conscientização crítica e instrumentalizar os alunos para a participação social. É por onde podemos começar, e continuar, melhorar, transformar, sempre que preciso, a fim de formar os cidadãos críticos, éticos e participativos de que precisamos para progredir rumo ao equilíbrio e bem-estar social.

## 6.2 Os significados no caminho

*A minha história não é sobre sucesso e fracasso, ou erros e acertos, é sobre quem eu me tornei durante a jornada.*

A compreensão dos significados que construí nessa jornada passa pelas razões que me levaram a percorrê-la. Eu ansiava por aperfeiçoar minha prática docente, no sentido de desenvolver práticas de ensino aprendizagem significativas para os meus estudantes e que pudessem ter impacto social em suas vidas. Por isso optei especificamente pelo Profletras e não por um mestrado acadêmico. Quer dizer que eu estava mais interessada na ressignificação das minhas práticas e nos potenciais resultados disso para a vida dos meus alunos do que na produção e divulgação de conhecimento científico. Não é que esses objetivos sejam antagônicos, é uma questão de foco, e meu foco está nos primeiros.

Por isso mesmo, tão logo eu comecei a refletir sobre teorias como concepção enunciativo-discursiva da linguagem, estudos do letramento e projetos de letramento, já comecei a vislumbrar diferentes possibilidades de prática pedagógica e me senti impelida a começar a agir de acordo com as possibilidades que eu via, porque o que eu estava descobrindo correspondia às necessidades que me levaram ao mestrado. Então eu comecei a reconstruir

minhas práticas, a dialogar com meus alunos sobre esse processo e a tentar transformar essa experiência em pesquisa – como parte dos requisitos do programa.

Meus conflitos e reflexões se relacionam justamente a esse último aspecto. O trabalho acadêmico-científico é fortemente caracterizado pelo rigor formal e temático e pela heteronomia, pois o que pode ou não ser dito e como deve ser dito é delimitado a priori. Os trabalhos de conclusão de curso passam por várias instâncias que garantem a manutenção da estruturação vigente: processo seletivo, filiação a uma linha de pesquisa em andamento na instituição, análise do projeto de pesquisa pelo CEP, orientação, qualificação e defesa. A pesquisa acadêmica já surge dentro de margens muito bem delimitadas, que vão desde os gêneros desse campo de atuação, até a escolha do tema de pesquisa ou da linha teórica adotada, que nem sempre passam pelo arbítrio do futuro pesquisador. Aí reside o espaço para a crítica e a razão por que a “perspectiva foucaultiana niilista de educação recomenda a resistência, quer dizer, a análise crítica que desvende o discurso da ciência como um discurso, a priori, de poder” (ALEXANDRE, 2011, p. 508).

Em relação ao processo seletivo, pode-se dizer que ele é excludente por definição. A seleção de uns implica a exclusão de outros. Quanto aos critérios para a seleção também cabe uma problematização. Vou me referir aqui especificamente aos processos seletivos para os programas de pós-graduação *strictu sensu*. Normalmente, para ser admitido, o candidato deve apresentar um projeto de pesquisa bem alinhado à filiação teórica da instituição e dos seus pesquisadores. Essa prática funciona, em alguma medida, no controle do que pode ser pesquisado e dito. Fico me perguntando até que ponto esse arranjo permite a inovação, a diversidade e a democracia. Alguns programas apresentam outras forma de seleção, como o Profletras, por exemplo, que promove um processo seletivo nacional unificado, constituído por uma prova objetiva e pela escrita de um ensaio, o que já me parece um progresso dentro do sistema seletivo. Ainda assim, é preciso adotar alguma das linhas de pesquisa já praticadas na instituição. Ademais, a dissertação impõe-se como requisito para obtenção do título de mestre.

