

LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luan Talles de Araújo Brito¹
Clarice Calista Dutra²

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo geral de relatar o trabalho com o letramento crítico de alunos de ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba. Sob esse ângulo, para além do breve relato das atividades desenvolvidas, elegeu-se como *corpus* de análise três (03) textos produzidos por estudantes no período de aplicação de um projeto de escrita e reescrita textual. Para dar conta da discussão, acionam-se os preceitos teóricos do sociointeracionismo bakhtiniano e dos estudos do letramento crítico, baseando-se principalmente em Antunes (2009), Bakhtin (2009), Carbonieri (2016), Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Sardinha (2018). Os resultados revelam que, em seus textos, os alunos fazem uso de descrições, de sequências injuntivas para convocar seus interlocutores a tomarem atitudes de combate a dificuldades, bem como agenciam o confronto das ideologias e das relações de poder estabelecidas. Desse modo, o processo de ensino e de aprendizagem voltado para o letramento crítico favorece o desenvolvimento de saberes e habilidades linguísticas necessárias para a formação de um sujeito socialmente engajado e capaz de refletir sobre as contradições e desigualdades sociais, denunciando e enfrentando, por meio do uso produtivo da linguagem, problemas existentes em sua comunidade.

Palavras-chave: Letramento crítico, Ensino médio, Sociointeracionismo bakhtiniano.

INTRODUÇÃO

O título deste artigo já é bem sugestivo, no entanto torna-se pertinente discorrermos, nas linhas seguintes, sobre algumas informações gerais acerca de seu objetivo, motivação, bem como referencial teórico. O presente trabalho apresenta um relato de experiência de ensino e de aprendizagem ocorrida em um contexto específico da educação básica. De início, esclarecemos para o nosso leitor que a prática pedagógica aqui relatada não tem o intuito de se configurar como um “modelo”, haja vista que diversos fatores influenciam no êxito ou não

¹ Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Pau dos Ferros. E-mail: luan.brito@ifrn.edu.br.

² Especialista em Ciências da Linguagem Com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: clarice.calista@hotmail.com.

do fazer educacional. Nesse sentido, o que proporciona resultados positivos em uma sala de aula, pode não ser tão eficaz em outro contexto, com outros sujeitos.

Por seu turno, a importância deste artigo encontra-se justamente no fato de que as atividades nele tratadas advêm de um projeto de intervenção pedagógica o qual, de modo geral, atendeu aos objetivos pré-estabelecidos, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento do letramento crítico de estudantes de ensino médio sob a perspectiva da reescrita textual (SUASSUNA, 2014) e, inclusive, foi premiado pelo programa “Mestres da Educação”, do Governo do Estado da Paraíba³. O presente trabalho tem o objetivo de relatar o trabalho com o letramento crítico de estudantes de ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba, descortinando os impactos dessa intervenção na produção textual escrita desses sujeitos.

O artigo que se apresenta consta de dois tópicos de maior relevância. No primeiro tópico, intitulado “Metodologia”, sistematizamos o trajeto da intervenção pedagógica apresentada. No segundo tópico, denominado “Resultados e discussão”, são discutidos, inicialmente, os pressupostos bakhtinianos acerca do sociointeracionismo e de aspectos ideológicos no uso da linguagem, além de discutirmos as contribuições de alguns autores envolvendo o conceito de letramento crítico. Depois, analisamos dados coletados junto a turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de produção textual pautada no desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem essenciais para a manifestação crítica dos sujeitos ante a realidade que os cerca. Ao final, apresentamos as considerações finais e as referências das obras usadas no trabalho.

Passemos à discussão dos pontos mencionados.

METODOLOGIA

Para melhor entender a intervenção pedagógica discutida nesse trabalho, é imprescindível saber o que a motivou. Vale destacar que inserimos essa discussão nesta seção porque todo o percurso metodológico trilhado em sala de aula foi planejado a partir de um olhar atento para a realidade educacional da qual um dos autores deste artigo participava como professor do componente curricular Língua Portuguesa.

³ O “Prêmio Mestres da Educação” é uma iniciativa do governo estadual da Paraíba, que, a cada ano, por meio da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia, premia práticas pedagógicas exitosas no âmbito da Educação Básica da referida rede de ensino.

A experiência aqui relatada ocorreu no ano de 2019 na instituição educacional E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia, situada no município de São José do Brejo do Cruz, pertencente à 8ª Gerência Regional de Educação do estado da Paraíba. Nesse ano, a referida escola contava com um total de 107 alunos matriculados nas três séries do ensino médio regular e nos dois últimos ciclos da Educação de Jovens de Adultos (EJA) dessa etapa de ensino.

