



Empoderamento no ensino de português como língua materna

Gabrielle Cristine Mendes¹

UTFPR

Miriam Sester Retorta²

UTFPR

Resumo: O objetivo deste artigo é relatar uma experiência educacional vivida por uma estudante de Letras, em serviço, no programa de processo seletivo simplificado do Estado do Paraná com alunos da 7ª série de uma escola pública, vindos das comunidades carentes próximas. A estudante/professora, orientada pela professora de Linguística Aplicada de seu curso, fez um caminho de pesquisa-ação para, primeiramente, conhecer seus alunos, suas comunidades e seus universos culturais e identitários e, em um segundo momento, traçar diretrizes para suas aulas de Língua Portuguesa. Constatou-se que esses alunos eram subjugados pela maioria dos professores da escola por conta de suas condições sócio-econômico-culturais. Tal relação refletia no baixo rendimento escolar além da constante geração de conflitos. A partir de um viés do Letramento Crítico, as aulas de língua portuguesa foram planejadas para que os alunos se empoderassem, no sentido de permitir a esse grupo ganhar significado para mudanças de sua condição de opressão e inferioridade. A partir dos gêneros textuais como charges e textos de opinião, que eram calcados nas realidades vividas por eles, objetivou-se motivá-los a buscarem sentidos para suas identidades individuais e coletivas. Essas atividades/experiências permitiram que esses alunos tomassem contato, pela primeira vez, com uma nova forma de se constituírem individual e coletivamente, além de descobrirem que podem e devem superar sua condição de desempoderamento para tornarem-se agentes de sua história.

Palavras- chave: Letramento Crítico, língua materna, empoderamento.

Abstract: The aim of this article is to report an educational experience lived by an undergraduate student, in service, of a Portuguese and English Language and Literature Teaching Course. The student/ teacher enrolled in the program of simplified selection process, of the government of Paraná and worked with 7th graders at a public school, who came from poor communities. The student/teacher, supervised by her professor of Applied Linguistics, made an action research investigation to learn about her students, their communities and their worlds and cultural identities, and then, set guidelines for their Portuguese classes. It was found that these students were overwhelmed by the majority of the teachers from the school because of their economic and cultural backgrounds. This relationship was reflected in their poor performance and the constant conflicts between teachers and students. From a Critical Literacy view, the Portuguese classes were designed so students could become empowered in order to allow them to make meaningful changes in their condition of oppression and inferiority. From the textual genres approach, texts such as cartoons and opinion writings, which were founded on the realities experienced by them, aimed to motivate them to seek ways for their individual and collective identities growth. These activities/experiences have allowed these students to be in contact for the first time with a new way of perceiving themselves individually and collectively, and learning that they

¹ gabriellecmendes@hotmail.com

² msester@utfpr.edu.br



can and should overcome their condition of disempowerment and become agents of their own history.

Key words: Critical literacy, mother tongue, empowerment.

1. Introdução

Este trabalho resulta de uma experiência que, a princípio parece particular, mas pode ser vivenciada em diversas escolas públicas brasileiras. A partir de uma experiência docente como professora temporária, contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS)³ do Estado do Paraná, pude constatar, na experiência de docência, alguns elementos que podem contribuir para a explicação da fragilidade do ensino público. Não pretendo desqualificar a educação pública brasileira, mas sim, propor alguns elementos que possam elucidar os motivos de seu possível “sucateamento”, partindo da idéia de que a lógica neoliberal e os últimos eventos políticos e econômicos brasileiros culminaram para que tal fragilidade acontecesse. Cabe inferir, que um possível sinal dessa fragilidade no ensino é o sistema de contratação pelo PSS, citado anteriormente, e que tem por objetivo suprir, às pressas, as vagas docentes em todo o Estado do Paraná. Isso demonstra, ao nosso ver, que existe uma desconsideração com a formação desse profissional que atuará em sala de aula, muitas vezes despreparado, quando discente, ou sem um suporte trabalhista, no que se refere à falta de criação de concursos públicos. Além disso, a falta de apoio pedagógico por parte dos órgãos competentes faz com que o ensino esteja sempre à mercê de interesses particulares, que pouco contribuem para uma discussão eficaz desse problema. Levando em consideração todas essas advertências, criou-se a idéia de elaborar uma proposta diferenciada para o ensino de língua materna.