No que concerne aos processos de orientação, qualificação e defesa, eu entendo que eles contribuem para a qualidade do trabalho, para a formação do futuro pesquisador, mas também funcionam de forma diretiva no tocante ao que pode ser dito e especialmente à forma, até porque essas práticas vão além do aconselhamento, elas implicam o poder de aceitar ou rejeitar as ideias apresentadas e a forma de apresentação. Até a forma de referenciar o que citamos ou sermos referenciados tem uma orientação patriarcalista. Normalmente, nos nomes ocidentais, adota-se o último sobrenome, que geralmente é o nome herdado do pai, mas nos nomes espanhóis utiliza-se o penúltimo sobrenome, que é o sobrenome paterno.



As práticas hegemônicas também atuam na limitação dos gêneros aceitos. Parece-me que a universidade impõe uma ênfase excessiva em alguns poucos gêneros, em certas formalidades e em um trabalho exaustivo sobre a obtenção e análise de dados, produzidos e examinados segundo teorias bem delimitadas. Essas características se aplicam, por exemplo, à dissertação. Conforme estabelece a Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 14724, subitem 3.8,

a dissertação é um documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato (ABNT, 2005, p. 2).

Pensar na aplicação dessa norma numa pesquisa de campo, cujo espaço seja uma sala de aula, me leva a indagar até que ponto isso é possível. A sala de aula é um ambiente deveras complexo, onde coexistem muitas práticas, crenças, costumes, valores, interesses, e necessidades, de professores e alunos, entre outros componentes do corpo escolar. A sala de aula não funciona como um laboratório, onde é possível analisar cada variável independentemente. Eu acredito que, quando um professor estuda e aplica uma teoria, não necessariamente ele está ou deveria estar se despidendo de todas as outras teorias, de todas as suas crenças e práticas, igualmente os alunos, que concomitantemente estão convivendo com tantas outras práticas e saberes dentro e fora da escola. Então, um trabalho em sala de aula rigorosamente delimitado e direcionado por uma teoria, que não prevê a interveniência de todos esses fatores, me parece uma ideia de difícil compreensão. É claro que nenhuma pesquisa daria conta de todos esses fenômenos. Mas acredito que é daqui que podemos partir, admitir que não podemos controlar tudo. Acho que essa complexa relação entre objetos de investigação e estratégias adotadas, permeada de incertezas, foi bem descrita por Foucault (2006, p. 229),

essa camada de objetos, ou melhor, essa camada de relação, é difícil de apreender; e como não há teorias gerais para apreendê-las, eu sou, se quiserem, um empirista cego, quer dizer, estou na pior das situações. Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos... Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio, de livro em livro.

Mesmo o rigor teórico-metodológico não garante uma transcrição incontestável da realidade em dados, mas sim uma representação da realidade. Sendo assim, por que não ampliar as práticas de produção de conhecimento? Já presenciei e participei de inúmeros debates no âmbito dos sistemas de ensino, da universidade e das políticas públicas de educação sobre a importância de diversificar as práticas pedagógicas na educação básica, especialmente, nos processos avaliativos; sobre a necessidade de democratizar e diversificar os processos seletivos de acesso ao ensino superior; sobre a inadequação do modelo universal das avaliações de larga escala adotadas pelos sistemas de ensino nacional e internacionalmente. Penso que a diversidade de práticas pedagógicas em geral e, principalmente, de instrumentos e processos avaliativos, tão defendido para a educação básica, mereça ser aplicada também ao ensino superior.

Porém, a impressão que eu tenho é que o foco acadêmico na necessidade de traduzir tudo em dados e análises metódicos acaba por se sobrepor à importância do processo, da trajetória percorrida pelos sujeitos e dos sentidos construídos por eles, “em certo sentido, o mundo de hoje realizou o sonho da ciência moderna, da qual foram expulsos a subjetividade e a sensibilidade, o tempo e o espaço. Suas leis universais, objetivas e deterministas deveriam explicar tudo e todos” (GERALDI, 2019).

