

## PROJETOS DE LETRAMENTO EM TURMAS DE EJA: O ALUNO COMO AGENTE

REGINA LÚCIA DE MEDEIROS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE).

### Resumo

Tem sido cada vez mais prestigiada e pesquisada pelos professores de ensino de língua materna a proposta de trabalho que consiste em mostrar aos alunos as possibilidades de agir no mundo por meio da escrita e romper com as crenças que a vêem circunscrita à escola e dissociam suas ferramentas das condições reais de uso. Essa busca reflete as mudanças do mundo contemporâneo, para o qual já não é suficiente a simples decodificação de palavras, mas é exigido o uso delas por meio da escrita e da leitura como prática social. Partindo dessa realidade, proponho uma discussão acerca da execução de projetos de letramento em turmas de EJA. Este trabalho tem como objetivos discutir a importância de um ensino que ajude a transformar os alunos em agentes sociais efetivos, avaliar as contribuições da escrita colaborativa para esse trabalho e refletir sobre as resistências encontradas. O corpus aqui comentado é formado por textos escritos por alunos de uma turma de jovens e adultos bastante heterogênea, acompanhada por mim quando participei de um projeto maior de letramento do professor (Letramento do professor em comunidades de letramento: agência, protagonismo e inclusão, promovido pelo MEC em parceria com a UFRN). Para tanto, busco as orientações dos estudos do letramento, da concepção dialógica da linguagem, da abordagem de gêneros discursivos proposta pela Nova Retórica e da teoria social contemporânea. Também utilizei aportes teórico-metodológicos de natureza etnográfica.

### Palavras-chave:

EJA, letramento, agência.

### Introdução

O ensino de língua materna no Brasil há tempos vem se distinguindo pelo uso de métodos tradicionais que visam apenas os aspectos formais da leitura e da escrita, descuidando a estimulação e o aprimoramento da consciência crítica dos alunos. No entanto, o mundo contemporâneo caracteriza-se por uma diversidade cultural e linguística e por uma multiplicidade de meios comunicativos e de gêneros discursivos que apontam para uma reconfiguração dos papéis sociais e exigem dos indivíduos novas habilidades para sua compreensão. Essas habilidades não podem ser desenvolvidas por uma proposta de ensino estática e obsoleta que, ao discriminar linguagens e ditar padrões, silencia vozes e exclui indivíduos ou grupos. Existe, portanto, uma disparidade entre as demandas de um novo mundo e o trabalho com a linguagem realizado pela escola.

Uma alternativa para essa disparidade é a proposta defendida pelos estudos de letramento. Sua grande colaboração para o ensino de línguas está em evidenciar o caráter ideológico da linguagem, uma vez que enfatiza o seu uso social. Letramento, então, está relacionado à prática social. Esse termo não significa *apenas* ler e escrever, mas define o *estado* ou a *condição* de um sujeito (seja ele individual ou coletivo) que se *apropriou* daquelas

habilidades (SOARES, 2004). E essa apropriação implica um uso efetivo e consciente da linguagem em resposta às demandas sociais.

Segundo Street (1984), existem dois modelos de letramento: o “autônomo” e o “ideológico”. O primeiro modelo visa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, com a finalidade de propiciar a ascensão econômica das pessoas marginalizadas. Essa vertente, entretanto, inviabiliza o questionamento social e mantém as desigualdades, uma vez que privilegia as condições sociais e econômicas que geraram essa disparidade. Desse modo, apresenta o letramento como neutro e universal, como promotor de benefícios alheio às diferenças culturais. Já o modelo ideológico de letramento, termo que abrange não apenas as práticas sociais como também as concepções de leitura e escrita, não se limita a propor a aquisição neutra de habilidades técnicas, mas objetiva uma prática social fundamentada em princípios epistemológicos socialmente construídos. As práticas de leitura e escrita são, pois, no âmbito desse modelo, socialmente situadas e estão relacionadas a concepções de conhecimento, identidade e modos de vida. Para Brian Street, as práticas de leitura e escrita não podem ser bem compreendidas sem que se considerem as instituições sociais que as propõem e são ineficazes se não desenvolverem a capacidade de reflexão crítica do aluno.

Associa-se a essa proposta de ensino a abordagem social do gênero. Difundida pela Nova Retórica, essa abordagem leva em consideração o caráter dinâmico, interativo e agente dos gêneros escritos. Ela vai além da noção de gênero como constructo formal e o define como “ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos compreensíveis para outros”. Desse modo, o gênero passa a ser percebido como um “meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras” (BAZERMAN, 2006: 10).

