

ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO PROEJA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À PEDAGOGIA DE PROJETOS

Rosana de Oliveira Sá¹
Linduarte Pereira Rodrigues²

RESUMO

O presente capítulo promove uma discussão teórica acerca do agir docente nas aulas de Língua Portuguesa, no que concerne ao ensino de produção textual, especificamente no contexto do PROEJA. Utilizou-se dos aportes teóricos da Linguística que se dedica ao ensino de língua materna (ANTUNES, 2009; MENDONÇA, 2006); dos estudos do letramento, baseados em Kleiman (2000; 2006); Rojo (2009); Oliveira, Tinoco e Santos (2014) e dos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, no intuito de disponibilizar orientações acerca da prática docente nessa modalidade de ensino. Os resultados revelam a relevância de projetos de letramento didáticos que valorizem práticas pedagógicas voltadas para a construção da cidadania e para as reais necessidades cotidianas e profissionais dos discentes da EJA.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Produção Textual. PROEJA. Pedagogia de projetos.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como motivação inicial promover uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa na EJA Profissionalizante. Esta modalidade de ensino, inicialmente ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, agrega três segmentos da educação: Educação Básica; Educação Profissional; e Educação de Jovens e Adultos. Os quais, individualmente, já são complexos campos de estudo por apresentarem seus próprios desafios e percalços, resultantes de constantes embates político-ideológicos.

Acerca das políticas da EJA, vale ressaltar que a EJA Profissionalizante foi estabelecida pelo Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. Sua criação foi uma decisão governamental proposta como alternativa para a formação de trabalhadores no Brasil. Tal medida promoveu a integração das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, visando, além da certificação técnica, à elevação da escolaridade. Em seguida, por meio do Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006, foi ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar oficialmente Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante PROEJA).

¹ Mestra em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP-UEPB). E-mail: rosana.sa@ifpb.edu.br

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). E-mail: linduartepr@gmail.com

Na busca dessa integração entre o Ensino Fundamental e a formação inicial para o trabalho, como também na tentativa de implantação de uma nova concepção educacional, fez-se necessário definir alguns princípios³ para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem do PROEJA: a) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; c) Princípio de construção coletiva do conhecimento; d) Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; e) Princípio da interdisciplinaridade; f) Princípio da avaliação como processo (BRASIL, 2007a, p. 29-30).

No tocante às mudanças nas leis que norteiam o ensino brasileiro, cabe destacar a Lei nº 13.632/2018 que alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a fim de garantir, a todos, ensino formal e conhecimento por toda a vida. Na nova Lei, o Art.37 da Seção V - que trata da Educação de Jovens e Adultos - além de manter a determinação que essa modalidade “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”, incluiu que “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Alteração que assegura a Educação como um direito e uma necessidade fundamental humana; e que possibilita ao indivíduo adquirir saberes para se humanizar, emancipar, libertar (FREIRE, 2019).

Nesse contexto de políticas educacionais, é válido evidenciar as Conferências Internacionais de Educação de Adultos⁴ e alguns documentos internacionais⁵, os quais promoveram mudanças nas políticas da Educação de Jovens e Adultos. Estas “apresentam como princípios norteadores a equidade, a diversidade, a inclusão e a qualidade social” (OLIVEIRA, 2015, p. 28). Além disso, a autora explica que a partir do momento em que a EJA tornou-se um direito do cidadão, “substituiu a ideia de suprimento e compensação da escolaridade perdida, pela reparação e equidade” (OLIVEIRA, 2015, p. 27). No entanto, percebemos que a efetivação dessas novas funções ainda desafia a EJA diariamente, uma vez que envolvem não apenas mudanças estruturais nos sistemas educacionais, mas também atitudinais, devido às constantes práticas discriminatórias que afetam jovens e adultos excluídos socialmente por motivos banais, como:

³ Para maiores esclarecimentos acerca das concepções e princípios que fundamentam a modalidade PROEJA, sugerimos a leitura, na íntegra, do capítulo 5 do Documento Base - Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental (BRASIL, 2007a, p. 27-30).