Não estou dizendo que o rigor científico deva ser desprezado. Longe de mim fazer coro às vozes que negam a ciência. O momento que o mundo tem passado diante da pandemia da Covid-19, mais do que nunca, reforça que nossa própria sobrevivência passa pela ciência. Não vejo problema nenhum na manutenção de métodos científicos rigorosos justificados por um propósito. Porém, penso que restringir as práticas acadêmicas a esse paradigma e desprezar quaisquer outras práticas e saberes, isso sim, seja um problema.

Compreendo que o modelo de produção e divulgação do conhecimento adotado na universidade não vem de uma decisão individual ou local, mas sim como consequência de uma estrutura social, que hegemoniza certas práticas e conhecimentos científicos e relega outras práticas e conhecimentos a uma posição de menor prestígio ou total subalternidade. Essa tensão entre o que é e o que não é aceito como prática científica e conhecimento válido e o que tem maior ou menor prestígio ocorre inclusive no interior da própria universidade, entre as áreas de conhecimento e em relação aos paradigmas de pesquisa, conforme assevera Coggiola (2020, p. 15),

em tempos recentes, apontou-se a prioridade crescente, nas instituições de ensino superior e, sobretudo, nos órgãos financiadores da pesquisa, das ciências exatas e biológicas (estas, com a genética e as “biociências” em geral, as grandes vedetes do investimento científico dos últimos anos) em detrimento das chamadas, alternativa e ambigualmente, “ciências humanas” ou “humanidades”, (Pomar, 2002) termos estes que não escondem a inclinação para destituí-las de caráter científico.

As instituições de pesquisa estão dentro de uma estrutura social e econômica que molda e constrange suas práticas. As universidades públicas precisam apresentar resultados que justifiquem os investimentos públicos. As privadas precisam mostrar resultados que atraiam clientes. Daí que os resultados desse campo de atividade precisem vir em forma de produto e, como tantos outros produtos, estes também podem ser padronizáveis, quantificáveis, avaliáveis e até vendáveis. É bem verdade que existem muitos produtos científicos que resultam em impactos sociais positivos. Isso não está sob questão. O que estou sugerindo é que possamos olhar para o que não se encaixa e não precisa se encaixar nesse paradigma. Eu vejo o Profletras dessa forma. Para mim, os principais resultados desse programa se darão no próprio chão da sala de aula, nos professores que seremos, nas centenas e quiçá milhares de alunos e colegas que podem ser impactados pelo nosso trabalho, pelos resultados dessa formação para a educação básica. Eu sei que isso é bem difícil de mensurar, mas não significa que não valha o investimento público.

Certamente, essas questões e dificuldades contribuem para a resistência à entrada de novas práticas e saberes no universo acadêmico. Contudo, como alerta Boaventura de Sousa Santos (2007), isso não invalida o fato de que existem saberes para além daquele(s) produzidos e divulgados pela universidade, quer os (re)conheçamos ou não. Por isso, acredito que pode haver outras formas de produzir e divulgar o saber. Acredito que o conhecimento forjado na experiência também tenha o seu valor epistemológico. Então, por que não abrir o leque de práticas acadêmicas e diversificar a produção e o consumo de gêneros? Por que não prestigiar gêneros como os relatos de experiências de professores, ensaios, memoriais, e/ou outros que valorizem os processos e significados construídos pelos sujeitos, o dizer deles, tanto quanto os dados e análises? Por que os sujeitos não poderiam se apropriar de suas próprias vozes e escritas? A *escrevivência*<sup>6</sup>, por exemplo, já vem sendo praticada no âmbito acadêmico, contestando práticas hegemônicas.

---

<sup>6</sup> Termo cunhado por Conceição Evaristo que o define como “um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se

a aposta no uso da noção de escrevivência como ferramenta metodológica tem um motivo que merece destaque entre os já elencados. Ela se presta a uma subversão da produção de conhecimento, pois, além de introduzir uma fissura de caráter eminentemente artístico na escrita científica, apresenta-se por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e de sua posicionalidade na narração da sua própria existência (SOARES; MACHADO, 2017, p. 207).