Essa visão interacional evidencia também os papéis sociais da escrita, uma vez que a vê imbuída de agência. A escrita pressupõe um indivíduo que percebe o mundo de um modo original e que age para exprimir seus interesses. Ele respeita as escolhas e as necessidades do aluno em sala de aula, além de reconhecer os estudantes como agentes. Um ensino apto a promover a agência do aluno é, de resto, compatível com a própria natureza humana.

Enfatizar a natureza humana dos alunos é reconhecer neles características comuns a todos os indivíduos. Entre essas características, inclui-se a agência. Nos estudos sociológicos, a agência sempre foi investigada a partir de uma auto-reflexão humana. Averiguando as causas últimas e as forças propulsoras dos fenômenos, procurava-se compreender a dinâmica social e as transformações da sociedade.

Segundo Sztompka (1998), a teoria da agência sofreu mudanças consideráveis, relacionadas com o pensamento dos indivíduos acerca dos seus próprios poderes e com o

modo pelo qual cada época compreendeu o divino. Para o autor, a agência foi, ao longo do tempo, “gradualmente secularizada, humanizada e socializada” (SZTOMPKA, 1998: 327).

Confirmando o valor de humanização da agência, segundo o qual esta acha-se presente nas ações dos agentes sociais, encontramos Margaret Archer. De acordo com a cientista social britânica, a agência não deve ser vista nem como emanção da sociedade, nem como aptidão individual; todas as pessoas possuem agência, independentemente dos papéis sociais que desempenham e das funções de poder.

Para Archer (2000a; 2000b), os seres humanos são portadores de propriedades e poderes que lhes permitem ser sujeitos capazes de responder diferentemente ao mundo e de agir nele com a perspectiva de mudá-lo. A autora parte dos pressupostos do realismo social para analisar a emergência das identidades pessoal e social. A emergência da *identidade pessoal* dos agentes deriva das interações com o mundo e com suas ordens natural, prática e social. Essas diferentes esferas da vida participam do nosso desenvolvimento emocional, sendo nossa emotividade uma resposta reflexiva ao mundo, pois revela nossas preocupações (ARCHER, 2000<sup>a</sup>: 64). Na ordem natural, as preocupações são com o “bem-estar físico”; na prática, com a “competência performativa”; e na social, com a “auto-estima”. Desse modo, é no equilíbrio dessas preocupações que um indivíduo constitui sua identidade estrita como *pessoa particular*.

A *identidade social*, por sua vez, é a capacidade de expressar as nossas preocupações em papéis sociais que nos capacitam para a expressão de nossas preocupações últimas. “A emergência de nossos *.selves* sociais” ocorre na interface entre estrutura e agência. (ARCHER, 2000a:68). Sendo relacionais, os poderes das “estruturas” e dos “agentes” são independentes. Essa abordagem realista reconhece a existência das propriedades emergentes das pessoas (PEPs), sobre as quais atuam as propriedades estruturais e culturais emergentes (PEEs e PCEs), ocasionando a emergência de *agentes* e *atores* (p. 69). Essas PEPs constituem o sentido do *self* e a *identidade pessoal*. Resumindo, o ser humano é afirmado como um agente reflexivo e ativo, que possui propriedades e poderes com os quais monitora sua própria vida, assim como medeia as propriedades estruturais e culturais da sociedade, de modo a contribuir para a produção ou para a transformação social.

A partir dessa conceituação do ser humano, justifica-se a resignificação do ensino-aprendizagem proposta pelos estudos do letramento. Os projetos de letramento propostos por Kleiman (2000) inovam o trabalho com a linguagem efetuado pela escola. Esses projetos abandonam a tradicional, obsoleta e circular aprendizagem da leitura/escrita pela leitura/escrita, pois possibilitam o uso social e efetivo da leitura e da escrita. Nesses projetos, focaliza-se a linguagem em situações concretas de uso, objetivando o uso da leitura e da escrita para a solução de um problema prático (proposto pelo projeto), como forma de atuar no mundo.

Oliveira (2008) afirma que esses projetos não podem ser vistos como apenas um método, indicando os passos que devem ser seguidos e efetuados pelo professor, mas como “práticas de letramento” que não somente representam o mundo, mas distinguem-se como formas mediante as quais “as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas”, propiciando, desse modo, “atribuições de agência, processos discursivos e identitários e histórias de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2008: 104).