A partir da análise e da correção das produções textuais de estudantes realizadas ao longo do 1º bimestre do referido ano letivo, foram encontrados diferentes problemas de escrita, no que se refere a desvios de ortografia e de pontuação, falta de coesão e de coerência textual, dentre outros. Somou-se a isso o fato de que ao longo daquele ano letivo os estudantes da educação básica estadual paraibana participavam de diferentes concursos de redação, seja os de iniciativa da própria Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (como é o caso do Se Liga no ENEM), seja os que aconteciam a nível federal (como a Olimpíada de Língua Portuguesa, o Concurso de Desenho e Redação da CGU, e o Jovem Senador).

Neste sentido, reiteramos que a intervenção empreendida nas turmas de 1º, 2º e 3º ano de ensino médio pretendeu o aprimoramento de nossas estratégias de ensino e sobretudo o aprendizado dos estudantes no que diz respeito à produção textual escrita. Por esta razão, podemos afirmar que este trabalho advém de uma pesquisa-ação educacional, a qual constitui “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Com efeito, a experiência proporcionada pela execução do projeto repercutiu de modo qualitativo em na prática pedagógica do professor-pesquisador e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos.

Vale destacar, ainda, que as ações realizadas no âmbito do projeto de intervenção foram estruturadas a partir de uma *sequência didática* elaborada com base na proposta teórico-metodológica de Schneuwly e Dolz (2004, p. 83-91), assim compreendida:

- *Apresentação da situação*: descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão.
- *Produção inicial*: elaboração de um primeiro texto inicial (oral ou escrito) correspondente ao gênero trabalhado. Serve como reguladora da sequência didática.
- *Módulos*: atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão. Trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los.
- *Produção final*: o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 83-91, grifos nossos).

Pensando nisso, a sequência didática foi formada pelas seguintes etapas:

1- *Apresentação da situação*: na qual a tarefa de expressão escrita foi explicada aos estudantes. Aliás, essa tarefa fez parte dos concursos de redação (nacionais e estaduais) desenvolvidos na escola, bem como abordou gêneros textuais contemplados no plano anual de cada série (1º ano: crônica, manifesto, etc.; 2º ano: conto, carta aberta, etc.; 3º ano: texto dissertativo-argumentativo, ficha de leitura, etc.).

2- *Produção inicial*: a qual foi realizada em sala de aula e aconteceu após discussões, debates, entrega e leitura de proposta de produção textual.

3- *Revisão*: aconteceu após o docente ler as produções iniciais e apontar as partes textuais incoerentes e os problemas de escrita que deveriam ser solucionados. Nessa etapa, foram selecionados alguns trechos de redações de alunos para serem corrigidos conjuntamente e também em dupla em sala de aula.

4- *Produção final*: nesta etapa os estudantes foram orientados a reler a primeira versão de seus textos, refletirem sobre as sugestões do professor e dos colegas e, finalmente, reescreverem seus textos.

Em face do exposto, é possível notar que o projeto abrangeu diferentes ações nas três turmas do ensino médio regular da escola mencionada anteriormente. Entretanto, por uma questão de recorte metodológico, discutiremos neste artigo apenas algumas das intervenções, especialmente aquelas mais voltadas para o desenvolvimento do letramento crítico dos sujeitos envolvidos, para assim analisarmos os impactos desse trabalho em três (03) textos produzidos por alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do artigo defendemos uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Portanto, assumimos que os sentidos de um texto são construídos por meio da interação entre os sujeitos com seus pares e com a realidade que os cerca. Em outras palavras, assumimos o caráter dialógico da linguagem, respaldando-nos principalmente pelo teórico Mikhail Bakhtin. Para ele, a enunciação é o “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2009, p. 116). Desse modo, a palavra sempre é direcionada a outrem, que pode ser um interlocutor real ou presumido. Este interlocutor, por sua vez, assume um papel importante no que diz respeito à maneira como essa enunciação será construída ou materializada, conforme pontua o autor:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2009, p. 116, grifo do autor).

Neste sentido, o autor defende que a comunicação humana não se dá de modo aleatório, pois ocorre tendo em vista um “certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (BAKHTIN, 2009, p. 116). É assim que o autor remete ao conceito de *auditório social*, destacando como a dimensão interior da *expressão* apresenta um caráter dialógico e, conseqüentemente, socioideológico, já que o “mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 117).

