

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado Profissional em Educação**

**MATHEUS GAZZOLA TUSSI**

**LETRAMENTO JURÍDICO NO ENSINO MÉDIO:**  
uma proposta de estudo do gênero legislação

**OSÓRIO**  
**2020**

**MATHEUS GAZZOLA TUSSI**

**LETRAMENTO JURÍDICO NO ENSINO MÉDIO:**  
uma proposta de estudo do gênero legislação

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Veronice Camargo da Silva

**OSÓRIO**  
**2020**

Catálogo de publicação na fonte (CIP)

T965I Tussi, Matheus Gazzola

Letramento jurídico no ensino médio: uma proposta de estudo do gênero legislação / Matheus Gazzola Tussi. – Osório: Uergs, 2020.

89 f. il.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade Litoral Norte - Osório, 2020.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Veronice Camargo da Silva

1. Letramentos. 2. Gêneros discursivos jurídicos. 3. Ensino médio. I. Silva, Veronice Camargo da. II. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade Litoral Norte - Osório, 2020. III. Título.

Bibliotecário Marcelo Bresolin CRB 10/2136

**MATHEUS GAZZOLA TUSSI**

**LETRAMENTO JURÍDICO NO ENSINO MÉDIO:  
uma proposta de estudo do gênero legislação**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Veronice Camargo da Silva

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Ana Maria Bueno Accorsi  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

---

Prof. Magali de Moraes Menti  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

---

Prof. Clara Dornelles  
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a possibilidade de inserção de gêneros discursivos jurídicos no ensino médio a partir da proposta contida na Base Nacional Comum Curricular, tendo como fundamentação teórica os estudos dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ROJO; BARBOSA, 2015) e dos letramentos (STREET, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015; KLEIMAN, 2007). Perspectivas contemporâneas de estudos linguísticos consideram que os letramentos derivam do entendimento das práticas sociais em geral e das práticas de linguagem em particular, as quais podem ser observadas na sociedade em campos de atuação. Com isso, o ensino da língua materna precisa considerar uma multiplicidade de letramentos necessários para a participação plena do sujeito na vida social. Ultrapassa-se na escola, assim, a visão dicotômica entre letrados e iletrados para uma visão que reconhece essa diversidade. Para dar conta disso, muitos gêneros discursivos se tornaram objeto de estudo na educação básica. Porém, entendemos que têm ficado de fora dessa seleção os textos jurídicos, cujo estudo é fundamental para o entendimento institucional e legal que propiciam ao aluno e que lhe serve de base para sua movimentação social após a escola. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai ao encontro dessa perspectiva ao inserir, dentre os focos de estudos de língua portuguesa, o campo de atuação na vida pública, formado por gêneros discursivos que regulam a vida em sociedade. Nesta dissertação, é proposto um projeto de estudo do gênero “legislação” por meio de um produto educacional a ser disponibilizado a professores de língua portuguesa do ensino médio com vistas a subsidiar o trabalho em sala de aula.

**Palavras-chave:** Letramentos. Gêneros discursivos jurídicos. Ensino médio. BNCC.

## ABSTRACT

This research seeks to understand the possibility of inserting legal discourse genres in high school based on the proposal contained in the National Common Curricular Base, having as theoretical basis the studies of discourse genres (BAKHTIN, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ROJO; BARBOSA, 2015) and literacies (STREET, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015; KLEIMAN, 2007). Contemporary perspectives of linguistic studies consider that literacies derive from an understanding of social practices in general and language practices in particular, as can be observed in society in fields of activity. Thus, the teaching of the mother tongue must consider the multiplicity of literacies necessary for full participation in social life. In this way, a dichotomous vision between literate and illiterate is surpassed in school for a vision that recognizes this diversity. To account for this, many discourse genres have become objects of study in basic education. However, we understand that legal texts have been left out of this selection, whose study is fundamental to the institutional and legal understanding they provide to the student and which serves as a basis for their social movement after school. The BNCC (National Common Curricular Base) meets this perspective by inserting, among the focuses of Portuguese language studies, the field of public life's acting, formed by discursive genres that regulate life in society. In this dissertation, a project of study of the genre "legislation" is proposed through an educational product to be left available to teachers of Portuguese language of high school in a way of subsidize the work in the classroom.

**Keywords:** Literacies. Legal discursive genres. High school. BNCC.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA</b> .....	12
2.1 LÍNGUA E ENSINO .....	12
<b>2.1.1 Interação como fundamento da língua e da aprendizagem</b> .....	12
<b>2.1.2 Gramática e texto na tradição escolar brasileira</b> .....	14
2.2 LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS .....	17
<b>2.2.1 Alfabetização e letramento</b> .....	17
<b>2.2.2 Perspectivas advindas dos Novos Estudos do Letramento</b> .....	19
<b>2.2.3 Multiletramentos</b> .....	23
2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS E CAMPOS DE ATUAÇÃO .....	25
<b>2.3.1 Definição e características</b> .....	25
<b>2.3.2 Gêneros na escola</b> .....	28
<b>2.3.3 Os campos de atuação</b> .....	30
<b>2.3.4 Os gêneros e os campos de atuação social na BNCC</b> .....	33
2.4 OS CAMPOS E GÊNEROS ESTUDADOS NA ESCOLA .....	34
<b>2.4.1 Um panorama atual</b> .....	34
<b>2.4.2 O agrupamento dos gêneros e a proposta da BNCC</b> .....	39
<b>3 O CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E O ESTUDO DE GÊNEROS DISCURSIVOS JURÍDICOS NO ENSINO MÉDIO</b> .....	42
3.1 UM LETRAMENTO JURÍDICO? .....	42
3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA .....	45
<b>3.2.1 BNCC: estrutura geral e específica de linguagens e língua portuguesa</b> .....	46
<b>3.2.2 O campo de atuação na vida pública</b> .....	50
3.3 QUAIS SÃO OS TEXTOS LEGAIS QUE DEVEM SER ESTUDADOS SEGUNDO A BASE? .....	53
<b>4 PEDAGOGIA DE PROJETOS E NOSSA PROPOSTA</b> .....	55
4.1 A ESCOLA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM DEWEY, KILPATRICK E HERNÁNDEZ .....	55
4.2 OS PROJETOS DE LETRAMENTO .....	60
4.3 OS PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO .....	62
4.4 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	63

4.5 NOSSA PROPOSTA.....	64
<b>5 ANÁLISE DO PRODUTO.....</b>	<b>70</b>
5.1 O QUE É O PRODUTO EDUCACIONAL PROPOSTO.....	70
5.2 LETRAMENTOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL...	73
5.3 A RELAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	74
5.4 ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO E SUAS DECORRÊNCIAS.....	76
<b>5.4.1 A introdução .....</b>	<b>76</b>
<b>5.4.2 O módulo 1 .....</b>	<b>77</b>
<b>5.4.3 O módulo 2.....</b>	<b>78</b>
<b>5.4.4 O módulo 3.....</b>	<b>80</b>
<b>5.4.5 O convite ao professor .....</b>	<b>80</b>
<b>5.4.6 Os anexos.....</b>	<b>80</b>
5.5 DIVULGAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	81
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um diálogo de três áreas do conhecimento: a educação, as letras e o direito. Tal conjunção não é um acaso ou mero esforço intelectual pontual, mas revela o caminho de vida do pesquisador até aqui: do curso de direito e da experiência como advogado ao dia a dia em sala de aula como professor de língua portuguesa. Das primeiras experiências permaneceu a observação de que são necessárias certas regras para viver em sociedade, de que essas regras precisam ser buscadas no debate de ideias, de que elas costumam refletir relações de poder imbricadas na sociedade, e, acima de tudo, de que é necessário entendê-las para efetivamente exercer a cidadania<sup>1</sup>.

No trabalho com crianças e adolescentes, vislumbra-se o sujeito que recém-lida ou logo terá que lidar com instituições que operam em uma lógica própria, nem sempre justa, mas sempre necessária para a vida social. Esta pesquisa, então, é consequência de uma profunda preocupação em relação ao não conhecimento das estruturas institucionais que regulam a vida em sociedade, o que resulta em não participação política, uma forma também de exclusão. Contribuir para que esses indivíduos tenham uma vida mais plena é um fator de relevância para a atuação docente.

A pesquisa surge de modo mais concreto pela percepção de que há uma dificuldade da população em geral de entendimento dos textos que regulam a vida em sociedade, especialmente as leis. A compreensão desses textos costuma ficar reservada ao segmento jurídico: juízes, advogados, promotores de justiça etc. Sendo assim, esse problema resulta na incapacidade do sujeito de entendimento da estrutura institucional da sociedade da qual faz parte.

Muitas vezes, algumas leis são vistas superficialmente em aulas de sociologia ou história. Porém, entendemos que os textos jurídicos precisam ser estudados em aulas de língua portuguesa, quem sabe em projetos interdisciplinares no melhor dos mundos, a fim de valorizar o aspecto discursivo com todas as suas decorrências. Estudá-los como gêneros do discurso permite perceber padrões de linguagem e de

---

<sup>1</sup> Referimo-nos à cidadania “substantiva”, no sentido da posse e exercício de direitos civis, políticos e sociais (BOTTOMORE, 1996).

forma, as finalidades e objetivos, o modo como circulam no campo e as relações de identidade e poder imbricadas nas práticas sociais das quais fazem parte.

Percebeu-se que em aulas de linguagem a escola tradicionalmente ignora o estudo desses gêneros em favor de outros, como os dos campos jornalístico e literário. Agora, com a nova estrutura curricular da educação básica, surge uma grande oportunidade de trazer esses gêneros para a escola.

A Base Nacional Comum Curricular, já aprovada e sendo paulatinamente aplicada nas redes pública e privada, indica que os currículos de língua portuguesa devem se basear no que chama de campos de atuação social, dentro dos quais se originam e circulam certos gêneros discursivos. Para o ensino médio, essa normativa aponta cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública, que “contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade” (BNCC, 2018, p. 480).

No campo de atuação na vida pública, portanto, estão incluídos os gêneros discursivos jurídicos, aos quais até hoje não foi dada a atenção devida. Na etapa do ensino médio outros gêneros são privilegiados, como o artigo de opinião, a redação do Enem e dos vestibulares e os textos informativos, conforme comprovam estudos que se detiveram em buscar os gêneros mais presentes nos livros didáticos (SILVA, SILVA, SILVA, 2013; ESPÍNDULA, 2009).

O estudo textual, quando colocado em prática nesses termos, tem ficado restringido a alguns gêneros, com exclusão dos textos que permitem o entendimento institucional e legal da sociedade. Entendendo que cabe à escola providenciar a inserção dos jovens nesses processos, esta pesquisa partiu de uma pergunta central: como inserir o estudo de textos jurídicos no ensino médio?

A partir disso, surgiram algumas questões relevantes para a pesquisa: como relacionar os conceitos de gêneros discursivos e letramentos? É possível considerar que o entendimento dos gêneros discursivos jurídicos leva a uma espécie de “letramento jurídico”? Qual é a metodologia que poderia contribuir para o estudo desses gêneros no ensino médio? Como formular um produto educacional com essa finalidade?

Com essas questões, pretendeu-se, como objetivo geral, compreender como o estudo de textos jurídicos no ensino médio poderia se constituir em um letramento jurídico na educação básica. Os objetivos específicos foram estes:

- Problematizar os conceitos de letramento e de gêneros discursivos em uma concepção interacional da língua e de sua aprendizagem.
- Identificar quais são os gêneros discursivos privilegiados pela escola na etapa do ensino médio.
- Entender a posição dos gêneros discursivos jurídicos dentro do campo de atuação na vida pública proposto pela BNCC.
- Compreender a escola como espaço de constituição de diferentes letramentos.
- Propor, como produto, um projeto de estudo dos gêneros discursivos jurídicos para a utilização de professores no ensino médio com vistas à construção de um letramento jurídico na educação básica.

Para atender a esses objetivos, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, que é “um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico” (LIMA; MIOTO, 2007). Conforme Lima e Miotto (2007, p. 40), estudos de caráter exploratório-descritivo, como este, são “casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas”.

Na fundamentação teórica (capítulo 2) são entrelaçadas as duas categorias analíticas centrais desta pesquisa: os letramentos e os gêneros discursivos. No primeiro caso, trabalhamos com autores que desenvolveram o conceito de letramentos no Brasil, especialmente Soares (2003, 2004) e Kleiman (1995a, 1995b, 2006, 2007), e também com Street (2006, 2014), referência na área. A relevante noção de “multiletramentos” foi buscada em Rojo (2009).

Já em relação aos gêneros discursivos, começamos com Bakhtin (2003, 2006), a maior referência no assunto. Aportes importantes vieram de Rojo e Barbosa (2015), especialmente na costura feita com os letramentos, as práticas sociais e os campos de atuação. Um autor trazido também para o estudo é Marcuschi (2007, 2008), grande referência nos estudos dos gêneros textuais. Por fim, os genebrinos Schneuwly e Dolz (2004) foram muito importantes para considerar o trabalho com gêneros no ambiente escolar e suas decorrências.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizamos também a análise documental como procedimento metodológico, tendo a Base Nacional Comum Curricular como fonte primária. Conforme Duffy (2008, p. 107-108), a abordagem mais habitual a

documentos é a “abordagem orientada ao problema”, a qual implica “formular questões por meio do uso de outros métodos de pesquisa”. Por isso é que primeiro abordamos, por meio de pesquisa bibliográfica, os conceitos importantes ao nosso estudo para depois analisarmos o documento com o olhar trazido por aquela pesquisa.

Porém, “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Em nosso caso, os objetivos guiam essa aproximação com o objeto de estudo, de forma criteriosa, partindo de teorias mais amplas (letramentos e gêneros discursivos) para adentrar a BNCC e ao fim ser possível explicar o produto educacional elaborado à luz do que foi trazido anteriormente.

Os objetivos estão dispostos nos capítulos da presente dissertação. No capítulo 2, “Letramentos e gêneros discursivos na escola”, vamos esclarecer os conceitos de letramentos, gêneros discursivos e campos de atuação com foco em como aparecem e são trabalhados na escola. No capítulo 3, “O campo de atuação na vida pública e o estudo de gêneros discursivos jurídicos no ensino médio”, será problematizado o conceito de letramento jurídico e será explorada a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que tange ao campo de atuação na vida pública. Já no capítulo 4, “Pedagogia de projetos e nossa proposta”, exploraremos alguns aspectos de propostas conhecidas do trabalho com projetos em sala de aula a fim de elencar os elementos que utilizamos para o nosso produto. Por fim, no capítulo 5, “Análise do produto”, explicamos a formulação do produto educacional à luz dos elementos trazidos nos capítulos anteriores.

É fundamental salientar, para finalizar este texto introdutório, que entendemos esta pesquisa como uma importante contribuição para a educação básica, pois chegamos a um produto educacional aplicável por professores e que será disponibilizado para o uso efetivo em sala de aula, atendendo, assim, aos objetivos deste mestrado profissional. Trata-se de uma verdadeira proposta de intervenção na educação básica, finalidade primordial de um curso dessa natureza. Desse modo, com o produto disponibilizado aos professores, entendemos estar devolvendo à sociedade o investimento feito nesta pesquisa.



## 2 LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA

“Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a  
língua da maneira como o fazem?”

(BHATIA<sup>2</sup>, citado por MARCUSCHI, 2008, p. 150)

### 2.1 LÍNGUA E ENSINO

Nesta seção exploraremos os fundamentos da língua em relação com seu ensino, o que tem sido objeto de diversas teorias a partir do avanço dos estudos linguísticos. Nosso foco é a perspectiva sociointeracionista de linguagem, as teorias do letramento e as de gêneros textuais e discursivos, que são a base desta pesquisa.

#### 2.1.1 Interação como fundamento da língua e da aprendizagem

A língua é um fenômeno eminentemente humano, estabelecida em nosso processo evolutivo com o objetivo de comunicação. Ao pensar no que fundamenta a língua, Bakhtin<sup>3</sup> (2006) explicou e criticou as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico da época, que permanecem como parâmetro (talvez um obstáculo) até hoje: o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista.

Por um lado, há aqueles que veem a língua sendo organizada por um sistema estável e imutável de formas linguísticas. Por outro lado, há percepções que conferem à criação individual o fundamento da língua. Ao criticar as duas posições, o pensador russo advogou em favor da ideia de que a realidade fundamental da língua é a **interação verbal**: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2006, p. 127, grifos no original).

Antunes (2003, p. 41) identifica duas “tendências” que “têm marcado a percepção dos fatos da linguagem”:

<sup>2</sup> BHATIA, V. K. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, v. 75, n. 3, p. 629-652, 1997.

<sup>3</sup> Marcuschi (2008) menciona que já há uma tradição na atualidade de entender que essa obra é de autoria de V. N. Voloshinov, mas mantém o crédito a ambos. Bronckart (2005) não tem dúvida de que o texto é apenas de Voloshinov. Optamos nesta pesquisa por manter o crédito apenas a Bakhtin, de acordo com a edição consultada.

- a. uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b. uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.

A segunda tendência é a **concepção interacionista de linguagem**, que, para Antunes (2003, p. 41), “possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante”.

Ou seja, a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41, grifos no original)

Faraco (2005, p. 215) informa que a **interação** passou a ser objeto de estudo científico a partir do começo do século XX, com o pensador pragmatista norte-americano George Herbert Mead (1863-1931), começando na psicologia social e criando uma tradição que se estendeu para a sociologia e para a antropologia social do seu país. Em Mead, o sujeito é uma realidade social que se constrói no processo de interação sociossimbólica. Há, portanto, uma recusa às abordagens psicológicas que tivessem como fundamento o primado do indivíduo, pois este já era efeito da interação. Não há em Mead propriamente um estudo sobre a linguagem na interação, mas há o reconhecimento do seu “papel constitutivo dos processos sociointeracionais e da construção do sujeito”. Faraco (2005, p. 215) destaca em Mead a sua “concepção de linguagem não como estrutura, mas como ação – ação intersubjetiva que, como tal, se internaliza e se torna ação intrassubjetiva”.