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa pretende discutir a importância de um ensino que siga a prática inovadora dos projetos de letramento. O seu principal objetivo é caracterizar os impactos dessa prática no desenvolvimento da agência dos alunos, assim como refletir sobre as resistências encontradas e sobre a mudança de compreensão do ensino-aprendizagem por alunos e professores.

## **Metodologia**

Além dos aportes teórico-metodológicos já citados, foram utilizadas também uma base qualitativa, de vertente etnográfica, orientações específicas para o trabalho com projetos de letramento a concepção bakhtiniana de linguagem, que entende a língua como “ação social e a linguagem como produto histórico-social, baseado principalmente no dialogismo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2000).

Em conformidade com esses pressupostos, foram postas a serviço do projeto as ferramentas pertinentes: observação participante, anotações de campo, fotos das aulas acompanhadas, das discussões e demais ações do projeto e análise de documentos recolhidos com a autorização dos participantes (fotografias, materiais utilizados nas aulas e as produções efetuadas pelos alunos durante esse período).

Na experiência aqui relatada, a proposta de projeto de letramento foi dirigida para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de uma turma noturna de segundo nível da educação para jovens e adultos (EJA) do Centro Educacional Trampolim da Vitória, escola da rede pública de ensino de Parnamirim/ RN, município situado na zona metropolitana de Natal.

A turma era composta por 24 alunos pertencentes a faixas etárias distintas (havia alunos com 14, 25, 40 e até 60 anos de idade) e acompanhada pela professora Izabel, mulher jovem, licenciada em Letras, aprovada pouco tempo antes em concurso municipal. Em outra escola, particular, essa professora trabalhava com Educação Infantil.

Essa turma de EJA foi escolhida devido ao fato de ser bastante heterogênea (e consequentemente, problemática) e por ser a professora uma pessoa compreensiva e

interessada. Sem nunca ter participado de um curso preparatório para o ensino de jovens e adultos, Izabel viu no projeto de letramento uma forma de trabalhar os conteúdos e, simultaneamente, de envolver alunos de idades e experiências distintas. É importante lembrar que Izabel também participou do projeto maior (PVC1910-2008 - *Letramento do professor em comunidades de aprendizagem: agência, protagonismo e inclusão*, patrocinado pelo MEC-PROEX) em que se insere o presente projeto. As ações desse projeto de letramento ocorreram em 30 encontros, realizados, em sua maioria, das 19 às 21 horas, perfazendo um total de, aproximadamente, 60 horas.

As ações desse projeto maior compreenderam oficinas voltadas para a apresentação de tópicos relevantes para a orientação do projeto (letramento inclusivo, formação de professor reflexivo, projetos de letramento, culturas de aprendizagem, mecanismos de textualização e retextualização, escrita colaborativa); planejamento com os participantes de seqüências didáticas; a realização de projetos e a promoção de sessões reflexivas, com vistas a refletir sobre as ações do programa e sobre os impactos dessas ações na conduta dos professores e no desempenho dos alunos favorecidos. Como participantes dessa comunidade de letramento, havia professoras universitárias, alunos da graduação e da pós-graduação do curso de Letras e professores de escolas da rede estadual e/ou municipal. Todos eles eram vistos como agentes de letramento e davam sua contribuição ao grupo de acordo com suas habilidades.

Vinculado a esse projeto maior, desenvolvemos o projeto *Escrever para solicitar: dengue e saúde pública em sala de aula*. Sendo um projeto de letramento, isto é, um trabalho em sala de aula relacionado a um problema social, cujo objetivo principal é desenvolver um ensino comprometido com a sociedade e que trabalhe com a linguagem utilizada em situações concretas de uso, esse projeto foi definido a partir de um problema colocado pelos alunos: a necessidade de controlar, no bairro, o mosquito da dengue, devido à falta de um agente de saúde responsável pela verificação de focos da doença nas residências. Somada a esse problema havia a dificuldade em aprender a norma padrão da Língua Portuguesa.

Em função desses problemas, foram programadas as ações do projeto. Após duas idas à Secretaria de Saúde de Parnamirim, fomos informados que, para solicitar um agente de endemias para o bairro, seria preciso enviar uma carta de solicitação. Tomamos, então, a escrita da carta de solicitação como meta principal do projeto, e, para atingi-la, empreendemos diversas ações: conversas com os alunos; a exibição do filme *Narradores de Javé* (2003, Eliane Caffé), como estímulo para a execução do projeto, pois a narrativa do filme ressalta a importância da leitura e da escrita para a participação social; pesquisas dos alunos sobre a dengue e sobre “cartas”; exposição dos materiais coletados pelos alunos; jogos educativos e uma gincana sobre a dengue.