A relação dialógica proposta pelo pensamento bakhtiniano entre a palavra e o interlocutor torna-se ainda mais nítida quando o teórico defende a dupla face da palavra, tendo em vista que ela tanto parte *de* alguém (locutor) quanto se dirige *para* um outro sujeito (destinatário), sendo, portanto, produto da comunicação estabelecida entre *interlocutores*:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Desse modo, a palavra pertence exclusivamente ao locutor somente quando se trata do ato fisiológico realizado por ele, todavia não lhe pertence de modo total se levado em consideração o fato de que, enquanto signo social, a palavra pertence a “um estoque social de signos disponíveis”. Por conseguinte, o sociointeracionismo bakhtiniano defende que a individualização estilística do ato da enunciação, no que tange à sua estruturação, é determinada pelos elementos que constituem a situação comunicativa: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Ao considerar os elementos imbricados na interação verbal e sua influência na estrutura ou no estilo da enunciação, Bakhtin (2009) empreende uma abordagem contextual do fenômeno linguístico, o qual não é mais visto como um mero sistema abstrato que atende a uma lógica imanente (concepção por ele denominada de *objetivismo abstrato*) ou que se

detém no psiquismo individual do falante (concepção esta que ele denomina de *subjetivismo idealista*), mas como um fenômeno socioideológico e, portanto, dialógico.

Por conseguinte, o autor esclarece que tanto a nossa *atividade mental* quanto a *expressão exterior* dessa atividade possuem um caráter social, haja vista que:

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à *exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala*, e, acima de tudo, *aos interlocutores concretos*. (BAKHTIN, 2009, p. 122, grifos nossos).

Bakhtin (2009) critica o modo como o *subjetivismo idealista* formula a sua teoria da expressão. Desse modo, ele traz para o centro da enunciação toda a *exterioridade* de natureza social que envolve o falante ao interagir com os demais membros da comunidade linguística da qual participa. Por conseguinte, o teórico sublinha que “As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas” (BAKHTIN, 2009, p. 132). Ressaltamos que, embora o autor tenha empregado a expressão “evolução linguística” no trecho supracitado, entendemos que possivelmente ele está se referindo à “adaptação” linguística, uma vez que, em se tratando de língua, é uma postura bastante positivista e, diríamos até, preconceituosa, segundo alguns estudiosos da Sociolinguística, afirmar que as línguas evoluem. O mais adequado é dizer que elas se *transformam* para atender necessidades comunicativas outras de seus falantes.

No que se refere ao *objetivismo abstrato*, ele se posiciona de modo contrário ao postulado do Saussure do Curso de Linguística Geral, segundo o qual a *parole* (uso linguístico) seria de natureza individual. Para Bakhtin (2009, p. 126), a enunciação individual apresenta uma natureza social, pois se assim não o fosse “nem a soma desses atos individuais, nem as características abstratas comuns a todos esses atos individuais (as “formas normativamente idênticas”) poderiam gerar um produto social”, que seria a *langue* (sistema linguístico), em termos saussurianos. A crítica ao objetivismo abstrato é observada também no seguinte excerto: “A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua” (BAKHTIN, 2009, p. 131-132).

É por meio da discussão acerca dos limites apresentados pelas orientações filosófico-linguísticas que o autor constrói a sua teoria do *sociointeracionismo*, a qual é marcada pela defesa de que a substância do fenômeno linguístico é verdadeiramente constituída “pelo *fenômeno social da interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2009, p. 127, grifo nosso). Neste sentido, é notória a contribuição do pensador Mikhail Bakhtin para os estudos da linguagem e, embora o autor não trate diretamente da questão do ensino linguístico, seus postulados acabam reverberando na área educacional, fazendo estudiosos e documentos parametrizadores da área defenderem um ensino de língua que leve em consideração os aspectos socioideológicos da linguagem, um ensino pautado não mais exclusivamente no processo metalinguístico envolvendo regras de sintaxe, pontuação, acentuação. Levando em conta os pressupostos do sociointeracionismo, o foco no ensino de língua deixou de ser o código, dando ênfase nos usos sociais que fazem desse código.

Por conseguinte, reiteramos que a concepção de língua que aqui adotamos segue uma perspectiva sociointeracional e funcional, afinal:

A língua é uma atividade funcional. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. (ANTUNES, 2009, p. 35)

Sendo assim, o ensino linguístico não pode mais recair na abordagem da língua como uma estrutura imanente, perscrutando categorias gramaticais de forma descontextualizada, por exemplo, já que a função da língua não se volta para ela mesma. A função da língua se volta para o espaço cultural em que os seus usuários estão inseridos e fazendo uso dos recursos linguísticos a fim de obterem algum efeito.

