



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**AULAS DE APOIO PEDAGÓGICO EM COMPETÊNCIAS DE LEITURA E
ESCRITA NO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA:
UM ESTUDO EM LETRAMENTO E DISCURSO**

AURIANE MENESES MESQUITA SILVA

Brasília

2011

AURIANE MENESES MESQUITA SILVA

**AULAS DE APOIO PEDAGÓGICO EM COMPETÊNCIAS DE LEITURA E
ESCRITA NO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA:
UM ESTUDO EM LETRAMENTO E DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientador: Dr. Guilherme Veiga Rios

Aprovada em 26 de agosto de 2011.

Banca examinadora:

Doutor Guilherme Veiga Rios (LIV/UnB) – Presidente (LIV/UnB)

Professor Doutor Alexandre Ferreira da Costa (UFG) – Membro

Professora Doutora Edna Cristina Muniz da Silva (LIV/UnB) - Membro

Professora Doutora Viviane de Melo Resende (LIV/UnB) – Suplente

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus pelo dom da vida, e por me conceder, neste ano, a possibilidade de ser co-participante desse mistério grandioso de dar a vida.

À minha querida mamãe que me deu força a iniciar o curso de Pós Graduação em Linguística, por desde cedo ter percebido o meu gosto e amor pelas letras. Presto lhe homenagem pelo seu exemplo de amor, força, coragem, profunda fé na vida e principalmente em Deus. Dediquei a ela este trabalho, não só porque eu jamais seria quem sou hoje sem o seu desmedido esforço e seu impressionante exemplo, mas porque tenho a mais plena certeza de que, se oportunidade tivesse tido, com sua inteligência e força de vontade, teria produzido muito mais e melhor do que até aqui me aventurei a fazer.

Ao meu pai por sempre ter me instruído ao estudo, ao conhecimento e pelo seu carinho. Aos meus amados irmãos pelo apóio e ajuda quando precisava. A eles também toda a minha gratidão.

Ao meu querido e amado esposo Alexandre pela sua paciência e por sua pronta ajuda nos momentos quando mais precisava, meu agradecimento pela compreensão, pela preocupação, pela força, pelo carinho certo nos momentos de muita tensão devido a dissertação ou devido a gravidez, enfim pelo seu grande amor.

Ao Colégio Militar de Brasília na figura do Chefe da Divisão de Ensino, do Chefe da Supervisão Escolar e do Chefe da Seção Técnica de Ensino, pois disponibilizaram tão gentilmente parte de seu tempo para esclarecer-me a respeito da dinâmica de tudo o que compõe o Colégio.

Agradeço ao meu chefe – Cel Pires – por ter autorizado a flexibilização do meu horário de trabalho, quando, em determinado ponto da trajetória, senti pesado demais o fardo de compatibilizar duas atividades que demandavam tanto empenho e dedicação. A todos os meus colegas de trabalho, principalmente as minhas colegas Adriana, Edgleuba e Maria Antonia, o meu agradecimento por terem tornado, com sua alegria, carinho e apoio, menos difícil cumprir essas duas missões simultaneamente.

Ao querido orientador Doutor Guilherme Veiga Rios, pelo seu carinho, atenção, paciência e total compreensão de me apoiar no que presumi ser o melhor a seguir. Com seu imenso conhecimento e capacidade, me apontou direções certas a seguir, e impulsionou-me a continuar minhas pesquisas direcionando-me aos estudos da lingüística.

Finalmente, agradeço aos membros da Banca Examinadora que, gentilmente, aceitaram o convite de meu orientador, e a todas as professoras, professores, colegas e funcionários desta Universidade que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu pudesse cumprir e finalizar esta que é uma das etapas mais importantes da minha vida. Enfim, agradeço aqueles que direta e indiretamente fizeram parte desse trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
1.1 Análise de Discurso Crítica.....	16
1.2 Abordagens sobre gênero na perspectiva de Fairclough e de outros autores	22
1.2.1 O estudo dos gêneros dentro de uma perspectiva de ensino.....	27
1.3 Os Novos Estudos do Letramento (NEL)	31
1.3.1 Modelo Autônomo de Letramento	32
1.3.2 Modelo Ideológico de Letramento.....	33
1.3.3 Aspectos do Modelo Ideológico nos Parâmetros Curriculares Nacionais	35
1.4 A integração entre Teoria Social do Letramento e a Teoria Social do Discurso	39
1.5 O letramento no contexto da pesquisa.....	42
CAPÍTULO II - EM BUSCA DOS CAMINHOS DA PESQUISA QUALITATIVA E CRÍTICA.....	44
2.1 A pesquisa qualitativa	44
2.1.1 A pesquisa etnográfica	46
2.1.2 A etnografia crítica.....	47
2.2 A pesquisa de campo	48
2.3 Instrumentos e procedimentos de coletas de dados.....	49
2.3.1 Questionário de pesquisa psicopedagógica	50
2.3.2 A entrevista	50
2.4 Apresentando o Colégio Militar de Brasília: o contexto investigado.....	51
2.4.1 As Avaliações Diagnósticas aplicadas no Sistema Colégio Militar do Brasil.....	53
2.4.2 Mudanças de parâmetros nas Avaliações Diagnósticas a partir de 2011.....	56
2.5 Aulas de Apoio Pedagógico - uma mudança de parâmetros	61
2.6 Os sujeitos participantes em aulas de Apoio Pedagógico (AP).....	62
CAPÍTULO III - AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS	64
3.1 Entendendo melhor o <i>corpus</i>	64
3.1.1 Fator Movimentação: prejuízo para o aperfeiçoamento nas habilidades de leitura e escrita	66

3.2 As Avaliações Diagnósticas do ano de 2011	72
3.3 Considerações a respeito das Avaliações Diagnósticas (AD)	79
CAPÍTULO IV – AS AULAS DE APOIO PEDAGÓGICO	81
4.1 As Aulas de Apoio Pedagógico e seus resultados	81
4.1.1 Primeira aula	83
4.1.2 Segunda aula	90
4.1.3 Terceira Aula	95
4.1.4 Quarta aula	98
4.1.5 Quinta Aula	99
4.1.6 Sexta aula	100
4.1.7 Sétima Aula	102
4.1.8 Oitava aula	103
4.1.9 Nona Aula.....	104
4.2 Impressões das aulas de AP na perspectiva da pesquisadora e dos(as) alunos(as) ..	104
4.3 A avaliação após as aulas de Apoio Pedagógico e seus resultados	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	123
ANEXO 1	129
ANEXO II.....	130
ANEXO III	132

RESUMO

Essa dissertação é resultado de uma pesquisa realizada com 08 (oito) alunos amparados, que frequentaram aulas de Apoio Pedagógico (AP), no ano de 2011, no Colégio Militar de Brasília, em competências de leitura e escrita. Meus objetivos foram 1) verificar a adequação dos critérios das Avaliações Diagnósticas que determinaram a esses alunos a frequência às aulas de Apoio Pedagógico; 2) investigar se as aulas de AP serviram para colaborar no avanço escolar dos alunos em relação às habilidades de leitura e escrita; e 3) compreender por que alguns alunos após essas aulas avançam no processo, enquanto outros negligenciam ou dele se desinteressam. Para a realização dessa pesquisa, apoiei-me nas seguintes abordagens teóricas: Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1992; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003); Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, 1985; Barton 1994; Barton e Hamilton, 2000) e Abordagens teóricas a respeito dos gêneros discursivos e de sua importância para o ensino, com base em Fairclough 2003; Bakhtin, 2000; Marcuschi, 2004, Dolz e Schneuwly, 2004; nos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa, 1998; e nas Orientações Educacionais para o Ensino Médio, 2006). Por meio desse estudo sobre gênero busco comprovar que não é só viável, mas também produtivo e necessário, trabalhar com gêneros discursivos nas aulas de AP a fim de alcançar habilidades específicas da competência leitora e escritora. Na metodologia para coleta de dados, foram adotados métodos da pesquisa qualitativa, a pesquisa etnográfica e a etnografia crítica. Na análise, utilizei como dados concretos os resultados das AD, o questionário de pesquisa psicopedagógica, as transcrições das aulas de AP e as transcrições das entrevistas realizadas com os 8 (oito) alunos sujeitos participantes. Os resultados apontam que as práticas de leitura e escrita, realizadas durante toda a vida desses alunos, mostram-se reveladoras frente aos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica (AD) e na avaliação após as aulas de AP. Acredito, conforme Street (1984, p. 8), que “as práticas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação e o papel das instituições educacionais”. Nesse sentido, observei que o fato de o aluno ser filho de oficial ou de praça poderá influenciar significativamente os resultados desses alunos nas avaliações.

Palavras-chave: avaliação; gêneros; práticas de letramento; análise de discurso; aulas de Apoio Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research conducted with 08 (eight) supported students at Brasilia Military School, who attended Pedagogical Support (PS) classes in 2011, for reading and writing skills. Research objectives were 1) to verify appropriateness of criteria for Diagnostic Assessments (DAs) which determined the frequency with which these students would attend Pedagogical Support classes; 2) to investigate if the PS classes succeeded in contributing to the students' advancement at school in relation to reading and writing; and 3) to understand why some students advance after such classes, whilst others drop out or lose interest. In order to undertake this study, the following theoretical approaches were drawn-from: Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003); New Literacy Studies (Street, 1984, 1985; Barton 1994; Barton & Hamilton, 2000) and theoretical approaches to discourse genres and their importance in teaching, based on Fairclough 2003; Bakhtin, 2000; Marcuschi, 2004, Dolz & Schneuwly, 2004; as well as Curricular Parameters for Portuguese Language (1998) and Educational Guidelines for Upper-Secondary Education (2006). Through this study on genres, an attempt was made to prove that it is not only viable but also productive and necessary to work with discourse genres in PS classes in order to reach specific skills in reading and writing competence. For data collection methodology, qualitative research methods, ethnographic research and critical ethnography were adopted. In the analysis stage, concrete data from DAs, transcripts from PS classes and transcripts from interviews held with the 8 (eight) participating subjects were used. Results indicate that reading and writing practices, undertaken throughout the lives of these students, proved to be revealing in view of the results obtained in Diagnostic Assessments (DAs) and in evaluation after PS classes. The author believes, as does Street (1984, p. 8), that "specific reading and writing practices which are taught in any context depend on social aspects, such as stratification and the role of educational institutions". In this sense, it was observed that the fact that a student is the child of an officer or of a soldier may significantly influence the results of these students in evaluations.

Keywords: assessment, genres, literacy practices, critical discourse analysis, attended Pedagogical Support (PS)

INTRODUÇÃO

A principal motivação em dissertar a respeito das aulas de Apoio Pedagógico em competências de leitura e escrita no Colégio Militar de Brasília (CMB), deve-se a minha experiência como professora do Ensino Médio, neste estabelecimento de ensino, há quatro anos. O CMB, colégio público federal, foco de minha dissertação, todos os anos recebe um grande número de alunos, filhos de militares, que geralmente chegam a este colégio, devido ao fato de o responsável encontrar-se na situação de movimentado, com mudança de sede para a localidade de Brasília. Os alunos, que antes estudavam em instituição civil, ao chegarem ao CMB, são submetidos a Avaliações Diagnósticas (AD) de Língua Portuguesa (LP) e de Matemática (MC) para que, por meio dessas avaliações, possam demonstrar o nível de conhecimento e competência que têm nessas disciplinas e depois, após essa avaliação, são submetidos a aulas de Apoio Pedagógico.

