

PROJETOS DE ENSINO E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA (Projeto of Teaching and Resignification of Teacher's Maternal Language Practice)

ABSTRACT

Considering that the teaching of maternal language has the purpose to expand the students' linguistic activities, explaining them the important role of the writing in the learned societies, enlarging, therefore, their possibilities of social participation, this article has as an objective analyze linguistic practices which are developed from a teaching project as a strategy for the development of the reading and written competence of students from basic education (intermediate teaching level). For that, we considered the language in a discursive and declaring perspective of Bakhtinian base and the contribution of the learning studies.

Keywords: literacy – teaching project – teaching of maternal language.

RESUMO

Considerando que o ensino de língua materna tem por objetivo expandir as atividades linguísticas dos alunos, explicitando-lhes o importante papel da escrita nas sociedades letradas, ampliando, assim, suas possibilidades de participação social, este artigo tem por objetivo analisar práticas linguísticas desenvolvidas a partir de um projeto de ensino como estratégia para o desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos do ensino médio. Para isso, consideramos a linguagem numa perspectiva discursiva/enunciativa de base bakhtiniana e a contribuição dos estudos de letramento.

Palavras-chave: letramento – projetos de ensino – ensino de língua materna.

A discussão em torno das práticas de letramento oferecidas aos alunos do ensino médio (EM) atesta a necessidade de ressignificação do ensino da escrita em nossas escolas. Do ponto de vista sintático-semântico-pragmático, algumas publicações já apontaram a “inabilidade” dos alunos para produzirem textos escritos (PÉCORA, 1999; COSTA VAL, 1999; GARCEZ, 1998).

Relatórios de pesquisas produzidos por bancas de correção de provas de vestibulares indicam a “ineficiência” de alunos egressos do EM para usar recursos da língua adequados à interlocução, o desconhecimento da diversidade dos gêneros discursivos e a conseqüente “incompetência” desses alunos para a resolução das chamadas questões discursivas.

Outras pesquisas apontam a necessidade de percebermos no texto do aluno não somente a sua dimensão formal, mas também os aspectos discursivos,

* SECD-RN/CIC.

investigando heterogeneidades, processos de significação e marcas de subjetividade, aspectos que podem contribuir com uma maior autonomia do produtor para emitir pontos de vista e valores construídos socialmente (OLIVEIRA, 2001; LIMA, 2001; SANTOS, 2004).

Como vimos, as pesquisas têm ampliado o seu olhar sobre a escrita escolar e sinalizado a busca de melhorias para o ensino da produção textual escrita. Mas é preciso ir além. No âmbito da Linguística Aplicada, a necessidade de ressignificação do ensino da língua materna na escola tem sido objeto de discussão e de reflexão em uma considerável produção teórica. Observamos mais recentemente, nesse mesmo campo de pesquisa, um crescente número de estudos sobre os saberes mobilizados nas práticas escolares sobretudo nos estudos que têm a formação de professores como foco, conforme atestam Bazarim (2005) e Tinoco (no prelo). Contudo, ainda é relativamente pequeno o número de trabalhos, cuja temática verse em torno de experiências com transposição didática.

Convém ressaltar que empreender esse tipo de transposição em procedimentos pedagógicos não é tarefa das mais fáceis para os professores, nem na escola pública, nem muito menos na escola privada. Naquela encontramos obstáculos nas condições materiais, por exemplo, mas encontramos, sem sombra de dúvida, uma maior autonomia para agir. Nesta, embora disponhamos de uma gama de recursos didáticos e das mais modernas tecnologias de ensino, encontramos dificuldades de outra natureza.

Dentre essas dificuldades, destacamos a relutância de muitos professores em se engajarem nas atividades interdisciplinares. Isso configurou-se num dos maiores obstáculos enfrentados e, certamente, em um dos pontos negativos da experiência.

A despeito dos documentos oficiais proporem como objetivo de ensino a formação de leitores e escritores nas diversas áreas de conhecimento, no EM, isso não tem se efetivado; da mesma forma que o trabalho com projetos interdisciplinares ainda é algo incomum. Embora a fragmentação de saberes não faça nenhum sentido, a escola não tem levado em consideração que um estudo interdisciplinar permite a criação de um novo objeto, sem que este pertença especificamente a uma disciplina.

Não queremos com isso dizer que todos os projetos aglutinem todas as disciplinas, mas que, na medida do possível, um mesmo objeto seja investigado em diversas áreas do conhecimento. Se a escola considerasse o papel dos projetos interdisciplinares como elementos facilitadores nas situações de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita ela teria maiores chances de sucesso no desenvolvimento dessas práticas.