⁴ Entre muitas, ressaltamos as CONFINTEAS, realizadas em diferentes países a cada 12 anos: CONFINTEA I (Dinamarca- 1949); CONFINTEA II (Canadá-1963); CONFINTEA III (Japão, 1972); CONFINTEA IV (França – 1985); CONFINTEA V (Alemanha -1997); CONFINTEA VI (Brasil, 2009). Encontros que objetivam debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos, como também programar ações que viabilizem uma educação centrada no ser humano, baseada no respeito integral aos direitos humanos e ao ensino de qualidade.

⁵ Destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), que objetivaram, principalmente, universalizar o direito à educação e mobilizar recursos para promover a equidade.

condições financeiras; exclusão digital; religião; cultura; sexualidade; desvalorização das diversidades, dentre outros.

Diante disso, esta pesquisa é justificada pelo entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa do PROEJA, especificamente neste estudo, deve considerar as necessidades cotidianas do discente, oferecendo-lhe as condições de posicionamento diante do mundo, para exercer plenamente sua cidadania e entender o impacto social que um indivíduo pode causar através do bom uso da linguagem. Já que “é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário” (KLEIMAN, 2006, p. 33). Ademais, esse ensino consciente deveria ser uma prática comum em ambientes escolares como o do PROEJA, com professores e alunos envolvidos no aprendizado e na produção de textos que realmente contribuam para o desenvolvimento social e intelectual de todos os atores envolvidos. Paradoxalmente, nos diversos contextos de ensino de língua materna vivenciados, enquanto docentes, essa não é uma prática corrente.

Sendo assim, este texto pretende figurar como uma discussão teórica acerca do agir docente nas aulas de produção textual do PROEJA, incentivando o ensino de produção textual a partir de gêneros textuais condizentes com os interesses profissionais e sociais dos discentes, como também ressaltando a pedagogia de projetos como uma possibilidade metodológica para essa modalidade de ensino.

Do ponto de vista teórico, ancoramos nosso estudo nos aportes da linguística contemporânea, com ênfase na linguística aplicada, nos estudos do letramento, assim como nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa. Em relação à metodologia, desenhamos uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, visando disponibilizar orientações e motivar reflexões acerca de práticas docentes para essa modalidade específica.

Em suma, a relevância desta pesquisa se impõe pelo fato de: i) apresentar um panorama das regulamentações oficiais referentes ao processo de ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio, no qual a Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante está inserida; ii) discutir as concepções de alguns estudiosos sobre o ensino da linguagem através de gêneros textuais em diferentes esferas de circulação; e iii) evidenciar concepções emergentes sobre projetos de letramento de inclusão social.

DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO DE LÍNGUA(GENS) NO PROEJA

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no Brasil fundamentou-se, durante muito tempo, no ensino da gramática do português, baseado na concepção de que tão logo os alunos dominassem a classificação gramatical, estariam aptos a se inserir em práticas letradas. Ensinar a

língua limitava-se quase que totalmente à perspectiva gramatical; e as poucas atividades de produção textual não eram contextualizadas – o que tornava tais práticas sem sentido e, muitas vezes, um fardo para alunos e professores.

Somente na década de 1980 é que se começa a pensar o ensino de LP não apenas como o ensino de sua estrutura, mas também como o ensino do uso dos diferentes gêneros textuais. Iniciou-se um movimento de crítica aos pressupostos de uma língua como instrumento comunicacional e centrada apenas na gramática. A proposta era priorizar o texto na sala de aula (GERALDI, 2011), isto é, um ensino voltado para a textualidade, tanto no eixo da leitura quanto no da produção. Essa nova perspectiva constituiu-se como um novo paradigma educacional. A partir de então, as concepções de discurso e enunciação passam a ser valorizadas no ensino de língua materna. A língua não é mais concebida apenas como instrumento de comunicação, mas como um espaço de interação.