Desde o início da minha experiência como professora regente das aulas regulares de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Médio, percebo a diferença que há entre os alunos que chegam ao Colégio, devido à transferência do pai ou responsável militar para a localidade de Brasília, e aqueles alunos que já estão no CMB há algum tempo. A realidade é que, conforme prescrevem os documentos da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), os alunos por serem oriundos de diversos sistemas de ensino, espalhados pelo Brasil, possuem uma riqueza: o conhecimento de mundo ampliado, dadas às movimentações e às trocas de colégio (intra e interestadual) e uma deficiência: as competências e habilidades, em nível escolar de letramento, pois em cada localidade o conteúdo do bimestre e as práticas escolares ocorrem de diferentes modos. Outra questão é o fato de o colégio de origem desses alunos nem sempre fazer parte do sistema colégio militar do Brasil. Assim, o aluno pode estudar em escola pública, escola particular, às vezes há casos em que o aluno estuda em outro idioma, ou em escolas brasileiras em que o ensino está atrasado, ou que não tem professor. Casos como este acontece em municípios que fazem parte de regiões de fronteiras ou de reservas indígenas, por exemplo, Santiago (RS) e São Gabriel da Cachoeira (AM). Assim, como dito, o aluno chega ao CMB e terá de passar pelo processo de Avaliação Diagnóstica para que o Colégio possa mensurar o perfil desse aluno que vem com uma história de vida bastante peculiar.

Em relação às aulas de AP, iniciaram no ano de 2004, no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), devido à necessidade de um apoio pedagógico aos alunos amparados, pois esses alunos que vinham de escolas civis não apresentavam os mesmos conhecimentos e competências, que os alunos já pertencentes ao sistema ou daqueles que ingressaram ao colégio por meio de concurso. Assim, a DEPA, por meio da ordem de serviço nº 11, de 25 de abril de 2003, que determina as diretrizes para o planejamento da Avaliação Diagnóstica no âmbito do SCMB para o ano de 2011, estabelecia que os candidatos aptos com restrição nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática deveriam frequentar as aulas de AP durante o primeiro bimestre. Essas aulas tinham por finalidade a absorção dos pré-requisitos necessários ao acompanhamento da série na qual os alunos seriam matriculados. O SCMB, nesse sentido, instituiu as AP com o propósito bem claro a respeito do aluno amparado, pois, já que ele não era submetido a um concurso, ele poderia chegar nas mais variadas condições, bem preparado ou não. Então houve a ideia das AD que medem o nível em que os alunos se encontram; nesse sentido, quando o sistema pensou nas AP foi na intenção de melhorar essa situação.

A questão é que, desde o ano de 2004, essa avaliação focava-se em grande parte nos conteúdos lingüísticos gramaticais e somente em alguns itens exigia habilidades voltadas ao texto. Isso porque esses alunos demonstravam na prova problemas relacionados aos conhecimentos gramaticais. Contudo, por meio de pesquisa de documentos referentes à ordem de serviço nº 21 de 03 de novembro de 2010, enviada pela DEPA, que tinha por finalidade estabelecer as diretrizes para o planejamento da Avaliação Diagnóstica (AD) no âmbito do SCMB para o ano de 2011, percebi que em Língua Portuguesa, as avaliações iriam priorizar as habilidades específicas das competências leitoras e escritoras, por meio dos gêneros, diferente das exigências feitas em anos anteriores que se limitavam ao conhecimento lingüístico gramatical. Nessa perspectiva, pude observar que, na tabela referente à ficha de avaliação de 2011¹, os descritores contemplavam as habilidades leitoras, conforme é exigido na matriz do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira), mas, além disso, na ficha de 2010, há os descritores referentes às habilidades escritoras, representando uma novidade do sistema. A matriz com essas habilidades encontra-se no anexo II, página 130.

Compreendo que essa mudança de perspectiva de avaliação da AD proposta pela DEPA está associada à necessidade de uma modalidade de educação adequada e desejável

¹ A ficha de Avaliação Diagnóstica é fornecida pela DEPA; nela, há descritores que medem as habilidades específicas das competências leitoras, leitoras e escritoras e escritoras e há, também, parâmetros, que vão dizer em qual situação o aluno encontra-se; assim, ele pode estar inapto, apto com restrição ou apto ao ano pretendido.

para atender às novas demandas e exigências educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. Assim, nesta fase de "modernidade tardia", termo postulado pelo sociólogo Anthony Giddens², a intensificação do processo de globalização gera mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade (não apenas nos mercados), criando novos estilos de vida e de consumo, novas maneiras de ver o mundo e novas exigências nas práticas pedagógicas institucionalizadas pelos Exames Nacionais e, conseqüentemente, pela Escola. Nesse sentido, o Sistema Colégio Militar do Brasil, por meio da DEPA, preocupado com essa nova ordem da educação, buscou alinhar seus conteúdos e Avaliações Diagnósticas às novas exigências dos Exames Nacionais do Ensino Básico.

Em consonância com essas novas exigências, as Orientações Educacionais do Ensino Médio, no ano de 2006, já postulavam que a formação do aluno devia ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania; e mais, para a preparação científica e para a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Assim, as Orientações Educacionais do Ensino Médio (2006, p.41) consideram as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico relevantes para o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e de negociação de sentidos.

Sem dúvida, em um contexto institucional de ensino, é essencial que essa necessidade e essa importância fiquem claras para os alunos, a fim de que possam perceber, além do valor desse "bem" no "mercado lingüístico"³, todo um conjunto de perspectivas que se tornam acessíveis pelo desenvolvimento e aprimoramento da competência sociocomunicativa. A melhor maneira de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de sua competência linguística é garantir-lhes o acesso aos mais diversos gêneros discursivos existentes e seu posterior domínio, não de todos, já que não se trata de uma categoria fechada e passível de enumeração

² Para Giddens (1991, 2002 *apud* Resende e Ramalho 2006, p. 31) Modernidade Tardia refere-se à fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização dos traços básicos da modernidade, quais sejam: a separação de tempo e espaço; os mecanismos de desencaixe e a reflexividade institucional (GIDDENS, 1991, p. 25-36; 2002, p. 221).

³ A expressão "mercado lingüístico" foi concebida por P. Bourdieu (2000), em sua obra **A Economia das Trocas Lingüísticas**. Para esse autor, a noção de mercado lingüístico serve para apreender os diferentes contextos sociais, que exigem níveis de linguagem (vocabulário, tom de voz, etc) particulares. Na obra, *Linguagem e Escola*, Magda Soares citando Bourdieu (*apud* Soares, 1996, p.57) esclarece *que toda situação lingüística funciona como um mercado, um mercado lingüístico, em que os bens que se trocam são palavras; o falante coloca seus produtos nesse mercado lingüístico, prevendo o preço (o valor) que lhes será atribuído. O preço do produto lingüístico depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a que pertence quem o produz.*

exaustiva, pois novos gêneros surgem a todo o momento, mas da maior quantidade e diversidade possível, segundo uma ordem de prioridade que leve em conta critérios como potencialidades, necessidade, utilidade, entre outros. Esse é o entendimento de Brandão (2001, p.40), para quem

ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto uma unidade de comunicação, para nós, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de textos e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

Portanto, por acreditar no ensino voltado para a associação do código da escrita ao uso cultural do texto escrito nas interações sociais, optarei por seguir como modelo epistemológico o Modelo Ideológico de Letramento, defendido por Street (1984), pois, este traz como pressuposto que o letramento é uma prática social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra. Como tal, não está desvinculado do contexto cultural em que é construído, das significações e das relações de poder locais, o que resulta na existência de múltiplos letramentos conforme as condições socio-econômicas, culturais e políticas que o influenciam.

Consequentemente, o letramento varia de comunidade a comunidade e exerce influência sobre as condições locais; portanto, se os militares submeterem a regiões de fronteira e reservas indígenas, consideradas regiões de guarnições especiais, o letramento de seus filhos variará nesses locais, conforme veremos na seção 3.1.1.

Como educadora, entendo que a aquisição da escrita é uma das principais chaves para a aquisição do conhecimento; assim, ensinar a ler e a escrever de modo a atender os usos sociais que o mundo letrado requer significa promover a inserção social. Então, quando a escola promove o letramento, ela está, na verdade, promovendo a inclusão social e dando ao aluno condição para o pleno exercício da sua cidadania. O letramento se torna, nesse contexto, uma “questão de vida”. Para tanto, o currículo escolar deve oferecer um espaço para que as práticas de letramento que possibilitam a inserção social dos estudantes se desenvolvam. Nesse prisma, devido a essa era marcada pela competição em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem novas exigências para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho e nas universidades, o papel transformador da escola amplia-se cada vez mais. Assim, é preciso pensar no ensino voltado à formação de um ser pleno, permitindo aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como

necessários ao exercício da cidadania, independente da situação do aluno, seja ele concursado, seja ele amparado.

Devido a todas essas situações e como educadora deste estabelecimento, fui compelida de um interesse em investigar como se dá o avanço escolar desses alunos amparados, em aulas de Apoio Pedagógico, que, após a avaliação diagnóstica, são enquadrados nos parâmetros de aptos com restrição e inaptos. Assim, buscarei responder às seguintes questões de pesquisa:

1. As Avaliações Diagnósticas de 2011 serviram como um bom instrumento de avaliação para julgar as habilidades de leitura e escrita, que alunos de 2º ano do Ensino Médio têm de dominar?
2. As aulas de AP serviram para colaborar no avanço escolar dos alunos em relação às habilidades de leitura e escrita?
3. Por que alguns alunos após essas aulas avançam no processo, enquanto outros negligenciam ou dele se desinteressam.

A fim de preparar o terreno para a discussão central desta pesquisa, no capítulo I expondo as categorias e os conceitos relevantes na Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001 e 2003, Chouliaraki e Fairclough, 1999) e nos Novos Estudos de Letramento (Street, 1984; Barton 1994; Barton e Hamilton 1998, 2000). Esses campos de estudo oferecem uma abordagem mais ampla sobre os gêneros discursivos, segundo a visão de Fairclough, e sobre a leitura e a escrita em ambientes que extrapolam o contexto escolar, conforme Street (1984) e Barton (1994).

Uma parte do capítulo II é totalmente dedicada a expor o tipo de metodologia utilizada, que se baseia na etnografia crítica Thomas (1993) e Rios (1998). Numa segunda parte desse capítulo, dedico-me a detalhar todo o processo da pesquisa de campo propriamente dita, iniciando pela descrição dos instrumentos e dos procedimentos de coleta de dados, chegando à descrição do ambiente em que foi realizada e a maneira como foi conduzida.