A cada etapa do projeto, refletíamos sobre nossas ações anteriores e planejávamos as ações seguintes, de tal modo que, diante da necessidade de escrever uma carta de solicitação,

tivemos que pesquisar e apresentar outros gêneros, como a carta íntima, a carta de reclamação, a carta de recomendação etc. Num determinado momento, um aluno mostrou interesse em escrever cartas pessoais. A sugestão foi aceita pelos demais, e durante quatro encontros, os alunos escreveram e reescreveram suas cartas.

Após a escrita dessas cartas, voltamos à meta inicial, a escrita da carta de solicitação. Em meio às várias etapas da escrita dessa carta, que foi produzida em escrita colaborativa, houve uma palestra sobre dengue proferida por um representante da Secretaria de Saúde de Parnamirim e assistida também pelo diretor e pelos alunos e professores das demais turmas da escola. Durante os dois encontros seguintes, os alunos concluíram a escrita da carta de solicitação.

Graças a esses encontros, os alunos foram apresentados aos gêneros escritos (carta pessoal e carta de reclamação/ solicitação) e ao gênero oral palestra, assim como trabalharam tópicos gramaticais.

A título de conclusão, alguns alunos dessa turma visitaram as demais turmas do noturno para apresentar as ações e o resultado do projeto. Essa visita foi filmada, assim como depoimentos de alguns alunos, e compõe o documentário final que é fruto do projeto de extensão ao qual esse projeto de letramento está vinculado.

Dos dados coletados durante as ações do projeto, foram levadas em consideração para efeito de análise apenas as notas de campo, as fotos e as várias versões da carta de solicitação.

### **Análise dos dados**

Para ilustrar, apresentamos produções textuais efetuadas no âmbito deste projeto: algumas versões da carta de solicitação. A totalidade dessas versões constitui um *corpus* de 60 produções. No entanto, apenas algumas serão aqui transcritas, a título de demonstração do nível inicial de escrita dos alunos e do seu desenvolvimento posterior. A transcrição do texto das cartas respeita a ortografia dos alunos, assim como a sua estrutura. Algumas versões são individuais, outras foram escritas em dupla ou em grupo. A última carta transcrita corresponde à versão final. Vejamos:

(1) PARNAMIRIM 22 DE SETEMBRO DE 208

SENHORES SECRETARIOS DA SAÚDE

É COM MUITO ORGULHO QUE PEGO NO MEU LAPIZ PARA LHE ESCREVE ESTA CARTINHA PARA LHE COMUNICA QUE NA MINHA RUA SETE DE SETEMBRO NA BELA PARNAMIRIM NÃO ESTAR PASSANDO A FISCALIZAÇÃO DO ENDEMA POR

ESTA ESTOU LHI PEDINO COM UGENCIA QUE VOCÊS DE UM JEITO DE PROVIDENCIA UM AGENTE DE SAÚDE PARA ESTAMOS PRECIZANDO MUITO FAZ MUITO TEMPO QUE NÃO PASSA ENDEMIAS NA MINHA RUA.

AGRADEÇO A DIRETORIA

[nome do aluno]

(2)

PARNAMIRIM

23 Setembro 2008

SENHORES SECRETARIO

ESTOU ESCREVENDO ESTA CARTA PARA FALA DE UM PROBLEMA QUE ESTA EM COMODANDO TODA A POPULAÇÃO DE PARNAMIRIM QUE É A DENGUE POIS NO BAIRRO ONDE EU MORO NÃO PASSA OS AGENTE DE EDEMIAS POIS JÁ FAÍ 3 ANOS QUE EU MORO NO BAIRRO DE SANTA TEREZA E TODOS OS MEUS VIZINHOS FAZEM A MESMA RECLAMAÇÃO BELA PARANAMIRIM PASSA PELO MESMO PROBLEMA POIS NOS SOMAS CIDADÓIS QUE PAGAMOS OS NOSSOS IMPOSTOS EM DIA E SÓ QUEREMOS O QUE É POR DIRIEITO DE NOS CIDADÓIS PARNAMINEWCER POIS A SAÚDE É UM DOS MUITOS PROBLEMAS QUE NÓS CIDADÕES ENFRENTANDO AGRADEÇO SI VOCÊ LÉ ESTA CARTINHA COM MUITO CARINHO E ATENÇÃO.