Assim, ao me deparar com a situação da escola pública e seus sujeitos, desenvolvi, para o projeto de ensino da disciplina de língua portuguesa, uma proposta que pudesse

³ O Processo de Seleção Simplificado - PSS de que trata este Edital, é destinado a selecionar profissionais aptos a serem convocados para atuar nos Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as vagas existentes nos municípios (EDITAL N º 07/2010 - DG/SEED).



atender, minimamente, as necessidades educacionais dos alunos. Essa proposta baseou-se, em princípio, no contexto em que esses alunos estavam inseridos: uma comunidade carente, na região periférica da cidade de Curitiba, em que muitos careciam dos mais básicos insumos. Além disso, existia nessa escola uma grande tensão entre professores e alunos por conta da violência e dos preconceitos advindos de ambas as partes. Diante desse quadro, trabalhar com a matéria de língua portuguesa exigiria um trato especial. Como discente da disciplina de Linguística Aplicada, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, recorri a algumas teorias e concepções de ensino de língua materna, com auxílio da docente, para a composição de um plano de aula que pudesse se adequar às necessidades primárias daqueles alunos, que sequer haviam escrito um texto durante os meses anteriores.

Na disciplina de Linguística Aplicada, pude entrar em contato com diferentes perspectivas teóricas, das quais me fiz valer do conceito de pesquisa-ação e letramento crítico. No decorrer das pesquisas, encontrei na pedagogia crítica, nas postulações de educação libertária feitas por Paulo Freire e na lingüística textual, elementos que contribuíram para a composição desse projeto de ensino.

Esse projeto se constitui de forma a relacionar os conceitos de gêneros textuais, letramento crítico e empoderamento. Assim, a proposta feita foi a de que, a partir dos seus contextos sociais, os alunos refletissem, com a mediação do professor, sobre suas identidades como sujeitos em sociedade e, partir disso, pudessem ler, criticamente, a sua realidade e os textos fornecidos para que, então, compreendessem e produzissem a maior gama possível de discursos.

Na primeira parte deste artigo, estabelecerei algumas proposições a respeito da história da educação da escola pública, a partir dos regimes ditatoriais brasileiros e de que forma podem ter influenciado a insustentabilidade do ensino público. Em seguida, apresentarei as teorias nas quais esse trabalho, bem como o projeto inicial, foram embasados. Por fim, seguirão os encaminhamentos metodológicos das aulas juntamente com as análises das atividades produzidas.



2. Posicionamentos teóricos

De início, analisaremos os aspectos históricos que podem ter contribuído para a constituição do cenário atual do ensino público. Primeiramente, é importante reconhecer que há pouco tempo, que datam dos períodos ditatoriais brasileiros, houve um redimensionamento do contingente educacional:

Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos estavam comprometidos com o capital privado, repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares. . A grande parcela da população nem sequer tinha acesso à escola básica, enquanto a iniciativa privada domina o pré-escolar, cresce no 2º grau e é majoritária no ensino superior. (ZOTTI, 2004, p.141)

Assim, tendo em vista as novas configurações econômicas e exigências do mercado, foi necessária a ampliação e a abertura de novas vagas no ensino público brasileiro para a formação de mão de obra qualificada. Até este momento, tínhamos os oriundos de “boas famílias”, disseminadores da moral e dos “bons costumes” estudando nessas escolas, que anos antes, já haviam recebido os seus pais e assim sucessivamente.