O capítulo de análise foi dividido em dois, capítulo III e capítulo IV, sendo que no capítulo III discorrerei a respeito das Avaliações Diagnósticas e no capítulo IV, das aulas de Apoio Pedagógico (AP) e seus resultados. Nesses dois capítulos, avaliarei 8 (oito) alunos: Catarina⁴, Janaína, Luna, Maurício, Bruno, Gabriel, Jonas e Patrícia.

⁴Esses nomes, Catarina, Janaína, Luna, Maurício, Bruno, Gabriel, Jonas e Patrícia, que foram colocados para denominar os alunos sujeitos participantes de minha pesquisa, são nomes fictícios. Assim procedi para manter o anonimato e a integridade de cada sujeito participante.

No capítulo III, concentro-me na análise detida dos dados coletados, por meio do questionário de pesquisa psicopedagógica e das entrevistas, feitas entre os meses de maio e junho de 2011, procurando decifrá-los e compreendê-los à luz das teorias pertinentes. Esse arcabouço teórico e os dados ajudarão na compreensão de como as várias movimentações e transferências dos pais militares e a formação escolar do pai e da mãe podem influenciar nos resultados das AD feitas por esses alunos. Também analisarei nesse capítulo os resultados dados aos alunos pela comissão avaliadora do CMB, frente ao parecer dado por mim pesquisadora.

No capítulo IV, também me concentrarei na análise detida dos dados coletados, por meio do questionário de pesquisa psicopedagógica, das entrevistas e das transcrições das 09 (nove) aulas de Apoio Pedagógico (AP). Nessas aulas, procurei coletar dados que pudessem contribuir para uma análise sobre o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, pretendendo focar todo o processo das aulas e como elas foram estruturadas. Observei também que essas aulas se desenvolveram conforme uma sequência didática, que na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo oral ou escrito” (2004, p.97). Em seguida, passo a analisar como se deu a avaliação após as aulas de Apoio Pedagógico e seus resultados, julgando à luz dos dados e das teorias pertinentes porque alguns alunos avançaram no processo, enquanto outros negligenciaram.

Uma vez analisados os dados, finalizo tecendo algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada e os resultados obtidos.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesse capítulo, busco integrar os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001 e 2003, Chouliaraki e Fairclough, 1999) e dos Novos Estudos de Letramento (Street, 1984 e Barton 1994), que oferecem uma abordagem mais ampla sobre a leitura e a escrita em ambientes que extrapolam o contexto escolar. Por meio desse conhecimento, será investigado, por que alguns alunos amparados do Colégio Militar de Brasília (CMB), foco de minha pesquisa, avançam no processo escolar enquanto outros o negligenciam.

1.1 Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e direciona-se, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (Fairclough, 2003, p.185). Assim, a ADC investiga o uso da linguagem nas instituições sociais e as relações entre a linguagem, o poder e a ideologia; além disso, busca, de forma crítica, investigar as desigualdades sociais expressas, sinalizadas e constituídas linguisticamente.

Nessa perspectiva, “quando falamos de ADC, estamos lidando com um grupo de pesquisadores/as que lideram abordagens, cada qual com seus pressupostos específicos, mas que concordam em certos princípios de análise, que se dirigem a questões similares sociais, e que desenvolveram algumas ferramentas para isso”. (Blommaert *apud* Resende, 2009, p.11). Entre as diferentes abordagens em ADC, algumas já se tornaram basilares, inspirando diversos trabalhos acadêmicos. É o caso das propostas de Norman Fairclough, Teun van Dijk e Ruth Wodak, que estabelecem diferentes relações interdisciplinares em suas versões de ADC. Assim, Fairclough propõe uma articulação entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Sociologia (Fairclough, 2003); Van Dijk (1989) estabelece diálogo entre a Linguística Textual e a Psicologia Social; e Ruth Wodak volta-se para a Sociolinguística e a História (Wodak, 1996).

Nesse prisma, a relação entre sociedade e evento discursivo é tratada por Fairclough (2001) na Teoria Social do Discurso por meio de um modelo tridimensional em que todo evento discursivo é considerado, ao mesmo tempo, como texto (produto escrito ou falado do processo de produção textual), como prática discursiva (que engloba os processos de produção, de distribuição e de consumo do texto) e como prática social (um tipo de ação social que busca instrumentalizar o sujeito para interferir e modificar a estrutura social com que interage). O discurso é visto, então, como um importante fator na construção do sujeito, pois interfere nas relações sociais e no sistema de crenças e de conhecimentos de uma sociedade. Dessas três dimensões, claramente visualizadas na figura do modelo tridimensional de discurso, a seguir, serão enfatizadas a textual, a prática social e a prática discursiva, não como um livre jogo de idéias, mas como uma prática, firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais, concretas e que se orienta para essas estruturas.



Figura 1 – Modelo Tridimensional de Discurso (Fairclough, 2001, p. 101)

Por meio desse modelo, a análise de discurso é vista como um processo duplo de explicação que liga o texto ao contexto social: a explicação da forma e do significado de um texto como funções de seu processamento sociocognitivo; e a explicação de um processamento sociocognitivo como uma função do contexto social.

Fairclough (2001) propõe que as categorias a serem observadas na análise textual são os aspectos formais dos textos, a sua organização quanto ao vocabulário, à gramática, à coesão e à estrutura textual; na análise da prática discursiva, a ‘força’ dos enunciados e os tipos de atos

de fala, a 'coerência' e a intertextualidade e, na análise da prática social, o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder em uma concepção de hegemonia e na concepção de luta hegemônica. Para Fairclough (2001.), identificá-las, em suas várias ocorrências, é discutir aspectos dos efeitos e significados que o discurso sugere ao interlocutor ou a pretensão de dissimular seu autoritarismo e sua assimetria diante desse mesmo leitor, pois, conforme afirma o autor, "discurso é uma prática não só de representar o mundo, mas de significar o mundo, constituindo e construindo o mundo por meio do sentido" (2001, p.91)

Fairclough também enfatiza a necessidade de olhar dialeticamente para a relação entre discurso e estrutura social sob pena de transformar o discurso em mero reflexo de uma realidade social mais complexa, de um lado, ou de representar o discurso como fonte do social, de outro.

Assim, na mesma obra, Fairclough discorre sobre os aspectos dos efeitos construtivos do discurso: a construção das identidades sociais e as posições de sujeito, a construção das relações sociais entre os indivíduos e a construção de sistemas de conhecimento e de crenças. Esses efeitos correspondem a três funções de linguagem e a dimensões de sentido, denominadas por Halliday (1985) de funções 'identitária', 'relacional' e 'ideacional', que coexistem e interagem em todo discurso.

O discurso existe nessas três dimensões: a da identidade, ou seja, como as identidades sociais são constituídas no discurso; a função relacional, em que o discurso funciona como um contexto de interação e de negociação entre os participantes; e a função ideacional do discurso, qual seja, as maneiras pelas quais o mundo, seus processos, suas identidades e suas relações são representadas no discurso.

Já a obra de Fairclough (1992), *Critical language awareness* (Consciência Linguística Crítica), toma como ponto de partida o uso de linguagem nas interações verbais concretas, o que aplicado ao contexto educacional significa considerar a capacidade e experiência linguística dos (as) aprendizes. Os (as) educadores (as) proporcionam aos (às) aprendizes meios de construção de uma abordagem aberta e sistemática dessa experiência. O conhecimento resultante dessa abordagem torna-se então um objeto de conscientização das causas sociais do amoldamento de seu próprio discurso e do discurso dos outros.

A Consciência Linguística Crítica, para tornar-se efetiva, deve considerar os propósitos reais dos usos de linguagem dos (as) aprendizes nos grupos sociais a que pertencem, caso contrário, poderá gerar aceitação das relações de poder na linguagem, além

de provavelmente oferecer apenas a alguns indivíduos uma melhora de vida dentro de uma estrutura de dominação que é legitimada por não ser referida (Rios, 1998, p.86).

Por fim, uma conscientização crítica da linguagem destina-se ao desenvolvimento de capacidades coletivas de grupos dominados com vistas a objetivos emancipatórios que não necessariamente estejam restritos ao interior da escola, pois o (a) educador (a) nem sempre é um (a) professor (a). E é neste ponto que os modelos populares de letramento (Street, 1993) podem se articular à prática de uma Consciência Lingüística Crítica. Dessa forma, Papa (2008, p.24) defende que:

“as mudanças devem ocorrer primeiramente, no nível de estrutura interna dos participantes envolvidos no projeto emancipatório e de transformação social, bem como devem estar relacionadas com a questão de valores, sentimentos, atitudes e identidade, envolvendo não apenas a ‘consciência reflexiva’ do educador, mas, sobretudo, a ação, num processo dialético constante”

Para o desenvolvimento de um trabalho exploratório de Consciência Linguística Crítica, é necessário sempre ter presentes os objetivos críticos a que se quer chegar para uma prática emancipatória. Abaixo, Rios (1998, p. 91), com base em Janks & Ivanic (1992), apresenta um resumo com alguns objetivos críticos para a aprendizagem de linguagem (Ivanic, s/d) e algumas estratégias para seu alcance:

Objetivos Críticos para a aprendizagem de linguagem	Estratégias
<p>1- Reconhecer como as pessoas que detêm o poder selecionam a linguagem que é usada para descrever as pessoas, coisas e eventos.</p> <p>2- Compreender como muitos tipos de linguagem, especialmente a linguagem escrita, foram moldados por grupos sociais de maior prestígio e parecem excluir os outros tipos. É isto que os faz difíceis de entender, difíceis de usar confiantemente</p>	<p>1- Prática de análise de entrevistas pela TV e observação das relações de poder em ação.</p> <p>2- Consciência do processo de legitimação da variedade padrão, defesa do seu próprio uso lingüístico e insistência no direito de usá-lo, por meio de publicações inclusive.</p> <p>3- Consciência da dominação da conversação por determinados grupos.</p>