Já no bielo-russo Lev Vygostky a interação aparece como um dos seus conceitos-chave nos estudos cognitivos de desenvolvimento, em especial na primeira infância, conforme destaca Ivic (2010, p. 16):

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo.

A interação social, em Vygostky, desempenha um papel construtivo no desenvolvimento, o que significa que algumas “categorias de funções mentais

superiores”, como “atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas” não existiriam “sem o aporte construtivo das interações sociais” (IVIC, 2010, p. 17).

Marcuschi (2008, p. 21, grifos no original) salienta que Bakhtin, Mead, Vygostky e outros<sup>4</sup> ressituarão a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para o campo do discurso em seu contexto sociointerativo. A perspectiva sociointeracionista com a qual trabalha é a de que “o *enunciado* se torna a *unidade concreta e real* da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais”, o que se reflete em quatro pontos centrais que também norteiam a presente pesquisa:

- (a) na *noção de linguagem* como atividade social e interativa;
- (b) na *visão de texto* como unidade de sentido ou unidade de interação;
- (c) na *noção de compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados e
- (d) na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída. (MARCUSCHI, 2008, p. 21, grifos no original)

Para esse autor, “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos e discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”. Sua ideia nuclear é a de que “*não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas*”, o que quer dizer que “todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (MARCUSCHI, 2008, p. 22-23).

Na escola vemos que ainda o aspecto formal da linguagem como sistema abstrato tem grande força, em que pesem esses desenvolvimentos de longa data que já demonstraram como a língua se constitui na interação, na relação entre os sujeitos. No Brasil, percebe-se o peso da forma até hoje pela nossa longa tradição de primazia da gramática normativa em sala de aula.

### **2.1.2 Gramática e texto na tradição escolar brasileira**

Bezerra (2007) explica que no Brasil tradicionalmente a gramática normativa tem sido o foco do ensino de língua portuguesa, tanto no seu aspecto prescritivo de

---

<sup>4</sup> Bronckart (2005) informa que a posição interacionista foi defendida por inúmeros autores do início do século XX além dos já citados: Bühler, Dewey, Dilthey, Politzer, Spranger, Wallon etc.



conjunto de regras a serem seguidas quanto no aspecto analítico de identificação de partes, funções e elementos. A autora indica fatores externos e internos que explicam essa tradição: a disciplina de português entrou tardiamente nos currículos escolares para levar ao conhecimento o funcionamento da variedade de prestígio que era utilizada pela elite letrada; antes disso, após a alfabetização o Latim era ensinado em seu viés gramatical, modelo que foi seguido nas aulas de português.

Nessa tradição gramatical, a língua historicamente foi utilizada como força de separação de classes, como bem demonstram tantos bons autores.<sup>5</sup> A “língua imaginária”, no conceito de Faraco (2016), é abstrata, nunca é alcançada, mas serve para manter a polarização entre o uso popular e o uso dos mais letrados, resultado de processos sociais, históricos, econômicos e ideológicos bem explicados por Lucchesi (2015).<sup>6</sup>

Há algum tempo também o texto vem sendo cada vez mais o foco dos estudos de língua portuguesa na escola. Rojo e Cordeiro (2004, p. 8, grifei) informam que o texto já é objeto do ensino-aprendizagem desde a década de 1980 por meio de diversas propostas curriculares e programas, o que ocorreu pelo deslocamento “de um **ensino normativo**, que priorizava a análise da língua e da gramática, para um **ensino procedimental**, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados”, com o que a análise gramatical passou a estar ligada a esses usos textuais.

Nessa trajetória, dizem as autoras (2004, p. 9) que o texto primeiro foi tomado como um material ou objeto empírico em sala de aula, a partir do qual eram propiciados atos de leitura, de produção e de análise linguística. Mas o texto, em si, não era “ensinado”. Depois, o texto passou a ser um “suporte para o desenvolvimento de estratégias de leitura e de redação”, em uma abordagem cognitiva e textual.

---

<sup>5</sup> Desde Celso Luft, em *Língua e liberdade* (Ática, 1998), até Sírio Possenti, Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco, Dante Lucchesi, Irandé Antunes, Maria Helena de Moura Neves, João Wanderley Geraldi e tantos outros.

<sup>6</sup> A partir dos autores referidos na nota anterior, ao passo que admitimos que a língua é viva e evolui na interação entre pessoas, o que é chave para o pensamento desta pesquisa, outros fenômenos precisam ser mencionados e não podem ser esquecidos nos processos pedagógicos: 1) a **mudança linguística** é um processo natural; 2) cada comunidade dispõe de **normas linguísticas** mais ou menos prestigiadas, que definem socialmente uma posição de poder; 3) dentre tantas normas possíveis, uma é considerada como a **padrão**, abstratamente colocada em manuais linguísticos (a “gramática”) e servindo como critério de colocação em classes sociais; 4) em cada sociedade também se produz uma norma dita **culta**, um tanto variável, mas que é observada na fala e na escrita de pessoas com uma escolaridade mais alta; 5) ainda assim, são perceptíveis infindáveis **variações linguísticas** em qualquer sociedade, fruto do lugar, da idade, da situação comunicativa.

Desenvolve-se aí a linguística textual, mantendo-se as análises metalinguísticas junto ao estudo procedimental.

Rojo e Cordeiro (2004, p. 9) entendem que no Brasil, como em outros lugares, quando se passou a “ensinar sobre os textos”, ou seja, a dar enfoque a propriedades do texto, surgiu uma “gramaticalização dos eixos de uso”, com o que o texto passou a ser “pretexto” para o ensino da gramática normativa e da gramática textual, no entendimento de que “quem sabe as regras sabe proceder”. Também aí, para as autoras, houve uma abstração das “circunstâncias ou da situação de produção e leitura” dos textos, “gerando uma leitura de extração de informações (explícitas ou implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos”. Como resultado, viu-se que as práticas escolares brasileiras tendiam a formar leitores apenas com as capacidades mais básicas de leitura.

Em suas palavras, a partir disso houve uma “virada discursiva ou enunciativa” no enfoque dado aos textos e seus usos em sala de aula no Brasil, especialmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997/1998, com ênfase para a noção de gênero discursivo ou textual. “Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Assim, nesses referenciais [PNCs], forma e conteúdo têm importância e são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero. Duas novidades são importantes nessa virada: o ensino de linguagem e de gêneros orais (formais públicos) e a valorização dos contextos de uso e de circulação. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11)

Antunes (2003, p. 42) refere que do pressuposto interacional deriva “o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”. A partir disso é que se deve “constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las”.

Portanto, o centro do estudo de língua portuguesa é o texto, lugar de práticas comunicativas reais entre pessoas. Bakhtin (2003) já referia que o enunciado é a unidade real de comunicação discursiva, e não as palavras nem as orações. Conforme

Marcuschi (2008, p. 19), “é impossível qualquer manifestação linguística fora do texto situado”.

Com essa noção de texto situado, que significa olhar para o texto no seu processo comunicativo de modo contextualizado, entram os estudos dos letramentos como importante aporte teórico para a linguística contemporânea. Nesta pesquisa, a noção de letramentos como práticas sociais é central para o pensamento teórico ora em exposição e para o desenvolvimento do produto educacional proposto.

## 2.2 LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Abandonar uma concepção reducionista da língua e de seu ensino e admitir uma visão interacional implica não conceber apenas o aspecto cognitivo, mas também das relações históricas, sociais, de poder imbricadas na língua em uso. Conforme Kleiman (2006, p. 25), “as nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam”.

### 2.2.1 Alfabetização e letramento

Embora o conceito de “letramento” seja já bastante utilizado nos campos da educação e das ciências linguísticas, cabe precisá-lo a fim de adequá-lo a esta pesquisa. O ponto de partida é a noção fundamental de que o processo de letramento é distinto da **alfabetização**, embora sejam conceitos muitas vezes confundidos. Afora isso, é um processo múltiplo e complexo que perpassa toda a etapa escolar, não apenas nos primeiros anos, e, em uma visão mais ampla de educação, continua na vida do sujeito enquanto este se mantiver apto a aprender.

Soares (2004, p. 7) refaz o percurso desse conceito e de suas ligações com a alfabetização. A autora refere que o letramento nasceu em meados da década de 1980 pela “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Ele aparece no Brasil (letramento), na França (*illettrisme*) e em Portugal (literacia) para nomear um fenômeno distinto da alfabetização. Já nos Estados Unidos e na Inglaterra a palavra *literacy* já estava

dicionarizada, mas se tornou um campo de estudo na mesma época a fim de se diferenciar daquilo que em língua inglesa se conhece como *reading instruction* ou *beginning literacy*. Do mesmo período é a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (Unesco) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, com o que se pretendia que as avaliações internacionais sobre leitura e escrita fossem além da mera capacidade de ler e escrever.

A principal diferença entre o uso desse conceito nos países referidos é que naqueles mais desenvolvidos o letramento surge como uma necessidade de promover uma participação mais efetiva nas práticas sociais mediadas pela língua escrita, por isso sempre houve uma clara independência em relação à aprendizagem básica da escrita. Já no Brasil os dois conceitos com frequência se confundem, pois a discussão sobre a importância e as habilidades do uso competente da leitura e da escrita surge vinculada à aprendizagem inicial da escrita (SOARES, 2004).<sup>7</sup>

Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos [...]. (SOARES, 2004, p. 8)

No Brasil, o Censo de 1940 utilizava o conceito de “alfabetizado” para aquele que soubesse ler e escrever o próprio nome; o de 1950 tratava assim aqueles que conseguissem ler um bilhete simples. Hoje o critério são os anos de escolarização, em função do que se estabelece o nível de “alfabetização funcional”, conceito este bastante próximo ao de letramento. Portanto, há um caminho da ideia de saber ler e escrever para saber fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

A autora defende que os dois processos não são independentes, mas interdependentes e indissociáveis, uma vez que a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita, enquanto o letramento depende da aprendizagem das noções básicas que sustentam a língua. No entanto, são processos de natureza diferente, pois envolvem “conhecimentos, habilidades e competências

---

<sup>7</sup> Soares (2004) menciona também que tem havido uma perda da especificidade do termo “alfabetização” na escola brasileira em favor da utilização de “letramento”, o que ela chama de “desinvenção da alfabetização”.

específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15).

Sobre essa diferença, Kleiman (1995b) diz que no meio acadêmico o conceito de letramento, segundo ela possivelmente cunhado por Mary Kato em 1986, surgiu como tentativa de separar os estudos sobre a alfabetização, que destacavam as competências individuais, daqueles que tratavam sobre o “impacto social da escrita”. Ela adverte, porém, que no caso brasileiro os sentidos da alfabetização indicados por Paulo Freire já “veem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”. Ou seja, nesse sentido temos já uma noção de letramento bastante contemporânea.

De forma bem direta, Soares (2003, p. 18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O letramento pode ser visto, sob um ponto de vista cognitivo, como um conjunto de capacidades individuais, como competências adquiridas pelo indivíduo, o que comumente é tentado medir por meio de avaliações oficiais. Dionísio (2007) chama essa perspectiva de “reduzora”, pois é apenas situada no sujeito. Por outro lado, o letramento pode ser visto como **prática social que envolve o texto escrito**. Nesse sentido, é percebido de modo plural, integrando outras linguagens que não apenas a verbal, já que as práticas sociais integram a vida das pessoas, são utilizadas para atingir fins específicos, não sendo apenas um conjunto de competências “que estão armazenadas na cabeça das pessoas” (DIONÍSIO, 2007, p. 210).

### **2.2.2 Perspectivas advindas dos Novos Estudos do Letramento**

Essa visão mais abrangente, distanciada da concepção focada no indivíduo, foi desenvolvida por alguns estudiosos com base em pesquisas etnográficas. Chamadas de **Novos Estudos do Letramento**, essas pesquisas buscaram identificar não o que as pessoas “sabem” sobre os textos escritos, mas sim o que elas “fazem” com o letramento e como os textos estão integrados nas suas vidas (DIONÍSIO, 2007).

Conforme Fiad (2017, p. 90), os Novos Estudos do Letramento apresentaram “críticas à concepção de escrita da cultura ocidental, que privilegia os gêneros do

discurso das classes dominantes” e que considera “a escrita e a leitura como neutras, independentes dos processos sociais, históricos e culturais”. Esses estudos, por sua vez, veem o letramento como prática social, “dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve”. Entende-se, assim, que há “diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura são dependentes dos contextos sociais”. Sendo assim, não haveria apenas um letramento, “mas letramentos, a depender dos significados atribuídos por diferentes grupos sociais”.

Com isso, passamos a falar em letramentos como **práticas sociais situadas**, ou seja, dependentes dos contextos sociais, jamais neutras e uniformes. Street (2006, p. 466) menciona que não é possível pensar em letramento como uma “coisa única e compacta”, pois “existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais”.

Tinoco (2008) observa duas definições do conceito de letramento: uma primeira ligada a um estado ou condições de um grupo ou indivíduo ao apropriar-se da escrita; já a segunda o associa a práticas sociais que constroem relações de identidade e poder. A primeira concepção está ligada a percepções reducionistas sobre a língua, como escrita = codificação e leitura = decodificação, ou seja, com foco apenas nos aspectos cognitivos, dissociando os aspectos sociais e políticos das práticas de leitura e escrita. Na segunda concepção aparecem os elementos da situação de comunicação, os valores, as representações.

Esse modelo destaca os aspectos culturais e as estruturas de poder que funcionam como vieses nas práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação (para manter desigualdades de poder e grupos enfraquecidos) ou de **construção da cidadania** (desvelando as ‘naturalizações’ das situações de iniquidade e favorecendo o fortalecimento de grupos minoritários). Tudo depende dos interesses dos que o estiverem colocando em prática. (TINOCO, 2008, p. 110, grifamos)

Essas duas concepções são chamadas por Street<sup>8</sup> (1984 apud TINOCO, 2008) de **modelo autônomo** e **modelo ideológico** de letramento.

Assim, a adjetivação que os acompanha indica a orientação privilegiada por um e outro: no caso do modelo ‘autônomo’, as habilidades técnicas que envolvem o letramento (reconhecimento fonema-grafema, decodificação de palavras e de frases, produção de redações); no modelo ‘ideológico’, os valores socioculturais que circundam essas habilidades iniciais e os demais usos da escrita na sociedade. (TINOCO, 2008, p. 111)

---

<sup>8</sup> STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Em relação ao modelo autônomo, Kleiman (1995b, p. 21-22) refere que a característica de “autonomia” significa que a escrita seria “um produto completo em si mesmo”, sem estar presa “ao contexto de sua produção”. Nesse sentido, “o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito”.

Além disso, esse modelo considera que “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. A autora indicava, em 1995, que “esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado” (KLEIMAN, 1995b, p. 21). Acreditamos que, embora as grandes mudanças ocorridas no ensino de língua materna, esse cenário teve poucas modificações efetivas.

Já sobre o modelo ideológico, Kleiman (1995b, p. 21) postula:

as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Street (2014) salienta que o modelo autônomo de letramento tem sido dominante na teoria educacional e desenvolvimental, sendo representado como se fosse simplesmente natural, e não situado ideologicamente.

Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder. (STREET, 2014, p. 146)

O autor esclarece que o termo “ideológico” não está sendo utilizado em seu sentido marxista “de ‘falsa consciência’ e dogma simplório”, mas como “lugar de tensão entre **autoridade** e **poder**, de um lado, e **resistência** e **criatividade individual**, do outro”, tensão esta que “opera por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo particularmente a língua e, claro, o letramento” (STREET, 2014, p. 173, grifei).

No modelo “ideológico” é reconhecida uma multiplicidade de letramentos, relacionados a contextos culturais específicos e associados a relações de poder e

ideologia (STREET, 2006). “Precisamos ser capazes de indicar que a noção de um letramento com ‘L’ maiúsculo e singular é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 147).

Street (2014, p. 172) informa que o modelo ideológico não procura “negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita”, mas sim percebê-los como aspectos da cultura e de estruturas de poder. “Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.”

Sabendo, então, que os letramentos são plurais e envolvem mais do que habilidades meramente técnicas, “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2006, p. 466). Na escola, então, “o aluno está aprendendo **modelos culturais de identidade e personalidade**, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 154, grifei).

De acordo com Kleiman (2007, p. 4), o letramento está para uma concepção social de escrita assim como a aprendizagem de leitura e produção textual enquanto competências e habilidades está para a concepção de cunho tradicional. Nesse ponto de vista, ler e escrever formam um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas “progressivamente” até se chegar a uma suposta competência ideal, de um “usuário proficiente de língua escrita”. Por outro lado, para os estudos do letramento a leitura e a escrita são “práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

A partir dos Novos Estudos do Letramento, passou-se a falar também em **letramentos acadêmicos**. Lea e Street (2014) esclarecem que esse termo foi originalmente concebido para o ensino superior, mas é também aplicado ao período da pré-escola ao ensino médio. Os autores referem que as abordagens tradicionais lidavam simplesmente com as noções de escrita boa ou ruim. Já as novas abordagens sustentam três perspectivas ou modelos, que podem coexistir: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

No modelo das **habilidades de estudo** o letramento é visto como uma habilidade individual e cognitiva, que pode passar de um contexto a outro sem problemas. Essa perspectiva concentra-se no ensino dos aspectos formais da língua. No modelo de **socialização acadêmica**, o letramento tem a ver com uma comunidade



disciplinar ou temática. O sujeito, nesse caso, internaliza certo discurso e assim passa a estar apto a reproduzi-lo. Em tal modelo já há um reconhecimento de que áreas diferentes utilizam diferentes gêneros e discursos. Por fim, o modelo de **letramentos acadêmicos** assemelha-se ao anterior, mas considera os processos de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados e situados, levando em conta a produção de sentidos, a identidade, o poder e a autoridade.

Os letramentos, portanto, são práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Heath (1982<sup>9</sup> apud STREET, 2014, p. 147) considera que existem **eventos de letramento**, que são “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Street (2014, p. 147) amplia essa noção e utiliza o conceito de **práticas de letramento** para indicar “o nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita”. As práticas de letramento, então, não se referem apenas ao evento em si, “mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”.

