

JORNAL ESCOLAR: RAIOS DE AÇÕES, REDE DE SIGNIFICAÇÕESRosana Cristina da CUNHA¹

RESUMO: Ao tomar como ponto de partida as práticas sociais, a elaboração do jornal escolar revelou-se, nesta pesquisa, um recurso pedagógico privilegiado para se trabalhar desde o letramento e a consciência crítica do aluno até a formação continuada do professor. Neste artigo, apresento um pouco da experiência vivida em uma escola pública do interior paulista a partir da elaboração de dois jornais escolares, procurando abordar aspectos relacionados ao ensino da escrita dentro da concepção dos Estudos do Letramento e do trabalho com Projetos de Letramento.

Palavras-chave: Jornal escolar; Projetos de letramento; Letramento; Formação continuada.

ABSTRACT: Starting from social practices, the production of school newspapers has shown to be, in this research, a privileged pedagogical resource to work aspects such as students' literacy and critical consciousness and to be of service in teacher programs. In this article, I present a little of the experience involved the production of two school newspapers in a public school located in a town of the state of São Paulo. I examine aspects related to teaching of writing from the perspective of New Literacy Studies and to working with Literacy Projects.

Keywords: School newspaper; Literacy projects; Literacy; In-service teacher programs.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, tem-se verificado no Brasil um grande esforço de professores e autores de Livros Didáticos (LDs) para diversificar as atividades de produção de texto. Entretanto, sob um olhar mais detido, constata-se que tal diversidade é muito mais direcionada para o enfoque da estrutura composicional dos textos do que na diversidade de contextos/situações de produção (Bunzen, 2006). Diferentemente da concepção de projetos (Dewey, 1997; Hernandez & Ventura, 1998), o ensino de gêneros diversificados propalados nos LDs continua a estimular a produção de redações para o professor, uma vez que, conforme lembram Marcuschi & Cavalcante (2005, p.245), “o texto deixa de ser inserido em um circuito sócio-interacional efetivo”, fazendo com que o aluno continue a ter “raras oportunidades de aprender a se dirigir a uma audiência situada fora do contexto escolar, a um público que não se restrinja ao professor e aos colegas”.

Há mais de meio século, Bakhtin, grande filósofo e pensador russo, já alertava para o equívoco de se tentar compreender a língua desconectada da realidade, já que apenas o contato

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

entre a significação lingüística e a realidade concreta poderia provocar “o lampejo da expressividade” (2000, p. 311). Segundo Kleiman (2006a), quando a realização de uma atividade linguageira é o objetivo final e único, como acontece comumente na escola, devido ao processo de naturalização que a escrita sofre nesse ambiente e ao caráter teleológico das atividades escolares visando ao domínio da escrita, a atividade se transforma na aplicação de um modelo cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala de aula para a escrita

Esse mesmo aspecto já era criticado pelo educador francês Celestin Freinet quando, já na década de 30, alertava para o fato de que a redação escolar é um texto artificial, sem sentido e com nenhum propósito além do de ser avaliado (Freinet, 1974). Foi por esta razão, entre outras, que ao conceber a chamada “Escola Moderna”, Freinet propõe o “jornal escolar” como “utensílio de trabalho” capaz de prover a “motivação superior” para alimentar a expressão livre, a observação e a experiência. Sob inspiração de Freinet, considerado um dos maiores idealizadores e divulgadores do jornal escolar, elegi, nesta pesquisa, a produção do jornal escolar como “utensílio de trabalho”, partindo do entendimento de que um projeto de letramento dessa natureza apresenta-se como uma dessas “raras oportunidades”, capazes de tornar significativo e “real” o ato de escrever.

Sobre o conteúdo do jornal escolar, Freinet alertava que o ponto de partida não deveria ser os desejos, o pensamento ou a ordem dos adultos, mas os verdadeiros interesses dos alunos. Ou seja, a realidade de cada aluno, suas histórias, suas vivências, suas experiências é que deveriam inspirar toda a produção escolar, em especial, a produção do jornal. Esta foi também uma das minhas preocupações, quando, em agosto de 2006, dei início a minha pesquisa de campo em uma escola pública do interior de São Paulo.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA DO PROJETO

A concepção de “projetos”, na qual se insere o conceito de Projeto de Letramento, remonta à Dewey, filósofo americano voltado à investigação de questões educacionais, em meados do século passado, e desenvolvida mais modernamente por Hernández e Ventura (1998). Na essência desse conceito está a visão de uma aprendizagem realizada de maneira situada, “empírica” (Dewey, 1997); na qual se “sugere a importância de colocar ‘atividades autênticas’ na sala de aula. Atividades que se definem como ‘as práticas comuns de uma cultura’ (...) e que são

similares às que realizam os ‘práticos’ de um campo de estudo ou de um tema” (Hernández, 2001, p. 04).

