

## O LUGAR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM PROJETOS DE LETRAMENTO

Lucila Carvalho Leite BRANDÃO

Glícia Azevedo TINOCO

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Resumo:** A linguagem escrita é imprescindível nos processos de socialização. Por isso, muito se tem discutido sobre a importância de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de escrita com vistas a fornecer subsídios para que estudantes saibam agir diante de múltiplas demandas da sociedade grafocêntrica. Nessa perspectiva, o objetivo principal deste artigo é investigar como os gêneros discursivos são posicionados em projetos de letramento. Em função disso, dois objetivos específicos subsidiam esta investigação: descrever ações desenvolvidas em projetos de letramento para a produção de gêneros escritos e analisar o lugar que esses gêneros ocupam nesses projetos. Ancorando-se em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e interpretativista, este artigo fundamenta-se na concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002 [1929]; BAKHTIN, 2011[1979]), nos estudos de letramento (KLEIMAN, 2000, 2007, 2010, 2012), na pedagogia crítica (FREIRE, 2011 [1970], 2014 [1990]) e na teoria de gêneros baseada na Nova Retórica (BAZERMAN, 2005, 2006; MILLER, 2012). Quanto aos dados analisados, foram gerados a partir de duas Teses de Doutorado (TINOCO, 2008; SANTOS, 2012), cujo objeto são projetos que visam à natureza social de práticas letradas. A análise dos dados evidencia que, nos projetos de letramento, há um reposicionamento dos gêneros discursivos, concebidos como elementos catalisadores de práticas reais, decorrentes de um contexto específico e tencionados por objetivos específicos. Assim, o lugar que os gêneros discursivos ocupam remete ao lugar da própria ação social, viabilizando a funcionalidade e a autenticidade da escrita, o potencial agentivo dos alunos e dos professores e a apreensão conjunta de saberes e fazeres.

**Palavras-chave:** Projeto de letramento. Gênero discursivo. Ensino-aprendizagem de escrita.

## THE ROLE OF DISCURSIVE GENRES IN LITERACY PROJECTS

**Abstract:** Written language is essential in the socialization processes. For this reason, the importance of reframing the teaching-learning process of writing has been discussed to provide elements for the students to know how to use written language to act on the multiple demands of our graphocentric society. The main objective of this article is to investigate the position of discursive genres in literacy projects. Therefore, two specific goals have supported this investigation: describing, in general terms, the actions developed in two literacy projects in order to produce written genres, and analyzing the role of discursive genres in literacy projects.

This article is based on a bibliographical research of qualitative-interpretative approach, on Bakhtin's conception of language (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002 [1929]; BAKHTIN, 2011[1979]), on literacy studies (KLEIMAN, 2000, 2007, 2010, 2012), on the Critical Pedagogy (FREIRE, 2011 [1970], 2014 [1990]) as well as on the theory of genres of the New Rhetoric (BAZERMAN, 2005, 2006; MILLER, 2012). The data analyzed have derived from two PhD thesis (TINOCO, 2008; SANTOS, 2012), focused on the social nature of literacy practices. Through literacy projects, the analysis of data demonstrates there is a new setting of work concerning discursive genres, understood as catalyzers of real practices, as a result of a specific context and for specific objectives. Consequently, the role of discursive genres refers to the social action, enabling the functionality and the authenticity of written language, the students and the professors' potential of acting and the joint comprehension of knowledge and practices.

**Keywords:** literacy project; discursive genre; teaching-learning process of written language.

## EL LUGAR DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN PROYECTOS DE LETRAMENTO

**Resumen:** El lenguaje escrito es imprescindible en los procesos de socialización y es por eso que se ha discutido intensamente la importancia de resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, objetivando proveer subsidios para que los estudiantes sepan actuar ante la multiplicidad de necesidades de la sociedad grafocéntrica. En ese sentido, el objetivo principal de este artículo es el de investigar cómo son posicionados los géneros discursivos en proyectos de letramento. En virtud de eso, dos objetivos específicos subsidian esta investigación: describir acciones desarrolladas en proyectos de letramento para la producción de géneros escritos, y analizar el lugar que ocupan esos géneros en tales proyectos. Respaldándose en una investigación bibliográfica de naturaleza cualitativa e interpretativista, este artículo se fundamenta en la concepción bakhtiniana de lenguaje (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002 [1929]; BAKHTIN, 2011[1979]), en los estudios de letramento (KLEIMAN, 2000, 2007, 2010, 2012), en la pedagogía crítica (FREIRE, 2011 [1970], 2014 [1990]) y en la teoría de géneros basada en la Nueva Retórica (BAZERMAN, 2005, 2006; MILLER, 2012). Los datos analizados fueron obtenidos del contenido de dos tesis de doctorado (TINOCO, 2008; SANTOS, 2012), cuyo objeto es el conjunto de proyectos direccionados hacia la naturaleza social de prácticas letradas. El análisis de datos evidencia que en los proyectos de letramento hay un reposicionamiento de los géneros discursivos, concebidos como elementos catalizadores de prácticas reales, consecuencia de un contexto específico y estimulado por objetivos específicos. De esta forma, los géneros discursivos ocupan un lugar que vuelve a la propia acción social, posibilitando la funcionalidad y la autenticidad de la escritura, vuelve al pleno protagonismo de los estudiantes y de los profesores y también, a la aprehensión conjunta de saberes y quehaceres.