É por meio das práticas de letramento que se aprende, que se constrói conhecimento (DIONÍSIO, 2007), tanto em práticas letradas “escolares” quanto em práticas letradas cotidianas (STREET, 2014). Nesse sentido, em uma visão mais ampla de educação, podemos considerar que os processos de letramento também acontecem fora da escola. Além disso, é possível considerar que tais processos perduram enquanto o sujeito se mantiver apto a aprender.

### 2.2.3 Multiletramentos

Quando falamos em “letramento”, assim no singular, estamos de acordo com uma tendência – que em certa medida permanece – de olhar para o aluno com apenas duas possibilidades: ou ele é “letrado” ou ele é “iletrado”. Sendo assim, para considerá-lo de uma ou outra forma, teremos que adotar um critério simplista, em geral representado pela tradicional “redação escolar”. Ou seja, fazendo uma boa redação, ali estará um aluno letrado; fazendo uma redação ruim, teremos então um aluno ainda em processo de letramento ou apenas iletrado.

Por outro lado, ao observar as complexidades das diferentes situações sociais nas quais o sujeito pode se envolver, vamos perceber que para cada situação dessas

---

<sup>9</sup> HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

ele precisará desenvolver um conjunto de instrumentos linguístico-comunicativos adequado. Diremos, então, que cada conjunto desses será constituinte de um dado letramento, cuja importância é variável e dependente da trajetória individual. É nesse sentido que se passou a considerar que os letramentos são, em verdade, múltiplos (portanto, **multiletramentos**).

Conforme esclarece Rojo (2009, p. 109, grifos no original), “multiletramentos” é um conceito complexo que envolve a ideia de multisssemiose (multimodalidade de mídias), a multiculturalidade e a “*multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade”. Esse último aspecto é bem explicado por Bezerra (2007, p. 40):

Assim é que se tem letramento relativo ao contexto discursivo familiar, escolar, religioso, profissional e outros e não se pode falar de um sujeito iletrado. Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro, menos.

No mesmo sentido, Geraldi (2014, p. 28-29) refere que, “quanto mais complexa a sociedade, mais se diversifica sua multiforme atividade e mais complexo é o conjunto de tipos relativamente estáveis de enunciados, ou gêneros de discurso, em circulação”. Em assim sendo, haverá uma diferença de entendimento das práticas de acordo com a possibilidade e capacidade de circulação em esferas distintas. Seremos, portanto, “letrados segundo os diferentes campos de atividade – letrados e iletrados ao mesmo tempo”, como explica o mesmo autor:

Obviamente circulamos por diferentes campos ou esferas da comunicação social, e por isso dominamos gêneros discursivos variados. Mas não circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade: como leitores pouco assíduos, certamente teremos maiores dificuldades de leitura – e praticamente seremos incompetentes para a produção – de enunciados extremamente técnicos e especializados no campo das engenharias, das matemáticas ou das artes visuais, quando outros o serão para áreas da pedagogia ou da filosofia. Somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade. (GERALDI, 2014, p. 28-29)

À escola cabe, então, auxiliar o sujeito a desenvolver determinados letramentos, especialmente aqueles dos âmbitos mais formais, que darão a possibilidade de o sujeito, ao sair do ambiente escolar, se movimentar socialmente, instrumentalizado que estará para dar conta dos diversos contextos em que poderá

se inserir. Isso significa, também, que haverá outros letramentos que serão realizados pelo sujeito fora do ambiente escolar, em outros espaços, tanto formais quanto informais, tanto de modo consciente quanto espontâneo. Esses outros letramentos precisam ser reconhecidos e valorizados pela escola como constituidores do sujeito, e serão mais ou menos importantes para cada um dependendo da trajetória de vida que será seguida.

De qualquer modo, as práticas sociais – e, portanto, os letramentos – não ocorrem na sociedade de maneira desorganizada, mas sim em esferas, em campos, em âmbitos de atividade que têm suas particularidades, suas regras, seus valores. Em tais campos nos deparamos com certas estruturas linguísticas que possibilitam as diferentes maneiras de falar, de escrever e de se comunicar: os gêneros discursivos.<sup>10</sup>

## 2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS E CAMPOS DE ATUAÇÃO

Em todos os momentos de nossa vida nos comunicamos por meio de gêneros discursivos, mesmo sem nomeá-los: em um breve bom-dia; ao ver o jornal televisivo; quando lemos uma notícia; em conversas; ao observar uma receita; nas tantas mensagens que enviamos; ao discutir no jogo de futebol; quando cantamos parabéns; ao escrever no diário; em denúncias; ao contar um segredo. Nesse sentido, onde há texto, onde há discurso, ou seja, onde há comunicação, necessariamente encontramos os gêneros discursivos.

### 2.3.1 Definição e características

Marcuschi (2008) alerta para o fato de que há uma infinidade de fontes e perspectivas de análise desse tema<sup>11</sup>, portanto faremos um breve percurso com as

---

<sup>10</sup> Como informam Rojo e Barbosa (2015), o termo “gêneros discursivos” é comumente utilizado por autores de inspiração bakhtiniana. Outros autores utilizam o termo “gêneros textuais”. Marcuschi (2008) defende que essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo quando se pretende identificar algum fenômeno específico.

<sup>11</sup> O autor vai além: “Diante desse interesse, pode-se dizer que ao tamanho das preocupações também corresponde uma tamanha profusão de terminologias, teorias e posições a respeito da questão. Em princípio, isso seria muito bom se não fosse desnorteante. É quase impossível hoje dominar com satisfatoriedade a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

ideias fundamentais e as perspectivas mais atuais sobre os gêneros discursivos, tendo como norte os objetivos desta pesquisa.

Rojo e Barbosa (2015) fazem uma retomada do conceito de “gêneros”, cuja reflexão se iniciou ainda na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, que pensavam sobre poética e retórica. O termo aparece primeiro em Platão, na *República*, que apontava três gêneros literários: o épico, o lírico e o dramático. Aristóteles, na *Poética* (334 a.C.), trata especialmente da tragédia, da comédia e da epopeia. Já na *Retórica* (330 a.C) ele recorre ao conceito de gênero para enumerar os gêneros retóricos: deliberativo ou político; forense ou judicial; e demonstrativo ou epidíctico.<sup>12</sup> Os domínios da arte poética e da vida cidadã – gêneros literários e gêneros da oratória pública – são retomados e aprofundados no Renascimento, permanecendo essa separação até a modernidade e o início do século XX.

Mikhail Bakhtin foi o autor que estendeu essa reflexão dos gêneros a todos os textos e discursos, sem distinção ou divisão, a partir da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929. Portanto, como dizem as autoras antes referidas, nessa obra se expandiu “para a vida o que antes se restringia à arte” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42).

A famosa definição de gêneros do discurso vai aparecer depois, em *Estética da criação verbal*, de 1952-53: “cada campo<sup>13</sup> de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos no original).

Rojo e Barbosa (2015, p. 44) esclarecem a definição de gêneros sob esse ponto de vista:

A definição de ‘gêneros’ fica subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas (‘esferas de atividade’), para o qual é necessária a comunicação ou interação entre as pessoas, por meio da utilização da língua. Para isso servem os gêneros, em sua variedade e heterogeneidade.

Uma das características mais relevantes dos gêneros discursivos é a sua diversidade e a impossibilidade de listá-los exaustivamente.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Os primeiros eram voltados a aconselhar ou desaconselhar, com caráter futuro; o segundo grupo teria a função de acusar ou defender, sendo dirigidos ao passado; os últimos refletiam o elogio ou a censura, sendo voltados ao presente.

<sup>13</sup> Rojo e Barbosa (2015) informam que a tradução de 2003 foi feita diretamente do original e teria corrigido alguns equívocos da anterior, de 1997, na qual aparecia o termo “esfera” em lugar de “campo”.

<sup>14</sup> Também é importante referir que Bakhtin diferencia gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os primários “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata”. Já os secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Podemos até não nominar o gênero ou não reconhecer suas características, como destaca Bakhtin (2003, p. 282, grifos no original):

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência.

Geraldi (2014, p. 29) indica duas lições sobre gêneros advindas da leitura de Bakhtin:

a) que a gênese de cada gênero está intimamente vinculada às necessidades próprias de um campo de atividade, de modo que dentro dele se geram vários gêneros interligados; b) que nenhum campo de atividade humana é isolado porque todos eles estão também moldados pela linguagem e suas formas de funcionamento (por exemplo, dado que os signos linguísticos são histórica e ideologicamente marcados, nenhuma atividade de emprego da linguagem pode se apresentar como neutra e sem vínculos com o mundo social).

Para Marcuschi (2007, p. 25, grifamos), “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em **textos situados** em comunidades de **práticas sociais** e em **domínios discursivos específicos**”. Considerando a língua como atividade social, histórica e cognitiva, o pressuposto é o de que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Nesse sentido, não se privilegiam os aspectos formais e estruturais da língua, mas sim sua natureza funcional e interativa (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

Em um gênero textual, “predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade* (MARCUSCHI, 2007, p. 24, grifos no original). Quando se estudam os gêneros, o foco não está na forma linguística, mas sim na prática comunicativa, a fim de “realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2007, p. 29).

---

relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Marcuschi (2008, p. 159) resume seu pensamento sobre os gêneros caracterizando-os como entidades: dinâmicas; históricas; sociais; situadas; comunicativas; orientadas para fins específicos; ligadas a determinadas comunidades discursivas; ligadas a domínios discursivos; recorrentes; estabilizadas em formatos mais ou menos claros.

Portanto, os gêneros são um instrumento para olhar a realidade da comunicação em eventos concretos. Quando transpostos para a sala de aula, tornam-se objeto de estudo e a perspectiva do seu uso necessariamente passa a enfrentar a perspectiva de sua aprendizagem.

### 2.3.2 Gêneros na escola

Schneuwly e Dolz (2004), ao pensarem nos gêneros escolares, desenvolvem a ideia de que eles são um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Eles utilizam especialmente as noções de **práticas de linguagem** e de **atividades de linguagem** ou **ações de linguagem**.

As práticas de linguagem se referem “às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas”. Nesse sentido, elas “implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. Os autores enfatizam que na análise de uma prática de linguagem são essenciais as interpretações feitas pelos agentes da situação, que dependem “da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62).

Já a atividade de linguagem “funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação”. Os autores referem que a atividade pode ser também vista como um “sistema de ações”. Assim, “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”. Ela implica, também, diversas capacidades do sujeito: “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Os gêneros, para esses autores, são **suporte das atividades de linguagem** e “permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”, já que são reconhecidos pelos interlocutores.

A prova da existência desse modelos nas diferentes práticas de linguagem é, precisamente, o fato de que o gênero é imediatamente reconhecido como uma evidência, pela maneira como se impõe para aquele que se sente à vontade na prática em questão, como uma forma evidente que seu enunciado deve tomar – salvo, bem entendido, se ele quiser, calculando conscientemente os efeitos possíveis, suprimir as marcas do gênero, o que será encarado como desvio, tanto por ele próprio quanto pelos atores da prática visada. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64)

Temos em Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) a possibilidade de perceber os gêneros discursivos sob dois pontos de vista essenciais: o **uso** e a **aprendizagem**. Como já referido, nas situações de comunicação os gêneros são um instrumento que dá suporte para a atividade de linguagem (os autores chamam de “megainstrumento”). Já na aprendizagem, eles se tornam uma referência para os aprendizes. Na escola, portanto, há uma realidade complexa, na qual ocorre o que os autores chamam de “desdobramento”:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda **uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia**, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65, grifei)

Essa relação entre o gênero como objeto de ensino e sua prática de referência gera, conforme os autores, ao menos três formas<sup>15</sup> de abordar o ensino da fala e da escrita: 1) desaparecimento da comunicação: quando o gênero se torna pura forma linguística, sem relação com uma situação de comunicação autêntica (portanto, desvinculados de práticas sociais); 2) a escola como lugar de comunicação: os alunos ficam imersos em situações de comunicação dentro da escola que geram gêneros automaticamente, sem referência a gêneros exteriores que sejam modelos ou fonte de inspiração, sem que os gêneros sejam descritos e ensinados; 3) negação da escola como lugar específico de comunicação: nesse caso os gêneros entram na escola tal

---

<sup>15</sup> Os autores advertem que estão tratando essas formas como “tipos ideais” (no conceito weberiano), ou seja, como formas puras que não acontecem exatamente assim na realidade.

qual ocorrem nas práticas de linguagem de referência, a escola sendo negada como lugar particular de ensino-aprendizagem.

Ao reavaliar essas abordagens, os autores levam em conta que toda introdução de um gênero na escola visa a objetivos de aprendizagem do gênero em si e de gêneros próximos ou distantes (conhecimento, compreensão e produção). Além disso, o gênero escolar sofre uma transformação em relação ao gênero de referência (desdobramento):

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69)

Portanto, o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência. Nas palavras dos autores, “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70).

Em pensamento semelhante, Kleiman (2006) considera que há uma relação complexa entre gênero e ação social, o que é apontado como um problema no trabalho com gêneros. Nesse sentido, uma notícia, ao sair do jornal e aparecer no livro didático, não seria mais uma notícia, o mesmo acontecendo com gêneros literários, musicais etc. O fato é que os gêneros se originam em outras instituições que não a escola, mas podem ser nela situados. A autora chama de “**desentrosamento**” essa característica dos gêneros de aparecerem em situações diversas das originais: “Nesse processo, o gênero se modifica e se transforma em decorrência das necessidades específicas da situação, das atividades que concretizam (ou atualizam) as práticas sociais” (KLEIMAN, 2006, p. 28).

### 2.3.3 Os campos de atuação

Como já referido, as práticas sociais não ocorrem na sociedade de maneira desorganizada, mas sim “em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são ‘situadas’ em esferas de atuação específicas” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 56).



Essas grandes áreas de atuação podem ser denominadas de diversas formas. Rojo e Barbosa (2015, p. 59) defendem a noção de **esfera/campo de comunicação verbal**, dialogando especialmente com Max Weber e Pierre Bourdieu:

Para esses autores, a sociedade se organiza e funciona em campos ou esferas de atividade que se regem por leis próprias, as quais determinam a posição, os poderes, os deveres, os valores e o *habitus* dos indivíduos que atuam nesses campos ou esferas. Entre essas maneiras de agir em uma esfera ou campo, que Bourdieu denominou "*habitus*", estão as maneiras de falar, de escrever e de se comunicar interagindo, ou seja, os gêneros discursivos.

Marcuschi (2008, p. 194) dispõe os gêneros em **domínios discursivos**, entendendo-os como esferas da vida social ou institucional nas quais "se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão".

[...] os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais. E eles também organizam as relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 194)

O autor então organiza os gêneros textuais nos seguintes domínios discursivos: instrucional (científico, acadêmico e educacional); jornalístico; religioso; saúde; comercial; industrial; jurídico; publicitário; lazer; interpessoal; militar; e ficcional.

Rojo e Barbosa (2015, p. 70) informam outros conceitos presentes na área: "contextos estruturados ou padronizados", "configurações coerentes de práticas", "instituições", "comunidades de práticas", "comunidades discursivas", "domínios discursivos", "participantes/lugar e propósito", "campo/modo/relação". As autoras defendem o uso de esfera/campo de comunicação verbal por ser mais "claro, flexível, abrangente e amplo".

A nova Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017 para o ensino fundamental e 2018 para o ensino médio utiliza a nomenclatura **campo de atuação** para tratar dessas diferentes áreas. A versão para ensino fundamental esclarece o seguinte:

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos.

[...]

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a

compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BNCC, 2018, p. 83)

Já a versão para o ensino médio altera o conceito para **campos de atuação social**, referindo o seguinte:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BNCC, 2018, p. 477)

Como entendemos que todos esses nomes se referem, grosso modo, a um âmbito de práticas sociais, e por esta pesquisa se dirigir mais especificamente ao ensino de língua materna, faremos a opção, de agora em diante, em tratar dessas áreas como **campos de atuação social**, embora possam aparecer os outros termos sem prejuízo de sentido.

Podemos dizer, então, que as práticas sociais de determinado campo serão mediadas por gêneros discursivos.

Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os **gêneros**.

[...]

Assim, para o estudo dos gêneros, a vinculação destes com as diferentes esferas/campos da comunicação verbal que os originam e desenvolvem e a própria determinação dessas esferas pelo funcionamento social e histórico mais amplo é algo fundamental, sendo ambas até mesmo apontadas como os dois primeiros passos metodológicos para a abordagem dessa problemática. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64-65)

Desse modo, considerando a perspectiva contemporânea dos Novos Estudos dos Letramentos, que observam os letramentos como práticas sociais situadas, dependentes do contexto e permeadas por relações de identidade e poder, temos uma relação direta entre letramentos e gêneros discursivos. Tais conceitos estão relacionados nos campos de atuação, *locus* em que as práticas sociais geram e desenvolvem essas formas relativamente estáveis de enunciados.

Rojo e Barbosa (2015) resumem essa relação da seguinte forma:

[...] há uma visível vinculação entre as **práticas sociais**, os **tipos de interação verbal**, os **gêneros** e as **esferas de atividade**. Cada uma dessas esferas/campos de atividade, ao mesmo tempo, engendra e é engendrada por certos tipos de interação verbal admitidas nas práticas sociais, o que nos permitiria falar, então, em 'esferas/campos de comunicação'. Nestas, circulam certos gêneros que refletem e refratam as restrições impostas pela correlação de posições sociais, pelo jogo de interesses e pelas finalidades próprias dessas esferas e, ao mesmo tempo, cristalizam as formas de discurso – os gêneros – mediante as quais se materializa seu funcionamento. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 71, grifamos)

No mesmo sentido, Kleiman (2006, p. 26) refere que “a atuação bem-sucedida nas instituições requer o conhecimento das práticas específicas dessas instituições, concretizadas, ou atualizadas, nos eventos [...] envolvendo usos da linguagem mediados pelos gêneros discursivos”. A autora defende, então, a importância de se considerar o campo em que ocorre o uso da linguagem:

O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua em geral, e a leitura em particular. [...]. Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição. (KLEIMAN, 2006, p. 26-27)

Portanto, serão necessários múltiplos letramentos para dar conta das dinâmicas presentes em cada campo de circulação dos discursos. Esses letramentos correspondem aos gêneros presentes em cada campo. Ainda, se pensarmos no sujeito que transita por diversos campos, dadas as suas variadas identidades na sociedade contemporânea<sup>16</sup>, mais complexos e múltiplos serão os letramentos. Esses são desafios para o ensino.