Muitos são os autores que se debruçam na teorização do conceito de letramento e de suas implicações no ensino. Não é nossa intenção problematizar exaustivamente tal conceito, haja vista os limites impostos pelo gênero em que construímos este trabalho, a saber, artigo acadêmico. Contudo, faz-se necessária sua problematização, para melhor se entender sua ligação com a discussão travada até este momento.

Segundo Soares (2001, p. 18), letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Para a autora, há uma diferença entre “alfabetização” e “letramento”. Enquanto a alfabetização diz

respeito ao estado em que o sujeito reconhece os códigos linguísticos, sabendo ler e escrever, o letramento refere-se a não apenas reconhecer o código, mas a ter a habilidade de fazer usos diversos da leitura e da escrita nas práticas sociais nas quais o sujeito se insere. Desse modo, um sujeito ainda não alfabetizado pode apresentar algum nível de letramento advindo de suas vivências e de seu contato com diferentes textos orais e escritos que possibilitam a comunicação em práticas sociais cotidianas. Por seu turno, enfatizando a natureza social das práticas de letramento, Rojo (2009, p. 11) pontua o seguinte:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Como vemos, o conceito de letramento recobre uma gama imensa e diversificada de usos linguísticos socialmente situados. Por esta razão, a autora mencionada defende a necessidade de que a educação linguística leve em conta diferentes tipos de letramento – *letramentos multissemióticos, letramentos múltiplos, letramentos críticos e protagonistas* – já que a função da escola é a preparação de sujeitos capazes de participar produtiva e adequadamente em diferentes práticas sociais que requeiram o domínio da leitura e da escrita.

Desse modo, é mister dizer que a linha teórica assumida em grande parte da execução do projeto aqui parcialmente discutido foi a do letramento crítico. Afirmamos, portanto, que tal perspectiva coaduna-se com os aspectos socioideológicos da concepção bakhtiniana de linguagem discutida anteriormente, uma vez que esse tipo de letramento chama atenção para “um trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que *não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada*” (ROJO, 2009, p. 108, grifo nosso).

De acordo com Sardinha (2018), o letramento crítico (LC) visa à formação de sujeitos capazes de se constituírem agentes em uma sociedade mais justa por meio da crítica aos problemas político-sociais e do questionamento das desigualdades, participando, assim, de ações que fomentem mudanças e soluções sustentadas na justiça e na igualdade. Um dos precursores do LC é o brasileiro Paulo Freire, o qual, em suas obras, sempre defendeu práticas de letramento que valorizassem a justiça social, a liberdade e a igualdade nas relações humanas e, além disso, incentivou professores a perceberem os estudantes como seres sociais, constituídos por uma bagagem cultural a qual necessita ser considerada no processo educacional.

O letramento crítico possibilita ao sujeito “a reflexão, a transformação e a ação” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 06). Por seu turno, os estudiosos dessa área defendem a necessidade de que os alunos precisam entender criticamente tudo o que leem, assistem ou escutam, além de se tornarem capazes de usar produtivamente a língua, nas mais diversificadas formas de expressão, como uma ferramenta de questionamento dos modos de dominação e disseminação de desigualdade social e econômica. Nessa perspectiva,

o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. *É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir.* O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. *Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume.* Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (CARBONIERI, 2016, p. 133, grifos nossos).

Dado o exposto, é possível perceber que essa perspectiva de letramento assume o importante papel de formar sujeitos não apenas atentos para a não neutralidade da linguagem, mas sujeitos que se apoderam da linguagem como forma de conscientização, de denúncia e de transformação da realidade que os circunda, trazendo à tona problemas de desigualdade e opressão social. Sob esse ângulo, podemos afirmar que os preceitos teóricos do letramento crítico fundamentaram a intervenção pedagógica ocorrida nas turmas de 1º, 2º e 3º ano da E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia, especialmente no que se refere ao recorte da experiência aqui relatado, uma vez que o gêneros textuais trabalhados (manifesto, carta aberta e artigo de opinião) favoreciam nos estudantes a reflexão e a tomada de posicionamento acerca de problemas de sua comunidade escolar ou de seu município.