<p>ou difíceis de escrever.</p> <p>3- Compreender como o <i>status</i> relativo dos sujeitos envolvidos na interação afeta o modo como usamos a linguagem (por exemplo, a interação médico-paciente).</p> <p>4- Reconhecer que quando as relações de poder mudam, a linguagem muda também - tanto historicamente como entre os indivíduos.</p> <p>5- Compreender como o uso de linguagem pode tanto reproduzir como desafiar relações de poder existentes.</p> <p>6- Valorizar a linguagem falada.</p> <p>7- Reconhecer como a linguagem pode tanto ser ofensiva quanto mostrar respeito - e escolher o uso de linguagem de acordo.</p> <p>8- Reconhecer quais possibilidades de mudança existem em circunstâncias correntes e as barreiras que surgem.</p> <p>9- Aprender como decidir se for o caso de desafiar práticas de linguagem existentes em circunstâncias particulares e como opor-se à prática de linguagem convencional se houver interesse.</p>	<p>4- Discussão sobre as várias identidades sociais e seus direitos e responsabilidades.</p> <p>5- Prática de análise das várias perspectivas presentes nas leituras, decorrentes da heterogeneidade de sujeitos - desnaturalização de perspectivas por meio da simulação de papéis..</p> <p>6- Uso de padrões alternativos de interação (diálogo na escrita acadêmica).</p> <p>7- Desenvolvimento de capacidades coletivas de linguagem, mais do que simplesmente habilidades individuais.</p> <p>8- Escolha e prática de modos de falar e escrever menos impositivos. Menos interrupção, permitindo mais turnos aos outros.</p> <p>9- Prática de leitura, escrita e conversação com propósitos reais e em situações concretas, com interlocutores concretos.</p> <p>10- Consciência de que as regras de adequação e apropriação não são fixas, mas sujeitas a forças sociais.</p> <p>11- Consciência dos momentos em que é mais conveniente a adequação às</p>
---	--

	convenções da linguagem ou o seu desafio, pesando os riscos.
--	--

No enquadre da Análise de Discurso Crítica, de Chouliaraki e Fairclough (1999), há a percepção de discurso como um elemento da prática social ao lado de outros três elementos igualmente importantes, a saber: atividade material, fenômeno mental e relações sociais – e que, portanto, também devem ser privilegiados na análise. A concepção da vida social, nesse enquadre, é constituída de práticas, e da prática social como ação habitual da sociedade institucionalizada, traduzida em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados. Nesse contingente, é nas práticas sociais, que a linguagem se manifesta como discurso e como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem. Para Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21), as práticas sociais são “maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo” É nas práticas sociais, que melhor se aplica o conceito de discurso. Portanto, “a centralidade do *discurso* como foco dominante de análises deu lugar à centralidade *em práticas sociais*, nesse novo enquadre, de forma que o discurso passou a ser visto como *um* momento das práticas sociais, interconectado a outros momentos igualmente importantes para pesquisas em ADC” (Resende e Ramalho, 2006, p.09).

Segundo essas autoras (2006, p.39) a proposta pode ser resumida na seguinte figura:

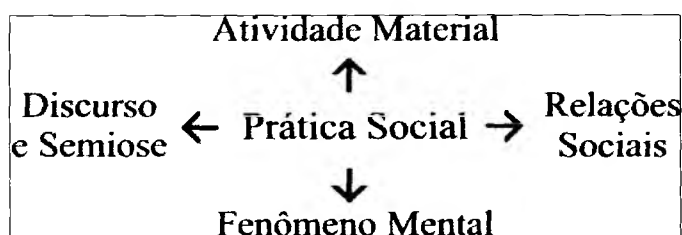


Figura 2 – Momentos da prática social.

Chouliaraki & Fairclough (1999) proveem um quadro referencial crítico-explantário, que buscarei aplicar em minha análise. Esse quadro inicia-se com um problema relacionado ao discurso (a distinção no Colégio Militar entre alunos concursados e alunos amparados); segue daí uma consideração dos obstáculos à superação desse problema e da função da prática e da estrutura social em sua reprodução (a própria tradição de hierarquia e mérito da ordem militar); o passo seguinte é a proposição de possíveis caminhos para o enfrentamento dos

obstáculos (minha proposta em relação à Avaliação Diagnóstica e às aulas de apoio pedagógico) e, finalmente, faz-se uma reflexão voltada para a posição do analista, em que fica tematizado seu investimento ideológico e aquele dos participantes envolvidos com o problema.

Já em *Analysing Discourse*, Fairclough (2003) mostra que “alguns eventos sociais têm caráter altamente textual, outros não” (2003, p.25); nesse sentido, conclui que em uma partida de futebol, embora haja comunicação, o elemento lingüístico não é preponderante, nesse evento. Contudo, nas aulas de apoio pedagógico, prática social que proponho debater nessa dissertação e que acontece todo o início de ano no Sistema Colégios Militares do Brasil, a maior parte das ações nessas aulas é de natureza lingüística; por isso, é quase impossível ensinar e aprender nessa prática se não por meio da fala e da escrita. Assim, essas aulas pretendem contribuir para que haja transformação no modo de pensar as produções textuais por parte dos alunos; isso, com certeza, só terá efeito por meio de ação e interação, que se dá por meio da fala ou da escrita. Observe que esse objetivo vai ao encontro de uma ação emancipatória.

Nesse sentido, Fairclough (2003, p.31) defende que o ensino de sala de aula articula conjuntamente meios particulares de uso da linguagem (tanto por parte dos professores como dos alunos) com as relações sociais de sala de aula, a estrutura e o uso desse ambiente como espaço físico e assim por diante. Ou seja, todas as ações produzidas nessa prática são materializadas textualmente. A respeito disso, Fairclough (2003, p.08) faz a seguinte reflexão:

Os textos como elementos dos eventos sociais [...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração – poderíamos argumentar, por exemplo, que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como ‘consumidores’, ou suas identidades de gênero. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante⁵.

1.2 Abordagens sobre gênero na perspectiva de Fairclough e de vários autores

Na concepção de Fairclough (2003) gêneros são aspectos especificamente discursivos de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais. E uma das maneiras de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita. Podemos, assim, distinguir vários gêneros diferentes

⁵ Tradução com adaptação da obra *Analysing discourse* (2003) retirada da coletânea de traduções desse livro coordenada por Josênia Vieira.

como maneiras diferentes de (inter) agir discursivamente. Então, nas aulas de Apoio Pedagógico (AP), desenvolvidas durante 09 (nove) encontros, foi largamente trabalhada essa noção de gênero, uma vez que em cada aula houve a proposta de ação discursiva por meio de debates (inter-relação entre grupos), de quebra-cabeça, envolvendo os elementos coesivos, (inter-relação de pessoas diferentes dentro de um mesmo grupo), de aulas expositivas (inter-relação professor e aluno), de produções textuais com fins didáticos (inter-relação aluno e texto); de reestruturação textual (inter-relação entre aluno e aluno = trabalho em dupla) e por fim por meio da realização de pesquisa bibliográfica (inter-relação texto aluno e escrita) em que os alunos puderam, a partir de levantamentos de textos a respeito dos temas aborto e cotas universitárias, constituírem redações escolares como resultado da compreensão a respeito do assunto e, também, para postular teses, que para esse gênero, é o elemento em que figura a opinião daquele que o produz.

Contudo, na visão de Fairclough, as formas de ação e interação em eventos sociais são definidas pelas suas práticas sociais e pelos modos pelos quais estão interconectadas. (Ex. consulta médica, entrevista de emprego, aula de AP;). Para esse autor, os gêneros também podem ser definidos em diferentes níveis de abstração, classificados em: pré-gêneros, como categoria mais abstrata (narrativa, argumentação, descrição, conversação); gêneros desencaixados, como categoria menos abstrata (entrevistas, debates, dissertação de mestrado, redação escolar) e gêneros situados, para gêneros que são específicos de uma rede de comunicação particular de práticas, por exemplo, a 'entrevista etnográfica'.

Nas aulas de AP, foi estabelecido um gênero: redação escolar, que foi entendido pelas professoras produtoras das aulas, a saber: a equipe de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Médio, como gênero, por fazer misturas de pré-gêneros em seu conteúdo. Assim, quando escolhemos dizer que a redação escolar é um gênero, optamos por essa nomenclatura, pois entendemos que o aluno quando produz esse tipo de gênero, ele está argumentando, expondo, narrando e descrevendo ao mesmo tempo a respeito de um determinado assunto. Assim, não há como dizer que a redação escolar, também chamada de dissertação argumentativa, se limite a um só pré-gênero, pois o que geralmente ocorre é uma combinação de pré-gêneros, tais como a argumentação, a narração e a descrição.

Então, porque a equipe de Língua Portuguesa denominou como gênero aquilo que muitos teóricos denominam como tipo textual, farei uma breve exposição sobre o que dizem alguns pesquisadores a respeito disso, na tentativa de mostrar o porquê de tê-lo utilizado como gênero e não como tipo textual.

Na introdução do capítulo “Os Gêneros do Discurso”, Bakhtin (2000) começa dizendo que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua e que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Postula que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (2000, p.279). Portanto, ao mesmo tempo em que os gêneros não são institutos engessados para a eternidade, também não surgem do nada; são, sim, fruto de uma “evolução” histórica.

Para Bakhtin (2000), embora a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso bem como conseqüente dificuldade para definir o caráter genérico do enunciado não possam ser subestimados, é preciso levar em consideração a essencial diferença entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Na sua concepção, seriam gêneros secundários o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. Classificar-se-iam dessa forma por aparecerem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais elaborada, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Os gêneros primários, por seu turno, seriam gêneros simples, porquanto resultado de uma comunicação verbal espontânea, tais como o diálogo cotidiano e a carta pessoal. Entretanto, durante o processo de formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, ou seja, ao se tornarem componentes daqueles, estes transformam-se e, até mesmo, perdem sua relação imediata com a realidade existente, tal qual ocorre com a réplica do diálogo cotidiano inserida dentro de um romance.

No entendimento de Bakhtin (2000, p. 282), tem uma grande importância teórica a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários, porque:

Tomar como ponto de referência apenas os gêneros primários leva irremediavelmente a trivializá-los (a trivialização extrema representada pela lingüística behaviorista). A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo).

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições (específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal) geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado e as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que

se efetua nos gêneros do discurso. Estes – sejam primários ou secundários – refletem, de forma imediata, sensível e ágil, a menor mudança na vida social. Nesse sentido, os enunciados e o “conjunto” a que estes pertencem, ou seja, os gêneros do discurso seriam correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Segundo Bakhtin (2000, p.285),

Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do “estilo-gênero”. Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.)

Assim, sempre que falamos, utilizamo-nos dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Ainda que não tenhamos consciência disso, dominamos um enorme repertório dos gêneros do discurso oral (e escrito) e, na prática, usamo-los com segurança e destreza, ou seja, “falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência” (Bakhtin, 2000, p.301). Entretanto, as formas dos gêneros às quais modelamos nossa fala são muito distintas das formas da língua, do ponto de vista da estabilidade e das leis normativas para o locutor, já que aquelas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres que estas.

Na concepção de Marcuschi, a noção de tipo textual baseia-se na identificação de seqüências tipológicas típicas como norteadoras, ao passo que a noção de gênero discursivo baseia-se em critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Na mesma linha de raciocínio de Bakhtin, Marcuschi (2002, p. 25) conceitua gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Esse autor (idem) alerta para o corriqueiro equívoco que se comete nos livros didáticos e no dia-a-dia com relação à denominação “tipo de texto”, utilizada, na maior parte do tempo, com o sentido de “gênero de texto” e não para designar um construto teórico definido por propriedades lingüísticas intrínsecas. Exemplifica, dizendo que, quando alguém diz “a carta pessoal é um tipo de texto informal”, essa pessoa está cometendo um equívoco, porque a carta pessoal não é um tipo, mas sim um gênero, assim como o bilhete, o telefonema, o poema, o discurso político, etc. Observa ainda que em todos os gêneros discursivos também estão

presentes, necessariamente, tipos textuais, e que, na maioria das vezes, um gênero realiza dois ou mais tipos, ou seja, em geral, um texto é tipologicamente heterogêneo. Isso acontece, por exemplo, em uma redação escolar, onde se pode localizar, facilmente, várias seqüências tipológicas diferentes, a saber: argumentação, exposição, descrição, narração, etc. Observe que o que Marcuschi chama de seqüência tipológica, Fairclough chama de pré-gênero, pois segundo esse autor, essas seqüências estariam em um nível bem mais abstrato.