A entrada das classes marginalizadas, na escola, pode ter gerado uma queda na qualidade do ensino e é o que tentaremos justificar em seguida por meio do recorte histórico proposto. No entanto, é importante ressaltar que essa abrangência de vagas se deu, muito mais por meros ditames econômicos, a quem interessava somente a sistematização de mão de obra, do que por uma preocupação social com a classe em questão. Esse falso fomento ao ensino brasileiro trouxe graves conseqüências. Uma delas é o fato de que esse aluno, marginalizado, não possuía mínimas condições sociais e econômicas, ao menos aquelas exigidas pela classe dominante, para se manter na escola, pois seus pais, provavelmente não letrados na formação escolar, não lhes puderam oferecer os suportes financeiros e de conhecimento para o aproveitamento escolar.



A partir de então, houve uma ruptura entre a qualidade da aprendizagem dos alunos que estavam acostumados a ir à escola, por uma questão puramente classista, e dos alunos que nunca haviam tido contato com o conhecimento formalizado. Desse modo, as escolas particulares passaram a receber aqueles alunos que, além de poderem pagar, tinham condições para estudar. E ao aluno das classes marginalizadas, a quem não foi dada nenhuma instrução, que foi simplesmente empurrado para dentro da sala de aula, sem entender ao menos as condições históricas e sócio-culturais que o cercavam e, muito menos, compreender o porquê de até então lhe haver sido negado o direito de estudar, foi deixada a escola pública. Apesar das importantes mudanças recentemente estabelecidas pela Constituição Federal, com a pretensão de minorar a exclusão e o fracasso escolar das classes populares, por meio de programas de assistência social, ainda se percebe a fragilidade do sistema educacional, quando notamos que “essa população que conquistou o acesso, ainda não conquistou, entretanto, a escolaridade de mais longa duração” (ROJO, 2009, p.28)

Por conta disso, hoje, a escola pública passou a ser sinônimo de atraso e falta de competência. Professores e alunos que fazem parte das classes “inferiores” compõem o quadro público do ensino, como se falta de condições materiais significasse falta de condições intelectuais. É interessante observar que, mesmo garantindo um serviço público, a escola pública é vítima de um currículo composto por características de um sistema neoliberal, que visa o lucro e a formação em série (fordista) para a constituição do mercado de trabalho e não à formação integral, estética, ética e filosófica para o *mundo do trabalho*. Além disso, existe o grande desserviço, feito em grande parte pela mídia, de comparar a escola pública à escola privada, como se uma fosse superior a outra, demonstrando mais uma característica mercadológica: a da competitividade. Concordamos com Duarte, quando afirma que a educação passa a ser compreendida de forma a se enquadrar na lógica do mercado e que tem por característica uma espécie de “esvaziamento completo”:

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado (DUARTE, 2006, p.54)



Aliado a isso, está a linguagem utilizada pela escola e a forma como ela é trabalhada. Seu caráter puramente formal e que desconsidera variações lingüísticas, faz com que o aluno, ao entrar na escola, se depare com uma linguagem que não faz parte de seu cotidiano. Acreditamos que o papel da escola é, sim, ensinar a linguagem padrão, mas também, estar atenta às suas diversas formas de manifestação, evitando, assim, formas estigmatizadas de tratar a linguagem produzida pelos alunos. Reiteramos a idéia de que o ensino de língua não deve ser marcado pela pura análise das estruturas lingüísticas, mas sim, que precisa se concentrar em levar o aluno a desenvolver as competências analíticas necessárias aos contextos de uso da linguagem, tornando-se hábil para analisar discursos (MOTTA-ROTH, 2006).

Quanto à questão do letramento crítico, compreendido pelo viés da pedagogia crítica, como bem acrescenta BRAHIM, 2007, ao resgatar a citação de BAYNHAM, 1995:

O letramento crítico necessariamente implica em operacionalizar sobre o nível da linguagem como prática social; ela envolve identificar o que é problemático, não aceitando a versão tida como garantida. Ela envolve perguntar: “por quê?”. Isso quer dizer que, como prática social, o letramento crítico não existe em um *vacuum* mas é expresso ou realizado no processo social. (BAYNHAM, apud BRAHIM, 2007, p.16)

Dessa forma, o letramento crítico passa a ser uma perspectiva de estudo fornecido pela escola, pela qual o aluno das classes menos favorecidas pode se utilizar para superar sua condição de opressão. Mais especificamente, a tarefa das aulas de língua portuguesa, ao lidar com alunos provenientes das comunidades carentes, deveria ser a de compreender os seus contextos de opressão, de subjulgamento e auxiliá-los, por meio dos questionamentos advindos de um letramento que se propõe crítico, para que esse aluno possa, ao mesmo tempo, entender o meio em que se situa, transcendê-lo e modificá-lo. Além disso, o letramento crítico se propõe múltiplo de forma que esse mesmo aluno, ao emergir de sua condição minoritária, tenha domínio e habilidade para a análise e produção dos mais variados discursos lingüísticos.