No mês de setembro e outubro de 2019, os alunos da turma de 1º ano estudaram e produziram o gênero textual manifesto. A maioria dos alunos se empolgou bastante com a produção desse tipo de texto, possivelmente porque ele permite a abordagem e a crítica de problemas que atingem determinada comunidade, o que a nosso ver seria uma boa oportunidade de trabalhar o letramento crítico desses estudantes, uma vez que essa perspectiva educacional de letramento instiga o sujeito a se conscientizar sobre a sua realidade e repensá-la, podendo assim vir a transformá-la (CARBONIERI, 2016).

Após a realização de atividades de fixação de aprendizagem, especialmente as do livro didático, preparamos um material contendo diferentes textos que exemplificavam o referido gênero textual. Esse material foi lido e debatido em sala de aula. Em seguida, os alunos produziram, em dupla, os manifestos. Estes foram entregues ao professor e passaram por uma correção para, finalmente, serem reescritos visando à sua melhoria. É possível verificar no Quadro 01 a versão final do manifesto elaborado por uma das duplas de discentes.

Quadro 01: Manifesto produzido por dupla de alunas do 1º ano

Manifesto contra a impureza da água

Nós, alunas da escola E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia, situada na rua Cônego Sandoval, nº 124, no centro de São José do Brejo do Cruz – Paraíba, vimos por meio deste retratar um problema que atinge alunos e funcionários da nossa instituição: a péssima qualidade da água que é oferecida para o consumo.

Da forma que se encontra, a água por nós consumida pode trazer doenças prejudiciais, como cálculo renal, infecção urinária e entre outras doenças, causando transtornos à saúde.

Na realidade, a água oferecida na instituição possui um gosto muito forte de cloro, contém até mesmo uma cor esverdeada.

Uma possível medida a ser tomada é que a água seja tratada ou seja comprada em outro lugar. Assim a escola passará a oferecer água de qualidade.

Queremos que a secretaria de saúde do município juntamente com a vigilância sanitária tomem medidas urgentes para o tratamento da água disponibilizada na referida escola.

São José do Brejo do Cruz – PB

17/10/19

A. C. F. A.

F. I. D. R.

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse texto, percebemos que as alunas optaram por denunciar um problema existente na própria escola onde estudavam: o estado da água ofertada e consumida. Para tanto, elas fazem uso de algumas estratégias linguísticas argumentativas, como o uso do adjetivo “péssima” na qualificação da água, bem como o apontamento de malefícios que esse problema pode acarretar à saúde de alunos e funcionários da instituição. Além disso, há também a especificação das características da água, sobretudo nas construções “gosto forte de cloro” e “cor esverdeada”. Ao detalharem a cor da água, as alunas empregam a expressão “até mesmo”, expressão esta que pode ser vista como uma estratégia para pôr em evidência a gravidade do problema apresentado. A construção “até mesmo” chama atenção para o aspecto visual do estado da água, reforçando, aliás, uma certa indignação frente ao problema, o qual é

perceptível não apenas pelo sentido do paladar (“gosto forte de cloro”), mas também pelo sentido da visão (“cor esverdeada”). Além disso, é apresentada uma proposta para a solução da problemática, bem como realiza-se um “convite” para que algumas autoridades municipais (“secretaria de saúde” e “vigilância sanitária”) intervenham nessa incômoda realidade.

A produção textual em análise revela que suas autoras agenciaram saberes e manifestaram-nos textualmente levando em conta as dimensões da reflexão, da transformação e da ação, as quais estão relacionadas ao letramento crítico dos sujeitos, conforme apontam Cervetti, Pardales e Damico (2001). Em outras palavras, as alunas foram capazes de se posicionarem diante de um problema que afetava toda a comunidade da qual faziam parte. O texto, conforme característica do próprio gênero em questão, assume um caráter de denúncia que exige uma transformação, a qual é sugerida no quarto parágrafo quando elas sugerem uma possível solução (“a água seja tratada ou seja comprada em outro lugar”).

Já a dimensão da ação pode ser vista a partir de uma dupla perspectiva. A primeira diz respeito ao próprio uso que as estudantes fizeram da língua. Como já apontamos no tópico anterior, esse texto passou por sucessivas revisões e reescritas, o que fez com que suas autoras refletissem sobre as possibilidades de melhoria frente às “dificuldades” de escrita detectadas pelo professor. A segunda dimensão da ação refere-se ao fato de que esse manifesto não apenas relata o problema, mas se configura como uma forma de engajamento, de ação social, haja vista que seu objetivo é solucionar um problema da comunidade escolar. Isso nos lembra bastante as palavras de Bakhtin (2009, p. 117), quando afirma que a “situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Ou seja, toda a situação problemática enfrentada pelas alunas e por sua comunidade escolar “determina” esse ato enunciativo escrito, no sentido de ter inquietado as alunas e, a partir disso, elas fizeram uso de estratégias linguísticas que poderiam informar e, de alguma forma, sensibilizar seus interlocutores para a tomada de atitudes possíveis de enfrentamento e de transformação daquele cenário.