**Palabras-clave:** Proyectos de letramento. Géneros discursivos. Proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

## INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos tornam-se, cada vez mais, imprescindíveis nos processos de socialização. Com efeito, a linguagem escrita perpassa as atividades da vida social, interligando a participação das pessoas às diferentes situações de comunicação. Nesse sentido, quanto mais desenvoltura o cidadão tiver com a escrita, mais autonomia terá para (re)agir às demandas da sociedade grafocêntrica.

Essa compreensão amplia a importância de um dos objetivos principais da escola: proporcionar a participação dos alunos em várias práticas sociais permeadas pelo uso da escrita. Para tanto, urge que a escola traga, para dentro de seus muros, o diálogo entre as culturas valorizadas e as locais, em vista de fomentar a formação do aluno enquanto cidadão apto a responder satisfatoriamente às demandas da vida.

Tal movimento, porém, que remete à ideia de ressignificação do ensino de escrita não é simples tampouco fruto de aplicação de um modelo. Isso se justifica pelo fato de sobre a ação docente e, em especial, sobre a ação do professor de Língua Portuguesa existir uma rede de forças.

Nesse sentido, se, por um lado, os dados dos sistemas de avaliação em âmbito nacional, tais como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), revelam que os alunos apresentam sérias limitações quanto a competências de leitura e produção escrita; por outro, há a mídia que, constantemente, divulga casos de fracasso na escrita, tomando como base analítica, em geral, apenas o plano gráfico (ortografia) e o plano gramatical (concordâncias, regências, pontuação); por outro, há grupos de especialistas que, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas trabalham com propostas de currículo para um País continental (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular); há concursos nacionais que estimulam o desenvolvimento de práticas diferenciadas de ensino (Olimpíada de Língua Portuguesa, Prêmio Educador Nota 10); há instituições públicas e privadas de formação inicial e continuada com formulações teóricas que nem sempre se voltam para a sistematização do ensino de escrita, propriamente dita, uma

vez que se concentram no revozeamento teórico<sup>1</sup>, como se bastasse isso para que o professor redirecionasse sua prática em sala de aula; há investimento em rede nacional na formação de professores de Língua Portuguesa na área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Mestrado Profissional em Letras); há famílias de estudantes que reivindicam – com toda razão – um ensino de qualidade; há a comunidade em geral que pode oferecer contribuições à prática escolar, mas não no lugar do professor, e sim COM ele, tendo em vista que a prática docente precisa estar bem fundamentada teoricamente, e isso requer formação específica.

Essa complexa rede de forças tem favorecido o desenvolvimento de pesquisas de intervenção voltadas para a sistematização do ensino de leitura e escrita (CÂMARA, 2013; FERNANDES, 2016; SOUZA, 2016). Todavia, ainda há um caminho a percorrer para alterar, substancialmente, a tradição escolar brasileira. Persistem propostas de ensino de escrita que reproduzem modelos estruturados por um fazer pedagógico que pouco dialoga com a realidade linguística e social dos alunos. Nesses casos, o que se encontram são exercícios de escrita que visam a avaliar o déficit dos educandos às convenções do código escrito, não havendo o necessário desenvolvimento de ações que deem sentido ao uso efetivo da palavra.

Frente a esse contexto, torna-se pertinente a referida inquietação: “E onde fica a apropriação das estratégias de escrita, incluindo os gêneros diversos, que as situações cotidianas colocam como necessárias aos cidadãos? Em muitos casos, ficam em segundo ou terceiro plano, dado o privilégio dos objetivos estritamente escolares” (MENDONÇA; BUNZEN, 2015, p. 54).

É na busca de uma proposta de ensino que enfatiza a escrita como tecnologia de ação social, com funções e propósitos comunicativos definidos, regulada por elementos constitutivos de situações de comunicação específicas, vivenciais e de circulação real dos dizeres, que pesquisadores da Linguística Aplicada vêm trabalhando (TINOCO, 2008; KLEIMAN, 2009; CUNHA, 2010; SANTOS, 2012). Nessas investigações acadêmicas, analisam-se projetos de

---

<sup>1</sup> Ao nos referirmos a “revozeamento teórico”, estamos pensando no estilo que marca o modelo didático tradicional, em que predominam questionamentos do tipo: “quem?”, “quando?”, “quanto?”, “onde?”, cujas respostas tendem a expressar uma resposta, em geral, única e localizada no conteúdo ministrado. Estilo diferente apresentam os modelos didáticos que se pautam em questionamentos que visam à réplica ativa dos estudantes. Neles, as perguntas tendem a ser iniciadas com: “como?”, “por que?”, “justifique”, entre outros elementos que remetam à ideia de processo reflexivo-crítico.

letramento que conseguiram ressignificar práticas escolarizadas de escrita, de modo a torná-las mais significativas às comunidades de aprendizagem (AFONSO, 2001) que as desenvolveram.