Os gêneros praticados na universidade hoje não dão muito espaço para o dizer dos sujeitos, suas vozes são veículos para que os dados e análises digam, o que não garante isenção de ideologias e subjetividade, mas também não admite que elas sejam assumidas. Talvez a insistência acadêmica pelo controle e pela manutenção de uma ordem científica resida na resistência em reconhecer que “não há verdade como espelho do real, mas um regime de verdade” (FOULCAULT, apud GERALDI, 2019).

Todavia, vislumbro possibilidades de mudança. Acredito que a universidade pode começar ampliando o leque de gêneros de suas práticas discursivas, sem que isso signifique anulação do que existe hoje, não se trata de subtrair, mas sim de somar outras possibilidades. É como diz o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 46),

não se muda o mundo de uma vez, é importante fazer duas coisas: trabalhar dentro da universidade convencional e criar instituições paralelas. Durante muito tempo vamos ter de agir assim. Isso é característico de um tempo de transição: trabalhar o velho para renová-lo até o limite. A universidade tem um máximo de consciência possível, é preciso explorá-la. E pode-se fazer ecologia de saberes dentro da universidade. Isso é para mim a extensão universitária às avessas; a extensão convencional é levar a universidade para fora, a ecologia de saberes é trazer outros conhecimentos para dentro da universidade, uma nova forma de pesquisa-ação.

Acredito que a ecologia de saberes aludida pelo autor poderia enriquecer muito o campo acadêmico. Existe uma infinidade de práticas pedagógicas exitosas desconhecidas ou não reconhecidas pela universidade. Para Santos (2007), mudanças sociais estão relacionadas ao desenvolvimento de subjetividades rebeldes e não conformistas, à vontade de ultrapassar obstáculos e à fé na validade dos nossos conhecimentos. E, se abandonarmos a cientificidade moderna, como sugere Geraldi (2019), em favor da diversidade, do imprevisível e do acaso, para onde a própria ciência moderna vai apontando, conquistaremos, por outro lado, um grande

---

ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais.” (EVARISTO, 2020, p. 30).

valor cognitivo porque então será desvelado “o que dizemos, o que pensamos, para onde estamos querendo ou não ir. Agônicos por falta de qualquer teleologia (e de qualquer teologia), enfim encontraremos a liberdade, nossa única garantia de nos darmos outras leis e outras e outras, em outras palavras, de reconquistarmos a história.” (GERALDI, 2019, s. p.).

Nesse sentido, acredito que este trabalho não é mais do que a reafirmação de um saber que eu adquiri muito cedo, no qual tenho fé e persistência e que é a própria razão das minhas escolhas profissional e acadêmica. Minha avó dizia que a educação muda a vida das pessoas. E mudou a minha. Foram muitas as mudanças, nos aspectos intelectual, social, econômico e pessoal. Meus avós foram os primeiros pesquisadores que conheci, cientistas não alfabetizados, foram eles as minhas fontes inspiradoras. Meu avô costuma dizer “A minha escola foi o mundo”, ele também diz que é mais inteligente que muita gente que “tem leitura”. À minha vó, minha gratidão por compartilhar saberes profundos com a simplicidade que o cientificismo com sua complexidade não pode explicar, nem entender.

A escrita um tanto quanto confessional desta seção me permite revisitar o percurso, refletir, (des/re)construir significados e compartilhá-los, ao mesmo tempo em que problematizo e contesto a ordem vigente, até porque a mudança também ocorre por meio do discurso e no discurso, conforme atestam os pressupostos da ADC. Por mais que os gêneros acadêmicos estejam entre aqueles que possuem um alto grau de estabilidade e coação (BAKHTIN, 1997), os gêneros não são absolutamente estáveis, eles se modificam e originam novos gêneros, correspondendo à versatilidade das atividades humanas. Consoante tal premissa, Fairclough (2003) afirma que mudanças nas práticas implicam em mudanças genéricas e que gêneros pré-existentes se combinam para originar novos gêneros. Os analistas de discurso defendem que o movimento inverso também ocorre, isto é, mudanças discursivas podem desencadear mudanças em outros elementos das práticas sociais.