Nessa linha de reflexão, a escola precisa rever suas estratégias de ensino e delinear novas propostas, capazes de dinamizar as ações pedagógicas, de modo que permitam envolver um maior número de alunos em torno de uma problemática, fortalecendo neles o seu papel de agente, à proporção que possibilita

examiná-la de forma mais ampla, a partir do conhecimento produzido nas mais diversas áreas. É preciso ter clareza de que saberes e objetos de ensino devemos lançar mão para garantir a eficácia das práticas pedagógicas.

Nos projetos de ensino, a aprendizagem se dá de maneira situada, de modo que a situação na qual os alunos aprendem tem um relevante papel no que eles aprendem. Nessa perspectiva situada de cognição, os alunos não são meros participantes. Nela considera-se a interação de uns com os outros, dos indivíduos com os materiais ou com os sistemas de representações. As atividades de sala de aula devem ser consideradas autênticas, favorecendo as habilidades de pensamento e de resolução de problemas fora da sala de aula. Assim, a escola deve ser um espaço favorável à equidade e à emancipação dos sujeitos. Para que isso se concretize, o aprendizado deve se situar no centro do processo educacional, envolvendo, se possível, alunos, professores, família e comunidade num processo de aprendizagem que contemple a reflexão, o questionamento, a criatividade, a colaboração, a exploração e a descoberta (HERNÁNDEZ, 1998).

Nessa perspectiva, desenvolver ações didáticas mais significativas no EM implica romper com normas institucionais, dominar saberes necessários ao saber-fazer, romper com forças que atuam no controle das ações de professores e alunos, impondo limites às atividades de sala de aula. Implica, dentre outras coisas, reconhecer a escola como um espaço de ação que remete a movimento. Para isso, é necessário alimentar no cotidiano escolar o sentimento de coletividade, de modo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam, conjuntamente, atuar para imprimir novos sentidos ao processo de letramento dos alunos. Assim, a responsabilidade de formação de leitores e produtores de textos não cabe apenas ao professor de língua materna.

O desenvolvimento de experiências como a que ora socializamos exige uma postura crítica, reflexiva e, sobretudo, engajada, à medida que persegue um ideal de formar sujeitos-agentes, construtores de sua cidadania. Isso tudo exige bastante não só dos professores e alunos mas também da própria escola que muitas vezes não se dispõe a relativizar o seu poder de decisão sobre aquilo que se faz na sala de aula, nem tampouco fora dos seus muros. Um trabalho nessa perspectiva demanda, antes de tudo, que se altere a quietude do espaço escolar, dinamizando as ações que ali se desenvolvem.

Consideramos relevantes relatos de experiências dessa natureza, não só por contribuírem com a reflexão e a discussão sobre novas formas de pensar o ensino da língua materna na escola, mas também porque através desses trabalhos podemos encorajar outros professores ao empreendimento de atividades pedagógicas mais coerentes com um ensino da língua capaz de dar respostas às novas demandas sociais, atendendo às necessidades pessoais dos alunos. Além disso, achamos importante uma maior aproximação entre a produção acadêmica e a produção escolar. É necessária a divulgação de experiências bem sucedidas

que apontem não apenas o caminho a ser seguido, mas que mostrem efetivamente como fazer, isto é, como desenvolver ações pedagógicas mais eficazes.

Neste artigo, temos por objetivo relatar uma experiência de transposição didática, analisando dados gerados a partir do desenvolvimento de um projeto de ensino que consideramos exitosa, já que registramos ações pedagógicas que oportunizaram aos alunos vivenciar eventos de letramento para além da esfera escolar.

1. FUNDAMENTANDO A EXPERIÊNCIA

Um ensino da escrita que se encaixe em uma perspectiva discursiva impõe-nos a necessidade de um suporte teórico que permita ampliar a visão que se tem da língua. A experiência que ora socializamos está ancorada na concepção de linguagem de base bakhtiniana em cuja essência a língua é entendida como ação social e a linguagem como uma atividade constitutiva e produto histórico e social, que tem no dialogismo o seu princípio fundador (BAKHTIN, 1999, 2000).

Conceber a linguagem como um conjunto de práticas sociointeracionais, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados pressupõe um tratamento pedagógico diferenciado daquele que ainda lhe é dado em algumas salas de aula, onde se desconsidera que ler pressupõe uma atitude crítica diante do texto, buscando perceber valores, visões de mundo e intenções de quem o produziu. Pressupõe também uma compreensão responsiva ativa, reagindo e dando respostas que se manifestam quando concorda ou discorda dele, quando o refuta ou se emociona com ele.