Passemos agora à discussão da intervenção ocorrida na turma de 2º ano. Durante a primeira quinzena do mês de outubro de 2019, discutimos as especificidades estruturais e funcionais do gênero carta aberta. Nesse período, os estudantes receberam a missão de produzirem, em dupla, uma carta aberta que abordasse algum problema que afetasse sua comunidade, haja vista ser essa uma das funções sociais desse gênero. Um dado que chamou bastante atenção foi o fato de a turma ter sido unânime em explorar em seus textos problemas relacionados à infraestrutura da escola onde estudavam. Feito isso, as redações foram corrigidas pelo docente e, no dia 23 de outubro, as duplas reescreveram as cartas abertas, em

sala de aula, visando à sua melhoria. No Quadro 02, apresentamos a reescrita final do texto de uma dupla de alunas.

Quadro 02: Artigo produzido por dupla de alunas do 2º ano

São José do Brejo do Cruz, 24 de outubro de 2019.

Carta aberta à Deputada Pollyana Dutra

Nós, alunas da escola Olívia Saraiva Maia, vimos, por meio desta carta, apresentar as péssimas condições em que a nossa instituição escolar se encontra.

Diante dessa situação, pedimos um pouco de sua atenção, para que venha nos visitar e, a partir disso, possamos mostrar as inadequações em que ela se encontra, como a falta de salas mais adequadas, a má ventilação, falta de espaço de lazer, de laboratórios, de biblioteca e ausência de materiais, como Datashow e quadros melhores.

Mas não é só isso. Sua estrutura não se encontra adequada no que se refere ao teto, portas e janelas. A nossa água é esverdeada, tem o gosto ruim e contém bastante cloro.

Com esses apelos, esperamos uma melhoria significativa na escola Olívia Saraiva Maia. Portanto, exortamos à Deputada que ouça nossos pedidos.

Atenciosamente,
L. S. A e T. A. S.

Fonte: Arquivo pessoal

A palavra sempre se dirige a um interlocutor e varia conforme quem seja a pessoa que nos lê ou ouve, “se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos” (BAKHTIN, 2009, p. 116). Sendo assim, podemos afirmar que a escolha do interlocutor, para quem se destina a carta aberta produzida pelas alunas, não foi aleatória. Conscientes do papel exercido pela deputada estadual Pollyana Dutra na hierarquia social e política do estado da Paraíba, é para ela que se dirigem as palavras dessa produção textual.

Para esclarecer a interlocutora acerca da infraestrutura insuficiente da escola onde estudavam, as autoras fornecem o elenco de vários problemas que ali existiam. De modo geral, as inadequações da instituição educacional em questão são desnudadas por meio de um campo lexical, isto é, um conjunto de palavras e expressões (na maioria, substantivos e adjetivos), que, de fato, ressalta um ambiente escolar que necessita ser melhorado: “péssimas condições”, “inadequações”, “falta”, “ausência”, “má”, “ruim”. Ou seja, conforme a visão das alunas, o problema que assola a referida comunidade escolar reside não apenas na inadequação da infraestrutura ofertada, mas encontra-se, ainda, no contratempo da ausência

de elementos básicos para a oferta de um ambiente mais acolhedor e de mais qualidade educacional, como se verifica no excerto: “falta de salas mais adequadas, [...] falta de espaço de lazer, de laboratórios, de biblioteca e ausência de materiais, como Datashow e quadros melhores”.

A ênfase na quantidade de problemas é dada no uso da expressão “Mas não é só isso”. Os trechos “venha nos visitar”, “ouça nossos pedidos” também merecem, a nosso ver, um destaque analítico. Eles dizem respeito ao emprego de sequências injuntivas que convidam a interlocutora a conhecer a escola mencionada na carta aberta, bem como a tomar alguma atitude – haja vista o seu poder político – que melhore significativamente as condições infraestruturais desse ambiente educacional. Neste sentido, o apelo para melhorias realizado nessa carta aberta, bem como as estratégias linguísticas empregadas revelam habilidades discentes associadas ao letramento crítico, uma vez que as autoras do texto em debate constituíram-se, ou melhor, assumiram uma postura de agentes de uma sociedade menos desigual, igualitária, através da crítica aos problemas sociais existentes em sua comunidade escolar, o que de fato é a função formativa dessa perspectiva de letramento (SARDINHA, 2018).