É interessante salientar que, ao referenciar o grupo de colaboradores de um projeto de letramento como uma “comunidade de aprendizagem”, assumimos que esse grupo compartilha objetivos comuns, age mutuamente para a construção social do conhecimento, desenvolve diferentes papéis – inclusive o de aprendiz que ensina e o de ensinante que aprende – dependendo da ação a ser desenvolvida e da responsabilidade partilhada.

Decerto, repensar formas de ensinar e de aprender a escrever na escola exige tanto o reposicionamento identitário de aluno e de professor quanto a ressignificação de conceitos didáticos e teórico-metodológicos relacionados ao uso da língua(gem) escrita, tais como: letramento, gênero discursivo, trabalho com projetos.

No cerne dessas propostas de ressignificação das práticas escolares de escrita está o desenvolvimento de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000). Esses projetos visam à mobilização de ações que, articuladas com os usos sociais da escrita, melhor atendam aos interesses de agentes sociais (professores, alunos, familiares, comunidades do entorno) que agem dentro e fora da escola.

Por esse direcionamento, o objetivo geral deste artigo consiste em investigar como os gêneros discursivos são posicionados em projetos de letramento. Em função disso, elegemos dois objetivos específicos: a) descrever, em linhas gerais, as ações desenvolvidas nos projetos de letramento para a produção de gêneros escritos; b) analisar o lugar que os gêneros discursivos ocupam nos projetos de letramento.

Entende-se que as reflexões em torno desses objetivos revelam um *corpus* de investigação que vai ao encontro de resultados exitosos com o ensino de escrita, realçando veredas que propiciam a ressignificação do letramento escolar.

Do ponto de vista teórico, este estudo fundamenta-se, primordialmente, na concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]), nos

estudos de letramento (KLEIMAN, 2000, 2007, 2010, 2012), na pedagogia crítica (FREIRE, 2011 [1970], 2014 [1990]) e na teoria de gêneros baseada na Nova Retórica (BAZERMAN, 2005, 2006; MILLER, 2012).

Quanto ao ponto de vista metodológico, este estudo ancora-se em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e interpretativista, cuja análise tem como base as categorias teóricas e os dados já trabalhados por pesquisadores e devidamente registrados (MARCONI; LAKATOS, 2010). Nesse caso, os dados analisados foram gerados a partir de duas Teses de Doutorado (TINOCO, 2008; SANTOS, 2012), cujo objeto de estudo é projeto de letramento.

## **1. PROJETOS DE LETRAMENTO: ITINERÂNCIAS PARA A PRÁTICA SOCIAL**

Neste estudo, assumimos que o letramento se vincula às práticas sociais ancoradas na linguagem escrita, conforme contextos específicos e objetivos também específicos (KLEIMAN, 2012). Adotar essa concepção implica considerarmos os usos da escrita para além do sistema alfabético da língua, em busca de contemplarmos suas funções e seus impactos nas mais diversificadas esferas da atividade humana, o que abrange os diferentes níveis socioeconômicos e/ou de escolaridade.

Por essa perspectiva, podemos afirmar que os estudos de letramento propõem a aplicabilidade da escrita como parte da vida social, em suas relações discursivas, pragmáticas e indissociáveis dos contextos de uso, das representações e dos valores que subjazem ao texto escrito.

Repensar o ensino de escrita a partir dessa concepção de letramento requer considerar, portanto, a integração da escrita que se desenvolve na escola e nas demandas externas a ela. Isso se justifica pelo fato de pôr em destaque o desenvolvimento de propostas pedagógicas que melhor atendam às necessidades de participação social dos alunos na sociedade letrada.

Dessa forma, dialogar com o letramento enquanto prática social é ir ao encontro do chamado “projeto de letramento”, conceito que imprime novos sentidos ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Sobre esse conceito, Kleiman (2000, p. 238) afirma que o projeto de letramento representa:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. 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 a realização do projeto.

Visto por esse viés, compreendemos que o projeto de letramento viabiliza a configuração de ações a serem realizadas, buscando esclarecer e resolver situações-problema tanto no plano individual quanto no comunitário. Com base nisso, a leitura e a escrita não são vivenciadas pelo educando apenas para cumprir objetivos meramente escolares (trabalhar conteúdos pré-fixados pelos programas curriculares, explorar padrões formais do texto e obter nota). Tais práticas passam a ser vislumbradas como instrumentos para agir no/sobre o mundo. Nessa linha de pensamento, as demandas relativas à escrita integram-se com a autenticidade de situações em que o aluno está inserido, atendendo a propósitos que transpõem os meros exercícios de simulação e de preparação para os eventos vindouros.

Pelas reflexões aqui expostas, é possível verificar que há distinções entre projetos de letramento e os demais projetos comumente materializados na educação escolar, o que gera diferentes terminologias, concepções adotadas e adjetivações específicas. Como elencado por Tinoco (2008), há na literatura menções referentes a projeto didático, projeto de trabalho, projeto interdisciplinar, projeto temático, projeto pedagógico, projeto de ensino, dentre outros, guardando, entre eles, diferenças demarcadas pela sustentação teórica assumida, pela esfera na qual se desenvolve, pelo objetivo que se pretende alcançar e pelo contexto sócio-histórico a partir do qual se realiza.