Quanto à escrita, para transformá-la numa atividade efetivamente geradora de sentidos é preciso romper com o artificialismo que lhe impõem as práticas de linguagem costumeiramente desenvolvidas nas salas de aula, de maneira que, ao final do EM, os alunos dominem práticas de escrita e de leitura que lhes sejam úteis ao efetivo exercício de cidadania, que lhes permitam operar com as informações ao discutir questões relativas aos complexos movimentos de uma sociedade em mudança.

Para isso, os alunos precisam saber se posicionar por escrito, relacionando dados e opiniões. A escola deve, então, ser espaço de debate e argumentação política e, sobretudo, oferta dos bens culturais, disponibilizando-os aos aprendizes. Assim, o livro didático não pode ser o único instrumento de acesso a esses bens. É preciso expô-los a diversos recursos como livros, jornais, revistas, internet, etc.

A escrita não pode sair do vazio. Ela deve ser um trabalho coletivo cujo método deve se pautar na sistematização, de modo que o amadurecimento dessa produção esteja intimamente ligado ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, os quais precisam ver a língua funcionar com os efeitos de

sentido produzidos nas diversas versões de um mesmo texto. Enfim, escrever significa atividade, significa ter um leitor que não é necessariamente o professor. Isso demanda sujeitos-agentes, ativos na construção, negociação e transformação do mundo social (BARTON; HAMILTON e IVANIC, 2000).

Também buscamos apoio nos estudos de letramento, entendido como prática social (KLEIMAN, 1995), ancorada nos usos da leitura e da escrita, que se tornam relevantes para nós por abrir novas perspectivas para uma reflexão crítica sobre as práticas letradas propostas pela escola. Esses estudos propõem que se considerem os usos sociais da escrita, tomada como instrumento de poder e inclusão social. Ao atribuir novos sentidos ao ler e ao escrever, a escola assume um maior engajamento na produção de práticas emancipatórias, oferecendo ao aluno possibilidades de compreensão e intervenção na sua realidade social e pessoal (KLEIMAN, 2005).

Na perspectiva do letramento, as práticas são situadas. A situação modela as atividades, determinando atitudes e comportamentos, dependendo das instituições em que se realizam. Nessa direção, o trabalho escolar deve considerar as práticas de outras instituições, delas se aproximando (KLEIMAN, 2006).

Neste trabalho, a idéia de prática situada torna-se relevante, posto que, na experiência que desenvolvemos, os alunos participam de eventos mediados pelas práticas de leitura e de escrita, cujas funções e características ligam-se à instância social em que ocorrem. A utilização dos gêneros dá-se de forma situada, modificando-se e transformando-se, quando necessário, assumindo o papel de matriz sócio-histórica para os alunos envolvidos na situação.

A imersão dos sujeitos em práticas situadas pode levá-los aos discursos institucionais mais amplos, como o da política, por exemplo, interferindo nas ações e atitudes desses sujeitos. Dessa forma, eles rompem fronteiras e migram de um espaço micro para um macro, entretecendo fios discursivos distintos, por isso é importante considerar o que dizem e fazem com os textos que produzem (BARTON; HAMILTON e IVANIC, 2000).

Apoiamo-nos ainda na abordagem social de gênero proposta pela nova retórica, por considerar o caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso dos gêneros. Ademais, torna-se bastante relevante neste estudo a concepção de estudantes agentes, capazes de perceber na escrita uma poderosa ferramenta para realizar coisas e marcar presença no mundo, como propõe Bazerman (2006).

Uma abordagem de gênero como ferramenta para fazer coisas no mundo faz uma grande diferença no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pois rompe com uma visão reducionista que contempla apenas os aspectos formais em detrimento de outros aspectos ligados aos usos, que atendam a necessidades pessoais dos alunos. Nesse sentido, o gênero é um meio para a agência social. Assim sendo, ele deve ser ensinado em situações concretas de uso.

Aprendendo a usar criativamente a escrita, os alunos entendem mais facilmente que o seu domínio pode lhes dar empoderamento e condições para a

ação sobre o mundo e para interagir e cooperar com os outros. A idéia de agência impõe ao ensino da escrita novas perspectivas, à medida que supera o artificialismo das atividades de escrita oferecidas pela escola.

De acordo com os pressupostos da nova retórica, a eficácia do ensino da escrita está ligada ao saber consciente aquilo que se faz e à capacidade de fazer adequadamente as escolhas. Segundo Bazerman (2006), isso se insere nos domínios retóricos. Uma abordagem retórica ocupa-se do significado das práticas e de como usá-las em contextos específicos. Isso justifica a sua importância para o trabalho que ora desenvolvemos.