#### 2.3.4 Os gêneros e os campos de atuação social na BNCC

A BNCC inova ao trazer a noção de **campo de atuação social** como um dos seus principais eixos organizadores. O texto da Base diz que “a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise

---

<sup>16</sup> As várias identidades assumidas pelo sujeito contemporâneo são tratadas por Stuart Hall no clássico *A identidade cultural na pós-modernidade* (DP&A, 2006).

linguística/semiótica) por campos de atuação” indica a “importância da contextualização do conhecimento escolar”, ou seja, que “essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BNCC, 2018, p. 84). No ensino médio são cinco campos: da vida pessoal; artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; de atuação na vida pública.

A BNCC não contém uma noção precisa de gênero nem explicita listas exaustivas de gêneros específicos. Na área de linguagens, em cada campo de atuação social o documento faz breves referências aos gêneros, adjetivando-os ora como discursivos, ora como textuais. Quando explicita o componente de língua portuguesa, diz que, em comparação com o ensino fundamental, no ensino médio a BNCC leva em conta: “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (p. 491).

Depois a BNCC vai mencionar, em cada campo, alguns gêneros que considera relevantes, dentro das habilidades da área, mas sem indicar a obrigatoriedade de um ou outro. Para o ensino médio, também há liberdade para que os currículos manejem essas habilidades (e os gêneros delas decorrentes) em qualquer uma das três séries.

## 2.4 OS CAMPOS E GÊNEROS ESTUDADOS NA ESCOLA

Dentro da infinidade de gêneros discursivos que circulam nos mais diversos campos na sociedade, uma questão é muito importante: quais desses gêneros devem entrar na escola e serem estudados como gêneros escolares? A partir dessa pergunta fundamental, poderíamos pensar ainda em por que alguns gêneros têm mais espaço que outros, ou seja, quais são os critérios que definem essas escolhas. Nisso entra a nossa problemática de pesquisa, que envolve pensar no lugar dos textos jurídicos na educação básica, mais especificamente no ensino médio.

### 2.4.1 Um panorama atual

Neste ponto é importante apresentar uma pesquisa que fizemos para saber quais são os gêneros privilegiados nos estudos escolares a fim de confirmar nossa

hipótese de que os gêneros jurídicos têm ficado de fora desse processo. Para tal, utilizamos o Portal de Periódicos da Capes com os descritores “gêneros textuais” e “ensino médio”, e “gêneros discursivos/do discurso” e “ensino médio”. Os artigos encontrados são os analisados a seguir.<sup>17</sup>

Silva, Silva e Silva (2013), no artigo “A recorrência e o uso dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa”, realizam um levantamento dos gêneros textuais presentes no livro didático *Português Linguagens 2: Literatura. Produção de texto. Gramática*, de William Cereja e Magalhães, da 2ª série do EM, para verificar quais são mais recorrentes e se as atividades do livro desenvolvem as competências e habilidades de escrita.

Embora utilizem a expressão “gêneros textuais” no título, as autoras utilizam também a teoria dos gêneros do discurso, dizendo que não se deteriam nessa discussão conceitual, embora a entendam presente. Os autores utilizados são especialmente Marcuschi, Bakhtin, Bazerman, Bronckart, Rojo, e Dolz e Schneuwly.

As autoras encontraram 22 gêneros no livro analisado, na seguinte ordem de quantidade: poema (65), tira (56), fragmento de romance (23), anúncio (23), soneto (22), caricatura (12), conto (10), cartum (9), fragmento de conto (8), fragmento de crônica (5), charge (5), folheto (3), reportagem (2), fragmento de comédia (2), fábula (2), quadrinhos (1), entrevista (1), fragmento de peça (1), notícia (1), editorial (1) e diálogo (1).

As autoras criticam o exagero de alguns gêneros e a falta de outros, revelando o esquecimento de alguns domínios discursivos importantes. Elas mencionam a proposta de domínios discursivos de Marcuschi (2008): comercial, ficcional, industrial, instrucional, jornalístico, interpessoal, jurídico, lazer, publicitário, religioso e de saúde. Com isso, verificaram que os mais enfatizados são o domínio ficcional e o jornalístico. Muitos outros domínios ficaram de fora do livro didático analisado.

---

<sup>17</sup> A ideia inicial era buscar trabalhos que tratassem especificamente do estudo de textos jurídicos no ensino médio. Não houve êxito nessa busca. O passo seguinte, ampliando o olhar, foi buscar trabalhos que falassem sobre o ensino jurídico na educação básica. Novamente o resultado final não foi satisfatório, pois há poucos trabalhos, e todos a partir do campo jurídico, e não da educação ou das letras, que são as áreas desta pesquisa. Muitos trabalhos desse resultado são oriundos de graduação, o que também fugiu à ideia de buscar apenas trabalhos de pós-graduação. Uma nova opção de pesquisa resultou mais satisfatória: dando um passo atrás, consideramos importante verificar quais são os gêneros textuais/discursivos que a produção científica tem considerado importantes de serem estudados no ensino médio, a fim de entender se aos textos jurídicos tem sido dado algum espaço.

Espíndula (2009), em “Gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio: critérios de categorização e agrupamento”, analisa quatro livros didáticos usados no ensino médio em busca do critério de categorização dos gêneros e de quais concepções linguísticas são utilizadas. A autora utiliza as duas nomenclaturas por citar autores vinculados às duas teorias.

Um aspecto interessante no trabalho são os dois agrupamentos de gêneros indicados pela autora. Um deles é o de Schneuwly e Dolz (2004), que categorizam e agrupam os gêneros a partir de três aspectos: domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes. O outro é o de Marcuschi (2008), que classifica sob dois critérios: domínio discursivo e modalidades da língua. Ela conclui que as categorizações de gêneros são terrenos movediços.

A autora analisou quatro livros didáticos para o ensino médio:

1. ABAURRE, M. L. M. & ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto – interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.
2. CEREJA, W. & MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação*. 1. Ed. São Paulo: Atual, 2000.
3. CEREJA, W. & MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação*. 3. Ed. São Paulo: Atual, 2009.
4. TUFANO, D. & SARMENTO, L. L. *Português – Literatura, Gramática, Produção de texto*. Vol. único. São Paulo: Moderna, 2004.

Em nenhum dos quatro encontramos gêneros jurídicos, normativos, legais etc. Os mais próximos são gêneros burocráticos. O livro 1, no capítulo “Cidadania em cena”, apresenta o manifesto, o abaixo-assinado, a carta aberta e as cartas argumentativas de solicitação e reclamação. O livro 2, no capítulo “Texto para uma ação participativa”, inclui abaixo-assinado, manifesto, carta argumentativa e carta aberta; e no capítulo “redação técnica” apresenta comunicações oficiais, requerimento, ofício, memorando, ata, currículo e carta comercial. O livro 3 não menciona nada. E o livro 4 inclui, em “Cidadania em cena”, o manifesto, o abaixo-assinado e as cartas argumentativas.

Foi verificado que alguns livros didáticos agrupam os gêneros sob critérios variados e até divergentes: “o suporte em que circulam, o domínio discursivo em que

atuam organizando as interações, a função social ou até mesmo a tipologia textual predominante em sua composição linguística” (ESPÍNDULA, 2009, p. 19). Ela conclui que isso se deve à incompreensão das bases teóricas do interacionismo e que esses critérios (especialmente suporte, função social e domínio discursivo) não são excludentes, mas se inter-relacionam no complexo processo de interação verbal.

Cerutti-Rizzatti (2012), em “Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo”, procura saber se as discussões teóricas sobre gêneros e letramento têm chegado à escola, se efetivamente têm conseguido repercutir em caminhos para a resolução de “problemas linguísticos relevantes”, no caso a “dificuldade escolar para potencializar a mobilidade dos alunos em sua esfera social, tanto quanto mediar seu acesso a esferas sociais distintas da sua, fazendo-o por meio da linguagem escrita” (p. 250).

A autora refaz o percurso teórico que tem balizado os estudos linguísticos contemporâneos, em especial a partir dos gêneros do discurso de Bakhtin e do letramento ideológico de Brian Street. Ela defende que atualmente tem havido uma preocupação muito grande com as categorizações. Sua ideia é totalmente contrária à perspectiva dos gêneros como objeto de ensino. Eles seriam, isso sim, instrumentos para o ensino de uma língua em uso.

Possivelmente a manifestação mais efetiva desse processo seja a preocupação em arrolar gêneros discursivos determinados para seriação escolares específicas, à guisa de orientar o professor em seu processo de ensino da língua materna por meio dos usos sociais da linguagem. Temos, aqui, em nossa compreensão, um processo categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma acepção universalizante. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 252)

Com isso, deixa-se de lado a preocupação com a linguagem enquanto prática social situada, que dialoga as experiências locais com as globais e favorece o trânsito de alunos específicos para esferas sociais distintas das suas. Ao contrário, os gêneros têm sido vistos apenas como objeto de ensino:

Ao que parece, em nome de favorecer a ação do professor de educação básica, temos nos ocupado com arrolar gêneros cuja abordagem mostrar-se-ia mais adequada para esta ou aquela faixa de escolarização, recomendando que os professores de Língua Portuguesa permaneçam na abordagem de um mesmo gênero pelo tempo necessário para consolidar a apropriação das práticas de linguagem a ele correlatas. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 253)

A autora questiona se, assim, não estaríamos “empacotando a vida da linguagem” e substituindo um estudo categorial por outro. Na escola, para a autora, não se devem trabalhar os gêneros, mas sim a língua em uso. Precisaríamos, então, entender os gêneros como “(mega)instrumentos”, não sendo “o *foco* do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, mas *meio* para que ela se dê” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 254).

Queiroz, Souza e Pereira (2013), em “O trabalho com os gêneros do discurso no ensino médio e superior em aulas de língua materna”, objetivam analisar aspectos de leitura e escrita com gêneros que circulam no EM e também no ensino superior. Elas entendem fundamental a ênfase ao estudo dos gêneros no trabalho com a linguagem. Em sua coleta de dados, feita por meio de questionários, os gêneros mais mencionados por professores de EM foram: conto, romance, artigo, carta, redação escolar, crônica, poema, resenha crítica, editorial, charge, manchete, anúncio, propaganda, aviso, e-mail, música. Esses seriam os gêneros, para esse *corpus*, mais presentes no EM. As autoras concluem que os gêneros mais trabalhados nessa etapa de ensino pertencem aos domínios discursivos literário, jornalístico e familiar.

Irigoite (2012), em “Gêneros discursivos na aula de português: a (não) formação do aluno produtor de enunciados”, faz uma pesquisa-ação de base etnográfica em uma escola de EM. Nessa escola, a autora acompanhou aulas de língua portuguesa que tinham como objeto o gênero crônica. A autora utilizou dois eixos teóricos: o sociointeracionismo de Vygotsky e o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso. As aulas foram estabelecidas no formato de “sequência didática”, pois acompanhavam a proposta do concurso do qual a turma estava participando, as Olimpíadas da Língua Portuguesa. Ao final, Irigoite chegou à conclusão de que não houve uma apropriação do gênero pelos alunos. Segundo a autora, muitos dos problemas de escrita apresentados têm a ver com a leitura dos textos, sem a percepção das complexidades a eles inerentes. Nesse sentido, a produção textual seria um reflexo do tipo de leitura empreendido.

Rodrigues (2008), em “Pesquisa com os gêneros do discurso em sala de aula: resultados iniciais”, apresenta trabalhos de um grupo de pesquisa sobre gêneros na área de elaboração didática dos gêneros do discurso em aulas de língua portuguesa. Ela apresenta, como dificuldade em relação ao trabalho com gêneros, a ausência de



conhecimentos de referência para o trabalho, o que faz com que o professor precise produzi-lo. Em outros casos esse conhecimento é vago ou incoerente. Para a autora, essa lacuna é um campo novo de pesquisa para a linguística aplicada.

A conclusão foi a de que, embora os pesquisadores tenham elaborado as atividades didáticas pensando no todo do gênero, algumas particularidades foram mais bem compreendidas do que outras. Isso indica que pode ser mais produtivo trabalhar alguns aspectos a cada elaboração didática, e não apresentar tudo de uma só vez. Além disso, é preciso que a elaboração didática seja retomada ao longo da escolarização (“currículo em espiral”, conforme Dolz e Schneuwly). Outro problema encontrado é nos gêneros multimodais (como músicas), já que o professor de língua portuguesa tende a ter uma formação mais voltada à linguagem verbal.

A pesquisa dos artigos acima visava entender como têm aparecido os gêneros textuais/discursivos em aulas de língua materna no ensino médio, a fim de buscar esclarecer se realmente os gêneros jurídicos têm sido ignorados e quais os gêneros predominantes. A conclusão é a de que os gêneros jurídicos não aparecem nas pesquisas, mesmo naquelas que se dedicaram a estudar materiais didáticos. Os gêneros que predominam estão ligados às esferas jornalístico-midiática e ficcional.

#### **2.4.2 O agrupamento dos gêneros e a proposta da BNCC**

Uma dificuldade que aparece ao pensarmos no trabalho com os gêneros na escola é a forma de os colocarmos em uma sequência lógica, ou em um agrupamento para fins de construção de um currículo sólido. Dolz e Schneuwly (2004, p. 49) expõe as dificuldades em pensar o desenvolvimento de um currículo (que eles chamam de “progressão”) com base nos gêneros:

A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão. Não há eixo de continuidade que permitiria pensar a construção de capacidades, senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro e, por meio deles, a arte de escrever em geral – o que constitui precisamente a pedagogia do coroamento<sup>18</sup> descrita anteriormente. Já que, visivelmente, as progressões não podem ser construídas no nível imediato da unidade

<sup>18</sup> “Tendo-se definido a escrita como ato de representação perfeita do mundo, a progressão é concebida como a construção passo a passo, aditiva, dessa capacidade única que é a ‘arte de escrever’, sempre idêntica a si própria, qualquer que seja sua finalidade, ‘coroamento’ do esforço pedagógico no ensino de língua materna, como dizem numerosos guias curriculares” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47).

“gênero”, é, necessário, então, recorrermos a outras conceitualizações linguísticas e psicológicas.

Eles propõem então um enfoque em “agrupamento de gêneros” com base em três critérios: 1) domínios sociais de comunicação; 2) tipologias textuais; e 3) capacidade de linguagem dominantes.

Como já referido, Marcuschi (2008, p. 194) dispõe os gêneros em “domínios discursivos”, entendendo-os como esferas da vida social ou institucional nas quais “se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. O autor então organiza os gêneros textuais nos seguintes domínios discursivos: **instrucional** (científico, acadêmico e educacional); **jornalístico**; **religioso**; **saúde**; **comercial**; **industrial**; **jurídico**; **publicitário**; **lazer**; **interpessoal**; **militar**; e **ficcional**.

Rojo e Barbosa (2015), ao pensarem sobre quais esferas deveriam ser privilegiadas dentro da escola, sugerem quatro: a **esfera jornalística** (controle e circulação da informação); a **esfera da divulgação da ciência** (controle e circulação do conhecimento); a **esfera da participação na vida pública** (fazer político contemporâneo); e a **esfera artístico-literária** (cultura, arte, entretenimento).

Já a BNCC buscou sistematizar os gêneros dentro de campos de atuação social. A tabela a seguir mostra quais são os campos que devem ser estudados em toda a educação básica:

Quadro 1 – Os campos de atuação social na BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Esses campos de atuação social são norteadores da escolha dos gêneros a serem estudados na educação básica. Para o ensino médio, foco de nosso estudo, não há uma serialização já definida, ficando a cargo das redes a inclusão nos currículos em qualquer uma das três séries.

Consideramos que a eleição desses campos pela BNCC é muito bem-vinda para a escola a fim de tentar superar a dicotomia “letrado x iletrado” que ainda ressoa na educação básica tendo como texto único norteador a tradicional redação. Assim, busca-se dentro da escola desenvolver a capacidade de transitar por diferentes campos por meio de gêneros discursivos próprios desses campos e que deem conta dos contextos, das identidades e das relações de poder de cada um, com vistas a um multiletramentos, considerando, ainda, o conhecimento de gêneros gerados e desenvolvidos fora da escola, mesmo os mais informais.

Dos cinco campos de atuação da BNCC, o foco desta pesquisa é o campo de atuação na vida pública, que envolve uma diversidade de gêneros discursivos que se relacionam com a participação do sujeito na vida social. Um conjunto desses gêneros dá conta das relações jurídicas entre as pessoas e também entre elas e as instituições, cuja apropriação chamamos de letramento jurídico. Parte desse letramento é formado pelo conhecimento das práticas sociais que envolvem a produção e a circulação das leis, o que é o objeto do produto educacional proposto a partir desta pesquisa.

### 3 O CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E O ESTUDO DE GÊNEROS DISCURSIVOS JURÍDICOS NO ENSINO MÉDIO

“Um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**”. (ROJO, 2009, p. 107-108, grifos no original)

O olhar teórico desta pesquisa envolve os letramentos, os gêneros discursivos e os campos de atuação social, vistos no capítulo anterior, que também são a base conceitual do produto educacional proposto. Um passo além, que resulta da interação entre eles, é o conceito de letramento jurídico, que explicamos a seguir na sua relação com a Base Nacional Comum Curricular.

#### 3.1 UM LETRAMENTO JURÍDICO?

Retomando o capítulo 2 desta dissertação, os letramentos são considerados neste trabalho como práticas sociais situadas que envolvem o texto escrito, na linha dos Novos Estudos do Letramento. Já os gêneros discursivos são pensados como estruturas de comunicação relativamente estáveis, na linha bakhtiniana. Por fim, os campos de atuação social advêm de um conceito inovador trazido pela BNCC, mas que, a nosso ver, pode ser considerado sinônimo de outros mais comuns, como esfera, campo e domínio discursivo.