OBRIGADO.

[nomes dos alunos]

(3)

Parnamirim, 20 de outubro 2008

A secretário de saúde de Parnamirim,

Senhor Secretário venho,

Respeitosamente, lhe solicitar se possível for nos providenciar alguns agentes aedemias.

Pedimos urgências pois já não agüentamos mais o descaso com os moradores dos bairros mais prejudicados pela dengue.

Desde já agradecemos sua atenção:

Alunos do 2º nível da educação de jovens e adultos:

[nomes dos alunos]

(4)

Parnamirim, 24 de outubro de 2008.

Ao Senhor Secretário Adjunto de Saúde de Parnamirim.

Senhor Secretário,

Acreditamos que é do seu conhecimento os problemas que enfrentamos. A falta de iluminação, segurança, serviço de coleta de lixo e saúde pública fazem parte do nosso dia-a-dia.

No nosso bairro, várias pessoas já contraíram a dengue. Sabemos que a falta de agentes de endemias para combater os focos do mosquito está contribuindo para isso.

A visita desses agentes é muito importante e nós temos direito porque pagamos nossos impostos. Por isso solicitamos ao Senhor Secretário que envie esses profissionais para atuar na nossa comunidade.

Certos de sua ajuda agradecemos,

Moradores de Bela Parnamirim.

A partir dessas versões demonstram a heterogeneidade da turma, cujos alunos apresentavam competências e necessidades distintas. São visíveis a brevidade da carta e a simplicidade da formação de suas frases e parágrafos. Contudo, é importante lembrar que os seus escritores são alunos do II nível da EJA e partiram de um estado de reconhecimento das letras e da escrita das primeiras palavras para a elaboração de um texto. É válido lembrar ainda que até mesmo a escrita de uma só linha é um trabalho árduo para alunos desse nível. Percebemos, em alguns desses exemplos, que os alunos, ao longo do processo de escrita e reescrita dessas cartas (primeiro, os alunos escreveram individualmente a sua carta, depois em pequenos grupos e, por fim, em um grande grupo, redigiram a carta final) foram adequando as suas palavras à estrutura da carta de solicitação (cf. Barbosa, 2005).

Os elementos estruturais do gênero já podem ser visualizados na metade das cartas individuais (1), (2): a data (22 e 23 de setembro de 2008); o nome do destinatário e a menção do cargo que ocupa (“Senhores Secretários da Saúde”, “Senhores Secretário”); a exposição do motivo que levou o remetente a escrever a carta (a ausência de agentes de endemias no bairro); relatos (“na minha rua sete de setembro na Bela Parnamirim não estar passando a fiscalização do endema” e “pois já faís 3 anos que eu moro no bairro de Santa Tereza e todos os meus vizinhos fazem a mesma reclamação Bela Parnamirim passa pelo mesmo problema”) e argumentações (“estamos precisando muito faz muito tempo que não passa endemia na minha rua” e “ todos os meus vizinhos fazem a mesma reclamação Bela Parnamirim passa pelo mesmo problema pois nos somas cidadãos que pagamos os nossos impostos em dia e só queremos o que é por direito de nos cidadãos”), além das fórmulas de despedida seguidas do nome do remetente (“agradeço a diretoria” e “Obrigado”).

O desfecho da carta (1), em que o aluno agradece à diretoria, e não ao destinatário da carta, bem como a assinatura da produção (3) parecem aludir a experiências passadas que ele viveu em sala de aula, as quais escolarizavam o gênero, transformando a escrita do aluno num simples meio de avaliação.

Nas cartas seguintes, escritas em grupo, os alunos mantêm os elementos estruturais do gênero e aprimoram a escrita da carta.

Na última carta (4), escrita colaborativamente, é visível a habilidade dos alunos na organização do texto e na estrutura composicional do gênero, aliada à escrita correta da maioria das palavras. É importante salientar que a professora também participou dessa escrita colaborativa. No entanto, a escolha das palavras e dos argumentos foi feita pelos alunos.