2.CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA

Ao educador crítico cabe a tarefa de questionar a certeza das coisas e de desvelar a realidade, investigando-a; além disso, buscar respostas e possíveis soluções para os seus problemas de ensino e de aprendizagem do aluno. Por isso optamos pelo enquadramento teórico-metodológico da Linguística Aplicada que nos permite também examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos (PENNYCOOK, 1998).

Neste artigo, apresentamos um relato crítico-reflexivo de alguns resultados de uma experiência com um projeto de ensino, utilizado como estratégia para o desenvolvimento da competência leitora e em particular da competência escritora dos alunos de duas turmas do segundo ano do EM de uma escola da rede privada de Natal – RN.

O projeto político-pedagógico da escola, construído coletivamente, ancora-se numa concepção de ensino em que a responsabilidade e a autonomia dos estudantes são trabalhadas na perspectiva de desenvolvimento integral do cidadão, oferecendo-lhe condições de se posicionar e de se representar como sujeito crítico em relação à realidade que o cerca.

Os dados apresentados foram gerados no ano letivo de 2005 e constam de produtos de diversos gêneros discursivos, cujo processo de produção foi encaminhado com o propósito de circulação social, resultando em publicações no site do colégio e num dos principais jornais que circulam em Natal – RN.

Nossa experiência profissional tem constatado que o ensino da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros¹ discursivos aponta para resultados mais satisfatórios no ensino de língua materna, uma vez que coloca o aluno em contato com a diversidade de textos que circulam socialmente.

Buscando a ressignificação das práticas de leitura e escrita no EM,

¹ O conceito de gênero aqui adotado é construído num viés sócio-histórico e discursivo, cujo domínio permite a participação em diversas situações que demandem os usos da linguagem.

desenvolvemos nos últimos três anos o projeto de ensino *Produções textuais escritas: práticas discursivas para a participação social*, cujo objetivo geral é ampliar a competência discursiva dos nossos alunos, trabalhando o texto numa perspectiva multissemiótica, pois acatamos como legítimo o pressuposto de Vieira (2005) de que as práticas de letramento devem associar ao texto uma diversidade de recursos gráficos, de cores e, principalmente, de imagens que tanto seduzem os alunos nos dias atuais. Para isso contamos com a diversidade de recursos didáticos que nos oferecem as modernas tecnologias educacionais. A experiência tem se mostrado bastante significativa, à medida que tem nos impulsionado a pensar e repensar, planejar e replanejar as nossas ações didáticas.

Por ter sua origem ligada às necessidades de melhores respostas às exigências sociais em relação ao domínio da leitura e da escrita, o projeto busca desenvolver no aluno um sentimento de co-responsabilidade no seu processo de aprendizagem, estimulando-o a participar ativamente das ações dele suscitadas. Isso se dá sem que necessariamente as atividades desenvolvidas estejam vinculadas àquelas que compõem a nota trimestral do aluno, mas sempre traduzimos aspectos positivos do seu desempenho qualitativo naquilo que concerne à construção de valores e atitudes.

Os temas trabalhados não são preestabelecidos por nós. Eles têm sido considerados a partir da discussão e do debate de idéias que circulam na mídia e que despertam o interesse do aluno. São normalmente temas da atualidade; como veremos mais adiante na descrição do processo de produção dos gêneros.

As atividades desenvolvidas no projeto constam de práticas de leitura e de produção textual. Além disso, a seleção dos conteúdos de análise lingüística tem se adaptado às necessidades do projeto. Muitas escolas, por força da tradição ainda consideram que o objeto de ensino não é leitura e escrita, mas a língua. No nosso caso, o trabalho com projetos permitiu-nos ampliar a compreensão de que, se o objeto fundamental são essas práticas, a língua passa a se incluir num todo maior. Assim, trabalhamos a gramática voltada aos propósitos da interlocução. A seguir apresentaremos, em linhas gerais, como se desenvolve o trabalho com essas práticas, a partir do relato de uma das experiências vivenciadas pelos alunos.

3. A DINAMIZAÇÃO DOS GÊNEROS

As aulas são normalmente combinadas e planejadas com a participação dos alunos. Deles são solicitadas pesquisas em jornais, revistas, sites, livros etc., que possam fundamentá-los para a produção textual. Desse modo, leitura e escrita são consideradas práticas complementares.

De posse do material pesquisado, a leitura se dá de diversas maneiras: silenciosa, oral, em roda de leitura ou de forma dirigida. Um traço interessante é

a socialização do material, de modo que em grupo ou individualmente, durante as atividades, os alunos têm acesso a diferentes gêneros em diferentes suportes. Assim sendo, visto num viés sócio-histórico, o gênero pode orientar as ações dos alunos, conforme nos adverte Kleiman (2006).