Essa foi uma das mais importantes reflexões que eu despertei durante o percurso do Profletras, porque a própria trajetória que percorri até aqui provocou minha reflexividade crítica. Compreender os letramentos críticos e a Análise de Discurso Crítica me permitiu reconhecer letramentos alternativos e as tensões de poder e ideologia que, para além da educação básica, constroem também as práticas acadêmicas.

Nesse sentido, considero o processo de (re)construção da minha identidade docente e o que isso pode significar para os meus alunos, o resultado mais importante do Profletras. Posso dizer que minha trajetória docente sempre foi e continua sendo permeada pela reflexividade sobre minha prática, por meio da observação, escuta, leitura, estudo, adaptação e reconfiguração de estratégias, observação dos resultados, reflexividade, num ciclo permanente de produção de

conhecimento e (re)construção identitária. É olhando para esse processo que me enxergo como pesquisadora, mas não necessariamente como cientista, não no sentido canônico do termo, que compreende a produção e divulgação de conhecimento. Não estou fazendo nenhum julgamento de valor, comparando nem opondo ciência e experiência. Também não sou indiferente ao papel da pesquisa científica para a educação e demais áreas do conhecimento. Estou apenas reconhecendo o que este processo significa para mim neste momento e neste contexto específico: sou uma professora que pesquisa para reconstruir a própria prática e perseguir a excelência para o público que é origem e fim deste trabalho: meus alunos. Mesmo porque “nem todo educador possui o perfil do cientista profissional. No entanto, isso não invalida a ideia de que todo professor é um cientista por dever do ofício” (ALEXANDRE, 2011, p. 506).

Quero dizer que, para mim, a jornada acadêmica foi muito mais um processo de autoconhecimento e reflexividade. Era justamente o meu destino quando parti nesta jornada: a professora e a pessoa que eu poderia me tornar. Então entendi que o meu destino estava, na verdade, no caminho.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu da minha ânsia de desenvolver práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que fossem significativas para os meus alunos, especialmente os da EJA, isto é, que valorizasse os seus saberes, práticas e interesses, ao mesmo tempo que favorecessem a inclusão e a ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos, o que chamei de práticas significativas e relevantes.

Nesse sentido, a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, os estudos sobre letramento crítico e sobre a ADC vieram ao encontro das minhas necessidades e expectativas no sentido de apresentar possibilidades de construir práticas de linguagem em sala de aula coerentes com meu propósito.

A partir desses pressupostos, adotei uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa e, em consonância com o arcabouço teórico-metodológico para a realização de pesquisas em ADC, identifiquei os interesses, necessidades e o contexto social dos participantes, desenvolvi um projeto piloto e analisei os dados. Na sequência e com base nos resultados obtidos, engajei-me na elaboração de uma proposta didática para a EJA que contribuísse para o desenvolvimento de uma consciência social crítica dos sujeitos, para o despertar ou fortalecimento da cidadania ativa e para instrumentalização para a participação social. A proposta é composta de três módulos voltados para a leitura crítica, para o reconhecimento de gêneros discursivos do campo de atuação na vida pública, para a análise linguístico-discursiva e para a produção de textos segundo as convenções dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado para lidar com situações-problema da comunidade, que cerceavam o direito à educação na perspectiva dos alunos.