Ao trabalhar com a idéia de letramento crítico e multiplicidade de discursos, fazemos destaque à noção de gênero textual. Ao aliar gêneros textuais e letramento crítico, conciliamos e reiteramos a idéia do uso e construção social da língua, e que o educando necessita compreender o seu contexto lingüístico, porém, não se limitar somente a ele. É nesse momento que a diversidade textual e as múltiplas formas de linguagem contribuem para a compreensão das realidades sociais. Dominar a variedade de gêneros permite a ampliação da consciência crítica desse aluno no momento em que ele se percebe como sujeito ator e produtor de linguagem. Ou seja, no processo de análise e produção desses gêneros, o aluno passa a reconhecer o seu espaço social percebendo a existência de vários discursos, em especial, aquele que os oprime.

Assim, no processo de integração, no ensino de língua portuguesa, dos gêneros textuais ao letramento crítico, o aluno passa a se empoderar de sua situação, não como um sujeito isolado, individualizado, mas como ser integrante das esferas sociais de produção da linguagem. Mais claramente, inferimos que o letramento crítico e os gêneros textuais são elementos da aula de línguas que podem iniciar o processo de empoderamento dos alunos em situação de marginalização.

Empoderamento é um termo chave nos estudos de Paulo Freire. Recorremos ao termo, pois, assim como o autor, acreditamos na possibilidade de mudanças sociais provocadas pelos próprios sujeitos oprimidos por meio da educação libertária. Nesse momento, devemos diferenciar os conceitos de *empowerment* (termo de língua inglesa) do termo empoderamento, cunhado por Freire. Esse último deve ser compreendido

(...) não no sentido de dar poder a alguém, em que o sujeito “recebe” de outro algum recurso (com merecimento dele ou sem), dentro de uma perspectiva individualista – **empowerment**- mas no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas – **empoderamento**. (GUARESCHI, 2008, P. 147) (marcações nossas)

Numa situação de sala de aula, como a que se propôs como objeto de estudo desse artigo, na qual os alunos se encontravam em situação de conflito, os problemas



organizacionais e estruturais da escola influenciavam a relação professor-aluno e criavam uma barreira entre ambos; além de gerar evasão escolar, depredação do patrimônio público e outras diversas formas de insurgência. Todo esse ambiente, tenso e fragmentado, contribuía para uma situação de desempoderamento. Os alunos não se viam como sujeitos integrantes do processo de ensino-aprendizagem, tampouco, viam seus professores como mediadores e autoridades do conhecimento, gerando insatisfação e rebeldia sem fundamentos aparentes, de ambas as partes. Depois das discussões e das produções das atividades, que tinham por objetivo, além do estudo dos gêneros textuais, o alavancar da consciência crítica, os alunos puderam perceber a presença de seu papel na constituição social, iniciando um processo de empoderamento.

A partir desse momento, nos ateremos às questões do objeto de análise desse trabalho, retomando os três conceitos desenvolvidos anteriormente: gêneros textuais, letramento crítico e empoderamento, com o objetivo de mostrar que essa tríade contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos em sala de aula.

3. Metodologia e análise dos materiais

A sala de aula em questão era fruto dos conflitos gerados a partir do âmago da desestruturação da escola. Grande parte dos alunos era proveniente das comunidades carentes próximas e que, além de possuírem outra variante lingüística, também eram subjugados por conta de suas condições econômicas e sociais pela maioria dos professores.