Os procedimentos utilizados impõem uma certa dinamicidade à ação pedagógica e gera motivação à participação coletiva nas atividades. A motivação dos alunos pode ser observada no interesse pela leitura dos vários textos que circulam na sala, podendo ser explicada a partir do que propõe Bazerman (2006, p. 48), ao afirmar que ler é “profundamente interessante se os alunos vêem uma conexão entre o texto e alguma tarefa em que estão engajados ou entre o texto e algum assunto sobre o qual estão pensando no momento”.

Nesse processo de dinamização dos gêneros, nós também levamos para a sala de aula alguns materiais para contribuir com a formação leitora dos alunos e com o debate e a discussão sobre o tema escolhido. Também temos o cuidado de observar atentamente o material selecionado por eles para analisar a adequação e a pertinência em relação aos nossos objetivos, considerando as situações de comunicação e a circulação dos textos produzidos.

Temos a clareza de que os objetivos traçados devem levar a resultados efetivos de melhorias nas competências relacionadas ao ler e ao escrever. Entendemos, portanto, que não podemos nos permitir a espontaneidade de práticas que não condizem com a responsabilidade que temos de formar o aluno numa perspectiva mais crítica. O que temos observado em relação às práticas de leitura desenvolvidas é que elas têm agradado cada vez mais aos alunos. Observamos uma certa autonomia deles para sugerir leituras e atividades, ao mesmo tempo, nós temos adquirido também uma crescente autonomia em relação ao uso do livro didático, à medida que trazemos para a sala de aula os textos que circulam em outras esferas sociais.

Dessa forma, observamos evidências de melhorias na formação leitora dos alunos e temos a clareza do papel ativo que eles têm no seu processo de aprendizagem; porém reconhecemos a responsabilidade que temos em relação a isso, pois como afirma Bazerman (2006, p. 33) “é dentro do professor, o qual se posiciona na conjunção de forças acima e abaixo e ao lado, que as situações de aprendizagem são estruturadas. É na interseção de forças de todas as forças que a sala de aula acontece”.

É importante que a formação do professor lhe permita elaborar situações efetivas de aprendizagem. O trabalho de ensinar demanda um conjunto de saberes específicos que precisam ser dominados pelo docente para nortear a sua ação didática.

A exposição dos alunos à diversidade dos gêneros que são lidos tem se mostrado muito positiva, porque possibilita tanto a apreensão das marcas textuais e discursivas que caracterizam esses gêneros, como o espaço no qual circulam. Isso confirma a tese defendida por Kleiman (2006) de que tomar a prática social

como ponto de partida no trabalho em sala de aula mobiliza gêneros de diversas instituições, promovendo o desenvolvimento de competências básicas para a realização de ações desenvolvidas. Em síntese, as leituras realizadas têm como objetivo último possibilitar ao aluno ter o que dizer e como dizer nos gêneros que produz.

No âmbito das atividades do projeto, os alunos aprendem a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, produzido em diversos setores da cultura escrita. Enfim, utilizam a escrita como meio de (re)construir conhecimento. Dessa maneira, observamos nos sujeitos alguns comportamentos leitores como: comentar os textos lidos, indicar outros textos, consumir informações, etc.

4. A ESCRITA IMBUÍDA DE AGÊNCIA

No que se refere às atividades de produção textual escrita, há uma preparação prévia do aluno, que o fundamenta para os momentos de escritura. Assim, durante o ano letivo de 2005, quando foi realizado no Brasil o referendo popular sobre o desarmamento, registramos uma experiência com o ensino de escrita que marcou nossa memória profissional. Ao longo desse ano, os meios de comunicação destacaram o assunto e a discussão chegou naturalmente à sala de aula.

A temática foi espontaneamente incorporada às nossas discussões e quase tudo que circulava na mídia chegava à sala de aula, quer seja em textos escritos em revistas e jornais, quer seja nos discursos que (re)produzíamos. De modo que os alunos sugeriram a organização de um debate em sala de aula. A produção desse gênero sedimentou a construção dos pontos de vista dos alunos. Evidentemente, formaram-se grupos favoráveis outros desfavoráveis ao desarmamento. Isso nos pareceu ser muito salutar.

Na aula subsequente ao debate, sugeriram-nos a realização de uma eleição simulada e uma pesquisa de opinião. Os alunos deliberaram que deveríamos incluir não só os alunos, mas também professores e funcionários. A pesquisa foi realizada com os diversos segmentos da comunidade escolar. O resultado apontou a vitória do SIM, isto é, da posição favorável ao desarmamento, embora tenha sido registrada uma diferença muito pequena em relação ao NÃO.