Na concepção inicial deste trabalho, a proposta didática seria desenvolvida consoante os pressupostos dos Projetos de Letramento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014; OLIVEIRA, 2016) e os dados gerados durante a execução da proposta seriam analisados e apresentados como resultados da pesquisa. Todavia, com o advento da pandemia de Covid-19 e a suspensão das aulas em todo o país, algumas etapas do projeto foram inviabilizadas. Dessa forma, foi necessário rever a opção pelo trabalho com Projeto de Letramento, tal como concebido pelas autoras citadas. A reconfiguração do processo de construção da proposta didática foi o meu maior desafio, pois eu pensava, e ainda penso, na construção coletiva e progressiva das propostas didáticas. Mas, diante da realidade, desenvolvi uma proposta didática elaborada a partir de alguns dados já gerados com os participantes para os quais a proposta seria

desenvolvida. Trata-se de alunos que haviam participado de um projeto piloto durante a fase inicial desta pesquisa, os quais haviam também respondido alguns questionários que subsidiaram a elaboração da proposta didática. Dessa forma, a análise é realizada sobre a proposta didática, buscando evidenciar suas potencialidades e limitações em relação aos objetivos estabelecidos.

A análise reflexiva da proposta didática, à luz do referencial teórico adotado, aponta que as atividades elaboradas correspondem aos pressupostos dos letramentos críticos, favorecem a capacidade de leitura crítica, oportunizam a conscientização social crítica, contribuem para a compreensão da função social dos gêneros discursivos, instrumentaliza os participantes a agirem na vida social por meio da linguagem, estimulando ainda o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Dessa forma, contribui-se para a ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes da EJA e para a ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem de linguagem, consoante os objetivos gerais deste trabalho.

No que diz respeito ao que esse processo significou para mim, posso afirmar, sem a mínima pretensiosidade, que o resultado mais importante deste trabalho foi a minha aprendizagem. Esse resultado está diretamente relacionado ao motivo que me levou ao Profletras: me tornar uma professora melhor para os meus alunos, para tentar corresponder ao que eles precisam, para lhes oferecer o que poderá fazer a diferença em suas vidas. A proposta que apresentei aqui é uma proposta na qual acredito e na qual me empenhei veementemente, mas é *uma* proposta, está no campo das conjecturas e não das promessas como argumentei na seção anterior, trata-se de uma limitação qualitativa e quantitativa. Mas o amadurecimento intelectual provocado ao longo desse processo, com efeito progressivo e minha instrumentalização para desenvolver melhores práticas de ensino-aprendizagem de linguagem são fatos, fatos gerados a partir do meu compromisso com meus alunos, com a educação para a cidadania ativa, com o mundo. Compromissos são promessas.



## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: Informação e documentação**: Trabalhos acadêmicos: Apresentação. Rio de Janeiro, p. 24. 2002.

ALEXANDRE, A. F. Pesquisa acadêmica e prática educativa como um problema sociológico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 502-515, ago. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200009>

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, V. L.; MACIEL, R. F. Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos. **Guavira Letras**, Três Lagoas/MS, v. 14, n. 28, p. 280-297, set./dez. 2018.

BATISTA JR., J. R.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-102.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 30 ago. 2019

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara nacional de educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 maio 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: [http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASÍLIA. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASÍLIA. Lei n. 5.499, de 14 jul. 2015. **Plano Distrital de Educação**. Brasília, DODF de 15/07/2015.

BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019.

CLARK, R. et al. Conscientização Crítica da Linguagem. Trad. A. B. Kleiman e M.C. Cavalcanti. **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, n. 28, p.37-57, jul./dez.1996

COGGIOLA, O. “Ciências Humanas: o que são, para que servem”, **Intelligere, Revista de História Intelectual**, nº9, pp. 14-38. 2020. Disponível em <<http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 18 abr. 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2020.173539>

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000400012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000400012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 fev. 2020 <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400012>

EVARISTO, C. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora da tradução, revisora e prefácio, Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