Segundo Koch e Fávero (1987, p. 04), as tipologias de texto procuram levar em conta os esquemas conceituais-cognitivos, as características formais e convencionais, e os meios lingüísticos que, em determinada situação de enunciação, são utilizados pelos interlocutores para realizar suas intenções comunicativas. Propõem que o estabelecimento de uma tipologia de texto deve levar em conta os seguintes critérios:

- a) dimensão pragmática, que diz respeito aos macroatos de fala (cf. Van Dijk, 1978) que o texto realiza e aos diversos modos de atualização em situações comunicativas;
- b) dimensão esquemática global, ou seja, os modelos cognitivos ou esquemas formais, culturalmente adquiridos (cf. superestruturas de Van Dijk);
- c) dimensão lingüística de superfície, isto é, as marcas (sintático/semânticas) encontradas no texto que facilitam ao alocutário o esforço de compreensão, permitindo-lhe formular, a partir delas, hipóteses sobre o tipo de texto.

Para essas duas lingüistas, os textos classificam-se tipologicamente em: narrativos, descritivos, dissertativos, argumentativos *strictu sensu*, preditivos e injuntivos. Já Adam (*apud* Brandão, 2001, p. 29), operando apenas com uma definição de texto como objeto abstrato, oposto ao discurso que é concreto, propõe cinco tipos de estruturas seqüenciais de base: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo. Esse autor reconhece que, de um ponto de vista cognitivo, os esquemas prototípicos não dão conta sozinhos de todos os aspectos da compreensão e produção dos textos, já que, para além das formas elementares de seqüenciação lingüística, estão em jogo, em toda comunicação verbal, codificações sociais, históricas e determinações psicológicas. Contudo, ainda assim, opta por fazer operar uma provisória suspensão das condições sócio-históricas de produção dos enunciados para considerá-los apenas enquanto seqüência lingüística.

Brandão (2001, p.39) acredita ser proveitoso para o professor operar com o conceito de gênero tal como concebido por Bakhtin – ou seja, enquanto instituição discursiva, forma codificada sócio-historicamente –, juntamente com a classificação de tipos textuais de Adam, que permite apreender nas formas de textualização do gênero a sua materialidade lingüística. Entendimento similar é o de Marcuschi (2004, p. 05), segundo o qual os gêneros não são

opostos a tipos, e ambos não formam uma dicotomia, mas sim são complementares e integrados, ou seja, fazem parte de um *continuum* e não subsistem isolados nem alheios um ao outro; são formas constitutivas do texto em funcionamento.

Vê-se, portanto, que a distinção entre tipos e gêneros discursivos não constitui nenhuma incompatibilidade. Trata-se de institutos distintos e peculiares, que convivem harmonicamente, desde que não se pretenda classificá-los de forma estanque. Tal observação é particularmente relevante em relação aos tipos textuais, que em número bastante reduzido, raramente podem ser atribuídos à totalidade de um texto, já que estes dificilmente são “puros”, homogêneos. Essa questão é facilmente resolvida quando se trabalha com a concepção de seqüências tipológicas, essas, sim, determináveis e delimitadas dentro de cada gênero materializado.

1.2.1 O estudo dos gêneros dentro de uma perspectiva de ensino

Diante da realidade do mundo globalizado em que vivemos e das exigências do mercado de trabalho, principalmente, onde prevalece a lei do conhecimento, é necessário que o aluno compreenda a função social e a razão de existir da língua escrita, percebendo que o uso da escrita responde a uma necessidade de expressão e/ou comunicação. É a partir desta consciência de necessidade, que nasce o desejo de aperfeiçoar a expressão, que é feita por meio de técnicas da língua e dos diferentes recursos oferecidos por ela.

Alguns estudos apontam que grande parte de todo o “bloqueio” que dificulta o aprimoramento da competência linguística escrita deve-se, sobretudo, ao distanciamento, à falta de integração entre os textos que são trabalhados e ao seu contexto real de uso, negligenciando-se, portanto, a sua função social.

Certamente, o processo ensino/aprendizagem da língua escrita pode apresentar melhores resultados e ser mais eficiente, quando o conhecimento – que não é simplesmente transmitido, mas, antes, construído – é inserido em um contexto, de maneira a fazer sentido realmente, ou seja, dentro de um processo em que se pode identificar uma causa, uma finalidade, uma função qualquer do texto em questão. É importante que todos esses aspectos fiquem claramente demonstrados para que o aluno tenha noção do processo como um todo, desde a produção até a leitura do texto. Se assim não for, ele sentir-se-á diante de um conhecimento “solto”, sem sentido, sem utilidade, que, por isso mesmo, tenderá a ser desprezado, subestimado, considerado desnecessário e, conseqüentemente, pouco ou nenhum esforço será feito para sua aquisição.

Assim sendo, dentro de uma dimensão pedagógica, os gêneros discursivos são representação viva da língua, o que lhe dá sentido, pois carregam consigo uma carga histórico-cultural que lhes confere estabilidade e lhes permite serem identificados e/o utilizados nas diversas situações sociais comunicativas. Bakhtin (2000, p.261-262), numa dimensão mais filosófica, assim define gênero do discurso

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas de uso sejam tão multifórmes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua constituição composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Assim o conceito de gênero é descrito por diversos textos do Círculo de Bakhtin e a sua terminologia oscila entre formas de discurso social, formas de um todo e tipos de interação verbal. Todavia, em seu livro “Estética da criação verbal”, Bakhtin define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, por meio de enunciados individuais, surge o gênero, e essa relativa estabilização acontece por meio de seu uso em interações concretas.

Para Marcuschi, com base em Bakhtin (2000), “os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos” (2001, p.43). Segundo esse autor, os usos da língua, que ocorrem em condições particulares no tempo e no espaço, constituem a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas, sendo que essas práticas consolidam estruturas mais ou menos sólidas chamadas gêneros textuais⁶, distribuídos tanto pela oralidade como pela escrita.

⁶ Quando trata de gênero discursivo, Marcuschi (2000) opta pela expressão gêneros textuais, uma vez que se trata de aspectos que são constituídos da natureza empírica, sejam inseparáveis ou extrínsecos da língua. Tal denominação também é justificada por se tratar de algo realizado numa situação discursiva, entretanto se a opção for a de gênero discursivo, refere-se à situação realizada no campo do discurso, isto é, a uma situação discursiva, como o contexto alude o seu aspecto sócio-comunicativo. Esse teórico (op.cit., 29-30) assinala a designação de gêneros comunicativos.

Schneuwly (2004, p.23) postula que “o gênero é um instrumento”, porque a sua escolha se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Para esse autor, o gênero é um instrumento semiótico complexo, “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo a produção e a compreensão de textos” (2004, p.27). Para confirmar sua tese, Schneuwly (idem) cita a seguinte passagem de Bakhtin (2000):

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Schneuwly considera que “a especificidade humana reside no fato de que, construindo instrumentos, a partir deles podem-se construir outros ainda mais complexos” (2004, p.34) e baseado nessa idéia, afirma que “os gêneros primários⁷ são os instrumentos de criação dos gêneros secundários⁸” (2004, p.35).

Na concepção de Dolz & Schneuwly, ambos pesquisadores da Universidade de Genebra/Suíça e precursores da noção de gêneros como *megainstrumentos*, os gêneros “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (2004, p.51), pois sem os gêneros não há comunicação e, portanto, não pode haver trabalho sobre a comunicação. De acordo com esses dois autores:

Os gêneros, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (2004, p.75).

Atualmente, são inúmeros os pesquisadores que reconhecem a importância dos gêneros discursivos e que recomendam o seu uso nas práticas de ensino. Segundo Meurer e Roth (2002, p.10), em função da potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando), aumenta a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros.

⁷ Entende-se gêneros primários aqueles da vida cotidiana, referentes à comunicação oral espontânea (oral/escrito), conforme visto na seção anterior.

⁸ Entende-se gêneros secundários aqueles que aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa, referentes às atividades científicas, políticas, filosóficas, religiosas, dentre outras de educação formal, conforme visto na seção anterior.

Também Barbosa (2000, p.158), ao questionar sobre se os PCNs⁹ são ou não praticáveis, defende a adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino e enumera as seguintes razões para sustentar seu posicionamento:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Assim, diante da infinitude de gêneros existentes, questiona-se quais são os que deveriam ser priorizados no processo institucional de ensino. Com relação a esse aspecto, Rodrigues (2000, p.213) tem a seguinte concepção:

Tendo em vista a função social de cada esfera e a singularidade de constituição e funcionamento de cada gênero, pode-se dizer que um projeto pedagógico para a produção escrita deve se orientar (sem excluir os demais) para aqueles gêneros cujo domínio é necessário para o bom desempenho escolar (saber tomar notas, fazer resumos, resenhas, participar de seminários etc.) e para a plena participação na vida social pública.

Obviamente, a concepção de quais gêneros devem ser priorizados no processo institucional de ensino não deve ser estática, inflexível, já que os gêneros são formatos que resultam de um processo sócio-histórico-cultural, portanto, assim como surgem, podem desaparecer. Essa definição há que levar sempre em conta critérios temporais, locais, sociais e culturais, entre outros. Entretanto, como orienta Rodrigues (2000), tomar por princípio o bom desempenho escolar e a capacidade de plena participação na vida social pública pode ser um bom começo.

Em relação ao domínio dos gêneros, tanto orais quanto escritos, pode-se dizer que está essencialmente ligado à legitimação discursiva, à socialização e à inserção prática nas atividades comunicativas humanas. No entendimento de Marcuschi (2004, p. 04), “quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Entretanto, é preciso reconhecer que os gêneros orais, com exceção dos mais formais, são apreendidos

⁹ As referências aos PCNs, aqui, remetem ao volume 2 dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental);

naturalmente no decorrer de nossas vidas, ao passo que os gêneros escritos pressupõem, na esmagadora maioria dos casos, a intervenção escolar.

Dessa forma, o papel da escola revela-se de particular relevância em relação aos gêneros escritos, sobretudo os mais formais e menos cotidianos, e aos gêneros orais formais. A compreensão e desenvolvimento desses gêneros dificilmente ocorreriam fora de um ambiente institucional, razão por que a sua priorização em um contexto pedagógico é imprescindível para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa do aluno.

Por isso (MATENCIO, 2004, p.) afirma que são os gêneros as matrizes sociocognitivas e culturais que permitem ao indivíduo exercer a plena participação em atividades letradas das quais nunca antes participou. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita nas situações do cotidiano como cidadão crítico. É nesse sentido – de compreensão e aprendizagem do uso cultural da escrita em suas funções e formas associado às relações de poder vigentes – que vejo um projeto de letramento como mais um instrumento de inclusão social.