Vemos, por exemplo, projetos que relacionam temas a datas comemorativas previstas no calendário escolar; ou mesmo, projetos que se integram aos chamados temas geradores, definidos assimetricamente pelo professor; ou ainda, projetos nascidos de temas fornecidos por instituições, como as Secretarias de Educação. Em muitos desses casos, as propostas de leitura e de escrita estão alheias não apenas aos anseios de cada aluno e aos problemas extraescolares, mas também ao ritmo de desenvolvimento das próprias demandas do projeto, tendo em vista que há, frequentemente, um tempo já predeterminado para a sua realização.

Nos projetos de letramento, em contrapartida, assume-se a prática social como eixo orientador do ensino de escrita, fazendo emergir situações-problema e atividades em que a leitura e a escrita assumem funções sociais que lhes conferem autenticidade e, ao mesmo tempo, motivação e sentido às ações dos alunos. Para tanto, amplia-se o espaço de aprendizagem, visto que as práticas de leitura e de escrita são configuradas entre os muros da escola e para além deles; assim também, amplia-se o tempo de aprendizagem, visto que este se coaduna com a própria extensão temporal inerente às demandas das esferas a que o projeto se articula.

Conforme explicitado por Kleiman (2007, p. 6), o movimento pedagógico nos projetos de letramento advém “[...] da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário [...]”. Para a referida autora, esse posicionamento implica estabelecer “[...] uma dinâmica diferente daquela em que o conteúdo-alvo do ensino constitui o elemento em torno do qual são estruturadas as unidades de ensino, sejam elas aulas, sequências, ou unidades do livro didático, entre outras possibilidades” (KLEIMAN, 2010, p. 382-383).

De fato, ao se adotar a prática social como princípio basilar do ensino, os conteúdos curriculares são selecionados em uma ótica mais participativa, dialógica e significativa para os educandos. Essa seleção de conteúdos se delinea no decorrer do processo, à medida que as necessidades surgem no trabalho com projetos de letramento.

É importante ressaltar que tal dinamismo não pode ser confundido com ausência de planejamento nem com práticas espontaneístas, sem delimitação de atividades nem de



objetivos didáticos. Decerto, tal dinamismo pedagógico requer a flexibilidade do planejamento como condição necessária para garantir o êxito dos projetos, em vista de atender às mudanças ao longo do percurso e de (re)organizar as ações demandadas, o que não significa falta de sistematização de ensino de escrita. Trata-se de um modelo diferente apenas. Um modelo didático que se pauta em ações situadas.

É a partir desses projetos que tomam a prática social como eixo articulador que nos propomos a refletir sobre o lugar dos gêneros discursivos nos projetos de letramento. Partimos da premissa de que, por meio de situações vivenciais de prática de escrita, possibilita-se a ressignificação do uso dos gêneros para além dos aspectos temáticos, estilísticos e de estrutura composicional.

## **2. PROJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NORTE-RIO-GRANDENSE**

Antes de investigarmos como os gêneros discursivos são posicionados em projetos de letramento, faz-se necessário traçarmos uma breve apresentação dos trabalhos que aqui são tomados como objeto de estudo.

Em sua Tese de Doutorado, Tinoco (2008) descreve a realização de quatorze projetos de letramento por um grupo de professores que, embora apresentassem o efetivo exercício da docência na escola pública de ensino, encontravam-se em processo de formação acadêmica inicial. Esses professores cursavam a disciplina Estágio Supervisionado I do curso de Letras, vinculado ao Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) e oferecido no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa se desenvolveu em Nova Cruz, cidade da região agreste do Rio Grande do Norte (RN) e considerado município-polo que integra professores-graduandos de outros municípios.

Nesse contexto, os professores em formação foram estimulados a inscrever suas turmas no Concurso Nacional Tesouros do Brasil que, por meio do incentivo à valorização do patrimônio histórico, natural, artístico e afetivo brasileiro, voltava-se para os alunos de ensino fundamental e médio do país. Desse modo, os professores em formação e seus alunos

desenvolveram projetos de letramento que focalizaram um patrimônio de determinado município do agreste do RN.

Santos (2012), por sua vez, apresenta em sua Tese de Doutorado um projeto de letramento desenvolvido tanto na Escola Estadual Alberto Torres (EEAT) quanto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esse projeto, realizado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi intitulado “Hora de votar: cidadania e participação política em questão”. Ele envolveu os alunos em diferentes atividades de leitura e de escrita, cujo foco centrava-se na importância do voto para a consolidação da democracia em nossa sociedade.

Em face dos dados gerados por ambas as teses, analisaremos, a seguir, dois aspectos que nos ajudam a pensar no posicionamento dos gêneros discursivos em projetos de letramento: autenticidade da escrita e potencial agentivo do aluno e do professor. Pensamos que a relação desses elementos com o uso dos gêneros discursivos leva-nos a identificar o lugar que esses gêneros ocupam na realização de projetos que visam à natureza social de práticas letradas.

### *2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E AUTENTICIDADE DA ESCRITA*

Segundo Bakhtin (2011 [1979]), as diversas esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, uma vez que esta é concebida sob um ponto de vista histórico e social, cujo princípio unificador é seu caráter dialógico. Para o referido autor, o uso da linguagem corresponde aos enunciados que, historicamente, tipificam-se em formas relativamente estáveis, denominadas gêneros do discurso.