Dessa forma, partindo do entendimento de que é a prática social² que deve ser tomada como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula (Kleiman, 2006a), adotamos, eu e a professora-colaboradora da pesquisa, uma sistemática de trabalho baseada nos Projetos de Letramento, que se constitui, segundo Kleiman (2000, p. 238), como:

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

Os projetos de letramento se inserem numa concepção de escrita elaborada pelos Estudos de Letramento³, a qual pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Seguindo essa linha, nos guiamos pela preocupação de que os próprios alunos fossem delineando e construindo - a partir de questões que viviam, viam, ou sobre as quais liam, ficavam sabendo ou tinham interesse - os objetos de suas reportagens, notícias, entrevistas, artigo de opinião, charges etc.

Dessa forma, esta pesquisa priorizou uma abordagem situada dos gêneros, distinta daquela que se baseia unicamente no ensino de uma grande diversidade de gêneros. Segundo Bazerman (2006, p.10), o ensino de “gêneros soltos”, “abstraídos de seus usos” invocaria “todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa”. Baseamo-nos, portanto, naquilo que é postulado por Kleiman (2006a, p. 25), ao dizer que “são as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis”.

² Adotamos aqui a definição de Scribner & Cole (1999: 236) que conceituam prática social como uma seqüência de atividades que dependem de tecnologias, de saberes e de capacidades para a ação e mobilização desses saberes numa situação específica com objetivos específicos.

³ Os “Estudos do Letramento” correspondem a uma abordagem do conceito de letramento que vai muito além da alfabetização e leva em conta as múltiplas práticas que envolvem a leitura e escrita realizadas em contextos específicos na nossa sociedade. Tem como um de seus textos fundantes o livro *Literacy in theory and practice* (1984), do escritor inglês Brian Street.

Assim, o projeto de produção de jornais escolares permitiu trabalhar com o gênero textual/discursivo dentro de uma dimensão contextualizada, ou seja, a partir da prática social de produzir um jornal, nos moldes do que preceitua Bazerman (2006, p.10) ao enfatizar a necessidade de que o gênero seja ensinado não como um construto formal, abstraído de seus usos, mas “como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros”. Nesse sentido, também Kleiman (2006a) postula que a elevação do gênero a simples elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalingüísticas a ser aprendido, em vez de resultar no acréscimo de uma matriz sócio-histórica que guie as ações dos alunos.

Ao lado do letramento do aluno, estivemos voltados desde o início do projeto de produção do jornal escolar, para um enfoque em que se pudesse abarcar o desenvolvimento do seu senso crítico bem como de sua formação cidadã. Este foi um dos aspectos positivos destacados por Freinet em relação ao trabalho com o jornal escolar, pois, segundo ressaltava, existe uma crença de que tudo o que está escrito no jornal é verdadeiro. De acordo com Freinet (1974, p. 111), ao utilizar o jornal, habitua-se os alunos a uma crítica da imprensa, à aceitação e procura dessa crítica, os quais passam a aprender, por experiência, a julgar as obras que lhe são apresentadas, e rapidamente se tornam aptos a descobrir o que se esconde de falso e contraditório nas imponentes rubricas dos jornais. Segundo o educador, a formação dessa consciência e o estímulo ao questionamento podem ser decisivos para a afirmação e fortalecimento das democracias.

Finalmente, o projeto do jornal, por sua natureza propositiva e colaborativa, permitiu, simultaneamente, trabalhar questões voltadas para a formação continuada da professora, uma vez que, ao elaborarmos e desenvolvermos conjuntamente as atividades, um novo horizonte se abriu à professora-colaboradora no que se refere a metodologias de trabalho, programa curricular, plano de aula, métodos avaliativos, entre outros. Essa ampliação de recursos pedagógicos ao alcance da professora, bem como seu alargamento da concepção mesma de ensino e aprendizagem constituem aspectos a serem também analisados nesta pesquisa.