A década de 90 foi marcada pela iniciativa governamental na implantação de um novo modelo de ensino no país, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN de LP sofrem influência dos estudos críticos do letramento Kleiman (1995); Kleiman e Moraes (1999), bem como dos estudos sobre gêneros textuais, os quais enfocam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas.

Como a linguagem está presente nas mais variadas práticas sociais, seu domínio possibilita uma maior inserção social, visto que os indivíduos acessam informação, trocam conhecimentos e defendem seus pontos de vista por meio dela. Desta forma, ao ensinar LP, a escola assume para si a responsabilidade de contribuir para assegurar aos seus alunos o acesso aos saberes da fala e da escrita, necessários para que cada um seja capaz de interpretar e produzir textos em diversas situações cotidianas. Nessa perspectiva, os PCN de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias constituem-se uma referência para contribuir com técnicas e sugestões para professores no processo de elaboração de seus planos de ensino. Sobre o ensino de língua materna, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 55) atestam:

[...] o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Os PCN+ definem, pois, que o aluno egresso do Ensino Médio deverá ter garantido o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las e/ou transformá-las. Visto que “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (BRASIL, 2002, p. 25).

Ademais, é proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que o Ensino Médio assegure aos discentes “a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006, p. 18). Já as práticas realizadas nas aulas de LP “devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (*op. cit.*, p.18). Atitudes que ampliam os saberes acerca da organização e funcionalidade dos textos, como também propiciam uma constante reflexão acerca da linguagem.

Nessa perspectiva, o ensino e aprendizagem de LP devem abordar a leitura, a produção de texto e a análise linguística, privilegiando diferentes gêneros textuais selecionados a partir da necessidade de uso nas nossas transações sociais cotidianas. A gramática da língua deve ser “uma gramática mais próxima das operações que as pessoas realizam quando usam a língua em situações concretas de comunicação” (ANTUNES, 2009, p. 214). Segundo Mendonça (2006, p. 208), o trabalho de análise linguística deve ser configurado a partir de:

[...] reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Contudo, para que se alcancem os objetivos propostos nesses estudos/documentos, faz-se necessário que o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção textual seja previamente planejado por docentes aptos a articular esses conhecimentos e inseri-los em suas práticas pedagógicas.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, em especial ao PROEJA, o Documento Base (BRASIL, 2007b) atestou que essa modalidade de ensino caracteriza-se por atender a um grupo composto, basicamente, por trabalhadores com experiências escolares marcadas por períodos de afastamento e por reprovações. Portanto, os conhecimentos de leitura e de produção textual dos sujeitos do PROEJA não se constroem, exclusivamente, pela escolarização, mas também por saberes que vêm de outros contextos, das interações sociais e das diversificadas experiências pessoais e profissionais. Por isso, é viável a inserção de práticas de letramento no processo de ensino e aprendizagem desses educandos.

As contribuições dos estudos do letramento têm grande relevância para dar suporte aos planejamentos e práticas linguísticas destinadas aos discentes do PROEJA, pois são alunos que representam um grupo que reingressa à escola para realizar uma formação profissional e, conseqüentemente, para ampliar os conhecimentos e circular com autonomia como cidadãos.

Nesse contexto, convém mencionar que, se pretendemos educar para o pleno exercício da cidadania, precisamos reconfigurar as práticas de letramento desenvolvidas na sala de aula, alinhando-as às necessidades cotidianas dos discentes e desenvolvendo-as na perspectiva das práticas sociais, visando romper definitivamente com o modo descontextualizado de ensinar, ainda vigente em muitas instituições de ensino. Acerca dessa necessidade, Kleiman e Moraes (1999, p. 191) atestam que “Para fazer frente a uma sociedade injusta e desigual é preciso formar indivíduos plenamente letrados, que possam seguir aprendendo pelo resto de suas vidas, capazes de utilizar a escrita para se fazerem ouvir, resistirem à propaganda, à mídia, atualizarem-se e serem críticos”.