Também foi sugerida uma pesquisa *online* no site do colégio, no qual familiares, amigos e os próprios alunos pudessem votar. Acatada a idéia, buscamos apoio no laboratório de informática, que estabeleceu conosco uma parceria muito produtiva, organizando juntamente com os alunos um fórum *online*. Ainda realizamos, nesse laboratório, aulas de leitura, para que os alunos tivessem acesso não só ao que circulava nos jornais locais mas também nos jornais de maior circulação nacional como A Folha de São Paulo, O Globo, dentre outros.

Em face das crescentes exigências do mundo contemporâneo, o qual nos expõe constantemente a imagens, fazendo com que o aspecto visual seja preponderante, a escola não pode mais se restringir ao texto verbal escrito, ainda que lhe seja imprescindível. É indispensável que a imagem seja melhor inserida no contexto escolar, posto que a internet exerce uma grande atração sobre os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir novos endereços, de se comunicar com outros colegas. Sendo assim, sugerimos o acesso a outros sites, um deles de charges, tendo em vista a relevância desse gênero para a formação do ponto de vista dos alunos sobre o tema em estudo.

Desde o advento da televisão, a internet parece ser a mídia mais sedutora, por isso não podemos prescindir da integração de mídias no ensino, que pode se configurar numa boa aliada para estimular a formação de leitores e escritores. Nesse processo, cabe ao professor o papel de agente de inovações (KENSKI, 2001). Ele deve tornar conhecido o desconhecido. Expor o aluno às novidades, às informações para que se dê a efetiva aprendizagem.

Após as aulas de leitura no laboratório de informática, podemos dizer que nesse ponto do estudo da temática os alunos já estavam imersos num turbilhão de idéias de tal modo que demonstravam bastante familiaridade com o tema. Surgiu, então, a idéia de realizarmos uma mobilização na rua com a intenção de formar a opinião da população e conseguir a sua adesão ao posicionamento favorável ao desarmamento. Isso implicou a deliberação de algumas ações: uma eleição simulada com os transeuntes que circulam na avenida onde se localiza a escola e nas adjacências, a produção de uma carta coletiva para ser entregue à população e algumas faixas para a mobilização na rua, oportunidade em que entregaríamos o documento à população.

Inicialmente, todas as atenções se voltaram para a produção da carta. Sugerimos que fosse uma carta aberta, gênero que se adequaria melhor à situação comunicativa. Planejamos algumas aulas para revisarmos a estrutura da seqüência argumentativa, outros aspectos da argumentação e as características do gênero a ser produzido.

Cumprida a etapa de fundamentação teórica, cada aluno escreveu uma carta aberta. Havia sido acordado que a escola sairia às ruas com um posicionamento favorável ao desarmamento, tendo em vista ela desenvolver um trabalho na perspectiva de uma educação voltada para a construção da paz, sendo pioneira na luta pela paz em Natal.

Nessa decisão, pesou muito o poder de persuasão dos vários alunos que pertenciam ao Grupo de Jovens e ao Departamento Pastoral, pois eles têm uma vivência maior de engajamento nas causas humanitárias e mais experiência com o protagonismo juvenil, por participarem muito mais de eventos como congressos e fóruns estudantis. Todos os alunos foram estimulados a participar, mas respeitamos a posição daqueles que não quiseram aderir à idéia.

Instaurada a situação de comunicação, a carta aberta foi produzida num

processo que passou por várias fases: individualmente num primeiro momento e, posteriormente, em sessões de escrita colaborativa em dupla, depois juntando duplas em grupos e por fim dos diversos grupos formou-se uma equipe de cada sala que juntou os produtos de cada grupo num só.

Finalmente, um grupo de seis alunos (três de cada sala) reescreveu a versão final e submeteu-a à apreciação do grande grupo, o qual deliberou o encaminhamento do documento aos Departamentos de Redação dos principais jornais da cidade. Enquanto isso, outro grupo já tomara a iniciativa de produzir várias faixas e de solicitar à Direção da escola a reprodução de duas mil cópias da carta para ser entregue à população, nas ruas circunvizinhas, no centro da cidade, onde se localiza o colégio. O mesmo grupo sugeriu ainda que a carta fosse remetida à revista *Veja*. No dia 18/10/05 um dos alunos enviou um e-mail à revista e no dia 20/10/05 recebeu um retorno acusando o recebimento da sugestão de publicação, a qual não chegou a se concretizar.