Assim, a proposta foi trabalhar de forma diferenciada, levando em consideração os déficits de conhecimento pelo qual já haviam passado, pois a turma de 7ª série era constituída por alunos com mais de 15 anos, portanto, já haviam repetido de série, no mínimo, uma vez. Dessa forma, as aulas foram conduzidas de modo a, inicialmente, investigar o universo cultural dos alunos, a partir de questionamentos a respeito de onde moravam, se trabalhavam e quais eram suas atividades de entretenimento. Nos momentos seguintes, todas as atividades, pautadas no ensino de gêneros textuais, tiveram por mote o contexto social dos próprios alunos, para que, partindo disso, pudessem transcender suas reflexões a respeito da



constituição de sua identidade social e, claro, analisar e dominar a maior quantidade de produções lingüísticas a partir dos gêneros textuais. Em seguida, elencaremos juntamente do enunciado de produção, algumas atividades elaboradas pelos alunos, de modo a ilustrar as idéias aqui defendidas.

A primeira produção tinha por objetivo investigar as atividades de entretenimento que partilhavam. Após constatar que a música era uma das principais atividades e, em especial, o gênero *rap*, foram levados vídeos e letras de rap e outras músicas de protesto de diversas épocas para ativação do conhecimento prévio dos alunos. Então, foi desenvolvida uma discussão a respeito de como se sentem representados por tal gênero musical para, enfim, realizar modelização do gênero textual que deveriam produzir: artigo de opinião. Segue o enunciado e a produção:

Aluno A1

- “Como a música de protesto/RAP pode nos ajudar a compreender a realidade? Qual a importância dessa música de protesto?”

“O rap pode nos ajudar de tal forma que nenhum gênero musical pode. O rap é o único gênero que arrasta multidões pra falar de consciência. ele nos ajuda a ver e compreender a realidade sem nenhuma maquiagem, abrindo nossos olhos citando problemas como a desigualdade social, o racismo, o preconceito (...) Nos ensina a trocar a compulsão que temos pelo consumo, dinheiro, armas, etc por livros, conhecimento, estudo (...) A importância das músicas de protesto é que nos ensina a luta pelos nossos direitos (...) a “bater de frente” com o sistema, o governo e não apanhar calado...”

Podemos constatar que, apesar da presença de alguns elementos utilizados, quase sempre oralmente como os termos “bater de frente” e “não apanhar calado”, o aluno A1 consegue concatenar suas idéias e estabelecer entre seus períodos elementos de ligação de forma que o texto fique bastante claro. Além do fato de acrescentar o uso das aspas no já citado termo “bater de frente”, percebemos que A1 consegue diferenciar elementos próprios da linguagem oral de elementos da linguagem escrita. Tão importante quanto constituir essas



relações é o fato de que esse aluno conseguiu expor nesse texto as atividades que permeiam a sua realidade, mostrando a relevância que esse discurso possui para a divulgação dos problemas daqueles que, muitas vezes, não possuem voz.

A segunda produção tinha por objetivo elaborar um artigo de opinião e foi desenvolvida a partir de discussões sobre o tema escola. A idéia era a de que os alunos pudessem se questionar a respeito do papel da escola na sociedade e o seu próprio papel dentro dela. Segue produção, seguida de análise:

Aluno A2

“A escola deveria haver diversidade, igualdade e respeito, mas na verdade não acontece isso, muitos professores e diretores de várias escolas têm muito preconceito em relação a cor, classe social e estilos alternativos e não respeitam os alunos, mas exigem respeito. (...) Claro que tem muito aluno que não respeita ninguém e alguns professores que sim, se interessam em ensinar e conversar com os alunos e entendê-los, passando conteúdos bons e fazendo aulas interessantes (...) Pra terminar, eu gostaria de pedir mais respeito, menos ignorância, preconceito, etc. e pedir para que tenha mais eventos e coisas diversas para mostrar os nossos talentos e habilidades...”