3. O PROJETO DE LETRAMENTO EM AÇÃO: BREVE PANORAMA

O projeto de produção do jornal escolar desenvolveu-se, sob forma de projeto de letramento colaborativo, ao longo de dois semestres letivos: segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007, em uma escola pública do interior paulista. Durante esses dois semestres,

acompanhei e participei, boa parte dentro da sala de aula, da produção de duas edições do jornal escolar da Escola EEPW⁴. O projeto foi proposto por mim, enquanto membro do Grupo Letramento do Professor⁵, e desenvolvido em parceria com uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, Professora Maria. Durante a realização do primeiro número, de agosto a novembro de 2006, trabalhamos com uma turma de 2º ano (2º. C) e, para a produção do segundo número, ocorrida no período de fevereiro a junho de 2007, trabalhamos com quatro turmas do 2º e 3º anos, do segundo grau.

Depois de elaborarmos uma primeira proposta de cronograma do projeto, a próxima etapa foi apresentá-lo aos alunos do 2º C e discutir com eles o “formato” de jornal que eles gostariam de elaborar. Foi explicado que, por meio do jornal escolar, eles teriam a oportunidade de escrever e publicar textos diversos, sobre assuntos diversos, e que a eles caberia definir tudo que dissesse respeito ao jornal, desde os temas até a diagramação final. Logo na primeira aula, foram distribuídos aos alunos jornais de diferentes modelos: jornais do dia de grande circulação no Estado e/ou país, jornais da cidade, jornaizinhos com distribuição gratuita etc; material que foi, ao lado de outros adicionais, disponibilizado também em todas as demais aulas do projeto.

A partir daí, iniciamos uma discussão com os alunos sobre o tipo de leitor a quem seria dirigido o jornal, bem como que tipo de seções, de temas e assuntos eles gostariam que fizesse parte da publicação. Após a definição das seções e dos possíveis temas, a turma foi dividida em seis grupos, correspondentes às seis principais seções escolhidas. Tanto a escolha das seções, quanto as temáticas que seriam tratadas nas reportagens, notícias e artigo de opinião partiram de questões ligadas proximamente aos alunos ou a cada grupo particularmente, permitindo assim trabalhar a heterogeneidade (Kleiman, 2008). Assim, por exemplo, a seção esportes foi escolhida por um grupo formado em sua maioria por esportistas; a seção Grêmios foi escolhida (e também sugerida) por um grupo cuja maioria dos integrantes participava efetivamente do grêmio da Escola; a Seção Cultura e Lazer cobriu eventos culturais que estavam acontecendo na comunidade escolar e fez reportagens com alunos da escola que integravam bandas de música. O

⁴ Todas as referências aos alunos, aos professores e à escola serão feitas por pseudônimos ou abreviações, a fim de preservar as suas identidades e privacidade.

⁵ O Grupo de Pesquisas “Letramento do Professor” é coordenado pela Profª Drª Angela Kleiman, professora titular do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp, e dele fazem parte diversos pesquisadores não só vinculados a essa Universidade, como também a outras, tais como a UFSCAR, a UFTAU, UFMG, UFRGS etc. Visa sobretudo a desenvolver projetos de formação do professor, dentro de uma perspectiva situada da linguagem e dos novos estudos do letramento.

tema da seção Opinião, que seria aberta a todos os grupos, foi igualmente decorrente de uma polêmica local vivida pelos alunos e que, por sua natureza altamente controversa, estava efetivamente “perturbando o tecido social” (Kleiman, 2008).

Durante o projeto, as atividades eram as mais diversificadas e sempre feitas de forma colaborativa dentro do próprio grupo; assim as várias tarefas eram distribuídas entre os respectivos integrantes: marcar entrevista, elaborar perguntas e fazer a entrevista, fazer a transcrição das falas, fotografar, criar títulos e legendas para as fotos, digitar os textos etc. Os textos eram escritos ou reescritos colaborativamente, e alguns deles foram utilizados pelas professoras como exemplos para trabalhar o letramento dos alunos, ou seja, abordando, entre outros aspectos, questões estilísticas e gramaticais da escrita, normalmente encaminhando para a reescrita dos textos.

Ao mesmo tempo em que os textos iam sendo elaborados, trabalhava-se também o seu reconhecimento enquanto gênero, apontando as suas características composicionais e fazendo-se os ajustes nos textos produzidos para que se adequassem aos requisitos próprios de cada gênero. No período correspondente à produção dos dois jornais, foram trabalhados vários gêneros, nem todos jornalísticos e nem todos escritos como o debate regrado (que antecedeu a produção do primeiro artigo de opinião), e o gênero entrevista, feita em geral oralmente. Evidentemente, os gêneros com maior frequência foram os jornalísticos, com destaque para a reportagem, a notícia, o artigo de opinião, o título jornalístico (ou manchete), a chamada de primeira página e a legenda fotográfica, além de outros menos recorrentes, como o horóscopo e a resenha crítica.