O relato das experiências vivenciadas pelos alunos por si só depõem a favor do trabalho com projetos de ensino, uma vez que a aprendizagem se dá no processo de produzir, levantar hipóteses, pesquisar, criar, descobrir, compreender e (re)construir conhecimentos. Os projetos abrem a possibilidade para que os alunos leiam e aprendam para outra atividade a ser realizada, a produção da carta aberta, por exemplo. Sendo assim, eles não lêem apenas para aprender a ler.

Constatamos que é possível fazer os alunos circularem com desenvoltura entre as práticas letradas de instituições diversas, como fizeram ao escrever para a redação de uma das revistas de maior circulação no país. É preciso considerar que eles conhecem as práticas de uso da escrita da mídia, da família, da igreja, dentre outras, e que sabem acioná-las quando necessário.

A escola deve, portanto, valorizar a diversidade dos usos da escrita do cotidiano. Deve ensinar a usá-la de forma criativa. Deve fazer os alunos entenderem o poder da escrita, motivando-os a aprender a escrever de forma efetiva. Agindo assim, ela estará transformando os estudantes em agentes, capazes de deixarem suas marcas no mundo, capazes de compartilhar pensamentos ao interagir com outras pessoas, influenciando-as, cooperando com elas (BAZERMAN, 2006).

A mobilização organizada pelos alunos, no dia 20/10/2005, foi um grande exemplo de protagonismo: empunhando faixas e gritando palavras de ordem entregaram o documento (a carta aberta) aos transeuntes, argumentando em defesa do desarmamento.

No mesmo dia, um dos maiores jornais da cidade publicou a carta aberta. A publicação causou um grande impacto nos alunos, os quais se sentiram prestigiados e deram depoimentos de sua satisfação e do reconhecimento da importância desse evento para a aprendizagem da escrita. Após a realização do

referendo, reunimo-nos com as duas turmas para avaliar o evento e as atividades desenvolvidas. Os alunos foram unânimes em afirmar que aprenderam muito.

A ação dos alunos nesse evento coloca-os efetivamente na condição de agentes, revelando que de fato a leitura e a escrita preparam os indivíduos para uma atuação comprometida com o seu contexto. Quando devidamente orientados, os alunos sentiram-se “chamados” a assumir atitudes engajadas e responsáveis em relação à realidade que os circunda. Nesse sentido, estamos certos de que a apatia e a alienação atribuídas aos estudantes do EM podem ser superadas. Os estudantes demonstraram um protagonismo em potencial que precisa ser estimulado pela escola. Dessa forma, concordamos com Bazerman (2006, p. 13) ao afirmar que “permanecemos agentes em toda nossa escrita; nossos textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções”.

A experiência revelou que, do ponto de vista pedagógico, a saída são as práticas e vivências que levem à construção de valores, de pontos de vista e de visões de mundo que respaldem e estimulem a participação ativa e solidária e o envolvimento dos alunos, quer seja na resolução de problemas reais da instituição escolar, quer seja nos problemas sociais mais amplos.

Evidentemente, no EM, isso não pode se dar através de experiências simuladas de educação para a cidadania, mas por meio da sua participação ativa e efetiva em determinadas atividades como a manifestação realizada pelos alunos a favor do desarmamento. Oportunizar aos alunos a experiência com as práticas sociais de leitura, de escrita, de fala e de análise lingüística que rompam com o tradicional artificialismo das práticas escolares é um objetivo a ser perseguido no EM.

Ao discutir o papel da escola no processo de letramento dos alunos do EM é preciso considerar que uma das lições mais preciosas deve ser a de ensinar que ler e escrever são práticas imprescindíveis na sociedade grafocêntrica em que vivemos, viabilizam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais, estabelecem relações entre a escola e o que há fora dos seus muros. Atribuindo novos significados a essas práticas, a escola pode ser vista de forma efetiva como um espaço produtor de cidadania.

Os exemplos da produção de gêneros diversos aqui apresentados, o processo do qual resultam a mobilização e a construção de saberes aí implicados atestam que a escola, muito criticada atualmente pela artificialização no trato com as questões de linguagem, pode suplantar a crise ora enfrentada, à medida que se abrir à análise crítica, à reflexão e à implementação de novas estratégias que viabilizem a autonomia de alunos e professores, que fortaleçam as práticas emancipatórias através do estímulo às ações coletivas.

De fato, a produção da carta aberta e a mobilização dos estudantes em defesa do desarmamento ilustram e revelam a necessidade de ampliação e qualificação das formas de acesso dos alunos aos diferentes textos, em diferentes suportes, bem como da produção de práticas discursivas voltadas para as suas

necessidades reais de usos e de participação social. Dessa forma, cada vez mais eles estarão sendo fortalecidos pelos reflexos daquilo que os usos sociais da escrita podem lhes oferecer: a capacidade de transformação por meio das condições de pleno exercício de cidadania.