Depreende-se, então, que os gêneros se constituem mutuamente com as situações vividas nas práticas sociais, estando eles associados às particularidades das esferas de atividade humana, dos propósitos comunicativos, dos interlocutores e das necessidades temáticas.

Seguindo esse posicionamento, podemos dizer que, no projeto “Hora de votar”, os gêneros trabalhados emergiram da realidade vivenciada pela comunidade de aprendizagem.

Em outras palavras, em uma perspectiva situada, foi selecionada uma situação-problema condizente com o momento sociopolítico vivenciado à época pelo grupo. Em decorrência do período eleitoral em que o país se encontrava, o tema norteador do projeto – cidadania e participação política – chegou à sala de aula por meio de conversas a respeito do voto nulo. Mediante esse interesse, definiu-se, coletivamente, que as atividades planejadas visariam a contribuir para o esclarecimento dos eleitores da comunidade escolar e do entorno sobre a importância do voto, da participação política e do exercício da cidadania.

Com base nisso, as atividades de escrita foram trabalhadas pelos alunos em situações reais de uso da linguagem, conforme os exemplos a seguir:

- produção coletiva de um panfleto, entregue aos eleitores do entorno escolar, a fim de sensibilizá-los a participar do pleito eleitoral;
- escrita de comentários em *blogs*, *sites* de jornais *online* e *twitter*, como forma de se posicionar diante da leitura de textos que tratavam de aspectos sociopolíticos;
- produção de uma carta aberta, destinada aos eleitores e remetida aos *sites*, *blogs* e jornais locais do RN (como o Diário de Natal), em vista de promover uma sensibilização sobre a necessidade de comparecimento às urnas;
- confecção de cartazes e faixas veiculadas nas ruas, com o objetivo de enfatizar a importância da participação política, como também de divulgar um debate que se realizaria na escola e que, sendo aberto à comunidade do entorno, trataria a respeito da obrigatoriedade do voto em uma sociedade democrática.

Por esses exemplos, verificamos que a ênfase no trabalho com os gêneros reincidiu sobre a ação social. Respalda essa prática a teoria de gêneros baseada na Nova Retórica e, especificamente em Bazerman (2005, p. 31), ao postular que “Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Isso quer dizer que os gêneros discursivos se configuram como elementos catalisadores das ações humanas, atuando como instrumentos socialmente comunicáveis às necessidades das pessoas.

Sob esse enfoque, quando os educandos utilizaram os gêneros escritos no projeto “Hora de votar”, isso não significou um exercício de simulação, mas um exercício para atingir

uma função social dentro do contexto em que se encontravam. Assim, os alunos se envolveram em práticas autênticas de leitura e escrita para alcançar objetivos concretos. Nessas práticas, os textos materializaram diferentes gêneros discursivos, foram dirigidos a destinatários reais e tiveram circulação que ultrapassou a esfera escolar.

Tais características puderam ser evidenciadas também nos projetos desenvolvidos entre professores em formação e seus respectivos alunos, conforme Tinoco (2008). No projeto “A vida no Rio Calabouço”, por exemplo, as atividades se constituíram para dar destaque ao valor do rio como patrimônio natural da cidade de Passa e Fica/RN, bem como para realçar a necessidade de preservar suas águas. Dentre as produções realizadas, podemos citar: roteiro de aula-passeio, em decorrência da visita que seria feita ao rio e ao Parque Ecológico Pedra da Boca; ofício enviado à prefeitura, a fim de solicitar um ônibus para a aula-passeio; entrevista com o guia do Parque, com vistas a responder a indagações do grupo de visitantes; relatório para o Concurso Nacional Tesouros do Brasil para divulgar o Rio Calabouço como importante patrimônio natural do RN.

A partir dos exemplos citados, sejam eles do projeto “Hora de Votar”, sejam do projeto “A vida no Rio Calabouço”, os gêneros emergiram de situações concretas de uso, e não da escolha pré-determinada de um ou mais gêneros a serem didatizados, ou mesmo de uma relação de conteúdos a serem ensinados. Em outras palavras, partindo-se de práticas sociais, os gêneros foram concebidos como instrumentos essenciais para que os alunos pudessem agir diante das situações que requeriam efetivas práticas de leitura e de escrita. Com isso, competências foram desenvolvidas em coletividade: interagir com práticas de linguagem, ampliando o repertório de gêneros; reconhecer as condições de produção das práticas de linguagem (quem, o quê, por quem, para quê, para quem, com que linguagem(ns), em que suporte, a partir de que modo de circulação); interagir com o outro nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo (BRASIL, 2015).

Portanto, na perspectiva dos projetos de letramento, os gêneros são utilizados para atender a determinados propósitos, visto que a escrita se insere em uma demanda legítima de uso. Em decorrência disso, os gêneros necessitam do viés social para serem compreendidos no contexto da vida do qual eles são parte integrante.