1.3 - Os Novos Estudos do Letramento (NEL)

Entre as décadas de 1950 a 1980 era comum nos estudos lingüísticos a posição dicotômica ou a “grande divisão” entre oralidade e letramento. Contudo, era natural que se tivesse essa visão, uma vez que na tradição iniciada por Ferdinand de Saussure (1959), a fala é considerada como inacessível ao estudo sistemático, por se tratar de uma atividade individual e por isso mesmo manifesta-se em formas imprevisíveis. Conforme Fairclough (2001, p. 90), “os lingüistas nessa tradição identificam a parole para ignorá-la, pois a implicação da posição saussureana é que qualquer estudo sistemático da língua deve ser um estudo do próprio sistema, da langue, e não de seu ‘uso’”. Já os autores como Chafe (1982) e Tannen¹⁰ (1983) adotam a visão do “*continuum* fala-escrita”, mas deram a esta as características do “letramento autônomo” e não as do letramento como prática social situada, defendidas por Barton e Hamilton (2000, p. 7-8) e que defendo neste trabalho. Assim, para compreender essa nova perspectiva teórica que focaliza o letramento como prática social, é preciso entender seus modelos. Nesse sentido, com base em diversos estudos sobre

¹⁰ Tanto Wallace Chafe, quanto Déborah Tannen são pesquisadores em Sociolingüística Interacional, que faz interface com os estudos do discurso, com base no tripé linguagem, cultura e sociedade.

letramento, Street (1984) propõe a distinção entre dois modelos, a saber: autônomo e ideológico.

1.3.1 Modelo Autônomo de Letramento

Nesse modelo, a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, segundo os autores no modelo autônomo de letramento, na oralidade utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois esta última estaria estreitamente ligada à função interpessoal da linguagem.

Em suma, o modelo autônomo de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas. Na prática, o modelo se concretiza pelo desenvolvimento de habilidades técnicas individuais de decodificação de grafemas em fonemas e de produção de textos com correção ortográfica e gramatical, e estruturação adequada, sem relação com os usos e significações sociais e ideológicos da escrita. Esse é o modelo de letramento, que corresponde em grande parte às práticas escolares tradicionais, ainda aplicada pela maioria de nossas escolas públicas, modelo que tem gerado a formação de analfabetos funcionais, pessoas que, embora alfabetizadas, não são capazes de usar a escrita nas interações sociais cotidianas e, conseqüentemente, são incapazes de uma participação efetiva como cidadãos.

Kleiman (1995, p.26) defende que “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Para ela, a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), que se refere à aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, por meio da instrução formal, restringindo-se ao âmbito do individual. Ou seja, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

A autora afirma que as práticas de uso da escrita da escola sustentam-se num modelo de letramento que é considerado por muitos pesquisadores, tanto parcial, quanto equivocado. Essa é a concepção do letramento denominada modelo autônomo por Street (1984), concepção que pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade. A esse modelo autônomo, Street (op.cit.) contrapõe o modelo ideológico.

1.3.2 Modelo Ideológico de Letramento

Conforme o denomina Street (1984, p.09), “a abordagem alternativa é denominada “ideológica” e não apenas um modelo cultural porque é importante dá atenção não só aos significados culturais, mas também as estruturas de poder desses processos de leitura e escrita em uma sociedade. O modelo ideológico, porém, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Nesse modelo, 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. Assim, concebe o letramento como práticas sociais discursivas, culturalmente determinadas. Essa concepção abole a dicotomia letrado (superior)/não-letrado (inferior), trabalhando com as interfaces entre a oralidade e a escrita. Também desnaturaliza alguns mitos associados ao letramento: o mito do letramento como capacitação cognitiva do indivíduo; o mito da homogeneização e transparência da linguagem e o mito do letramento como principal fonte de socialização do falante.

Nessa visão, a escolarização consistiria em apenas uma das facetas do letramento do indivíduo. Outras vozes emergem ao longo de sua história, que vão construir e/ou alterar a sua identidade nas práticas sociais discursivas. O Modelo Ideológico, nesse sentido, vê o letramento como necessariamente plural: sociedades diferentes e subgrupos sociais têm diferentes tipos de letramento. Essas práticas de letramento estão integralmente vinculadas à identidade das pessoas que as praticam; portanto, uma mudança de práticas implica em mudança de identidade.

Para Terzi (2006),

o modelo ideológico traz como pressuposto que o letramento é parte constitutiva de uma prática social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra e, como tal, não está desvinculado do contexto cultural em que é construído, das significações e

das relações de poder locais, o que resulta na existência de múltiplos letramentos conforme as condições socioeconômicas, culturais e políticas que os influenciam.

Consequentemente, o letramento varia de comunidade a comunidade. E como o letramento também exerce influência sobre as condições locais, estas tendem a se alterar com o passar do tempo, tornando o processo dinâmico. Na prática, a opção pelo modelo ideológico de letramento significa não apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva. Assim, a escrita não é um conhecimento adquirido de modo solitário e individual, mas o produto de práticas sociais que envolve a escrita em determinada cultura. Dessa forma, a produção textual, também, não pode ser produto da metalinguagem e sim de práticas sociais, pois é por meio delas que se pode de fato escrever a respeito de determinado tema.

Assim, como atividade social, de acordo com Barton (1994)¹¹, o letramento pode ser melhor descrito em termos de práticas de letramento, com as quais as pessoas se envolvem em eventos de letramento. Isso mostrará como que, mesmo inconsciente, o aluno está envolvido em vários eventos de letramento, que para Hymes (1962) e Anderson (1980) (*apud* Barton, 1994) é a ocasião em que a pessoa tenta compreender ou produzir signos gráficos, tanto sozinho, quanto acompanhado. Heath (*apud* Barton, 1994) aprofunda esta ideia referindo-se aos eventos de letramento como "quando a fala relaciona-se a uma peça de escrita". Noutra parte, define ela eventos de letramento como situações 'onde o letramento desempenha um papel integral'. A importância disto está em demonstrar como o letramento participa nas mais distintas atividades comunicativas. Numa dimensão discursiva, Magalhães (1995) entende eventos de letramento como eventos discursivos integrados por algum material escrito, que são regidos por normas que prevêm seus participantes, os papéis de leitor e/ou escritor, e os usos e valores atribuídos ao letramento em uma determinada cultura. Para essa mesma autora, os eventos de letramento têm um objetivo uma organização no tempo com um começo, meio e fim e funcionam na mudança das práticas socioculturais, mediante a negociação entre os participantes sobre os papéis de leitor e escritor e os valores atribuídos à leitura e à escrita. Logo, os eventos de letramento acontecem em vários momentos de nossa vida diária e incluem qualquer atividade que envolva a palavra escrita, tais como: a discussão de uma notícia de jornal, a organização de uma lista de compras entre outros. E sobre prática, Barton (1994) acrescenta que as práticas de letramento são como as práticas sociais associadas à

¹¹ Tradução manuscrita inédita de Guilherme Veiga Rios.

palavra escrita (...), assim as práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização do letramento com as quais as pessoas se conduzem em um evento de letramento.

Apesar de ser comum acreditar que a escrita tem a finalidade de difundir as ideias, em muitos casos, ela serve para ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. Portanto, não podem ser esquecidos no letramento fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito.

1.3.3 Aspectos do Modelo Ideológico nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCNs), desde o Ensino Fundamental, propõem um compromisso explícito dessa disciplina com a formação do cidadão crítico, consciente e participativo. Já na mensagem de abertura dirigida aos professores pelo então Ministério da Educação, pode-se depreender as diretrizes básicas que pautam o espírito “emancipador” dos PCNs (1998, p.05):

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isso só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. (...)

Em suma, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Assim, os PCNs defendem a necessidade de que a escola, já nas primeiras séries do ensino fundamental, tome como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem, adotando propostas que visem à compreensão ativa e não à decodificação e ao silêncio.

Assim, segundo os PCNs (1998, p.22), é preciso se pensar em práticas

em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

Sobre a correlação do domínio da língua com o exercício da cidadania e da plena participação social, advertem:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação,

expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (1998, p.23)

Nessa linha, segundo os PCNs, cabe à escola promover a ampliação dos níveis de conhecimento prévio do aluno, de forma que, progressivamente, durante os nove anos do ensino fundamental, ele se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Para tanto, é imprescindível não se desvincular a linguagem da situação concreta de sua produção, ou seja, do contexto de interação verbal dos interlocutores.

Como se vê, a base teórica dos PCNs do Ensino Fundamental parte das reflexões acerca da linguagem e da participação social, passa pela preocupação com a linguagem como atividade discursiva e textualidade, numa perspectiva de interação verbal dos interlocutores, considerada em situação concreta de produção.

Aprender/ensinar é visto como o modo em que se articulam as três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação de aprender. E o objeto do conhecimento, nesse caso, é a Língua Portuguesa. E o ensino é a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Nos PCNs do Ensino Fundamental, são priorizados como encaminhamento teórico: a diversidade do texto, a questão da oralidade, a produção escrita, o texto como unidade de ensino, a especificidade do texto literário e a prática de reflexão sobre a língua.

Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.18) propõem que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania; e mais, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. As bases legais dessa orientações (2006, p.41) consideram as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico relevante para o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e de negociação de sentidos.

Sob essa lógica, é preciso pensar que as ações do ensino de Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno

o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (2006, p.18)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em suma, procuram demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentidos em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem - em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. Nessa perspectiva, defendem (2006, p.40)

a linguagem é considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.

A produção da linguagem significa, portanto, produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas a serem feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos.

É exatamente por meio do texto que o discurso produzido se manifesta na materialidade linguística. O texto é, portanto, “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (PCNs, 1998, p.25), sendo que todo texto, como sabemos, se organiza dentro de um determinado gênero. Nesse sentido, o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor.

Nessa perspectiva, os PCNs possibilitam uma reflexão acerca do significado do processo de reescritura de texto na escola e das possíveis posições que o produtor pode vir a assumir nesse processo, em que ele não apenas (re)constrói seu texto, mas também sua subjetividade. Apresentam, também, em seu quadro de atividades de Língua Portuguesa, práticas de linguagem de produção escrita, que podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto

para seu funcionamento; em suma, a reescrita no ensino oferece ao aluno a chance de refletir a respeito da língua e sua forma própria de sistematizá-la.

Segundo postulam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.38), essa nova perspectiva passa a ser essencial para que:

a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, tenha como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc.

Esse tipo de prática, de acordo com as orientações dos PCNs, quando executado em grupo, pode-se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela Internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo. Nesse olhar, a reescritura de textos propiciará ao produtor um diálogo constante com seu produto-criado e compartilhado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados).

O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado. E, neste encontro de um “eu - escritor” com um “tu-reescritor”, que só pode acontecer no que Bakhtin (2000, p. 289-290) chama de “cadeia da comunicação verbal”, o aluno não é um mero receptor, pois, ao receber seu texto, com apontamentos do professor, tende a compreender:

“(...) a significação (linguística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (...)”.