É na interação entre eles que reside a chave desta pesquisa e todo o pensamento gerador do produto educacional proposto. Os campos ou esferas são mediados por textos escritos, ou seja, por gêneros discursivos, com características próprias, singularidades. A apropriação do conhecimento desses gêneros depende do conhecimento mais amplo do campo e confere ao sujeito um letramento específico. Por isso ele nunca será iletrado, mas sim letrado em alguns campos e gêneros e não letrado em outros. Por isso consideramos haver um “letramento jurídico”, que significa um conhecimento do campo e dos gêneros discursivos jurídicos.

Bezerra (2007, p. 40) refere que pode haver letramento para cada contexto discursivo:

Assim é que se tem letramento relativo ao contexto discursivo familiar, escolar, religioso, profissional e outros e não se pode falar de um sujeito

iletrado. Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro, menos.

Já Rojo e Barbosa (2015, p. 71, grifamos) aproximam os três conceitos: práticas sociais, gêneros e o que elas chamam de esferas de atividade:

[...] há uma visível vinculação entre as **práticas sociais**, os **tipos de interação verbal**, os **gêneros** e as **esferas de atividade**. Cada uma dessas esferas/campos de atividade, ao mesmo tempo, engendra e é engendrada por certos tipos de interação verbal admitidas nas práticas sociais, o que nos permitiria falar, então, em 'esferas/campos de comunicação'. Nestas, circulam certos gêneros que refletem e refratam as restrições impostas pela correlação de posições sociais, pelo jogo de interesses e pelas finalidades próprias dessas esferas e, ao mesmo tempo, cristalizam as formas de discurso – os gêneros – mediante as quais se materializa seu funcionamento.

Se olharmos então para o campo de atuação na vida pública, de um modo geral, ou mesmo se pensarmos em um campo jurídico (ou esfera ou domínio discursivo), vamos perceber que os gêneros que ali circulam estruturam e são estruturados pelo campo. Textos como leis, contratos, petições, decisões judiciais não só têm uma linguagem específica como também existem por causa das relações entre os agentes envolvidos, dos objetivos específicos, das finalidades do campo etc.

Ao optarmos pela lei como gênero discursivo no produto educacional, acreditamos que a sua colocação em prática como projeto em sala de aula contribui para um letramento jurídico. Importante dizer que esse letramento é um processo, e não um fim em si mesmo. Sendo assim, o projeto apenas contribui para ele. O conhecimento de outros gêneros do campo e o aprofundamento do seu contexto propiciarão um processo mais amplo de letramento.

Em livro seminal sobre os letramentos no Brasil, Kleiman (1995a, p. 8) procurava diferenciar a aquisição da escrita como código (modelo autônomo) de uma visão mais ampliada sobre as possibilidades e consequências do letramento:

Essa escrita ambiental e rotineira representa, entretanto, apenas uma das funções da escrita, das mais básicas. O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder. Daí os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos [cinquenta e cinco], enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. A palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação da ordem social é "*empowerment through literacy*", ou seja, potencializador pelo letramento.

A visão de letramento aqui adotada, portanto, considera não apenas os aspectos individuais e cognitivos, mas sim os aspectos sociais, culturais e políticos das práticas de leitura e escrita. Se adotarmos os modelos indicados por Street (2014), podemos dizer que nos situamos no modelo ideológico de letramento. Nesse sentido, não basta apropriar-se do código, alfabetizar-se. É preciso compreender as relações, o contexto, os agentes, os propósitos envolvidos na leitura e escrita em determinada circunstância. Mais do que isso: saber que outras circunstâncias serão causa e consequência de outra linguagem.

Trabalhamos nesta pesquisa com a perspectiva dos letramentos múltiplos, ou **multiletramentos**. Conforme esclarece Rojo (2009, p. 109, grifos no original), esse é um conceito complexo que envolve a ideia de multisssemiose (multimodalidade de mídias), a multiculturalidade e a “*multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade”. A autora retoma os conceitos bakhtinianos de *esfera de atividade ou de circulação de discursos* e o conceito de *gêneros discursivos* para dizer:

Na vida cotidiana, circulamos por diferentes *esferas de atividades* (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (ROJO, 2009, p. 109)

É possível, então, circunscrever também uma esfera jurídica, ou domínio discursivo jurídico, como explicitamente menciona Marcuschi (2008). Ali estariam gêneros discursivos tais como leis, petições, decisões judiciais, contratos, em que podemos nos situar como produtores ou receptores, a depender do contexto. O fato é que há, nesse campo ou esfera, práticas sociais específicas, mediadas pela escrita, cuja compreensão vai além de decifrar o código escrito. É preciso, pois, entender a posição dos agentes, as relações de poder historicamente existentes, as causas e consequências dos atos mediados pela escrita, as diferentes visões presentes na sociedade. Consideramos, então, que o **letramento jurídico** decorre do entendimento e da apropriação desses processos.

Na escola, “o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 154). Portanto, o trabalho com gêneros discursivos a partir da perspectiva dos letramentos é muito importante, a partir de situações de

comunicação que poderão ser em parte ou totalmente fictícias, mas que simulem a realidade, em um processo de desdobramento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) ou desentrosamento (KLEIMAN, 2006) do gênero de referência.

Na educação básica, o letramento jurídico é possível, no dizer de Rodrigues (2018, p. 159), “a partir das informações, normas ou matérias de menor complexidade”. Esse processo precisa acontecer “de forma gradual (acompanhando o desenvolvimento do conhecimento do educando), em um ambiente e por meio de relações pessoais capazes de gerar confiança no educando e por meio de temas e atividades que lhe sejam úteis” (RODRIGUES, 2018, p. 201).

Geraldi (2014, p. 31), que também menciona a possibilidade de um letramento jurídico como uma iniciação ao campo, destaca que o papel da escola não é dar conta de todos os diferentes letramentos, mas “reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais”. Nesse sentido, o autor indica que é preciso definir a escola “como lugar de ensino-aprendizagem não da totalidade dos campos das atividades humanas [...], mas de áreas socialmente privilegiadas que levem à constituição de sujeitos sociais críticos e eticamente responsáveis” (GERALDI, 2014, p. 34). Entendemos, então, que o letramento jurídico está dentro dessa necessidade.

Por fim, conforme já mencionamos no capítulo anterior, estamos trabalhando com o conceito de **campos de atuação social** da BNCC em lugar de esfera/campo de atividade, domínio discursivo e outros. Em um desses campos, o de atuação na vida pública, encontramos os gêneros discursivos jurídicos. Portanto, entendemos que o estudo desses gêneros pela perspectiva das relações existentes no campo viabiliza o que chamamos aqui de **letramento jurídico**.

### 3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Não é da tradição escolar brasileira destacar os gêneros discursivos jurídicos na educação básica. Alguns estudos se debruçaram em pesquisar os principais livros didáticos e não referiram a presença dos gêneros jurídicos<sup>19</sup>. Porém, a partir da

---

<sup>19</sup> Como Silva, Silva e Silva (2013) e Espíndula (2009).

construção do campo de atuação na vida pública, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica claramente que eles deverão aparecer.

### 3.2.1 BNCC: estrutura geral e específica de linguagens e língua portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento já previsto na Constituição Federal de 1988 quando, depois de assegurar no artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelece no artigo 210 a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, está disposto, no inciso IV do artigo 9º, que a União deve estabelecer “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de modo a assegurar formação básica comum”. Mais adiante, o artigo 26 determina:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Em 2017 houve alteração da LDB, que passou a utilizar duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: direitos e objetivos de aprendizagem (art. 35-A) e competências e habilidades (art. 36, § 1º). Segundo a BNCC, essas são “maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BNCC, 2018, p. 12). Antes disso, outro documento que já referia a necessidade de uma base comum para com direitos e objetivos de aprendizagem foi o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014.

A BNCC visa estabelecer as **aprendizagens essenciais** dos alunos na educação básica. De caráter normativo, o documento é referência para a formulação dos currículos nos Estados, municípios e no distrito federal. Segundo o documento,

espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para



além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BNCC, 2018, p. 8)

Um conceito importante abarcado pela BNCC e que se relaciona com esta pesquisa é o de **educação integral**, no sentido de busca da formação e do desenvolvimento humano global. O documento menciona que o seu compromisso com a educação integral “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Com isso, seria superada “a fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento”, com “estímulo à sua aplicação na vida real”, dentro de um contexto que dá “sentido ao que se aprende” e tendo o estudante como protagonista de sua aprendizagem e da construção de seu projeto de vida (BNCC, 2018, p. 14-15).

A BNCC lida com o conceito de **competência**, assim definido:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8)

Essas competências estão distribuídas pelas três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porém, no início do documento são listadas dez competências gerais, que servem a todas as etapas. São elas:

#### Quadro 2 – Competências gerais da BNCC

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e

científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2018, p. 9 e 10

Depois de discorrer sobre a educação infantil e o ensino fundamental com as respectivas áreas, a Base entra na etapa do ensino médio, que é que interessa neste trabalho. Para cada área do conhecimento<sup>20</sup> são listadas competências e habilidades específicas. São sete as competências específicas da área de linguagens para o ensino médio, como segue:

### Quadro 3 – Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio

<sup>20</sup> Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas.

1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BNCC, 2018, p. 490

Em seguida, a BNCC especifica as habilidades de cada uma dessas competências, para depois entrar no componente curricular de língua portuguesa. Para esse componente no ensino médio o documento refere:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, 2018, p. 498)

Tanto no fundamental quanto no médio a Base trabalha com o conceito de **práticas de linguagem**: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística e semiótica. Outro conceito importante, já problematizado no capítulo 2 desta dissertação, é o de **campo de atuação social**, proposto, no dizer da BNCC, a fim de contextualizar as práticas de linguagem. Para o ensino médio são cinco os campos: vida pessoal, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e artístico-literário.

### 3.2.2 O campo de atuação na vida pública

O campo que está em trabalho nesta pesquisa é o da atuação na vida pública, no qual estão incluídos os textos jurídicos. A BNCC diz que o campo de atuação na vida pública inclui “os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade”. Além disso, estão incluídos também os “discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.)”. Para a Base, a exploração desses textos “permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (BNCC, 2018, p. 489). A Base refere também o seguinte sobre esse campo:

No cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o **domínio básico de textos legais** e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos.

No Ensino Médio, ganham destaque as **condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados** e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência. Análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas, bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes, também são consideradas em algumas das habilidades propostas. (BNCC, 2018, p. 502)

A BNCC lista 18 habilidades indicadas para todos os campos e relacionadas às competências específicas. Depois passa a pontuar habilidades para cada um dos campos. Para o campo de atuação na vida pública, são indicadas cinco habilidades na etapa do ensino médio, relacionadas com as competências específicas da área de linguagens:

Quadro 4 – Habilidades do campo de atuação na vida pública para o ensino médio

Código da habilidade	Descrição	Competências específicas
EM13LP23	Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	1,7
EM13LP24	Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	1
EM13LP25	Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta,	1,2,3

	<p>respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.</p>	
EM13LP26	<p>Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres - em especial, os voltados a adolescentes e jovens - aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.</p>	1
EM13LP27	<p>Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.</p>	3

Estas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento do produto educacional proposto a partir desta dissertação, especialmente a EM13LP26 e a EM13LP27, que são centrais ao projeto.

Entendemos que, mesmo que nosso estudo esteja focado no ensino médio, é importante considerar o que a Base indica para o ensino fundamental, com vistas a uma percepção mais global da questão. Para essa etapa, a Base (2018, p. 147-149) remete a várias habilidades referentes às práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica). Destacamos as seguintes: para a leitura, “identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes” e analisar efeitos de sentido relacionados à linguagem (EF69LP20). Na produção de textos, “contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola” (EF69LP23). No que se refere à oralidade, “discutir casos [...] que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc.” (EF69LP24). Por fim, na análise linguística/semiótica, “analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política [...] e textos reivindicatórios” (EF69LP27).

### 3.3 QUAIS SÃO OS TEXTOS LEGAIS QUE DEVEM SER ESTUDADOS SEGUNDO A BASE?

Quais seriam, então, os textos a serem estudados na escola? Quando se dedica ao ensino fundamental, a BNCC exemplifica o que seriam os gêneros legais e normativos:

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). (BNCC, 2018, p. 136)

Já na parte do ensino médio, a BNCC refere que as habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa:

envolvem a ampliação do domínio contextualizado de gêneros já considerados em outros campos – palestra, apresentação oral, comunicação, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, *spot*, anúncio (de campanhas variadas) – e de outros gêneros, como discussão oral, debate, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição *on-line*, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquete, relatório etc. (BNCC, 2018, p. 512)

Portanto, a Base não especifica todos os gêneros a serem incluídos no campo de atuação na vida pública. Porém, ela referencia três textos, dentre outros, que julgamos essenciais para um estudo de gêneros discursivos jurídicos: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no âmbito interno, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no plano internacional. A Constituição Federal é a lei maior do país, o que já justifica o seu estudo. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, é um exemplo de lei infraconstitucional que dialoga diretamente com os alunos do ensino médio. Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos possibilita discutir um dos temas mais relevantes em âmbito internacional e também o processo de negociação entre países e a internalização dos acordos internacionais.

Importante referir que, tendo em vista o aparato teórico do capítulo 2 e o que estabelece a BNCC, consideramos que um estudo de gêneros discursivos jurídicos como prática social não deve considerar apenas o entendimento do texto legal como suficiente, mas sim de todo o aparato jurídico e das relações de poder e identidade que circundam esse texto e lhe conferem sentido na sociedade. É por isso que o estudo pode partir da língua portuguesa, mas será mais proveitoso se for encarado na forma de projeto, com outras áreas a participar, ou seja, em um âmbito interdisciplinar.

No próximo capítulo nos dedicamos a demonstrar como construímos nosso modelo de projeto com base em modelos teóricos consistentes.



## 4 PEDAGOGIA DE PROJETOS E NOSSA PROPOSTA

A pedagogia de projetos tem uma história consolidada na educação. Neste capítulo, analisamos brevemente alguns elementos de autores e concepções consagradas na área para, ao final, estabelecer os critérios que norteiam nossa proposta. O objetivo não é esmiuçar cada conjunto teórico, mas trazer sua ideia geral e aquilo que foi pinçado para este trabalho.

### 4.1 A ESCOLA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM DEWEY, KILPATRICK E HERNÁNDEZ

No início do século XX, a pedagogia tradicional passa a ser contestada por um movimento a que se chamou de escola nova. Conforme Gauthier (2010, p. 175), “os fatores subjacentes a essa revolução estão ligados à ciência, que toma agora um lugar preponderante, e ao desejo de estar mais à escuta das necessidades da criança, a fim de criar um homem novo”. O autor refere que:

A pedagogia é abordada como um domínio da prática que deve relacionar-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular. Recorre-se à observação e à experimentação objetivas, a fim de criar uma ciência da educação. A pedagogia nova se forma em uma oposição estreita à tradição: concentração da atenção na criança, suas necessidades e seus campos de interesse; definição do docente como guia etc. Em suma, a pedagogia nova situa a criança no centro de suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir. Esse movimento é o ponto de partida de correntes de pensamento que ainda existem hoje e que influenciam o conjunto das práticas pedagógicas atuais. (GAUTHIER, 2010, p. 175)

Gadotti (2003) diz que na escola nova o aluno é central. Por isso, as grandes contribuições dos pensadores desse grupo foram os métodos ativos e criativos centrados no aluno. Autores importantes desse período inicial, fundamentais para o pensamento contemporâneo dos projetos, são os estadunidenses John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick.

**John Dewey** (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal estadunidense, foi o primeiro a afirmar um ideal pedagógico que viria a ser conhecido como escola nova. Para ele, o ensino deveria acontecer pela ação, e não pela instrução. Dentro de uma filosofia que buscava unir teoria e prática, um ponto

fundamental em Dewey é a ideia de que na vida precisamos resolver problemas e que a educação poderia ajudar nisso (WESTBROOK, 2010). Ele percebe cinco estágios do ato de pensar diante de um problema: “1º) uma *necessidade* sentida; 2º) a *análise* da dificuldade; 3º) as *alternativas* de solução do problema; 4º) a *experimentação* de várias soluções [...]; 5º) a *ação* como a prova final para a solução proposta” (GADOTTI, 2003, p. 143-144, grifos no original).

De acordo com tal visão, a **educação era essencialmente processo e não produto**; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual. O objetivo da educação se encontraria no próprio processo. O fim estaria nela mesma. Não teria um fim ulterior a ser atingido. A educação se confundiria com o próprio processo de viver. (GADOTTI, 2003, p. 144, grifamos)

Em 1910, Dewey (apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 67) percebia que a escola era compartimentada, “oprimida pela multiplicação de matérias, cada uma [...] sobrecarregada de fragmentos desconexos, só aceitos baseando-se na repetição ou na autoridade”. Uma primeira versão dos projetos considerou: “partir de uma situação problemática; levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à Escola; oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias”.

Em obra de 1938, Dewey (1971<sup>21</sup> apud GADOTTI, 2003, p. 150) explicitou alguns princípios comuns que percebia nas práticas de educação mais progressistas face à educação tradicional:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelas diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança. [...] Considero que a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação.

O ponto principal na teoria de educação de Dewey, conforme Teixeira (2010, p. 61, grifamos), é a “restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida”. Nesse sentido, **“educação é vida, não preparação para a vida”**.

---

<sup>21</sup> DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

Um dos aspectos a notar na definição de Dewey é que, por ela, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver.

[...]

Enquanto vivo, eu não estou, agora, preparando-me para viver e, daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo, eu não estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. (TEIXEIRA, 2010, p. 38)

Essa divisão, entre a finalidade e o processo, separa a educação da vida, “ou, pior ainda, autoriza a suposição de que se ministra a educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino” (TEIXEIRA, 2010, p. 38).