Isso implica dizer que o ensino voltado para práticas de letramento que incentivam a vivência da cidadania, minimiza os efeitos das desigualdades sociais. Acerca das concepções de linguagem e das práticas de ensino com letramentos múltiplos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio enfatizam:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos (BRASIL, 2006, p. 28).

Entendemos que o professor tem a opção de ressignificar as práticas de linguagem dentro do contexto das comunidades em que a escola está incluída através de textos que melhor reproduzam a realidade dos educandos. Tal atitude possibilitará aos alunos uma conscientização não apenas da própria condição, mas também da comunidade na qual estão inseridos, auxiliando-os, assim, a atuarem como protagonistas (BRASIL, 2000; 2002; 2013) na ação coletiva e na realização de seus sonhos profissionais e pessoais.

GÊNEROS TEXTUAIS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao revisarmos a literatura acerca do estudo de gêneros, constatamos que a palavra “gênero”, por muito tempo, esteve ligada à tradição ocidental, principalmente relacionada aos gêneros literários. “Tendo em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 152). Na atualidade, o estudo de gêneros textuais é visto de forma inter/pluridisciplinar e, constantemente, há novas investigações e posicionamentos para o

tratamento dos gêneros. Mesmo entre os estudiosos e linguistas, há divergências relacionadas a conceitos terminológicos, sendo estes vinculados à perspectiva e à orientação teórica dos grupos de estudos. Alguns teóricos utilizam o termo “gêneros discursivos” a exemplo de Bakhtin/Medvedev (2006); outros utilizam “gêneros textuais”, como Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2003; 2008), dentre outros⁶.

Independente das diferentes denominações, a ideia de que toda comunicação verbal só é possível pela mediação de um gênero textual - cuja materialidade é o texto - é defendida por Bronckart (1999); Bakhtin/Medvedev (2006), e também pela maioria dos especialistas que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, privilegiando a natureza interativa da língua, conforme explica Marcuschi (2003).

Apesar de os estudos apresentarem diferentes perspectivas, eles têm um ponto em comum: o reconhecimento do aspecto social e o papel do contexto e sua funcionalidade para a compreensão e identificação do gênero textual. Essa noção, de compreender os gêneros textuais levando em consideração os aspectos sociais, rompe com as concepções de língua embasadas pela Gramática Tradicional e pelas abordagens estruturalistas.

Bathia (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008) aponta que os gêneros textuais permitem responder o porquê das pessoas usarem a língua da maneira como o fazem, uma vez que eles têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo. Contudo, sua função deve predominar sobre a forma para sua identificação. Marcuschi (2008) destaca que os gêneros se definem/caracterizam principalmente por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. Para Marcuschi (2008, p. 155),

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dolz e Schneuwly (2004) compreendem que os gêneros textuais podem ser usados como instrumentos no ensino e aprendizagem. Para eles, a situação interacional é a responsável pela determinação de qual gênero será utilizado, o que leva os autores a comprovar sua tese de que o gênero é um instrumento que media a relação entre sujeito e linguagem.

Dentre as perspectivas teóricas desenvolvidas sobre os gêneros textuais, uma das teorias que se volta, primordialmente, para as questões do ensino de língua materna é a perspectiva

⁶ Não cabe neste estudo discutirmos qual denominação “gênero textual” ou “gênero discursivo” é a mais apropriada. No entanto, para manter certa uniformidade de terminologia, optamos pela expressão gêneros textuais, conforme sugere Marcuschi (2003; 2008).

adotada pelos representantes da Escola de Genebra: Dolz, Schneuwly (2004); Jean-Paul Bronckart (1999; 2006). Esses teóricos se apoiam na teoria sociointeracionista da aprendizagem de origem vygotiskiana, de caráter psicológico e linguístico-filosófico, seguindo uma teoria metodológica definida por Bronckart (1999; 2006) como interacionismo sociodiscursivo (ISD), que propõe um trabalho de investigação com as práticas de linguagens que são efetivadas a partir dos textos/gêneros presentes na sociedade. Já que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999 *apud* MARCUSCHI 2008, p.154).