A partir da avaliação coletiva das ações desenvolvidas com o projeto, pudemos constatar que a abordagem do uso social da escrita no EM pode ser um diferencial para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, à proporção que gera situações de aprendizagem em que todos, coletivamente, atribuem mais sentido a um conhecimento novo, construído a partir das experiências vivenciadas anteriormente.

Diante do exposto, as práticas de letramento escolar podem ser desenvolvidas sem que necessariamente se restrinjam àquele ambiente. Na escola, os alunos aprenderam para a vida. Através das atividades que envolveram o ler e o escrever, eles reconheceram o valor e a importância dessas práticas sociais para a construção do conhecimento que produzem.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Neste artigo, analisamos práticas de letramento desenvolvidas com alunos do EM. Para isso, discutimos o papel dos estudantes-agentes vinculados a projetos de ensino e a necessidade de ressignificação das práticas de letramento escolar. Os dados apresentados demonstram que os projetos de ensino podem contribuir com a formação de leitores e produtores de textos multissemióticos de diferentes gêneros, à medida que oportunizam trazer para a sala de aula práticas sócio-históricas reais por eles vivenciadas. Evidenciam também a necessidade de repensar as práticas de letramento na escola, considerando os sujeitos para além da sua condição escolar, levando em conta suas necessidades de participação social, através dos usos da linguagem.

Observamos ser necessário um redimensionamento nos conteúdos do EM de modo que as práticas de letramento sejam vivenciadas na perspectiva de uma educação emancipatória com vistas ao exercício efetivo de cidadania. Nesse sentido, é imperioso implementar práticas pedagógicas inovadoras, apoiadas nas modernas tecnologias, buscando melhorias para as práticas de leitura e escrita, de modo a torná-las significativas para os alunos.

Para isso, é imprescindível que a formação do professor seja repensada de modo a favorecer a busca de estratégias e alternativas que possibilitem a ampliação do letramento do aluno e do professor, conseqüentemente com experiências mais exitosas no ensino de língua materna na escola.

Em síntese, é importante que as ações do professor sejam fundamentadas em conhecimentos que possam ser mobilizados, permitindo-lhe a busca de novas estratégias de ensino, mais adequadas a esse tipo de prática, os estudos de

letramento, por exemplo. A escola precisa dar outras respostas às demandas sociais, relacionadas ao ler e ao escrever, contribuindo de forma efetiva com a imersão dos alunos no universo das práticas letradas.

Na perspectiva do letramento, o trabalho com os usos sociais da escrita permite suplantar as práticas tradicionais de leitura e escrita, muitas vezes mecanizadas e distanciadas do universo social dos alunos, oferecendo outras perspectivas metodológicas para o trabalho com a linguagem, concebendo-a como prática sócio-histórica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. [1945] (1999). **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. [1929] (2000). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. & IVANIC, R. (orgs.). (2000). **Situated literacies**. London: Routledge. p. 01 – 06.
- BAZARIM, M. (2005). **A mobilização dos saberes sobre escrita e texto**. (Mimeo).
- COSTA VAL, M. G. (1999). **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes.
- GARCEZ, L. (1998). **A escrita e o outro**. Brasília: UNB.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. **Presença Pedagógica**. Vol. XX, 1998. p. 53 – 60.
- KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). (2001). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira. p. 95 – 106.
- KLEIMAN, A. B. (org.) (1995). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) (2006). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola. p. 23 – 35.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. (orgs.) (1999). **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.) (2005). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- LIMA, A. D. (2001). **Em busca da subjetividade perdida**: análise de uma aula de produção textual escrita. Dissertação de mestrado (inérita). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

- OLIVEIRA, M. B. F. (2001). **Mecanismos enunciativos**: contribuições do sócio-interacionismo ao ensino da produção textual escrita. Publicado em CD-Rom do VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte.
- PÉCORA, A. (1999). **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes.
- PENNYCOOK, A. (1998). A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras.
- SANTOS, I. B. de A. (2004). **Do que o texto é para o que significa**: um outro olhar sobre produções textuais escritas de alunos do ensino médio. Dissertação de mestrado (iné dita). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- TINOCO, G. A. (no prelo). **Os mundos de letramento de professores em formação**: um mosaico em caleidoscópio. Campinas/SP: Unicamp.
- VIEIRA, J. A. (2005). **Novas perspectivas para o texto**: uma visão multissemiótica. (Mimeo).