Além de todos esses elementos já comentados, é importante atentar para o fato de os alunos terem assinado essa versão final como “Moradores de Bela Parnamirim”, o que denota a compreensão do ato de escrever essa carta, não como obrigação de sala de aula, tarefa de alunos da EJA, mas como instrumento que lhes permite, na qualidade de moradores, solicitar providência de um órgão público em resposta às necessidades de seu bairro. Ainda é interessante observar a enumeração de outros problemas da comunidade que não são da competência específica do órgão em questão, mas que se acham de certa forma relacionados ao problema da dengue: falta de iluminação, de segurança, de serviço de coleta de lixo e uma saúde pública deficiente.

Com isso eles se mostram conscientes de seus problemas e reivindicam o direito de resolvê-los. Essa consciência também pode ser percebida na frase “A visita desses agentes é muito importante e nós temos direito porque pagamos nossos impostos”, que, apesar de utilizar um argumento bastante simples, originado do senso comum e freqüente na oralidade, é direto e manifesta o sentimento de revolta de seus escritores, que expressam, como contribuintes, o desejo de conduzir de seus próprios destinos.

A partir dessa pequena ilustração, pode-se afirmar a possibilidade de desenvolver projetos de letramento e ressaltar os benefícios advindos desse tipo de trabalho. Ao longo dos encontros, esses alunos mostravam-se cada vez mais interessados e confiantes em seu aprendizado. Assim, confirma-se a importância de um ensino situado, que possibilite a aquisição de habilidades de leitura e escrita por meio de uma inovação no ensino-aprendizagem cujos pontos de partida e de chegada constituem uma ação social. Quanto à escrita colaborativa das produções textuais, houve benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento tanto da aprendizagem como da estrutura psicológica dos alunos, uma vez que todos contribuíram (orgulhosamente) com suas idéias e conhecimentos.

Desse modo, podemos concluir que, nessa experiência com uma turma de EJA, em que a interação é sempre conflitiva, por envolver participantes que já trazem consigo práticas discursivas consolidadas (KLEIMAN, 1995), o trabalho com projetos de letramento favoreceu um progresso notável na interatividade, na dialogicidade e na agência dos participantes, resultado já obtido por outras pesquisas em contextos distintos (cf. TINOCO, 2008).

## **Algumas Conclusões**

A avaliação coletiva das ações desenvolvidas permitiu-nos constatar que este projeto contribuiu de modo significativo para a aprendizagem dos alunos envolvidos, pois possibilitou e até mesmo estimulou sua participação ativa no processo que deu origem à carta. Os alunos mostraram-se efetivamente interessados em participar das atividades propostas, evidenciando com isso a atribuição de sentido às tarefas realizadas.

Pudemos perceber, com satisfação, a mudança de pensamento de alguns alunos que se mostraram, inicialmente, receosos ou desiludidos quanto à proposta de executar um projeto que relacionava os estudos gramaticais ao uso desses conhecimentos para responder a uma situação-problema da sociedade. Houve mudanças de atitude, como a de uma aluna, já adulta, que expressou do dia da primeira ação do projeto: “Afe... você está estudando para ser professora, é? Mulher, num queira isso pra você não... Vá ser doutora... Isso aqui é um sofrimento”.

E pouco tempo depois: “Eu num sei nem porque eu venho pra essa aula. Eu acho que não vou aprender isso [escrever] nunca. (...) Ah, professora, eu prefiro aquelas aulas normais. Com a senhora aí na frente e eu copiando.” No entanto, alguns encontros mais tarde, quando dissemos que a versão final da carta de solicitação seria digitada, a mesma aluna comentou: “Aqui nessa escola não tem computador. A gente pode fazer uma carta para solicitar computadores?”

Sem perceber, essa mulher revelou em suas frases uma capacidade de internalizar nossas conversas em sala e, além disso, mostrou que havia compreendido o poder da escrita e sua relação com as práticas sociais, desmistificando a percepção da escrita como exclusividade da escola. Ela manifestou também uma mudança de pensamento em relação à nova organização da aula, proposta diferente do antigo método, no qual o professor ditava, e o aluno apenas copiava.

## Referências

ARCHER, M. S. Realismo e o problema da agência. **Estudos Sociológicos**, v. 6 (2): 51-75. jul./ dez. 2000a.

\_\_\_\_\_. The emergence of social identity. In: **Being Human: the problem of agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000b. p. 253-305.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2000.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, A; MATENCIO, M. de L. (Org.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Idéias sobre linguagem).

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008. p. 93-118.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SZTOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. UNICAMP: Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000436194>>. Acesso: 23 Abr 2009. (Tese)