A partir dessas premissas, e considerando que na nossa vida sempre tentamos agir em relação ao outro, passamos a observar que tudo o que lemos e escrevemos pode ser usado em benefício de nossas práticas sociais cotidianas, com o propósito de atingir um determinado objetivo/objeto. Assim, todos os gêneros textuais que utilizamos no nosso dia a dia - como uma lista de compras, um convite, um panfleto *etc.* - passam a fazer parte de um conjunto de artefatos socio-históricos, dos quais lançamos mão quando necessitamos produzir uma determinada ação. Deles, podem se valer os docentes em suas práticas pedagógicas, a fim de produzirem situações semelhantes àquelas corriqueiras, no intuito de orientar o aluno a fazer uso da linguagem para alcançar determinados objetivos em sua vida, concedendo-lhe oportunidades de agir como sujeito consciente das relações das quais ele participa.

Vale ressaltar que existe uma recorrente preocupação sobre quais gêneros textuais incluir nas aulas de línguas. No entanto, o uso de gêneros textuais não deveria se restringir às aulas de língua materna no contexto escolar, mas ultrapassar as barreiras das disciplinas, para que os conteúdos curriculares pudessem dialogar mais uns com os outros. Sabendo que o gênero textual é um artefato que emoldura situações linguísticas da vida cotidiana dos sujeitos de uma comunidade, os docentes deveriam executar uma prática pedagógica na qual o uso de gêneros variados - como um instrumento de sociabilização - rendesse efeitos mais imediatos, do ponto de vista de uma produção textual centrada na relevância para a vida do aluno.

Ainda que os professores atestem a relevância do trabalho com gêneros em sala para o desenvolvimento da competência leitora e receptora, na prática, eles geralmente não conseguem fazer a movimentação de saberes necessários à formação de leitores e produtores de textos. Com isso, acabam trabalhando apenas “sobre” os aspectos estruturais dos gêneros, e não “com” eles como deveria ser. Segundo Rodrigues (2016), falta-lhes o desenvolvimento de uma práxis com foco no uso de gêneros textuais para o efetivo uso do texto como prática social. E acrescenta:

[...] destaco a inclusão do sujeito escolar na história da materialidade textual utilizada como produto de linguagem que opera na cultura como

prática social, o texto é sem dúvida meio e foco para a aula de língua portuguesa. Esta inclusão do texto, conseqüentemente do discurso e do sujeito que opera sentidos frente aos usos da linguagem põe por terra o foco exclusivo na língua, considerada autossuficiente, como sustentava a Linguística Estrutural. Creio que situar o sujeito no centro das reflexões linguísticas significa hoje em dia voltar-se para o exterior da língua, para a produção sócio-histórico-cultural do texto e a atualização dos discursos que operam sentidos ideologicamente situados pela historicidade da palavra na sociedade e na cultura (RODRIGUES, 2016, p. 169-170).

Os instrumentos de políticas educacionais e linguísticas - como os PCNEM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002) - ressaltam que a atividade de escrever pode se tornar mais difícil se os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula não forem genuínos, como também se os interlocutores com os quais esses textos dialogam forem mera ficção. Portanto, assumimos, neste estudo, que os documentos oficiais instituem uma boa prática pedagógica, uma vez que orientam o docente a fazer uso de textos autênticos, não apenas do ponto de vista de sua materialidade, mas, sobretudo, pela significação sociocultural e/ou profissional para o discente.

É justamente sobre o trabalho com práticas de ensino condizentes com a realidade além-muro escolar dos discentes, construção coletiva do conhecimento e protagonismo do aluno, que falaremos na seção seguinte.

PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ao refletirmos acerca das metodologias de ensino de LP, a partir da Linguística Aplicada, destacamos os projetos como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Visto que tal prática, nas aulas de língua, ativa a dimensão sociocomunicativa da linguagem, como também se articula às noções de letramentos, gêneros e interdisciplinaridade, as quais vão direcionar uma metodologia de ensino voltada para práticas languageiras (BRONCKART, 2006) que se desenvolvem em contextos situados, dinâmicos, em meio a trocas interativas nas quais os interlocutores, o tema, o propósito e a situação comunicativa desempenham um papel fundamental.

Letramento e gêneros textuais são conceitos relevantes para o entendimento do uso da linguagem como prática social, assim como sua relação com o desenvolvimento de projetos e com a noção de interdisciplinaridade. Rojo (2009, p. 11) enfatiza que um dos papéis da escola no mundo atual é possibilitar que os discentes “participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Segundo a autora, para que isso aconteça, é necessário que a educação linguística trabalhe: i) os multiletramentos, valorizando não apenas os letramentos estimados universalmente, mas também

os letramentos das culturas locais; ii) os letramentos multissemióticos, trabalhando a leitura e produção textual em diversas linguagens (verbal oral e escrita, musical, imagética etc.), isto é, outras semioses que não somente a escrita; iii) letramentos críticos, desvelando as reais intenções, finalidades e ideologias presentes nos textos (ROJO, 2009, p. 119-120).

Em seus estudos acerca do trabalho com projetos no campo da educação, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 12) levantaram o seguinte questionamento: “como trabalhar a linguagem, tendo por situação orientadora a relação exclusão/inclusão e os fundamentos de uma abordagem aberta de educação”? Em resposta à questão, indicaram os projetos de letramento⁷ como melhor saída para área de ensino de línguas, por entenderem a importância de trabalhar a leitura e a produção textual “como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis para o exercício da cidadania” (*op. cit.*, p.13). Resposta que valida o conceito de projeto de letramento proposto por Kleiman (2000, p. 238):

[...] 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 realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

O elemento desencadeador de um projeto pode ser uma questão problema, que emerge do contexto em que os sujeitos que dele participam estão situados; do projeto político-pedagógico da escola e da disciplina (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006); ou pode ser guiado por temas geradores que sirvam como eixo orientador e estímulo para os sujeitos que dele participam. No entanto, é importante que a escolha desses temas parta de um consenso coletivo que propicie o entrosamento e engajamento de todo o grupo participante.

No tocante às vantagens de lecionar via projetos didáticos, destacamos o rompimento com o ensino pouco interativo e caracterizado pela prescrição, como também a possibilidade de tratar os conteúdos de modo articulado e contextualizado. Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.58) alertam que tal prática requer o rompimento com: i) a fragmentação dos conteúdos determinados nas grades curriculares; ii) o protagonismo do professor nas aulas de linguagem; iii) o ensino centrado em conteúdos gramaticais; e iv) as avaliações voltadas exclusivamente para o processo de assimilação da informação gramatical recebida na sala de aula.

Por outro lado, esse modo de ensinar demanda que o trabalho com a linguagem exerça variadas funções: i) didática, devido à necessidade de procurar recursos para atender a

⁷ Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 62) explicam que, ao longo do processo socio-histórico dos projetos, foram dadas diferentes adjetivações, reveladoras do viés pelo qual o pesquisador pretende investir: projeto temático, didático, educativo, pedagógico, projeto de letramento, de aula, de ensino, de conhecimento, de trabalho, de ação social, entre outras.

necessidades comunicativas; ii) terapêutica, por motivar o aluno para a aprendizagem significativa da língua, cuidando de suas dificuldades e promovendo avanços; iii) social e de mediação, por compreender a linguagem como uma forma de abertura ao outro e como um recurso de mediação; iv) política, no sentido de utilizar a linguagem como forma de construir valores no cidadão (aluno) inerentes à cidadania; v) de produção, por entender a linguagem não apenas como um modo de expressão, mas também como forma de produção por meio da qual interferimos na realidade social (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 58).