Esse processo possibilita ao aluno que veja o que antes ele não via em seu texto. Para Bakhtin (2000, p. 332), “a reprodução do texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Portanto, quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de

domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros discursivos, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos.

1.4. A integração entre a Teoria Social do Letramento e a Teoria Social do Discurso

Conforme Rios (2009; 2010), os Estudos do Letramento podem ser integrados à Análise do Discurso. Nesse sentido, uma das primeiras referências na associação entre os conceitos de 'letramento' e de 'discurso' é a de James Gee (1990). Segundo, esse autor, "é somente dentro do contexto da noção de Discurso que podemos alcançar uma definição viável de 'letramento' (1990, p. 150). E por ser a Análise de Discurso Crítica, aquela que procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos lingüísticos, selecionados por pessoas ou grupos sociais. Procuro, nesse trabalho, defender que o letramento poderá ser melhor definido como um elemento das práticas, isto é, as maneiras de usar a língua e de fazer sentido a partir de relações de identidade e poder tanto na fala quanto na escrita.

Para Gee, discurso define-se também como "uma associação socialmente aceita entre modos de usar a língua, de pensar, sentir, acreditar, valorar e de atuar que podem ser usadas para identificar-se como um membro de um grupo ou uma rede 'social' socialmente significativa, ou sinalizar (que alguém está desempenhando) um 'papel' socialmente significativo" (Gee, *apud* Rios, 2010, p.168.). Assim, ele divide o discurso como primário e secundário. Discurso primário estaria para as formas socioculturalmente determinadas de pensar, de sentir, de valorizar, no âmbito mais familiar e no contato face a face com pessoas íntimas que alcançamos em nossa socialização pessoal. Já o discurso secundário, envolveria instituições secundárias, tais como escolas, locais de trabalho, lojas, repartições públicas, empresas, igrejas etc; nesse sentido, eles podem ser locais, baseados na comunidade ou mais globalmente orientados (Gee, 1990, p. 150-152, *apud* Rios, 2009, p. 61).

Nesse prisma, segundo o pensamento de Gee, o discurso, tanto primário quanto secundário, seria o grande responsável na construção do ser social, assim numa perspectiva de letramento, o sujeito traria para o ambiente institucional toda carga discursiva que ele tem, fruto das interações com a família e com sua história de vida pessoal. Nesse sentido, o desejável seria que a instituição 'escola' valorizasse os vários discursos que os alunos trazem, que não necessariamente serão somente os que foram absorvidos em sua vida escolar, mas que a escola possa valorizar muito mais os discursos primários que o aluno traz. Assim, se os

letramentos agenciados pela escola desautorizam os letramentos que os alunos trazem de seu ambiente familiar e de sua história de vida, o resultado de aprendizagem será uma homogeneização de sentido e identidade.

Ainda, nessa busca de referências que ligam o letramento e o discurso, podemos citar Baynham, 1993 e 1995 (apud Rios 2009, p 61), que utiliza o termo ‘discursos’ de modo similar à Chouliaraki e Fairclough (1999). Assim, esse autor usa esse termo como tipo de linguagem usada para construir uma perspectiva particular sobre um objeto na realidade e o relaciona a modelos mentais ou esquemas – modos particulares de pensar que são socialmente estruturados – oriundos da psicolinguística. Para Rios (2009, p.62) um ponto fundamental derivado dessa integração entre análise do discurso linguisticamente embasada e letramento é o fato de que este está encaixado na língua (cf. Barton, 1994; Baynham, 1995), tanto no uso como no sistema da língua. Agora, em relação ao uso do letramento, a noção de discurso como língua em uso, incluindo a linguagem falada como a escrita, explica essa integração em um nível ontológico, isto é, na realidade mesma. Assim, quando um pesquisador investiga o letramento ele está investigando o discurso no modo como é desempenhado pelo uso da linguagem escrita.

Rios (2009, p.62) também aponta três aspectos que permitem a integração entre abordagens do letramento e do discurso, especificamente a Teoria Social do Letramento e a Análise de Discurso Crítica. Segundo esse autor, ambos têm um histórico em algum tipo de teoria social (veja, por exemplo, Barton e Hamilton, 1998, Cap. 1; Fairclough, 1992, Caps. 2 e 3; Chouliaraki e Fairclough, 1999), no sentido de que paralelamente se preocupam com alguma teorização, respectivamente, do letramento e do discurso em relação às ciências sociais. Em segundo lugar, e como decorrência do primeiro aspecto, ambos enfatizam o fato de que há uma relação inextricável entre língua e prática social. Assim, investigar a língua é uma questão de investigar as práticas com as quais está ligada. Por fim, ambas chamam atenção tanto para a linguagem falada como para a escrita (e outros modos semióticos), e, mesmo se elas aparentemente têm diferentes propósitos de pesquisa, Rios defende que há um grande potencial para sua integração, tanto teórico como metodológico.

Assim, Rios (2009, p.65), com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) expõe que discurso, em si, é o uso da linguagem tanto para agir no mundo, como para refletir sobre as práticas na vida social. Dentro da prática social, o discurso é um elemento que dialeticamente se relaciona com outros elementos, como atividade material, relações sociais e fenômenos mentais, e nenhum desses elementos são reduzidos aos outros, no sentido de que um

internaliza e é internalizado pelos outros. Já letramentos são concebidos como atos socioculturais que são constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades: escrever, ler e falar em torno dos textos como produção escrita e como produções semióticas. Assim, esse conceito de letramento, pode ser traduzido para o conceito de prática social, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), em termos da atividade específica que envolve a escrita, a leitura e a fala acerca de textos escritos, estando relacionada com categorias tais como valores, redes e domínios, que geralmente são utilizadas em pesquisas etnográficas no campo do letramento

Não obstante, há outro ponto importante na integração teórica entre os Novos Estudos do Letramento e a Análise de Discurso Crítica, que para Rios (2009, p.66) reside precisamente no encontro entre a face epistemológica da etnografia e as noções de contexto e prática social na ADC. Para ele, a etnografia e a ADC frequentemente se coincidem na investigação do contexto situacional, institucional e societário, embora a análise textual e interdiscursiva geralmente não tenha sido uma preocupação para a etnografia no passado. Tanto o contexto como a prática social envolvem o texto e a língua em uma configuração bastante amarrada. Assim, para melhor esclarecer, em sua tese, oferece uma alternativa para mapear essa configuração:

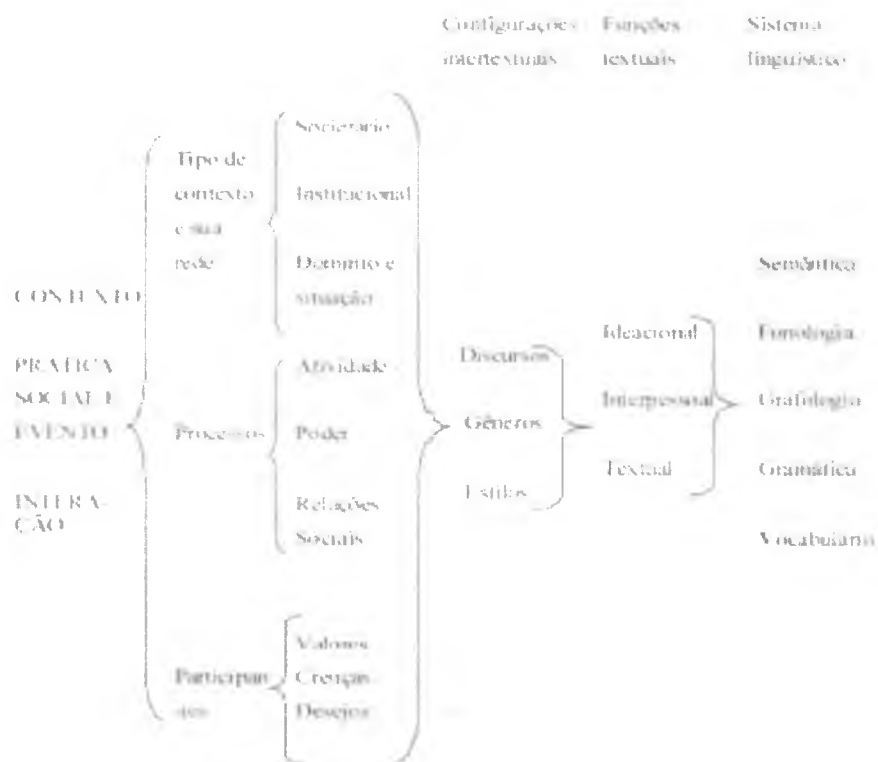


Figura 4. Configuração abstrata do contexto à prática social. Rios (2009, p.67)

Rios (2009, p.68), ao explicar o diagrama expõe que ele “baseia-se numa ampla descrição de contexto e prática social na Antropologia, a qual tem suas raízes em Malinowski (1922), na tradição de estudos etnográficos do letramento (Street, 1995; Barton e Hamilton, 1998) e nos construtos da LSF (Halliday e Hasan, 1985; Halliday, 1994) e na ADC (Fairclough, 1992; Chouliaraki e Fairclough, 1999)”. Acrescenta também que enquanto as categorias sociais de tipo de contexto, processos e participantes desdobram-se nas subcategorias acima, as categorias de língua, texto e discurso desdobram-se em tudo o que segue. Assim, cada elemento linguístico, textual e do discurso é um contribuinte, em maior ou menor grau, para as subcategorias e categorias no contexto e na prática social. Para Rios, essa ideia se harmoniza com a noção dialética sobre a interação no interior dos recursos discursivos e entre o discurso e os outros elementos da prática social, conforme visto acima.

Nesse sentido, Magalhães (2004, p.115) defende serem:

os textos aqueles que contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais. Mas são as práticas que controlam a seleção dessas possibilidades e sua manutenção ou transformação em domínios sociais particulares, por exemplo, no domínio da medicina, da religião ou do ensino.

1.5 O letramento no contexto da pesquisa

O letramento é visto nesta pesquisa como parte da prática social ligada ao uso da escrita, pois, sendo a escola um agente de transformações sociais, cabe a ela promover seu aluno a proprietário da escrita “enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, uma vez que, na sociedade atual, ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia” - Marcuschi (2001, p.16). Assim, considero como eventos de letramento as atividades de interação professor-aluno e os textos oferecidos ao aluno pelo professor de apoio pedagógico, tais como: leitura e interpretação de textos dissertativos, históricos e jornalísticos.

O letramento, portanto, associado às práticas sociais, está profundamente ligado à noção de valor e de contexto. O discurso, para ser compreendido, reivindica um contexto do enunciado e um contexto da cultura e toda prática de escrita a ser ensinada deverá vincular-se a determinado evento que, por sua vez, terá de refletir determinada prática social de escrita, restritiva em cada cultura, conforme Vieira (2003).