Como bem citado por Bakhtin/Volochínov (2002 [1929], p. 95), “[...] um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação [...]”. Afiliando-nos a esse pensamento, entendemos que o trabalho com os gêneros, enquanto artefatos sociais, é vivenciado em contextos situados e significativos para os alunos, aproximando-os de práticas autênticas de escrita, em que há: objetivos relevantes e plausíveis; clareza do papel social exercido pelos escreventes (aluno, eleitor, cidadão de direitos, entrevistador); diversificadas esferas de circulação (escolar, jornalística, midiática); ações de impacto social; visibilidade e reconhecimento da escrita, dada a presença de destinatários reais.

## 2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E POTENCIAL AGENTIVO DOS ALUNOS E PROFESSORES

O aspecto vivencial das práticas de leitura e de escrita dos exemplos citados oferece aos participantes dos projetos de letramento (professores, alunos e agentes externos) a possibilidade de compreender a concretude e a legitimidade de uma escrita autêntica. Nesse sentido, podemos afirmar que, no cenário de tais vivências, os gêneros discursivos foram concebidos como ferramentas para maximizar o potencial agentivo dos alunos, dos professores e dos demais colaboradores dos projetos<sup>2</sup>.

Coaduna-se com essa perspectiva de trabalho a concepção de estudantes reconhecidos como agentes que entendem ser a escrita imbuída de poder (BAZERMAN, 2006). Em consequência disso, são motivados a escrever para que possam desempenhar papéis sociais em diferentes esferas de atividade humana.

Nessa mesma direção, Santos (2012, p. 54.) preconiza que “[...] sujeitos agentes são sujeitos empoderados”, ou seja, pessoas que, na ação social, engajam-se – de diferentes modos e a partir da soma de habilidades individuais e de competências desenvolvidas pelo grupo – em práticas que requerem “[...] habilidades de linguagem com o propósito de produzir efeitos para (re)construir o mundo”.

---

<sup>2</sup> Embora reconheçamos o potencial agentivo dos demais colaboradores, este artigo adotou como foco de estudo o caráter agentivo presente nas ações dos alunos e dos professores.

Essa perspectiva nos parece transformar sujeitos-aprendizes orientados pelo estabelecimento de regras que devem revozear em atividades avaliativas em agentes que, aprendendo, também ensinam e, o que é mais importante, aprendem a agir com a escrita para o atendimento de demandas reais, que ultrapassam a simples comprovação de que sabem ler e escrever gêneros discursivos pré-selecionados pelo professor.

No projeto “A vida no Rio Calabouço” (TINOCO, 2008), em vista de viabilizar a realização da aula-passeio, os educandos identificaram a necessidade de erigir algumas práticas, como: listar os objetivos da aula-passeio; elaborar um roteiro de tarefas para organização dessa aula, em que cada grupo de alunos teria suas ações a cumprir; requerer um ônibus à prefeitura para a aula-passeio; enumerar possíveis dúvidas a respeito do Parque Ecológico Pedra da Boca e do trabalho de preservação ambiental nele feito.

Esse trabalho, feito em parceria, mostrou que não foi atribuição exclusiva da professora a organização da visita ao Rio Calabouço. Os alunos adentraram nos campos de ações e deles participaram, assumindo responsabilidades na interação com o(s) outro(s), assim como adquirindo um protagonismo em relação ao desenvolvimento do projeto.

Nessa dinâmica de atuação, própria de um projeto de letramento, a professora reconheceu e instigou uma postura mais autônoma e colaborativa por parte dos educandos, cujas ações emergidas não nasceram dos rumos ditados individualmente pela professora, mas da troca de saberes e compromissos.

Após a aula-passeio, por exemplo, promoveu-se um debate sobre a importância de uma campanha de preservação do rio, de forma que os alunos, com base em suas experiências, sugeriram o desdobramento de outras práticas de caráter socioambiental: produção de placas de advertência, folhetos informativos e panfletos sobre a necessidade de preservar o rio.

A nosso ver, um posicionamento como esse nos remete aos estudos de Freire (2011), ao defender uma educação respaldada em relações dialógicas de caráter democrático e antiautoritário, em que professores e alunos são sujeitos atuantes na produção de sentidos. Ou

seja, se o “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...]”, o ensino e a aprendizagem devem ser concebidos como um processo de contínua construção de saberes, e não como uma mera transmissão de conhecimentos acumulados de uma geração a outra (FREIRE, 2011, p. 47).

Dessa compreensão, decorre assumirmos que os projetos de letramento ora citados se filiam ao pensamento freireano, uma vez que o diálogo se torna princípio basilar entre os participantes dos projetos, ao demandarem reflexões conjuntas e responsabilidades partilhadas na execução dos objetivos preestabelecidos por eles.

Evidenciamos, então, que a escolha dos gêneros e do seu propósito comunicativo pode ser fruto da apreensão conjunta, em que professor e aluno contribuem, cada um a seu modo, com a planificação e o desenvolvimento de ações. No projeto “Hora de votar”, por exemplo, os alunos vincularam a escrita a ações para a resolução da situação-problema que o projeto contemplou, tais como:

- carta de solicitação ao Presidente da Câmara Municipal de Natal, solicitando providências para o problema da insegurança no bairro em que moravam;
- carta do leitor (publicada no jornal Tribuna do Norte), pedindo apoio à comunidade e às autoridades quanto à falta de segurança no bairro em que viviam;
- carta de solicitação ao Ministério da Educação, requerendo providências quanto ao atraso da bolsa de cem reais (paga aos alunos pelo governo federal para fomentar a formação de jovens e adultos);
- currículos e cartões para a divulgação de serviços prestados, a fim de atender aos alunos que estavam desempregados, além daqueles que visavam à prestação de serviço.