**William Heard Kilpatrick** (1871-1965) foi discípulo de Dewey<sup>22</sup>. Segundo Gadotti (2003, p. 144), ele “preocupava-se sobretudo com a formação do homem para a democracia e para uma sociedade em constante mutação”. Nesse sentido, a educação teria como fim tornar a vida melhor.

Para Kilpatrick (1918), o ato com propósito é a unidade típica de uma vida digna (*worthy life*), ou seja, uma vida com propósito, e não deixada à deriva. Portanto, ações com propósito também devem ser a unidade característica do procedimento escolar. Nesse sentido, a educação já pode ser considerada a vida em si, e não mera preparação para a vida. Se ações com propósito são na realidade a característica singular da vida digna, a base da educação em ações com propósito é exatamente identificar o processo educativo com a vida digna em si mesma. Sendo assim, a educação se torna a vida. O autor questiona: se as ações com propósito fazem da educação a vida em si mesma, poderíamos esperar uma melhor preparação para a vida futura do que praticá-la na vida de agora?

No Brasil, é a partir da década de 1930 que essas visões sobre a educação ganham força, na esteira da expansão da educação pública, laica e gratuita, no movimento liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, entre outros, em cujo documento chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova há perceptível influência das ideias de Dewey (TINOCO, 2008).

---

<sup>22</sup> “Costuma-se dizer, em uma dessas generalizações felizes de estudantes, que Dewey diz o que se deve fazer, e Kilpatrick, como se pode fazer, em educação. Na realidade, os dois espíritos são em muitos aspectos suplementares e ninguém pode julgar-se conhecedor da teoria de educação que ambos propõem, com a leitura das obras de um só desses autores” (TEIXEIRA, 2010, p. 55).

A meta desse movimento era a aprendizagem significativa, visando à ação e transformação do mundo social. Em busca dessa meta é que, no final do século XX, “a palavra ‘projeto’ voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional brasileiro”. Foi um período em que “estava em curso a incorporação de pressupostos do modelo de ensino espanhol, conforme a LDB/96 e os PCN/97 o demonstram” (TINOCO, 2008, p. 169).

Um primeiro ponto fundamental: um projeto lida com a solução de um problema, como salienta Hernández (1998, p. 66-67):

Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial, aquela em que afirma que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática” que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. Essa ideia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre os projetos.

Kilpatrick (1918) refere que aplica o termo “projeto” no sentido de um ato com propósito (*purposeful act*), com ênfase na palavra “propósito”. Os quatro tipos de projetos indicados pelo autor são:

Tipo 1: a proposta é dar forma a alguma ideia ou plano, como construir um barco, escrever uma carta, apresentar uma peça.

Tipo 2: a proposta é apreciar uma experiência, como ouvir uma história, uma sinfonia, observar uma pintura.

Tipo 3: a proposta é resolver uma dificuldade intelectual, um problema.

Tipo 4: a proposta é obter um grau de capacidade ou conhecimento, como aprender verbos irregulares em francês.

O método de projetos criado por ele centrava-se em uma **atividade prática** dos alunos. Ele classificava esses projetos em quatro grupos: de produção; de consumo; de resolução de problema; ou de aperfeiçoamento de alguma técnica. As características de um projeto seriam: “um plano de trabalho, de preferência manual; uma atividade motivada por meio de uma intenção consequente; um trabalho manual, tendo em vista a diversidade globalizada de ensino; um ambiente natural” (GADOTTI, 2003, p. 145).

Um autor que buscou e atualizou as ideias de Dewey e Kilpatrick é o espanhol **Fernando Hernández**. Ele aponta que a tendência de mudança na educação a partir daqueles pensadores foi freada pela racionalidade tecnológica advinda após a Segunda Guerra, voltando apenas na segunda metade dos anos 60, com o nome de “trabalho por temas” a partir de Bruner<sup>23</sup>, que “estabeleceu que o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas. Os projetos ou o trabalho por temas constituíram uma alternativa para abordar essa proposta na sala de aula” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 69).

Hernández (1998) indica alguns aspectos comuns das três épocas em que os projetos adquiriram relevância: os anos 20, os 70 e os 80. Segundo ele, as principais diferenças dessas formulações para as atuais centram-se em algumas mudanças de contexto, como a interdependência entre países e culturas, o desenvolvimento tecnológico, as concepções psicopedagógicas sobre a aprendizagem e o ensino, a relação entre o saber das disciplinas e o conhecimento escolar, e a função da escola.

O mesmo autor ressalta que as propostas para a educação precisam ser olhadas no seu contexto histórico, sob pena de anacronismo. É fundamental, portanto, repensar essas proposições, a fim de “ressituar a concepção e as práticas educativas na Escola” e responder às mudanças sociais atuais, “e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

O autor espanhol chama a sua concepção de “projetos de trabalho” e pensa neles como modos de repensar e refazer a escola:

Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65)

Hernández (1998) indica nove itens para o que considera que “poderia ser” um projeto de trabalho. O autor enfatiza que “poderia” indica que a lista apenas orienta um itinerário que será construído em cada contexto.

---

<sup>23</sup> Jerome Bruner (1915-2016), psicólogo estadunidense.

### Quadro 5 – Itens para um projeto de trabalho

1. Um percurso por tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.
9. Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição é uma forma de aprendizagem.

Fonte: Hernández, 1998, p. 82

Percebemos como esses nove itens indicados por Hernández (1998) são importantes no trabalho com projetos. Destacamos, dentre eles, a presença constante do problema a ser resolvido, a atitude cooperativa, o estabelecimento de conexões entre as ideias e uma aprendizagem voltada ao fazer.

#### 4.2 OS PROJETOS DE LETRAMENTO

Os projetos de letramento são uma proposição da brasileira **Ângela Kleiman**. Segundo Braga (2017, p. 26), essa proposta surge “em contraposição às atividades fundamentadas na perspectiva não social da escrita a partir dos questionamentos acerca da validade das práticas com a língua portuguesa na escola”. O principal objetivo é “repensar o ensino da escrita a fim de que esta passe a fazer parte do mundo social do aluno”.

Um postulado do pensamento dessa autora é o de que as atividades humanas “são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos

interessam” (KLEIMAN, 2006, p. 25). Por isso é que, para ela, o centro do trabalho escolar é a prática social:

Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação. (KLEIMAN, 2006, p. 33)

A pedagogia de projetos é vista, então, a partir da prática social. Nesse sentido é que a autora elabora o conceito de projetos de letramento. Para Kleiman (2006, p. 33), “a verdadeira pedagogia de projetos se pauta pela capacidade básica do homem de analisar e se adequar às situações e de criar contextos e respostas contextualizadas e, esperamos, no caso do contexto escolar, corajosas e realistas”.

Braga (2017) destaca os três critérios principais de um projeto de letramento: 1) partir de um problema da comunidade escolar ou de um interesse dos alunos; 2) envolver a escrita, para que os alunos participem de práticas letradas; 3) atuar na sociedade por meio de um produto que circule socialmente.

A abordagem dos gêneros nos projetos de letramento não prevê uma perspectiva conteudista, predeterminada, que se apoie em um estudo estrutural. Ao contrário, essa proposta de trabalho compreende a necessidade de aprender gênero para agir discursivamente, uma vez que os mesmos estão no campo da prática, das ações sociais. Assim, a priori, não se tem uma atividade analítica relacionada aos gêneros. Como consequência, não vemos, nessa proposta, o estudo sistemático e teórico do gênero, nem tampouco explicações sobre sua estrutura, pelo menos inicialmente (BRAGA, 2017, p. 29).

Pensar no letramento como prática social envolve dimensionar a real importância dos conteúdos tradicionais. Kleiman (2007) refere que sempre haverá oportunidade de se perceber em dado texto certas regularidades, mas o movimento deve ser da prática social para o conteúdo, e não o contrário. Assim, o planejamento não será pensado em termos de sequência adequada de conteúdos, mas sim a partir de quais seriam os textos significativos para o aluno e sua comunidade.

Aliás, no ensino da leitura e da produção de textos representativos de determinada prática social, a facilidade e a dificuldade de aprendizagem não dependem apenas da relação letra-som, ou da presença ou ausência de dígrafos, encontros consonantais e outras “dificuldades ortográficas”, ou da presença de elementos coesivos mais ou menos conhecidos do aluno. Dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. [...]

Nessa perspectiva, os elementos pontuais “mais difíceis”, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo. O dígrafo e o ditongo na palavra “dinossauro”, por exemplo, não são os elementos que vão impedir uma criança de desenvolver uma pesquisa escolar sobre esse animal se essa criança estiver de fato interessada e a atividade bem orientada. (KLEIMAN, 2007, p. 7)

Como já foi referido nesta pesquisa, a predominância dos gêneros como objeto de ensino é recente, após longa tradição gramatical (que permanece). A proposição de Kleiman, porém, é que o objetivo do ensino seja, em realidade, as práticas sociais. A proposta dessa autora é que partamos da prática social ao gênero, e não o contrário, como é visto comumente. A diferença entre esses dois trajetos equivaleria a saber conhecer um mapa (conhecimento de gênero) e saber consultar um mapa para ir a algum lugar (prática social) (KLEIMAN, 2006).

#### 4.3 OS PROJETOS DIDÁTICOS DE GÊNERO

O projeto didático de gênero é uma proposta oriunda de estudos desenvolvidos na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Rio Grande do Sul. Trata-se de um “conceito guarda-chuva para, a partir de uma demanda da comunidade ou de escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo [...] com a preocupação de relacioná-lo(s) a uma dada prática social” (GUIMARÃES; KERSCH; SENT, 2012, p. 163).

Parte-se da ideia de que é preciso criar situações em que a leitura e a escrita sejam necessárias para fins específicos, a fim de que “o aluno seja inserido efetivamente no mundo da escrita e que suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania sejam ampliadas”. Entende-se que isso “acontecerá se ele for envolvido em situações linguisticamente significativas”, sendo importante, assim, que o aluno seja “engajado num projeto que seja seu, com o qual se identifique e que esteja ligado à cultura da comunidade de que faz parte”. (GUIMARÃES; KERSCH; SENT, 2012, p. 163).

A perspectiva dos projetos didáticos de gênero tem o gênero discursivo como central, em uma ideia de conexão entre o que acontece na escola e outras esferas que o aluno possa frequentar.



Falamos e escrevemos através de gêneros, portanto essa não é uma tarefa que acontece apenas na escola. A escola é uma das esferas sociais em que um dado gênero circula (e, muitas vezes, de forma artificial). O desafio dos professores é conectar o gênero a outras esferas em que o aluno possa circular, esferas mais ou menos formais, em que possa vir a usar o gênero de que se apropriou. (GUIMARÃES; KERSCH; SENT, 2012, p. 163)

Porém, o gênero não é visto como uma estrutura em si mesma dentro do projeto, já que está ligado a uma finalidade, a uma situação significativa para o aluno e sua comunidade.

[O projeto didático de gênero] estará necessariamente ligado a uma concepção que entende a linguagem como forma de interação, ou seja, como trabalho coletivo, social e historicamente situado e, por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de dada comunidade. (GUIMARÃES; KERSCH; SENT, 2012, p. 164)

Guimarães, Kersch e Sent (2012, p. 164) mencionam as características básicas de um projeto didático de gênero:

trabalhar a leitura (incluindo leitura do não-verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva ativa [...] e focar, no máximo, dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade à qual se destina. O projeto também se abre para a perspectiva interdisciplinar. Organizado em oficinas ou módulos, ocupará várias aulas, num trabalho sequencial, que incorporará toda a estrutura composicional do gênero trabalhado e vai se abrir para questões gramaticais que ajudem a produção do gênero em questão. [...]. Uma produção inicial pode ser um passo importante para conhecer o que os alunos já entendem do gênero e virá a se constituir em parâmetro de avaliação no cotejo com a produção final. Para avaliar os textos produzidos pelos alunos, será construída, com eles, uma grade de avaliação com critérios coconstruídos em sala de aula.

Portanto, o foco está no propósito comunicativo e no espaço de circulação do gênero como forma de interação. Nesse sentido, não se trata apenas de conhecer o gênero e suas características, “mas sim ensinar a usar o gênero numa situação real proposta pela escola, de modo a apropriar-se deles para agir com eficiência e compreender a sua circulação na comunidade em que se está inserido” (BRAGA, 2017, p. 46).

#### 4.4 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Um aparato conceitual bastante conhecido é o das sequências didáticas. Trata-se de uma proposta de estudo sistematizado dos gêneros textuais com origem na chamada “Escola de Genebra” para tratar do ensino de francês como língua materna (BRAGA, 2017).

Conforme Dolz e Schneuwly (2013, p. 43), a sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Colocadas em prática, as sequências didáticas “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”.

Braga (2017) refere que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, tiveram influência desse pensamento, assim como a Olimpíada de Língua Portuguesa, programa criado em 2002 que é uma parceria do Ministério da Educação com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Esses dois projetos alavancaram o uso das sequências didáticas nas escolas brasileiras.

#### 4.5 NOSSA PROPOSTA

A nossa proposta de projeto, com o produto educacional criado, foi pensada a partir das contribuições dos estadunidenses John Dewey e William Kilpatrick na sua ideia geral da função da escola e da importância do trabalho com projetos. Utilizamos também o espanhol Fernando Hernández, que desenvolve aquilo que ele chama de “projetos de trabalho”. A essa base somamos as sequências didáticas, os projetos de letramento e os projetos didáticos de gênero. Entendemos que essas concepções apresentam certa continuidade de pensamento, por isso optamos em nossa proposta por uma combinação entre elas, e não o uso de apenas uma ou outra.

Em primeiro lugar, vale dizer que, ao considerarmos a relevância dos projetos, não estamos fazendo uma opção por um currículo baseado totalmente em projetos. Acreditamos que podemos somar metodologias e adaptá-las ao nosso contexto escolar. Da mesma forma que Hernández refere que não poderia apenas adaptar o pensamento de Dewey e Kilpatrick para o seu tempo, também não faremos a mera

aplicação atualizada da concepção de projetos do autor espanhol, nem utilizaremos uma das três ideias vistas acima na sua totalidade. Queremos, isto sim, pensar em projeto de modo amplo, flexível e factível em diferentes circunstâncias educacionais. Por isso é que podemos dizer que, fundamentalmente, o produto educacional proposto é aberto e se concretizará somente na aplicação pelo professor, que fará dele seu projeto.

A base de nosso pensamento vem de Dewey<sup>24</sup>, especialmente: partir de uma situação problemática, criar alternativas à fragmentação de matérias, aproximar os processos educativos de uma experiência com a realidade, e também o primado de que a educação é a vida, e não mera preparação para a vida. Esse último ponto também é trazido por Kilpatrick (1918)<sup>25</sup>. Deste também é importante o princípio da busca por um propósito em todas as ações levadas a termo no procedimento escolar.

Já Hernández (1998) vê os projetos como modos de repensar a escola, no sentido de reorganizar a gestão do tempo, do espaço, a relação entre alunos e professores e repensar o que e como se ensina. Podemos dizer que nossa proposta contempla os nove itens indicados por esse autor para um projeto de trabalho: percurso por tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica; predomínio da atitude de cooperação, sendo o professor também um aprendiz; estabelecimento de conexões e questionamento da ideia de uma versão única da realidade; singularidade de cada percurso; professor ensina a escutar; diferentes formas de aprender aquilo que se quer ensinar; aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes; forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem o lugar para isso; entendimento de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição é uma forma de aprendizagem.

Já as três concepções acima elencadas – projetos de letramento, projetos didáticos de gênero e sequências didáticas – são fundamentais para a elaboração do produto educacional proposto a partir desta pesquisa. Braga (2017) elabora uma síntese comparativa entre elas:

---

<sup>24</sup> A interpretação da obra de Dewey foi realizada pela leitura de Westbrook (2010), Teixeira (2010), Gadotti (2003) e Hernández (1998).

<sup>25</sup> Além da obra citada, a interpretação de Kilpatrick se deu com a leitura de Teixeira (2010), Gadotti (2003) e Hernández (1998).

Quadro 6 – Síntese comparativa: projeto de letramento, projeto didático de gênero e sequência didática

EIXOS TEMÁTICOS	PROJETO DE LETRAMENTO	PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
<b>Papel do professor</b>	Grande envolvimento do professor, que se torna pesquisador.	Destaque para a atorialidade do professor que enfrenta desafios em relação à transposição didática.	Está fora do esquema da SD, mas não minimizado. É de fundamental importância para a organização dos módulos da sequência.
<b>Papel do aluno</b>	O aluno tem mais espaço para definições e sugestões dos temas a serem trabalhados, assim como a organização do projeto.	O aluno tem mais espaço para definições e sugestões dos temas a serem trabalhados, assim como a organização do projeto.	O aluno não tem tanto espaço uma vez que a sequência é, em grande parte, organizada pelo professor.
<b>Currículo e planejamento</b>	Não propõem uma programação rígida e segmentada de conteúdos organizados sequencialmente.	Propõem um trabalho organizado por módulos sequenciais, entretanto, sugerem uma flexibilidade do trabalho.	Preveem um trabalho mais sistematizado, organizado por módulos elaborados em função das necessidades dos alunos diagnosticados inicialmente. Não permite muita flexibilidade.
<b>Gênero</b>	Rejeita o gênero como conteúdo e não prevê uma atividade analítica dos mesmos. Compreendem que para agir discursivamente haja necessidade de interagir com os gêneros.	Compreendem o gênero como o conteúdo a ser ensinado e preocupam-se com a sistematização do mesmo.	Os gêneros aparecem como objeto de ensino, ou seja, são o eixo estruturador do trabalho.
<b>Modelo didático de gênero</b>	Não está previsto.	Aparecem como uma etapa do planejamento do professor e deve ser utilizada para verificar as dimensões ensináveis dos gêneros.	Aparecem como uma etapa do planejamento do professor e deve ser utilizada para verificar as dimensões ensináveis dos gêneros.
<b>Escolha dos gêneros</b>	A definição do gênero está diretamente relacionada a uma situação/tema da comunidade, na qual o aluno se insere e, para realizar a prática social, precisa aprender a "ação do gênero". O gênero não está previsto no currículo.	A definição do gênero relaciona tema/situação da comunidade e a necessidade de se aprender tal gênero para agir discursivamente.	Preferencialmente que esteja relacionado a um projeto, entretanto, pode ser definido pelo professor de acordo com sua percepção da necessidade da turma.
<b>Prática Social</b>	É a principal motivação para escolha do tema. Perpassa todo o desenvolvimento do projeto.	Está presente no início do projeto, (motivando o surgimento) e no final (proporcionando circulação social e vivências em contextos reais). Perpassa todo o desenvolvimento do projeto.	A prática social se relaciona ao gênero, que já está previsto no currículo. Assim, o professor alia o gênero prescrito a um projeto de classe, relacionando gênero e prática social.