Inicialmente, atentemos para a organização do texto do aluno A2. Ele apresenta os elementos positivos que deveriam ser inerentes à escola e já afirma que estes estão em desuso. Num segundo momento, ele reafirma essa posição defendendo a idéia de que esses elementos positivos não existem por conta da intolerância por parte de professores e diretores. Em seguida, ele ameniza essa afirmação, condenando, também, a prática de alguns alunos que desrespeitam a figura da autoridade escolar. Por fim, ele finaliza seu texto de forma bem marcada com o termo “pra terminar”, de caráter oral, e propõe novas perspectivas à escola.

Esse aluno pode representar não somente a sua classe ou a sua escola, mas toda uma geração de adolescentes marginalizados que padecem nos bancos escolares por falta de

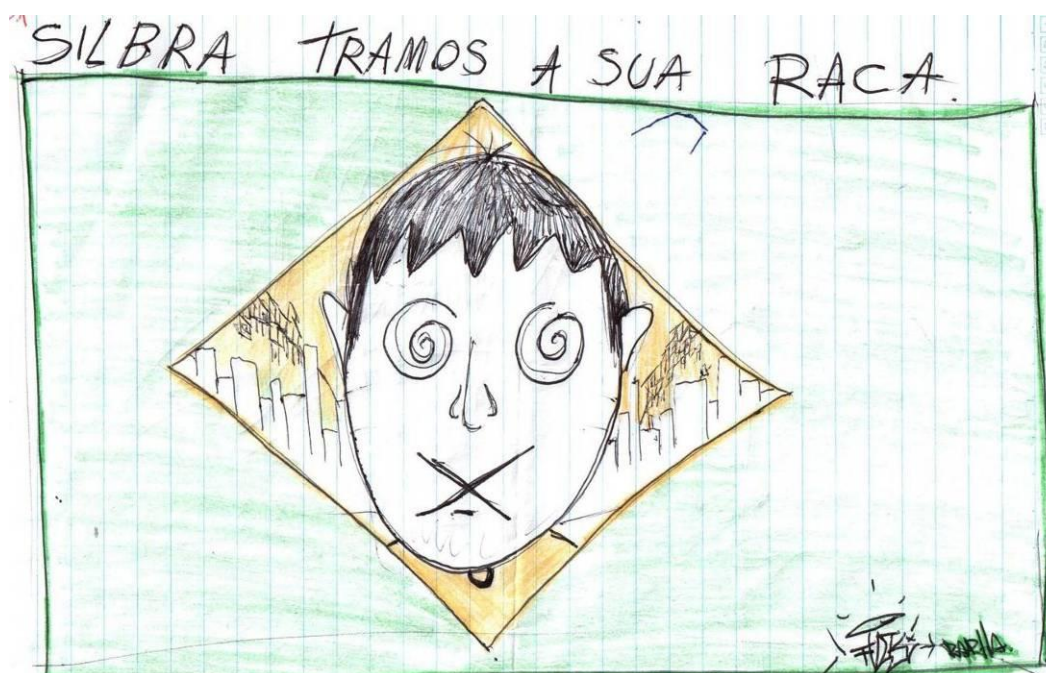


respeito às suas adversidades. Ele demonstra, de forma precisa, que compreende a existência de elementos opressores e estigmatizadores que tentam diminuir a sua qualidade de sujeito por conta de sua cor ou classe social. Percebe, ainda, as contradições existentes entre o “não respeitar, mas exigir respeito”.

A importância da produção desse texto argumentativo para um aluno como A2 se constitui no momento em que notamos que, a partir da linguagem, ele conseguiu demonstrar os preconceitos dos quais é vítima. E, numa análise mais profunda, percebemos que a escola, um espaço idealizado para a produção e compartilhamento de conhecimentos, se tornou somente uma fase necessária para a garantia de um emprego, em que o que vale não é a construção de sujeitos engajados, com qualidades de uma formação consciente política e ética, mas sim a noção superficial da escrita e leitura para a obtenção de um diploma de qualificação.