Neste momento, analisaremos um pouco da experiência ocorrida na turma de 3º ano. A execução de nosso projeto de escrita e reescrita na turma do 3º ano focalizou especialmente gêneros textuais nos quais predomina a sequência tipológica argumentativa, uma vez que um dos principais objetivos das aulas de produção textual nessa série do ensino médio é preparar os estudantes para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao longo do ano letivo de 2019, os estudantes do 3º ano da E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia participaram de diferentes concursos de redação a partir dos quais foram trabalhados principalmente o gênero textual artigo de opinião e o texto dissertativo-argumentativo, o qual é cobrado na redação do ENEM.

Gostaríamos de destacar inicialmente as práticas voltadas para a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). No âmbito desta, foram realizadas diferentes oficinas visando à aprendizagem das funcionalidades e características do gênero artigo de opinião. Uma das atividades em grupo realizadas nessas oficinas foi a entrevista de pessoas da comunidade sobre diferentes aspectos da cidade de São José do Brejo do Cruz – PB, já que o tema dessa olimpíada geralmente é “O lugar onde vivo”.

Assim, os grupos sistematizaram os dados coletados em sala de aula, em um momento bastante dialógico e participativo. Depois, os alunos fizeram uso dessas informações durante a produção individual do artigo de opinião, que aconteceu em meados de julho. Os artigos

foram corrigidos pelo professor e, em seguida, os alunos reescreveram-nos. Após a realização da Comissão Julgadora Escolar, a qual era prevista no regulamento da referida olimpíada, o artigo “Lixo na rua: responsabilidade individual e coletiva” foi escolhido para ser enviado e representar a escola na categoria “Artigo de Opinião”. Conforme orientado pelo edital da OLP, o artigo foi digitado pela estudante, sob nossa supervisão e orientação, e posteriormente enviado.

Vale ressaltar que na primeira versão do texto, detectamos alguns “problemas” de escrita relacionados ao uso da pontuação, bem como da coesão e da progressão textual. Sua reescrita pode ser lida no Quadro 03:

Quadro 03: Artigo produzido por aluna do 3º ano selecionado para representar a escola na Olimpíada de Língua Portuguesa 2019

Lixo na rua: responsabilidade individual e coletiva

Localizada no interior paraibano, São José do Brejo do Cruz é uma cidadezinha com aproximadamente 2 mil habitantes, de acordo com estimativa do IBGE, em 2015. Apesar de pequena, sofre com um problema bastante comum: o lixo na rua.

Estudantes de uma rede de ensino local realizaram uma entrevista, com pessoas relacionadas ao assunto, para saber o que a população são-joseense tinha a dizer sobre isso. “Eles acham que só porque tem garis responsáveis pela limpeza da cidade, podem jogar lixo na rua”. Essas foram as palavras de J. S. S., gari do município. Ele deixou clara a forma como muitas pessoas pensam, as quais, infelizmente, esquecem que essa é, na verdade, uma questão de educação.

No dia a dia, é comum nos depararmos com palitos de picolé, sacos plásticos, garrafas pet, entre outras coisas, jogadas pelas vias públicas da cidade. Alguém pode até achar que o papelzinho de uma bala que é jogado no chão não causará nenhum dano ao meio ambiente, mas imagine quase 2 mil pessoas fazendo isso ou algo semelhante, vez ou outra, em um único município... Neste caso, é possível dizer que a falta de conscientização sobre os malefícios do descarte inadequado do lixo é um dos fatores responsáveis por gerar, a longo prazo, uma série de transtornos ambientais.

Diante do problema exposto, são cabíveis algumas medidas, como a implantação de coletoras em pontos estratégicos do município. As escolas poderiam incentivar um pouco mais o trabalho com materiais reciclados. Os governantes e autoridades locais deveriam investir na criação de um aterro sanitário, já que a cidade tem apenas um lixão. A limpeza da cidade é um trabalho de todos. Se cada um fizer a sua parte, teremos um lugar melhor e mais agradável para viver.

F. L. S. M.

Fonte: Arquivo pessoal

Diferente dos textos analisados das outras turmas, que se centravam em dificuldades existentes na comunidade escolar local, o artigo de opinião produzido pela estudante de 3º ano explora um problema de abrangência municipal: o lixo jogado nas ruas da cidade de São José

do Brejo do Cruz – PB. Isso nos lembra as palavras de Carbonieri (2006, p. 133), para quem o letramento crítico é “uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir”. Podemos notar, nesse ponto, aspectos do letramento crítico da aluna, já que ela faz uso do código escrito em uma dada prática social (Olimpíada de Língua Portuguesa) para assumir uma postura crítica ante um aspecto problemático da organização coletiva de seu município.