Além disso, o desenvolvimento de projetos se configura como uma opção viável para abordar a linguagem de maneira colaborativa e interdisciplinar. Ações de ensino dessa natureza podem facilitar as atividades cotidianas dos discentes da EJA, uma vez que oportunizam o pleno exercício da cidadania.

Diante disso, entendemos que trabalhar considerando a realidade e as concepções de mundo desses alunos, mais do que uma escolha metodológica, é garantir aos alunos o que está prescrito no Documento Base do PROEJA:

Utilizando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida, pode-se desenvolver uma prática conectada com situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas para identificação de respostas, re-elaboração de concepções e construção de conhecimentos (BRASIL, 2007a, p. 39).

Assim como valorizamos o conhecimento de mundo dos discentes de outras modalidades de ensino desde a Educação Infantil, os conhecimentos dos alunos do PROEJA também podem ser valorizados e desenvolvidos a partir de saberes que eles adquiriram fora da comunidade escolar em suas interações sociais e profissionais. Assim sendo, o professor da EJA pode fazer uso do conhecimento que esses educandos obtiveram naturalmente, a fim de utilizá-lo como diferencial facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, situamos o texto como elemento central no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, evidenciamos o papel da linguagem como elemento facilitador de práticas sociais e trabalhamos na perspectiva do letramento como fenômeno plural, crítico, capaz de desencadear ações que beneficiem os discentes da EJA em suas atividades sociais e profissionais além dos muros escolares.

Além disso, ressaltamos que o processo de ensino de produção textual via projetos didáticos pode proporcionar uma maior interação entre docentes e discentes em sala, como

também incentivar ao protagonismo por parte dos alunos. Uma vez que os projetos didáticos podem funcionar como uma maneira de organizar os conhecimentos escolares, de forma flexível e adaptável, de acordo com as especificidades dos discentes e /ou da turma como um todo.

Os estudos elencados neste capítulo também revelam que não há mais espaço para uma “escrita vazia, de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas” (ANTUNES, 2003, p.115), já que esse tipo de prática não condiz com o mundo real dos discentes, principalmente os do PROEJA, por serem adultos que já participam de práticas sociais e/ou profissionais reais fora do ambiente educacional frequentemente.

Diante disso, é necessário que a prática do professor, as necessidades, os interesses dos alunos e o currículo escolar estejam em consonância, objetivando um processo de ensino e aprendizagem significativo. Contudo, para iniciar esse tipo de prática pedagógica é necessário, primeiramente, um (re)posicionamento identitário do docente e das escolhas teórico-metodológicas feitas por ele, a fim de promover uma melhor articulação entre teoria e prática. Para tanto, a formação continuada de docentes parece ser um caminho para diminuir a discrepância entre teoria e prática que ainda permeia nosso cenário escolar, principalmente para aqueles que atuam nas Instituições de Ensino Médio Profissionalizante da EJA, uma vez que não há licenciatura que forme para essa modalidade de ensino específica.

Sendo assim, faz-se necessário que as políticas públicas e as instâncias educacionais invistam na formação inicial e continuada dos profissionais dessa modalidade peculiar de ensino, visto que é através do conhecimento das especificidades dessa comunidade escolar que docentes e gestores poderão contribuir para a formação social e profissional de Jovens e Adultos.

Por fim, a partir das orientações dos documentos oficiais sobre o trabalho com textos e das reflexões/sugestões aqui apresentadas, esperamos fomentar pesquisas que evidenciem ações pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar do PROEJA, especialmente, uma vez que é uma modalidade ainda carente de recursos didáticos e de práticas escolares que promovam um aprendizado mais condizente com as demandas profissionais futuras desse alunado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (MEDVEDEV). Os Gêneros do discurso. In: _____. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. [1979] p. 261 – 421.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: **Documento Base - Formação inicial e continuada/ Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora da PUC-SP EDUC, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.

_____; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes no projeto da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNIORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.23-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de O. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In*: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Orgs.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Maria do S.; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do Gelne**. Natal, RN: 2016, p.140-167.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran F. de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 227-244.