Consideramos que a produção dos artigos de opinião em análise foi parcialmente cumprida, de modo que os alunos pouco utilizaram ou utilizaram deliberadamente alguns operadores argumentativos e modalizadores. Mas a presença da criticidade com relação aos seus contextos é um elemento a ser considerado, tendo em vista que os alunos, anteriormente, pouco haviam escrito e nada haviam discutido com relação aos temas que se referem à escola, à sociedade e o papel que nela representam. Portanto, a construção de um texto não se faz só pela formalidade estrutural ou modelização, mas também pela reflexão, discussão e análise dos problemas sociais.

Outro gênero textual proposto para a produção foi a charge. Não pretendíamos formar alunos “chargistas”, mas, levando em consideração o seu gosto pelo desenho, aliamos as estruturas lingüísticas presentes no gênero charge ao desenho que a constitui. A proposta era a criação de uma charge, que demonstrasse uma visão crítica com relação à posição dos alunos como sujeitos em sociedade:



O primeiro elemento que nos chama atenção nessa charge é o dizer: “SILBRA TRAMOS A SUA RACA”. A princípio nos parece uma linguagem indecifrável. No entanto, se atentarmos ao trato lingüístico do qual esses alunos se utilizaram para postular a conhecida frase: “Brasil, mostra a sua cara”, de forma inversa, podemos analisar muitas coisas. A primeira é a de que a partir dessa frase, o grupo de alunos conseguiu sintetizar a idéia de um país que não mostra, realmente, a sua cara, que não é claro em seus dizeres, deixando seus cidadãos sempre confusos e incertos sobre as suas idéias, os seus dizeres. Podemos também, aproximar a palavra “RACA” do termo “raça”, com o intuito de constatar as diversidades étnicas brasileiras. Além disso, a desconstrução da bandeira nacional, substituindo os dizeres “Ordem e Progresso” por um garoto com a boca cerrada e os olhos confusos, pode representar a imagem que os alunos possuem sobre a sua identidade de cidadãos brasileiros: desamparados, em um ambiente hostil e que não possuem voz ativa.



4. Considerações finais

O alavancar da consciência crítica é uma das principais tarefas da escola. No entanto, como fazer com que os alunos desenvolvam esse tão esperado potencial num sistema econômico e político em que o que menos deseja é esse avanço? Como o professor pode, em conjunto com o seu aluno, criar meios para que haja o efetivo empoderamento e mudança social se ele também está inserido na lógica perversa do mercado que o faz trabalhar incessantemente na busca de resultados quantitativos para a satisfação das avaliações educacionais?

Esse discurso, que parece idealizado, mas que é preciso, de que se estabeleçam meios para a emergência das classes oprimidas por meio da educação, tenta nadar contra uma corrente que impõe várias barreiras para a não-realização desse projeto. Essa corrente, pautada na lógica capitalista de tornar a escola um mero instrumento para a qualificação de mão de obra, transforma o ensino num objeto meramente utilitarista, em que todos os conhecimentos são aceitos de forma deliberada e relativizada, esvaziando-se conteúdos e posturas.

Por isso, é de extrema urgência que se subsidie o professor da escola pública, pois é ele o verdadeiro militante das mudanças que desejamos. É preciso que haja esforços para que esse professor não seja desqualificado em suas atividades profissionais, no sentido econômico, acadêmico e de condições dignas de trabalho.

Finalmente, acreditamos que ao aluno que pertence às classes desfavorecidas um dos únicos modos para a sua ascensão social é a educação. Assim, reiteramos a importância de, numa aula de língua materna, reforçar a necessidade do pensamento crítico e da competência para a produção diversificada de discursos para que esse aluno inicie o processo de empoderamento de sua situação como oprimido e que, a partir disso, possa provar que a falta de condições materiais não significa falta de condições intelectuais. E, reforçamos a idéia já proferida pelo educador Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda.”



Referências

- BRAHIM, Adriana. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. Revista X, América do Norte, 1, set. 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/5376/6513>. Acesso em: 26 set. 2011
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.
- GUARESCHI, Pedrinho. *Empoderamento*. In ZITKOSKI, J.J.; REDIN, E.; STRECK, D.R. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (pp. 147 e 148).
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ZOTTI, Solange A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.