Para atingir o objetivo de expor o problema da falta de colaboração de muitas pessoas no descarte adequado do lixo, a aluna menciona uma pesquisa realizada por ela e seu grupo de colegas, citando, no segundo parágrafo, a transcrição da fala de um gari do município. Nota-se, então, que o uso da fala desse funcionário para compor o artigo de opinião analisado não foi uma decisão aleatória. Ao evidenciar a fala “Eles acham que só porque tem garis responsáveis pela limpeza da cidade, podem jogar lixo na rua”, a estudante agenciou uma reflexão que traz à tona não apenas a conduta de alguns munícipes em relação à limpeza urbana, mas que ela considerou, ou melhor, teve consciência das relações de poder estabelecidas naquela localidade, o confronto entre discursos e ideologias dos sujeitos envolvidos no problema explorado na redação. É nítido que a própria fala do funcionário público evidencia a questão ideológica, quando ele afirma “Eles acham”.

Além desses aspectos, no terceiro parágrafo do texto do Quadro 03, a aluna citou exemplos dos objetos mais comuns com os quais ela se deparava nas vias públicas do município (“palitos de picolé, sacos plásticos, garrafas pet”). Isso pode ser visto como uma estratégia para tornar mais empírica a abordagem do problema. No último parágrafo, a estudante apresenta, na conclusão do artigo de opinião, medidas possíveis para o enfrentamento da situação levantada, apontando, inclusive, que agentes sociais poderiam pô-las em prática. A proposição é arrematada com a ideia de que a responsabilidade é coletiva: “Se cada um fizer a sua parte, teremos um lugar melhor e mais agradável para viver”. Diante do exposto, podemos inferir que no texto da aluna de 3º ano evidencia-se o letramento crítico, uma vez que o uso da linguagem por ela realizado pode ser visto como uma “prática descolonizadora” (CARBONIERI, 2016, p. 133), no sentido de trazer à tona uma discussão, um posicionamento que confronta a realidade estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de linguagem adotada no trabalho seguiu a orientação do sociointeracionismo bakhtiniano, uma vez que para se trabalhar o letramento crítico em sala de aula não é coerente a concepção de língua como um sistema abstrato e imanente, nem tampouco enxergar o uso linguístico como algo puramente individual. Faz-se primordial que o docente encare e trabalhe a linguagem como um fenômeno dialógico e, conseqüentemente, socioideológico, marcado por fatores extralinguísticos que perpassam a situação comunicativa. Portanto, é essencial fornecer subsídios para que os estudantes concebam e tenham condições de se comunicarem adequada e produtivamente por meio de uma ação na e pela linguagem.

Como vimos, uma ação “na” linguagem é saber agenciar os conhecimentos linguísticos, monitorando e adequando sua fala/escrita sempre que necessário, o que foi trabalhado, no âmbito do projeto, especialmente nos momentos de correção e de reescrita textual. Já uma ação “pela” linguagem é fazer do uso linguístico uma oportunidade de agir e de engajar-se socialmente, de modo a transformar a realidade ao seu redor. Na intervenção relatada, isso foi pensado desde o planejamento, quando optamos pelo trabalho com gêneros textuais que favoreciam nos alunos essa atitude de engajamento.

Dentre as estratégias empregadas pelos alunos, em seus textos, associadas ao letramento crítico destacaram-se: descrições, construções injuntivas para convocar os interlocutores a tomarem atitudes de combate a problemas, exploração de ideologias e de relações de poder estabelecidas na comunidade.

Toda a discussão travada ao longo deste trabalho leva-nos a concluir a importância de que o processo de ensino e de aprendizagem leve em conta o aprimoramento de saberes e habilidades linguísticas fundamentais para a formação de sujeitos socialmente engajados e capazes de refletir sobre as contradições e desigualdades sociais, denunciando e enfrentando, por meio do uso produtivo da linguagem, os problemas que assolam sua comunidade. Evidentemente, serão muito bem-vindos no campo científico dos estudos linguísticos e da educação outros estudos que explorem aspectos do trabalho escolar com o letramento crítico que aqui não foram aprofundados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009. p. 114-132.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 04, n. 09, 2001. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ662487>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al.: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

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

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos, **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez., p. 1-17, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.