Para o fechamento do jornal, a turma foi dividida em equipes: uma equipe de diagramação (encarregada de formatar o jornal no computador: inserir os textos e fotos, fazer gráficos demonstrativos, escolher fontes, adequar espaços etc); uma equipe de orçamento (para verificar nas gráficas locais o custo da impressão, tipos de papel, formato etc); e duas equipes de revisão (das quais as professoras também faziam parte), destinadas a revisar todo o trabalho, especialmente, os textos. Todos os grupos tiveram seus textos publicados, sendo que, em relação ao Artigo de Opinião, foi escolhido, pela própria turma, o melhor texto entre os produzidos pelos seis grupos.

Assim, no final do mês de junho, foi publicado o primeiro número de “O Jornal da EEPW”, título escolhido pelos alunos, contendo, em suas 12 páginas coloridas, 9 seções (Escola, Especial, Grêmio, Vestibular, Entrevista, Esportes, Cultura e Lazer, Aconteceu na Escola e

Passatempo), além de uma página dedicada ao Editorial e ao Artigo de Opinião. Ao todo, foram publicadas 7 reportagens, 3 notícias, 1 editorial, 1 artigo de opinião, 6 poesias (as finalistas do Concurso de Poesias realizado na Escola), além de um “Jogo dos 7 erros” e de um “Caça-palavras”.

O projeto de produção do segundo jornal seguiu os mesmos passos do primeiro, com a diferença de que mais turmas participaram (quatro, no total) e que o projeto foi conduzido, em sua maior parte, pela própria Professora Maria, tornando a minha participação apenas colaborativa em alguns momentos pontuais, como a revisão de alguns textos, o fechamento do jornal e a discussão com a professora de algumas atividades a serem desenvolvidas.

4. A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

No início do percurso de elaboração do primeiro jornal, quando perguntados sobre as seções que pretendiam fazer constar do jornal, alguns alunos sugeriram uma seção de críticas, para que pudessem criticar a atitude “autoritária”, segundo eles, da direção em “impor” uma regra com a qual não concordavam absolutamente. Este foi o “gancho” que utilizamos tanto para direcionar os alunos para a correta denominação, identificação e características do gênero em questão (no caso, o Artigo de Opinião), quanto para criar oportunidades de continuar abordando a questão, sob uma perspectiva crítica, questionadora e reflexiva. Vemos, nesse caso, a concretização daquilo que é defendido por Kleiman (2006a), no sentido de que “é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário”. Ou seja, foi porque os alunos gostariam de ter um espaço no jornal para escrever uma crítica e manifestar seu sentimento de revolta em relação à direção que o gênero “Artigo de Opinião” veio à tona e começou a ser trabalhado.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1995, p.145), “a unidade real da língua que é realizada na fala (...) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”. Seria, portanto, sobre essa unidade que todas as categorias básicas da lingüística deveriam ser reexaminadas. A nossa sistemática de atuação, durante o projeto de produção do jornal escolar, foi justamente a de trabalhar a linguagem numa perspectiva dialógica, a fim de que se fizessem ouvir as múltiplas “vozes” circulantes naquele ambiente discursivo: a da direção, a dos alunos, a dos professores, etc. Cremos que esta situação ilustra bem o que Faraco (2006, p.56), citando Bakhtin, chama de “dialogização social”, ou seja, o encontro sociocultural de diferentes vozes e a dinâmica que se estabelece entre elas; no nosso caso, uma dinâmica de

contraposição ou polemização entre o discurso dos alunos e o discurso da direção da Escola. Por isso mesmo, os artigos de opinião produzidos pelos alunos sobre essa questão constituíram-se em textos altamente polifônicos, em que muitas vozes emergiram, e os diálogos entre os discursos deixaram-se claramente entrever (Barros, 2005).

O que se percebe, essencialmente, é que um trabalho realizado em sede de um projeto de letramento como a produção do jornal escolar contribui para dar vazão a uma infinidade de situações que uma perspectiva de ensino crítico e situado da linguagem pode e deve permear. Assim, por exemplo, ao analisar as relações dialógicas presentes nos textos dos alunos e verificar a questão da polifonia, das vozes e da autoria, trabalhamos em uma dimensão bakhtiniana, que concebe a linguagem como heteroglossia, ou seja, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais (Faraco, 2006).