Por meio das práticas precedentes, é possível constatar que os alunos, imbuídos de potencial agentivo, sentiram-se motivados a usar os gêneros escritos para agir socialmente. Em outras palavras, eles mobilizaram o uso dos gêneros como resposta para a não aceitação dos dissabores vividos, para a não acomodação à injustiça.

Sem dúvida, o que embebe o teor agentivo propiciado por projetos de letramento é o reconhecimento de que os alunos são parte do mundo e que têm responsabilidades e

oportunidades de realizar feitos para além do âmbito escolar. Certamente, esse reconhecimento visa a conduzir o aluno como sujeito que seja capaz de compreender e de pensar, que seja capaz de enfrentar os problemas de sua vida pessoal e coletiva e que, assim, seja capaz de agir para transformar e, ao mesmo tempo, transformar-se.

É isso também que exala o potencial agentivo facultado pelos projetos de letramento: requerer que os seus participantes, enquanto membros de uma mesma comunidade de aprendizagem, ajam colaborativamente por meio de diferentes gêneros escritos em prol da resolução de um problema. Para tanto, professores e alunos agregam seus conhecimentos, habilidades e esforços para produzir e legitimar possíveis ações que desencadeiem mudanças.

A associação entre o aprender e o agir a partir de um viés social significa, pois, pensar a educação escolar em uma práxis para a cidadania e, sobretudo, na cidadania. De acordo com Freire (2014 [1990], p. 159-160):

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

Para ecoar sua voz, os alunos utilizaram os gêneros escritos como instrumentos para produzir e legitimar práticas cidadãs, revelando-se, aos olhos dos educandos, como artefatos essenciais para intervir em fenômenos e fatos de seu interesse. Para ecoar o seu caráter agentivo, os alunos utilizaram os gêneros escritos para agir no mundo e sobre o mundo.

Dentro desse panorama, verificamos que o trabalho com os gêneros ajuda a criar condições para: inserir o aluno em práticas letradas; sensibilizar o educando de seu papel como cidadão; reportar o escrevente à ação social; soerguer a voz aos que estão sem voz; legitimar a autoria do dizer pronunciado; produzir sentidos socialmente úteis.

Assim, também, entendemos que professores e alunos compõem uma mesma comunidade de aprendizagem, em que o processo de aprender e de ensinar ocorre



continuamente por meio da ação coletiva. Ou seja, professores e alunos formam uma espessa rede de experiências partilhadas, sendo ambos vistos como potenciais agentes de conhecimento.

Para tanto, promover o diálogo entre projetos de letramento, gêneros discursivos e potencial agentivo da comunidade de aprendizagem implica considerar o acesso à palavra e à (co)construção dos saberes, bem como o exercício concreto da cidadania, a fim de que os participantes de um projeto se permitam pensar, projetar, mediar, agir e, quem sabe, transformar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das ações realizadas pelos projetos aqui descritos, foi possível evidenciar o redimensionamento do trabalho com os gêneros discursivos e, conseqüentemente, a ressignificação de práticas comumente implantadas no âmbito escolar.

Seja através do projeto “A vida no Rio Calabouço”, seja através do projeto “Hora de votar”, os alunos vivenciaram o trabalho com os gêneros em um contexto pedagógico situado, no qual as atividades autênticas foram efetivamente exploradas. Isso pode ser identificado na escolha das situações-problema, nos propósitos comunicativos, nos papéis sociais exercidos pelos educandos, nos interlocutores envolvidos no processo, nas esferas de circulação dos textos.

Baseando-se nisso, ficou claro que os projetos analisados geraram práticas de mobilização social, atribuindo sentidos ao processo de ensino-aprendizagem da língua(gem) escrita. Vimos que os projetos, ao tratarem a produção dos gêneros como resposta às práticas sociais diversas, propiciaram a funcionalidade e a autenticidade dos textos, o potencial agentivo dos alunos e dos professores e a apreensão conjunta de saberes e fazeres.

Tal dinâmica faz-nos remeter às palavras de Oliveira (2010), ao afirmar que os projetos de letramento, porque partem da prática social, abordam os gêneros como um *meio* e não como um *fim*, o que significa que o ensino ocorre *com* os gêneros e não *sobre* eles.

Certamente, esse tipo de abordagem se distingue de outras formas de ensinar, quando os gêneros são tratados de maneira descontextualizada, com predomínio da simulação de situações que ocorrem na esfera extraescolar.

Em ambos os projetos citados, os educandos conceberam os gêneros como elementos catalisadores de ações reais, decorrentes de um contexto específico e tencionadas por um objetivo específico. Por isso, as preocupações, as necessidades e os interesses dos alunos foram levados em conta e simbolizados nos gêneros escritos que produziram, engendrando situações de aprendizagem em diálogo com situações vivenciadas no dia a dia.