Vemos então que, a partir dos eixos temáticos selecionados pela pesquisadora, as três abordagens têm diferenças e semelhanças. Vamos usar esses elementos e também outros para explicar as opções de formulação do projeto a ser colocado em prática a partir do produto educacional proposto.

Em relação aos **papéis do professor e do aluno**, entendemos que precisa haver uma dinâmica de protagonismo do aluno e um papel de orientação do professor. O docente precisa o tempo todo prever espaços de diálogo com o aluno, ouvir sugestões, colocar em discussão os caminhos do projeto. Porém, como professor, ele precisará tomar decisões, aquelas que entender as melhores do ponto de vista metodológico, ainda que não seja a vontade da maioria da turma. Nesse sentido, o projeto aproxima-se mais do projeto de letramento e do projeto didático de gênero.

O **planejamento** do projeto é estruturado por módulos, ou seja, existe uma organização básica, o que é classicamente um postulado das sequências didáticas. Porém, é altamente flexível no trabalho e em como será realizado o caminho por esses módulos. Nesse quesito, então, aproxima-se bastante do projeto didático de gênero.

Já no que tange ao trabalho com o **gênero** em si, ele é visto muito mais no seu papel dentro do campo, no sentido de como ele funciona, para que ele serve, quais são os agentes envolvidos, o que são pressupostos dos projetos de letramento, já que a finalidade é mesmo um tipo de letramento, o jurídico. Ainda assim, há um pouco de análise do gênero, ainda que breve, o que remete ao projeto didático de gênero. A sequência didática, por sua vez, trata o gênero como centro estruturador do trabalho, o verdadeiro objeto de ensino, o que não é o nosso caso, embora demos um valor importante a ele. Braga (2017, p. 45-46) esclarece como acontece o estudo do gênero na sequência didática e no projeto didático de gênero:

Uma diferença fundamental de ser destacada entre as duas opções metodológicas – PDG e SD – diz respeito ao estudo aprofundado do gênero: nas sequências didáticas há uma preocupação com todas as dimensões ensináveis do gênero e o tema não é privilegiado; já nos projetos didáticos de gênero existe uma tentativa de que tanto tema quanto gênero sejam importantes e não existe a obrigatoriedade de explorar o gênero em toda sua abrangência. O PDG não necessariamente aprofunda em todas as dimensões ensináveis do gênero, uma vez que o aluno precisa reconhecer o mesmo e suas características importantes para determinada situação de comunicação, no entanto, pode ocorrer do estudo não acontecer em relação a toda a completude do gênero.

Em nosso projeto não há uma preocupação em dar conta de toda a complexidade do gênero, o que demandaria atender a toda a complexidade do campo,

inclusive, o que não é viável nem útil em termos de educação básica. Também não é utilizado um modelo didático de gênero propriamente, embora haja uma seleção de aspectos e características do gênero a se considerar no estudo.

Em relação à **escolha do gênero**, ele é colocado aos alunos como necessário na sua aprendizagem, embora se estimule a percepção da sua importância na sociedade. Então, aqui o projeto parece se distanciar do projeto de letramento, que parte de uma necessidade mais premente da comunidade, independente de estar ou não no currículo. Em nosso projeto imaginamos que o gênero está no currículo (a partir da BNCC) e que ele é importante e necessário *a priori*, então nos vemos mais próximos, nesse quesito, das sequências didáticas, porque pode não haver uma necessidade específica da comunidade, o que também seria um requisito do projeto didático de gênero.

Por fim, as três concepções discutem **prática social**, mas esse é um tema central de um projeto de letramento, assim como do nosso. A ideia de que devemos partir da prática social para chegar ao gênero é fundamental. Esse também é um valor do projeto didático de gênero, que busca vias para a circulação social da aprendizagem e das produções do projeto e vivências em contextos reais. Em nosso projeto orientamos e incentivamos que o professor tenha em mente a ideia de fazer circular as produções para agir na sua comunidade. Portanto, esse diálogo entre o gênero na escola (como instrumento de aprendizagem) e no mundo (como instrumento de comunicação), com vistas a um estudo significativo, parece aproximar bastante nosso projeto de um projeto didático de gênero.

Em resumo, então, fica evidente o diálogo de nossa proposta com as ideias originais de Dewey e Kilpatrick, depois com os projetos na visão de Hernández e, por fim, com as três concepções mais em voga nesse tema, os projetos de letramento, os projetos didáticos de gênero e as sequências didáticas.

Para finalizar este capítulo, vale registrar a observação de Tinoco (2008, p. 175) em relação ao trabalho com projetos na escola:

Entendidos como prática que pode recriar o trabalho na escola, os projetos requerem dos que nele desejam se engajar uma reflexão importante. Na vida, nossas ações se destinam a vários fins, em diferentes espaços e momentos, a partir da ação de variados agentes sociais, em decorrência de determinadas motivações e na busca de metas predefinidas. Em sala de aula, ao contrário,

as atividades e tarefas desenvolvidas representam ações individuais que, em geral, têm início e fim nelas próprias.

A pesquisadora então diz que, para aproximar escola e vida, “as mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais são profundas”. Sendo assim, “o trabalho com projetos na escola não pode ser uma imposição, mas uma escolha refletida e consciente de cada professor, em particular, e dos componentes da comunidade de aprendizagem, em geral” (TINOCO, 2008, p. 175).

No próximo capítulo, vamos analisar o produto educacional à luz do aparato teórico e metodológico deste capítulo e também dos anteriores.

## 5 ANÁLISE DO PRODUTO

“As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam”.

(KLEIMAN, 2006, p. 25)

Neste capítulo, analisamos o produto educacional fruto desta pesquisa à luz das opções teóricas e metodológicas desta dissertação.

### 5.1 O QUE É O PRODUTO EDUCACIONAL PROPOSTO

É sabido que o Mestrado Profissional se diferencia do Mestrado Acadêmico pela necessidade de, além de desenvolver um estudo teórico, deixar como fruto da pesquisa um produto que sirva à coletividade. Em nosso caso, precisamos que a pesquisa em educação, baseada nos melhores autores da área, contribua para a comunidade escolar com um resultado concreto, que tenha como efeito uma possível intervenção no dia a dia da educação básica.

Com esse pensamento é que o produto desta dissertação foi elaborado. Trata-se de um material didático para que professores de ensino médio possam trabalhar o gênero discursivo “legislação” tendo como balizamento a Base Nacional Comum Curricular, que entrará em vigor para essa etapa de ensino em 2021.

O material, portanto, não é voltado ao aluno, e sim ao professor, para que este dê forma ao projeto de acordo com o seu contexto. É um material flexível, propositivo, de orientação, e não um guia com passos que levem a um resultado preciso. Sendo assim, a sua concretização será o resultado das escolhas e das possibilidades do professor, da escola, da turma. Em cada caso, então, haverá um projeto diferente que será colocado em prática, o que se coaduna com a visão de Kleiman (2006, p. 33):

A verdadeira pedagogia de projetos se pauta pela capacidade básica do homem de analisar e se adequar às situações e de criar contextos e respostas contextualizadas e, esperamos, no caso do contexto escolar, corajosas e realistas.

Desse modo, esta análise é a de uma ideia, de uma proposta, e não de resultados dela, o que é comum, também, em Mestrados Profissionais. Essa não foi uma opção aleatória. O objetivo foi justamente o de colher resultados futuros de outros



professores, dos seus projetos concretizados a partir deste material, e não aplicar pelo próprio pesquisador e recolher apenas os resultados do seu projeto colocado em prática. A própria inovação na escolha de gêneros que só agora aparecem em uma normativa educacional e que assim passarão a ser incluídos em currículos e materiais didáticos também justifica essa opção.

Este projeto foi pensando para que alunos de ensino médio olhem para o seu local, o município, e pensem em problemas e soluções, a fim de que percebam, na sequência, o papel das leis para buscar essas melhorias e o quanto eles podem ajudar. Ao fim, teremos contribuído, com o estudo proposto, para o que chamamos de letramento jurídico.

Parte-se da ideia de que, na linha de Antunes (2003, p. 109, grifos no original), “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas”. Propõe-se um estudo que parte do componente língua portuguesa e valoriza o entendimento das práticas sociais mediadas pela linguagem em detrimento dos estudos classificatórios ainda tradicionais, a fim de “descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, *que somente acontece por meio de textos orais e escritos*, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (ANTUNES, 2003, p. 16, grifos no original).

A intenção não foi produzir um projeto para entendimento de toda a complexidade do direito na educação básica, mas sim um projeto de estudo do gênero legislação a partir da língua portuguesa como componente curricular. O ponto de vista teórico dos letramentos e dos gêneros discursivos, explicado na próxima seção, faz com que entendamos que o campo do direito precisa ser compreendido para que o gênero possa ser compreendido. Ou seja, quanto mais o estudante puder entender as relações existentes no campo, mais entenderá o texto, que não circula livremente, mas existe por causa do campo, sofre as limitações impostas pelo campo e, ao mesmo tempo, ajuda a formar o próprio campo. No dizer de Kleiman (2006, p. 26-27):

O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua em geral, e a leitura em particular. [...]. Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição.

Sendo assim, o objetivo não é a análise linguística em si, mas a compreensão da circulação do gênero no campo, sua produção, recepção, suas consequências e agentes envolvidos etc. No dizer de Marcuschi (2007, p. 29), quando se estudam os gêneros, o foco não está na forma linguística, mas sim na prática comunicativa, a fim de “realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Os estudos dos gêneros discursivos por vezes acontecem olhando para o gênero como objeto de estudo. Observa-se o gênero, detalham-se suas características e tenta-se produzir algo semelhante. Na perspectiva dos letramentos, aqui adotada, partimos da prática social para chegar ao gênero. Ou seja, primeiro vamos sentir a necessidade de determinados textos para resolver questões de nossa vida social para depois entender que esses textos têm características singulares e que poderemos, ao fim, tentar reproduzi-los.

Acreditamos que é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário. Diferentemente do que tem sido proposto para o ensino fundamental e, em alguns casos, para o ensino médio, consideramos que, numa instituição que prioriza as atividades analíticas, a elevação do gênero a elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalinguísticas a ser aprendido, em vez de resultar no acréscimo de uma matriz sócio-histórica que guie as ações dos jovens. A diferença nos dois enfoques equivale à diferença existente entre, de um lado, saber conhecer os mapas (conhecimento do gênero) e, de outro, consultar o mapa para ir, de fato, a um lugar (prática social). (KLEIMAN, 2006, p. 33)

Espera-se, então, que a percepção da utilidade das normas para resolver problemas locais (prática social) engaje os alunos a entender as leis (conhecimento do gênero).

Importante dizer, ainda, que o produto educacional proposto vai ao encontro do que Schneuwly e Dolz (2004) chamam de “desdobramento” do gênero. Para esses autores, nas situações de comunicação os gêneros são um instrumento de suporte para a atividade de linguagem, mas na aprendizagem eles se transformam em um objeto de ensino-aprendizagem, ocorrendo, naturalmente, uma variação em relação àquela referência. Por isso, a prática de linguagem que acontece na escola é, em parte, fictícia, em um espaço do “como se”. O gênero de referência, oriundo de um campo específico, acaba se tornando um “gênero escolar”. A isso Kleiman (2006) chama de “desentrosamento”, pois os gêneros saem da situação real e aparecem em um contexto escolar bem diferente, mudando assim suas características.

A opção do projeto em tentar encaminhar os textos legais produzidos para que se tornem efetivamente leis recoloca o gênero como instrumento de suporte para a atividade de linguagem.

## 5.2 LETRAMENTOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Os conceitos de letramentos, gêneros discursivos e campos de atuação social orientam, do ponto de vista teórico, este trabalho. São, também, a base conceitual do produto educacional proposto.

Os letramentos são considerados neste trabalho como práticas sociais situadas que envolvem o texto escrito, na linha dos Novos Estudos do Letramento. Já os gêneros discursivos são pensados como estruturas de comunicação relativamente estáveis, na linha bakhtiniana. Por fim, os campos de atuação social advêm de um conceito inovador trazido pela BNCC, mas que, a nosso ver, pode ser considerado sinônimo de outros mais comuns, como esfera, campo e domínio discursivo.

Mas é na interação entre eles que reside a chave desta pesquisa e todo o pensamento gerador do produto educacional proposto. Os campos ou esferas são mediados por textos escritos, ou seja, por gêneros discursivos, com características próprias, singularidades. A apropriação do conhecimento desses gêneros depende do conhecimento mais amplo do campo e confere ao sujeito um letramento específico. Por isso ele nunca será iletrado, mas sim letrado em alguns campos e gêneros e não letrado em outros. Por isso consideramos haver um “letramento jurídico”, que significa um conhecimento do campo e dos gêneros discursivos jurídicos.

Podemos recapitular duas citações que nos embasam. Na primeira, Bezerra (2007, p. 40) refere que pode haver letramento para cada contexto discursivo:

Assim é que se tem letramento relativo ao contexto discursivo familiar, escolar, religioso, profissional e outros e não se pode falar de um sujeito iletrado. Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro, menos.

Na outra, Rojo e Barbosa (2015, p. 71, grifamos) aproximam os três conceitos: práticas sociais, gêneros e o que elas chamam de esferas de atividade:

[...] há uma visível vinculação entre as **práticas sociais**, os **tipos de interação verbal**, os **gêneros** e as **esferas de atividade**. Cada uma dessas esferas/campos de atividade, ao mesmo tempo, engendra e é engendrada

por certos tipos de interação verbal admitidas nas práticas sociais, o que nos permitiria falar, então, em 'esferas/campos de comunicação'. Nestas, circulam certos gêneros que refletem e refratam as restrições impostas pela correlação de posições sociais, pelo jogo de interesses e pelas finalidades próprias dessas esferas e, ao mesmo tempo, cristalizam as formas de discurso – os gêneros – mediante as quais se materializa seu funcionamento.

Se olharmos então para o campo de atuação na vida pública, de um modo geral, ou mesmo se pensarmos em um campo jurídico (ou esfera ou domínio discursivo), vamos perceber que os gêneros que ali circulam estruturam e são estruturados pelo campo. Textos como leis, contratos, petições, decisões judiciais não só têm uma linguagem específica como também existem por causa das relações entre os agentes envolvidos, dos objetivos específicos, das finalidades do campo etc.

Ao optarmos pela lei como gênero discursivo no produto educacional, acreditamos que a sua colocação em prática como projeto em sala de aula contribui para um letramento jurídico. Importante dizer que esse letramento é um processo, e não um fim em si mesmo. Sendo assim, o projeto apenas contribui para ele. O conhecimento de outros gêneros do campo e o aprofundamento do seu contexto propiciarão um processo mais amplo de letramento.

### 5.3 A RELAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Um ponto importante do produto educacional é a sua relação com a Base Nacional Comum Curricular, que entra em vigor para o ensino médio no próximo ano. O produto, por isso, precisa estar de acordo com essa normativa, então procuramos atender às competências e habilidades indicadas na Base.

O primeiro balizamento importante da BNCC são as dez competências gerais, que servem para todas as etapas de ensino e todas as áreas e componentes. Percebemos que o produto se relaciona diretamente com nove delas: o **conhecimento** pesquisado e construído (1); a utilização do **pensamento** científico, crítico e criativo para investigar, resolver problemas e criar soluções (2); a **linguagem** como objeto de comunicação (4); o uso de **tecnologias** digitais de informação e comunicação (5); a valorização de **saberes** e **experiências** para entender o mundo do trabalho (6); a **argumentação** com posicionamento ético (7); o **autoconhecimento** (8); a **empatia** e a **cooperação** (9); a **autonomia**, **responsabilidade**, **flexibilidade**, **resiliência** e **determinação** (10). Todos esses itens podem ser trabalhados em uma

visão ética, crítica, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, com respeito à diversidade e aos direitos humanos, como menciona a BNCC.

A Base lista também competências específicas de cada área. Em linguagens, são sete, das quais cinco estão presentes no produto educacional proposto: compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e produção de discursos como forma de participação social (1); compreensão de conflitos e relações de poder nas práticas sociais de linguagem (2); uso de diferentes linguagens para ser protagonista da vida pessoal e coletiva com respeito ao outro (3); compreensão da língua como fenômeno variável e heterogêneo (4); e mobilização das práticas de linguagem no universo digital com engajamento em práticas autorais e coletivas (7).

Por fim, há diversas habilidades da área de linguagens e do componente língua portuguesa que estão presentes neste projeto, conforme visto no capítulo 3. Reiteramos aqui a importância das habilidades EM13LP26 e a EM13LP27, centrais ao produto educacional aqui proposto e que reproduzimos abaixo:

**EM13LP26** – Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres - em especial, os voltados a adolescentes e jovens - aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.

**EM13LP27** – Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

Importante mencionar, também, que optamos por não realizar nenhuma menção às bases estaduais nas competências e habilidades eventualmente dirigidas ao contexto aqui estudado tendo em vista a abrangência nacional do projeto.

Como referido acima, outro ponto importante de contato com a Base foi a escolha do conceito de campos de atuação social, que é organizador dos gêneros. O produto educacional, ao lidar com o gênero legislação, trabalha parte do campo de

atuação na vida pública, dentro do qual encontram-se os textos legais e também textos propositivos e reivindicatórios.