5. O PROJETO SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA PROFESSORA

Como projeto que surgiu a partir de um projeto maior voltado para a formação de Professores, a produção do jornal escolar insere-se também na perspectiva da formação continuada, uma vez que resultou, antes de tudo, de um trabalho colaborativo de sala de aula, onde pesquisadora e professora-colaboradora unimos nossos esforços, saberes e experiências para o desenvolvimento do projeto junto com os alunos. Sob esse prisma, a pesquisa volta-se para a análise da situação efetiva de trabalho do professor no contexto brasileiro, procurando estimular a reflexão voltada para uma concepção diferente de currículo e de práticas pedagógicas, de maneira a que o(a) professor(a) possa vislumbrar outras possibilidades de se trabalhar as práticas de linguagem em sala de aula, não reduzindo a sua ação a práticas tradicionais como as prescritas no Livro Didático (LD). Sob a perspectiva dos Projetos de Letramento, na qual trabalhamos,

a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social (Kleiman, 2008, p. 21).

Conforme esclarece Kleiman (2006b, p. 06), “uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é

a de agente de letramento”. O(a) professor(a) torna-se então agente de letramento na medida em que promove as capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. A atuação da professora-colaboradora da nossa pesquisa configurou, efetivamente, a de uma “agente de letramento”, na medida em que buscou mobilizar recursos do grupo de alunos para a ação – a produção de um jornal - por meio das práticas letradas – leitura e produção de textos diversos para o jornal – favorecendo, assim, aspectos como a autonomia e a posição autoral.

A assimilação, pela professora-colaboradora, do conceito de projeto e de sua efetividade como recurso pedagógico para cumprir o “programa curricular” pôde ser percebida tanto em seus depoimentos, quanto em suas próprias práticas, sobretudo quando, no semestre imediatamente subsequente à publicação do primeiro jornal, quis dar continuidade ao projeto, apesar das dificuldades estruturais enfrentadas e da minha comunicação de que eu não poderia participar presencialmente das aulas.

Quanto ao Livro Didático, o que verificamos, em nossa pesquisa, foi uma perfeita “simbiose” entre ele - um recurso tradicional e consagrado pelos professores – e o projeto do Jornal Escolar, recurso pedagógico que pode, justamente, prover a efetividade que falta àquele no que se refere, por exemplo, à inserção dos textos elaborados pelos alunos em um “circuito sócio-interacional efetivo” (Marcuschi & Cavalcante; 2005, p.245). Durante o projeto, eu e a professora-colaboradora nos valem, em vários momentos, de textos, explicações e exemplos contidos no LD, evidenciando que este material pedagógico tão consagrado pelos professores pode ser perfeitamente acomodado dentro das práticas de um projeto de letramento.

6. CONCLUSÃO

Pretendo, com este estudo, contribuir, ao lado de outros trabalhos que caminham nessa mesma direção, para que, também no Brasil, a exemplo do que já vem ocorrendo em outros países mundo afora, os projetos com a produção de jornais escolares possam ser reconhecidos como recurso pedagógico privilegiado para se trabalhar os gêneros de forma situada, dentro de Projetos de Letramento, e não como um conjunto de descrições metalingüísticas a ser ensinado, como via de regra tem ocorrido em nossas salas de aula.

Além disso, considero que, nos moldes do que ocorre em outros países, tais como França e Portugal, onde o Jornal Escolar já é um recurso pedagógico consolidado, é imprescindível um empenho da escola, como instituição de formação privilegiada, no sentido de favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, trazendo à baila a utilização dos meios de informação e, mesmo, no caso do jornal escolar, a sua produção.

Acredito, enfim, que o projeto de letramento em que se inseriu a produção do jornal escolar constituiu, no decorrer de nossa pesquisa, um desencadeador de processos diversificados e importantes – “raio de ações, rede de significações” - que podem contribuir, efetivamente, para a consolidação de uma concepção social da escrita, que, antes de estar centrada nos conteúdos curriculares, é sensível à heterogeneidade e prioriza textos significativos e relevantes para o aluno e sua comunidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7^a ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin. In: BRAIT (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2^a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Simon and Schuster: [1937] 1997.
- FARACO, C.A **Linguagem e Diálogo: as idéias do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- FREINET, C. **O Jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.
- HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas**. Porto Alegre: Revista de Educação, v. 3, n. 4, 2-7 (2001)

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006a.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (org) **Ensino de Língua: Letramento e Representações**, Campinas: Mercado de letras, 2006b.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**, Campinas, 2008 (inédito).

MARCUSCHI, B & CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M.G. & MARCUSCHI, B.(orgs) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

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

SCRIBNER, S & COLE, M. **The Psychology of Literacy**. New York: to Excel & Cambridge: Harvard University Press, 1999.