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

FERNANDES, A. C. **Análise de discurso crítica: para leitura de textos da contemporaneidade**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FERREIRA, M. L. M.; SOUZA, J. A. C. F. Argumentação e poder: o gênero abaixo-assinado como exercício da cidadania. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017, Curitiba – PR. **Relato de experiência**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23735\\_12710.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23735_12710.pdf) Acesso em: 14 fev. 2021.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Apresentação. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GERALDI, J. W. **Texto: lugar do previsível e do imprevisível**. Texto elaborado para exposição no VIII SIELP, Universidade Federal de Uberlândia, 6 a 8 nov. 2019. Não publicado.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso em: 15 maio 2020.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUISARDI, C. M. A. A.; OTTONI, M. A. R. Proposta didática para um trabalho com notícias verdadeiras e falsas: diálogo entre os pressupostos do letramento crítico e as orientações da base nacional comum curricular de língua portuguesa. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão-GO, vol. 24, n. 1, p. 151-175, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/63915/36451>. Acesso em: 30 maio 2021.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em 10/02/2020.

<https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-1>

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**: vol. 8, nº 14, 1º sem. 2007, p. 79-105.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: Ministério da Educação (org.). *In: Programa de formação de professores alfabetizadores*: coletânea de textos. Módulo 3. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Módulo 3, unidade 3, texto 6.

KNAUSS, P. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, Dez. 2005.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 Mar. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300002>

LIMA, G. B. O gênero requerimento: uma análise dos modalizadores discursivos. *In: Jornada Nacional do GELNE*, 25., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/594.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MACIEL, L. V. C. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, maio/ago. 2015.

<https://doi.org/10.1590/1982-4017-150203-0415>

MAGALHÃES, I (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica** [edição do Kindle]: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

<https://doi.org/10.7476/9788523013370>

MARCUSCHI, L.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fale e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS, C. L. G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. *In: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P. A. (org.). Etnografia e Educação* [edição do Kindle]: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

<https://doi.org/10.7476/9788578791902.0004>

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R. B. E. C. T.**, v. 8, n. 3, p. 43-59, mai./ago. 2015.  
<https://doi.org/10.3895/rbect.v8n3.1946>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO; MARTINEZ; HALU (org.). **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 15, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279 – 303.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, 2015. 2. ed., Edição Expandida. p. 31-50. Disponível em: [http://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares\\_WMM.pdf](http://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WMM.pdf). Acesso em: 17 jun. 2020.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

MOREIRA, M. A. Linguagem e aprendizagem significativa. *In*: **Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, 4., 2003. Conferência de encerramento. Maragogi, 2003. Não publicado.  
 Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2552629>. Acesso em: 12 ago. 2021.

OLIVEIRA, L. A. Contribuições da Análise Crítica do Discurso para o ensino de Português. **Línguas & Letras**, v. 13, n. 24, p. 143-160, 2012.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, M. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. *In*: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (org.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Pipa Comunicação, 2016. p. 281-305.

OLIVEIRA, N. A. F.; ZANUTTO, F. O gênero carta aberta: da interlocução marcada à interlocução esperada. *In*: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (org.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular** [edição do Kindle]. Maringá: EDUEM, 2017.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino da língua portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C (org.). **Discursos, identidades e letramentos** [edição do Kindle]: abordagens da análise de discurso crítica . 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica** [edição do Kindle]. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, vol. 12, n. 3, p. 1784-1824, jul./set. 2018.  
<https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-15>

ROJO, R. Gêneros do Discurso. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (org.). **Multiletramentos na escola**: diversidade cultural e delinguagens na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos** [recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16365>. Acesso em: 14 fev. 2020.

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. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p283>. Acesso em: 2 dez. 2020.  
<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p283>

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**, Florianópolis, vol. 1, n. 1, p. 39-56, nov. 2012.  
Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: SILVEIRA, D. T.; GERHARDT, T. E. (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.



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

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, maio/ago. 2017.

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

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 77-98.

Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/04-20652>. Acesso em: 17 maio 2020.

<https://doi.org/10.5151/9788580392708-04>

TINOCO, G. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

YOUSAFZAI, M.; MCCORMICK, P. **Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo**. São Paulo: Seguinte, 2015.

## APÊNDICE A – Minhas fontes inspiradoras

Meus avós maternos



*Severino Rufino Filho e Inês Cardoso*