Diante dessas considerações, podemos refletir sobre o possível lugar que os gêneros discursivos ocupam nos projetos de letramento: lugar de ação social; lugar de conhecimentos partilhados; lugar de integração entre a escola e as esferas externas a ela. Por outro lado, os dados analisados nos permitem, também, destacar os lugares que os gêneros discursivos não ocupam nos projetos de letramento:

- os gêneros não são requeridos para demonstrar a predominância de sequências textuais sedimentadas pela tradição escolar, tais como narração, descrição e dissertação;
- os gêneros não são usados como pretexto para o ensino de estrutura composicional nem de aspectos de textualização tampouco de elementos de gramática normativa;
- os gêneros não são tomados a priori, com o efeito didático proporcionado pelo trabalho a partir de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011);
- os gêneros não se tornam objetos de ensino sistematizado via mapeamento, conforme propõe a teoria sistêmico-funcional (HALLIDAY; MARTIN, 1993).

Em suma, compreendemos que o lugar que os gêneros discursivos ocupam nos projetos de letramento é o da ação social. É nesse posicionamento, então, que os gêneros passam a ser tratados como artefatos sociais, criando condições para o exercício legítimo de escrita. Logo, havendo o comprometimento com a vida social mais abrangente e com as demandas que nela se configuram, os gêneros tornam-se instrumentos para uma educação que vivencia a ação cidadã como uma conquista diária, e não como uma conquista postergada para o futuro.

Nesse tipo de projeto, vemos que o gênero tem grande relevância, pois com ele é possível o aluno defender seu ponto de vista, compartilhar saberes, disseminar sugestões, fomentar reflexões, agir em busca de mudanças, sentindo-se, pois, como sujeito capaz de fazer a diferença.

Assim sendo, compreende-se a importância de o professor não artificializar demais o trabalho com os gêneros em sala de aula, cujo propósito seja apenas a atividade escolar com fim nela mesma. É cabível a busca por atividades didático-pedagógicas que reconheçam o uso do gênero discursivo como ação social, visto que ele pode servir como meio para o aluno adquirir experiências da língua materna, e como vetor para o imbricamento entre a educação escolar e a realidade cotidiana em que o aluno está inserido.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Ana Paula. Comunidade de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: **II Conferência Internacional Challenges '2001/Desafios'2001**. Portugal/Braga, 2001, p. 427-432.

BAKHTIN, Mikhail. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. SP: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. [1929] (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 2002.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. SP: Cortez Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. SP: Cortez Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens**. Brasília, 2015. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_LIN&tipoEnsin=TE\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsin=TE_EF) Acesso em 27 abr. 2016.

CÂMARA, L.L.L.M. **Práticas de letramento digital de professores em formação**: demandas, saberes e impactos. Natal, RN, 2013: UFRN/PPGEL. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem).

CUNHA, R. **Jornal escolar**: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. Campinas, SP, 2010: UNICAMP/IEL. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada).

FERNANDES, F.V.A. **Olimpíada de Língua Portuguesa**: ressignificação de práticas de leitura e escrita. Natal, RN, 2016: UFRN/ProfLetras. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras).

FREIRE, P. [1990]. Alfabetização na perspectiva da educação popular. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1. ed. SP: Paz e Terra, 2014, p. 149-165.

\_\_\_\_\_. [1970]. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. RJ: Paz e Terra, 2011.

HALLIDAY, M.A.K. & J. R. MARTIN. Writing science: Literacy and discursive power. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez.2010. Disponível em <file:///C:/Users/Lucila/Downloads/19954-63484-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 17 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**. Unitau, v.1, n. 1, p. 1-10, 2009. Acesso em <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>> Acesso em: 17 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez. 2007. Disponível em <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicações/artigos/Letramento\\_e\\_implicações\\_Kleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicações/artigos/Letramento_e_implicações_Kleiman.pdf)> Acesso em: 17 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a06v27n2.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. SP: Atlas, 2010.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Letramentos em espaços educativos não escolares**: os jovens, a leitura e a escrita. SP: Ação Educativa, 2015.

MILLER, C.R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. SP: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, M.S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325 - 345, abr./jun. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2015.

SANTOS, I.B.A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Natal, RN, 2012: UFRN/PPGEL. Tese (Doutorado).

SOUZA, A.S.C. **Ressignificando práticas de leitura e escrita de alunos do 9º ano da rede pública**: IFRN em foco. Natal, RN, 2016: UFRN/ProfLetras. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras).

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

### **Lucila Carvalho Leite BRANDÃO**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em Educação (UFRN), especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e graduada em Pedagogia (UFRN). Atualmente, é professora da rede pública de ensino do município de Parnamirim/RN, tutora a distância da Graduação em Letras/Português da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e integrante do Grupo de Estudos CONTAR, desenvolvido em parceria com a CAPES/INEP/OBEDUC. Foi parecerista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016/Anos Iniciais e PNLD 2014/EJA), sendo avaliadora dos materiais de letramento e alfabetização linguística.

### **Glícia Azevedo TINOCO**

Graduada em Letras (Línguas Portuguesa e Inglesa) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1993), especialista em leitura e produção de textos (1999) e mestre em Letras (2003) também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente, é professora adjunta da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT), professora permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), além de professora colaboradora do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Inovação (MPInova) da UFRN.

*Recebido em maio/2016 - Aceito em julho/2016*