Procuramos também, nos módulos, indicar atividades que dessem conta de todas as práticas de linguagem indicadas na Base: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Obviamente elas não ocorrem de modo homogêneo, mas é possível perceber que todas estão contempladas no projeto em momentos variados, com menos ênfase na análise linguística/semiótica, pois este é um projeto com perspectiva teórica dos estudos dos letramentos e dos gêneros discursivos.

#### 5.4 ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO E SUAS DECORRÊNCIAS

O produto educacional proposto está organizado em três módulos, ao que se acrescentam uma introdução, as referências e os anexos. Vale mencionar que toda a comunicação pretendeu ser bastante próxima ao professor, por isso a opção da utilização da primeira pessoa. A ideia foi mesmo a de tirar o tom acadêmico desta dissertação para que o produto, embora fruto dela, tenha seguimento e independência.

Seguimos uma ideia básica da pedagogia de John Dewey: na vida precisamos resolver problemas, e a educação pode contribuir para isso. Ele percebe cinco estágios do ato de pensar diante de um problema: “1º) uma *necessidade* sentida; 2º) a *análise* da dificuldade; 3º) as *alternativas* de solução do problema; 4º) a *experimentação* de várias soluções [...]; 5º) a *ação* como a prova final para a solução proposta” (GADOTTI, 2003, p. 143-144, grifos no original). A organização deste projeto, como se verá abaixo, também parte de uma necessidade sentida, caminha pela análise das questões envolvidas e as alternativas de solução para chegar à ação final.

##### 5.4.1 A introdução

A introdução é bastante importante para a compreensão do produto educacional por parte do professor que receber o material. Isso porque pretendeu-se que a parte de atividades (módulos) estivesse bastante centrada em aspectos mais

objetivos daquilo que foi sugerido para o trabalho em sala de aula. Sendo assim, na introdução apresentam-se, ainda que de forma breve, os pressupostos teóricos e metodológicos que servem de base ao projeto, mencionando que ele é fruto desta pesquisa e encaminhando o professor para a leitura desta dissertação se assim o desejar. A ideia foi a de que se colocassem na introdução aspectos teóricos que servissem de base ao professor para a sua compreensão do que ele tem em mãos, sendo a leitura da dissertação um passo além, que lhe enriquece o trabalho, mas não impede a realização do projeto.

Nesse intuito, o texto introdutório apresenta o produto educacional como um material didático voltado ao professor, um projeto a ser colocado em prática. Enfatiza-se a flexibilidade como sua característica principal, no sentido de que o resultado final, concreto, dependerá de todo o contexto da escola, do professor e dos alunos.

Em seguida, apresentam-se os principais conceitos envolvidos – letramentos, gêneros discursivos e campos de atuação social – para que haja uma aproximação do professor a esses aspectos teóricos. O objetivo é também defender o uso do termo “letramento jurídico” como uma inter-relação do aparato conceitual.

Por fim, há destaque para a adequação do material à BNCC. Esse aspecto é muito relevante porque garante ao profissional que ele pode colocar em prática um projeto que está de acordo com a nova normativa tanto na nomenclatura utilizada quanto nas competências e habilidades requeridas.

#### **5.4.2 O módulo 1**

Ao primeiro módulo deu-se o nome “Da prática social ao gênero, dos problemas da cidade às leis”. Essa duplicidade, que acompanha os demais, traz a possibilidade de um olhar mais teórico ou ao menos mais escolar e outra que se liga mais à atividade em si, ao que se vai fazer de modo um pouco mais concreto.

Esse módulo tem um aspecto fundamental, que é chegar ao gênero a partir da prática social. Para Kleiman (2006), o objetivo do ensino são as práticas sociais. Portanto, sua proposta é que partamos da prática social ao gênero, e não o contrário. A diferença entre esses dois trajetos equivaleria a saber conhecer um mapa (conhecimento de gênero) e saber consultar um mapa para ir a algum lugar (prática social).

O que se pretende é primeiro que o aluno sinta, perceba, identifique que há problemas na sua cidade (“necessidade sentida”, como se disse acima) e que eles podem ser solucionados ou ao menos melhorados por meio de leis. Ou seja, antes de dizer que a lei é um gênero textual com tais características, objetivos etc., vamos atuar para identificar a sua importância e necessidade na concretude da vida social dos alunos. Nesse sentido, afirma Rodrigues (2018, p. 204):

Cabe, pois, ao educador, na pedagogia do letramento jurídico, a função de assistir o educando na identificação de matérias jurídicas que se relacionem mais imediatamente com os problemas concretos de sua existência e de orientá-lo na localização, seleção e compreensão das informações relativas a tais problemas. (204)

As atividades propostas estão divididas em estímulo, pesquisa, debate e formação de grupos. A questão do estímulo é fundamental, momento de chamar a atenção dos estudantes para o olhar local e para a possibilidade de soluções a partir das leis. É a hora, portanto, de enaltecer o propósito do projeto. Conforme Kilpatrick (1918), ações com propósito devem ser a unidade característica do procedimento escolar.

Em seguida vem a pesquisa dos alunos sobre áreas temáticas como direitos humanos, segurança pública, esporte, patrimônio etc. Depois da pesquisa, é importante um tempo de debate das ideias, para uma troca em relação ao que foi buscado, o que pode ter regras estabelecidas pelo professor. Por fim, formam-se grupos para seguir no projeto, a fim de se desenvolverem competências socioemocionais, empatia, cooperação, diálogo, respeito à diversidade, possibilidade de resolução de conflitos, solidariedade etc.

Há duas práticas de linguagem que predominam neste módulo. A leitura de textos necessariamente acontece durante a pesquisa inicial dos alunos em relação aos problemas da cidade; já a oralidade é trabalhada especialmente no momento do debate, com regras a serem definidas pelo professor em conjunto com a turma.

### **5.4.3 O módulo 2**

O módulo 2 é o módulo de compreensão do gênero legislação, também chamado de “As leis no mundo e no Brasil”. Agora sim, após envolver os alunos nos



problemas detectados e na possibilidade de sua regulação, pretende-se abordar as características do gênero para a sequência do projeto.

Um aspecto fundamental neste ponto é a ideia geral de que, como já referido, é importante conhecer o campo para conhecer o gênero. Nesse sentido, para entender uma lei, é preciso entender por que ela existe, como ela surge, qual a sua obrigatoriedade, quem são os agentes envolvidos etc. Isso significa conhecer o campo em que o gênero circula. Conforme Rojo e Barbosa (2015), os gêneros subordinam-se ao funcionamento social das instituições humanas, que elas chamam de “esferas de atividade” e que aqui chamamos de “campos de atuação social”. Para esse funcionamento é necessária a interação entre as pessoas por meio da utilização da língua.

Na perspectiva aqui adotada, portanto, não basta o acesso e a leitura dos textos jurídicos para atingir o letramento jurídico, mas um conhecimento mais amplo. Essa também é a visão de Rodrigues (2018, p. 172-173):

Trazendo isso para o campo da Educação, vemos que o ensino-aprendizagem do letramento jurídico não pode se restringir à exploração das estruturas e sentidos imediatos dos textos em que a informação jurídica se realiza. Tanto porque, além de a compreensão desses textos exigir a compreensão de um contexto maior, conforme mencionado, o conhecimento da lei por si não assegura ao leitor a efetivação dos direitos e o reconhecimento das obrigações aí previstas. Nesse sentido, o letramento jurídico inclui também o conhecimento das relações discursivas pelas quais as normas se efetivam.

Este é um módulo que aborda as quatro práticas de linguagem. A leitura de textos, no caso as leis selecionadas, é uma das atividades indicadas. Todas as indicações de textos e vídeos complementares também podem fazer parte dessa prática de linguagem. A oralidade estará presente, imagina-se, na participação dos alunos durante a exposição do professor. A análise linguística será feita na observação da estrutura e redação do texto legal. Por fim, a produção de texto é a última etapa do módulo, quando se sugere a redação de uma pequena lei para praticar o que foi aprendido.

Vale mencionar que os textos selecionados para a leitura – Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e Declaração Universal dos Direitos Humanos – são sugestões, mas estão todos também indicados na BNCC na exemplificação que faz para o ensino fundamental, como referido no capítulo 3, e,

portanto, servem também para o ensino médio na ideia de complexificação dessa etapa trazida pela Base.

#### **5.4.4 O módulo 3**

No módulo final, volta-se à pesquisa inicial sobre os problemas locais, agora, espera-se, com um olhar diferenciado, com uma perspectiva de solução ou melhoria por meio de normas. Dois caminhos surgem a partir disso: a observação de que não existem normas para as questões pesquisadas e a de que já existem, mas são falhas em algum sentido ou apenas não cumpridas.

No primeiro caminho, o projeto terá termo pela produção de uma lei municipal para tratar do problema, com posterior encaminhamento às autoridades locais. No segundo caminho, ainda é possível criar um texto de modificação, alteração ou acréscimo ao que já existe. Em nada existindo, surge a necessidade de questionar os responsáveis por meio de outro gênero, a carta argumentativa. Nos dois caminhos também há a possibilidade de redação de outros textos, especialmente informativos, para divulgação da pesquisa à comunidade local.

No módulo 3 aparecem todas as práticas de linguagem da leitura, da produção e da oralidade. Há muita leitura a ser feita no aprofundamento da pesquisa e nas indicações complementares. A oralidade pode ser trabalhada de modo consistente no momento em que houver a exposição dos grupos para a turma. Por fim, a produção de texto é o fechamento do projeto, independentemente do caminho escolhido.

#### **5.4.5 O convite ao professor**

A parte final, de convite ao professor, é uma esperança de que o produto tenha continuidade e seja colaborativo a partir das contribuições dos profissionais que o colocarem em prática. Por meio de um formulário colocado na nuvem, pretende-se ouvir as experiências e assim refletir sobre a concretização das orientações e ideias colocadas no produto educacional.

#### **5.4.6 Os anexos**

Por fim, os anexos trazem um modelo de projeto de lei e as suas partes para serem usadas como auxílio na produção textual. Além disso, todas as competências e habilidades da BNCC para o ensino médio que dialogam com este projeto são indicadas. As competências gerais da BNCC e as específicas para linguagens são indicadas totalmente. Já as habilidades de linguagens e as de língua portuguesa são listadas parcialmente, apenas com aquelas que entendemos aplicáveis diretamente ao produto.

## 5.5 DIVULGAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional elaborado a partir desta dissertação será divulgado por meio de contato com os pares e também com instituições escolares e universitárias. Ele será distribuído gratuitamente, e o pedido poderá ser feito via site criado para esse fim, no endereço [www.letramentojuridico.com.br](http://www.letramentojuridico.com.br).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da preocupação em relação ao não conhecimento das estruturas institucionais que regulam a vida em sociedade, entendendo que esse é um dos fatores de exclusão social e de não participação política. Há uma dificuldade da população em geral de entendimento dos textos que regulam a vida em sociedade, especialmente as leis, cuja compreensão costuma ficar reservada àqueles que adentram nas carreiras jurídicas.

Na escola, contribuir para que crianças e adolescentes tenham uma vida mais plena é um fator de relevância para a atuação docente, por isso é importante incluir o estudo das instituições, em nosso caso especialmente as leis. É dessa forma que entendemos a relevância desta pesquisa e do produto educacional produzido a partir dela.

Esta pesquisa objetivou compreender como o estudo de textos jurídicos no ensino médio poderia levar a um letramento jurídico na educação básica. O entendimento era o de que não havia muito espaço para esses gêneros na escola, que historicamente no Brasil tem dado prevalência aos estudos gramaticais e, a partir da entrada e maior primazia aos textos, com o surgimento e consolidação da noção de gêneros textuais ou discursivos, tem também feito escolhas a favor de outros gêneros.

Para tanto, foi feita uma análise de conceitos importantes para a área: letramentos, gêneros discursivos e campos de atuação social. Os dois primeiros têm boa tradição nos estudos das áreas da educação e das letras. Já o último é um conceito recente, trazido pela Base Nacional Comum Curricular, mas que anda ao lado de outros bastante comuns, como esfera ou simplesmente campo, significando um âmbito de circulação dos gêneros.

Em seguida, questionamos e defendemos a expressão “letramento jurídico” para designar um conhecimento amplo das práticas sociais em geral e das práticas de linguagem em particular que envolvem os gêneros discursivos jurídicos. Na sequência, foi destrinchado o campo de atuação na vida pública como espaço de circulação de discursos relacionados com a participação do sujeito na sociedade, em especial no que toca aos gêneros jurídicos e às leis em particular. Para isso, fizemos uma análise da estrutura e organização geral da BNCC, com foco na área de linguagens e no componente de língua portuguesa no ensino médio.

Por fim, esclarecemos algumas linhas conceituais importantes em educação dentro daquilo que se convencionou chamar de pedagogia de projetos. Isso para, finalmente, pontuarmos como se pensou o projeto proposto a partir desta dissertação, cuja formulação concretiza-se no produto educacional elaborado.

Importante referir que, tendo em vista o aparato teórico do capítulo 2 e o que estabelece a BNCC, consideramos que um estudo de gêneros discursivos jurídicos como prática social não deve considerar apenas o entendimento do texto legal como suficiente, mas sim de todo o aparato jurídico e das relações de poder e identidade que circundam esse texto e lhe conferem sentido na sociedade. É por isso que o estudo pode partir da língua portuguesa, mas será mais proveitoso se for encarado na forma de projeto, com outras áreas a participar, ou seja, em um âmbito interdisciplinar.

É por isso que incluímos no produto o contexto mais geral da construção do gênero, sempre mencionando a importância da construção de um espaço interdisciplinar, com temas como: a estrutura jurídica brasileira; a hierarquia das leis no Brasil; os sujeitos e entes responsáveis pela proposição de leis; o caminho entre a proposta e a promulgação de leis; a internalização das normas internacionais; as lacunas da legislação e como elas podem ser preenchidas; a discussão em torno da constitucionalidade das leis. Todos esses são fatores que extrapolam uma visão mais tradicional das aulas de língua portuguesa, mas corroboram nossa visão de que é preciso conhecer o campo para entender os discursos.

Para desenvolvimentos posteriores deste estudo, podemos dizer que é possível avançar mais na interdisciplinaridade, com aportes teóricos e metodológicos mais consistentes advindos de outras áreas, especialmente das ciências humanas, imaginando um projeto levado a cabo por uma diversidade de professores. Nesse sentido, consideramos relevante incluir: a percepção da formalidade da linguagem e do uso histórico da linguagem bacharelesca como princípio de manutenção de uma elite letrada e de afastamento da população em geral; as diferentes interpretações possíveis do texto legal e a utilização dessas possibilidades por diferentes sujeitos no plano judicial (advogados, promotores, juízes); como as lacunas e as diferentes interpretações fazem com que a linguagem se torne meio de tentativas de burlar ou se beneficiar da própria lei; a questão da efetividade das leis e o impacto social de sua não efetividade.

Todos esses fatores contribuem para o entendimento mais completo do campo e das práticas sociais e de linguagem a ele inerentes. É por isso que defendemos, na linha dos estudos dos letramentos, que os gêneros precisam ser vistos dentro desse contexto, o mais próximo possível da sua realização na vida social.

Em que pesem essas possibilidades futuras, reiteramos o que foi dito na introdução deste trabalho: esta é uma pesquisa que contribui para a educação básica ao concretizar não apenas um constructo teórico, mas também um produto educacional aplicável por professores e que será disponibilizado para o uso efetivo em sala de aula, o que atende plenamente, a nosso ver, os objetivos deste mestrado profissional. Temos em mãos um produto educacional que é uma verdadeira proposta de intervenção na educação básica, finalidade primordial de um curso dessa natureza. É com tranquilidade que terminamos o curso, então, devolvendo à sociedade o investimento feito nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. **Gramática descontextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 37-46.

BOTTOMORE, Tom. Cidadania. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Eds.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 73-74.

BRAGA, Nádia Ferreira de Faria. **Gêneros e projetos: uma análise dos conceitos de Projeto de Letramento, Projeto Didático de Gênero e Sequência Didática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In: MENENDEZ, Fernanda Miranda. **Análise do discurso**. Lisboa: Hugin Editores, 2005. p. 37-79. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37567>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942012000100011&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942012000100011&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 30 nov. 2018.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. In.: BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 107-117.

ESPÍNDULA, Danielly Vieira Inô. Gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio: critérios de categorização e agrupamento. **Revista Recorte**, v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2043>. Acesso em: 29 nov. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez. 2005.

FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 175-202.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, v. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank; SENT, Deise Del. Das dificuldades da profissão professor, mas também de suas possibilidades. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 159-181, jul. 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/95>. Acesso em: 26 maio 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.



IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Gêneros discursivos na aula de português: a (não) formação do aluno produtor de enunciados. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 180-194, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n3p180/23653>. Acesso em: 28 nov. 2018.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). In: IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 11-34.

JUCHUM, Maristela. **Letramentos acadêmicos**: projetos de trabalho na universidade. 2016. 171 fl. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KILPATRICK, William Heard. The project method. **Teachers College Record**, v. XIX, n. 4, set. 1918. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela. Apresentação. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 07-11. (a)

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. (b)

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LIMA, Telma Cristina Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Acesso em: 26 jun. 2020.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

QUEIROZ, Maria Eliete; SOUZA, Gilton Sampaio; PEREIRA, Crígina Cibelle. O trabalho com os gêneros do discurso no ensino médio e superior em aulas de língua materna. **Revista Solettras**, n. 26, p. 21-35, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/7902/7883>. Acesso em: 10 dez. 2018.

RODRIGUES, Giovana de Sousa. **Leitura da legislação brasileira na internet: estratégias eficientes de navegação e compreensão**. 2018. 238 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Sci. Lang. Cult.**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6004>. Acesso em: 10 dez. 2018.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SILVA, Tatiane Xavier da; SILVA, Joseane Campêlo; SILVA, Ernoilde Alves. A recorrência e o uso dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 256-273, nov. 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/241>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 jan. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.  
STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. Linguíst. Port.**, n. 8, p. 465-488, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 33-66.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 11-32.