Assim, o estudo de letramento que realizo nesta dissertação não está restrito à produção escrita dos alunos. Antes, encontra-se circunscrito, principalmente, a uma prática que se liga ao contexto social do aluno, que será investigado por meio de entrevistas e de questionários de pesquisa psicopedagógica. Por meio desses recursos de pesquisa etnográfica, observaremos, então, que o letramento pode se desdobrar em atividades diversas envolvidas em práticas sociais.

CAPÍTULO II

EM BUSCA DOS CAMINHOS DA PESQUISA QUALITATIVA E CRÍTICA

2.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa enfatiza o processo, aquilo que está acontecendo, nela há uma preocupação com o significado, com a maneira com que os sujeitos pesquisados vêem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que os cercam, ou seja, os eventos, as pessoas, as situações são observadas em suas manifestações naturais e o pesquisador, na tentativa de apreender e retratar essa visão pessoal dos pesquisados, aproxima-se das pessoas, das situações, dos locais e dos eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Para Bortoni-Ricardo (2009, p.34), esse tipo de pesquisa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (...) nela o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador fazer uso de grande quantidade de dados descritivos, tais como: pessoas, situações, ambiente, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

Justificada por defender que as teorias sempre são geradas a partir de procedimentos interpretativos, na década de 1960, pesquisadores desenvolveram uma metodologia que abrange a pesquisa qualitativa, a chamada teoria fundamentada, inicialmente apresentada por Glaser e Strauss no livro *The Discovery of Grounded Theory* (1967), a qual defende que interpretações devem incluir as perspectivas e as vozes das pessoas que estudamos. Assim, “gerar teoria e fazer pesquisa social são duas partes do mesmo processo” (Glaser, 1978, p. 2). Nesse sentido, interpretações são buscadas em favor do entendimento das ações de indivíduos ou de agentes coletivos sob estudo.

Essa teoria leva em consideração também a coleta de dados de várias fontes, que depois de coletados, são analisados por meio de codificação e procedimentos de amostragem teórica. Quando isso acontece, as teorias são geradas com a ajuda de procedimentos interpretativos, antes de serem finalmente redigidas e apresentadas. Esta última alegação é uma parte integrante do processo de investigação de Glaser e Strauss (1967, p. 238-239):

Uma teoria fundamentada que é fiel às realidades do dia-a-dia de uma determinada área é uma teoria que foi cuidadosamente induzida de diversos dados... Somente desta forma, a teoria estará intimamente relacionada às realidades diárias (ao que realmente está acontecendo) de tais áreas, e assim ser altamente aplicável no seu tratamento.

Em suma, a pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural (realidades do dia a dia), por isso é também denominada pesquisa “naturalística” (André, 1995, p. 17). Assim, entre os tipos de pesquisa qualitativa está a do tipo etnográfico, que formula um plano de trabalho aberto e flexível para descobrir novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade em que o pesquisador deve tentar apreender e retratar a visão pessoal dos participantes (André, 1995, p.30). Para esta autora, um trabalho do tipo etnográfico deve ser: “[...] aquele em que se usa observação participante, entrevista, análise documental e intensa interação entre o pesquisador e o objeto.” (André, 1995, p. 28).

Nesse sentido, se o objetivo de uma pesquisa é acessar práticas sociais e investigar como se dá a articulação entre os momentos constituintes dessas práticas, incluindo o discurso, não há meio de coleta de dados mais eficiente que a etnografia (Denzin e Lincoln, 2005; Chouliaraki & Fairclough, 1999). Assim, a etnografia é definida também como um conjunto de métodos para pesquisa social que agrupa a análise de dados empíricos selecionados sistematicamente para a pesquisa, provenientes de contextos situados e de uma gama complexa de fontes, embora o foco deva ser relativamente estreito em escala, envolvendo poucos grupos de indivíduos (Hammersley, 1994).

Nesse contingente, buscarei registrar cada evento relacionado ao processo de Avaliações Diagnósticas (AD), ofertadas aos novos alunos amparados do Colégio Militar de Brasília (CMB). Para isso, procurarei mostrar como se dá o avanço desses alunos que, após a avaliação, passarão por um processo relacionado ao ensino sistematizado do gênero: redação escolar. Procurarei mostrar, também, como e por que alguns alunos após essas aulas avançam no processo, enquanto outros negligenciam ou se desinteressam do processo.

A escolha pela pesquisa qualitativa não invalida, contudo, o uso da metodologia quantitativa, pois há certos fatores que merecem ser quantificados, como algumas respostas dadas às pesquisas psicopedagógicas e às entrevistas. E também por estar dissertando a respeito de avaliação, tentarei quantificar quantos alunos fizeram a avaliação e os seus resultados, a saber: quantos foram aptos, inaptos e aptos com restrição, tentando entender o que eles representam em minha pesquisa.

2.1.1 A pesquisa etnográfica

Numa perspectiva histórica, esse termo etnografia, segundo Bortoni-Ricardo (2009, p.38) foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. Nesse sentido, podemos descrever, em contexto educacional, propostas vinculadas por meio de diversas mídias. Conceituando, André (2003, p.27) acrescenta:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Segundo *Van Lier*¹² (1988, p.16), a etnografia é, caracteristicamente, baseada em dois princípios: o holístico e o êmico. O princípio holístico possibilita ao(a) etnógrafo(a) uma visão ampla e completa do grupo social em estudo ao buscar realizar descrições completas que levem em conta todo o sistema de relações sociais e os padrões culturais do grupo em estudo e relacionar os dados levantados com outras características da cultura em estudo e com eventos semelhantes que ocorrem em culturas diferentes da que está em análise. De outro lado, uma etnografia realizada sob orientação êmica incorpora, segundo *Watson-Gegeo* (1988, p. 580), perspectivas e interpretações quanto a condutas, eventos e situações do grupo observado, a partir da ótica dos membros desse grupo. Nesse sentido, a visão êmica é viabilizada por meio da observação participante.

Segundo Fetterman (1998, p. 34-35), a observação participante caracteriza a maioria das pesquisas etnográficas; portanto, é indispensável ao trabalho de campo e combina a participação do(a) pesquisador(a) na vida do(a) pesquisado(a) com uma postura de distanciamento profissional, que permite realizar, de forma adequada, observações e registro de dados.

Segundo os pesquisadores Hammersley & Atkinson (1995, p.1) a etnografia envolve a observação participante:

de forma mais ou menos aberta, na vida diária das pessoas, por um determinado período de tempo, observando os acontecimentos, ouvindo aquilo que é dito e

¹²Os autores, que estão em itálico, nessa página, foram pesquisados inicialmente na Dissertação de Mestrado em Educação do pesquisador Moura Filho. (2000). Contudo, após esse momento, esses autores foram consultados em seus originais.

colocando questões – de fato, recolhendo todo o tipo possível de informações disponíveis para que se faça luz sobre um determinado assunto que é foco da pesquisa.

Para André (2003, p.28) a justificativa de ser observação participante se dá porque adota o princípio de que o(a) pesquisador(a) e o(a) pesquisado(a) tem um grau tal de interação a ponto de influenciarem-se mutuamente. Nesse processo, as hipóteses devem ser delineadas e redelineadas, a validade dos dados constantemente verificada e as interpretações do(a) pesquisador(a) checadas com os membros da comunidade pesquisada. Burgess (1984, p. 95-96) entende que os dados colhidos pelo(a) pesquisador(a) durante a observação participante serão mais significativos se forem complementados por entrevistas que abordem as situações observadas e as conversas compartilhadas com o(a)s pesquisado(a)s, que no caso de minha pesquisa se deu por meio das aulas, pois a todo momento eu emitia perguntas ou provocações e os alunos respondiam, assim como acontece em entrevistas individuais. E também em outro momento, quando fui entrevistar os(as) alunos(as) a respeito de sua vivência como agente em processo de letramento.

Nesse prisma, todas essas técnicas foram ao encontro de meu objetivo que é desvendar como se dão as desigualdades de aprendizagem em sala de aula, no contexto do Colégio Militar de Brasília com os alunos amparados, uma vez que na minha pesquisa todos assistiram a mesma aula e participaram das mesmas atividades. Contudo, nesse processo, alguns alunos avançaram e outros negligenciaram ou se desinteressaram do processo.

2.1.2 A etnografia crítica

Jim Thomas (1993, p. 4) defende que a etnografia crítica “refere-se ao processo reflexivo de escolha entre alternativas conceituais, e de realização de juízos carregados de valores sobre o sentido e o método para desafiar a pesquisa, a política e outras formas de atividade humana. Assim, a crítica conduz à *liberdade* de modo que reconhece a capacidade para explorar sentidos alternativos sem coerções. Denota *valor* porque requer um juízo racional discernente para escolher entre alternativas conceituais e existenciais, e sugere *normas* para guiar tanto o discurso como a atividade interpretativa de conhecer¹³” (Thomas, 1993 p. 18-19 *apud* Rios, 1998). Rios (2007, p. 66) acredita que a etnografia crítica também é resultado da possibilidade de combinar a etnografia com a Análise de Discurso Crítica (ADC). Assim, confirma que a ADC tem advogado a necessidade de conhecer as condições

¹³As marcações em itálico são do autor.

de produção dos textos, o que implica movimentos analíticos que envolvem os eventos – as interações – e as práticas sociais até um nível complexo de redes de práticas. Assim como Rios (2007), também, desenvolvo essa combinação teórico-metodológica com foco nos Novos Estudos do Letramento e na ADC.

Já na instância educacional, segundo Watson-Gegeo (1997, p.139), a abordagem crítica da etnografia escolar baseia-se, especificamente, no estudo das relações de poder presentes no uso da linguagem e na identificação de como as desigualdades da sociedade são reproduzidas, na sala de aula, por meio da linguagem e do discurso e na relação dialética entre restrições socio-estruturais e a atuação humana. Ainda na visão dessa autora, o(a)s etnógrafo(a)s crítico(a)s argumentam “que as pessoas oprimidas não são, simplesmente, vítimas passivas de um sistema social discriminatório, mas que são capazes de agir para melhorar suas situações” (1997, p.139).

No campo educacional, May (1997, p.139) defende que a etnografia crítica tem duas restrições, a primeira refere-se ao fato de que a maioria dos trabalhos realizados sob essa orientação “simplesmente critica a influência maligna das relações desiguais de poder na educação, porém pouco oferece em termos de conselhos práticos ou esperanças de mudança aos sujeitos da pesquisa”; a segunda restrição é decorrente do fato de poucos estudos explorarem o papel da linguagem na legitimação das relações de poder no meio educacional, a despeito da importância conferida pela etnografia crítica à relação entre linguagem, poder e ideologia. (1997, p. 202-203).

2.2 A pesquisa de campo

A coleta de dados etnográficos e sua fixação em textos passíveis de análise seguem um arcabouço metodológico estabelecido, que conta com variados métodos a serem selecionados de acordo com os objetivos de cada pesquisa. Assim, com o objetivo de compor o *corpus* desse trabalho, contarei com o método de observação participante, com o questionário de pesquisa psicopedagógica e com as entrevistas. Tais técnicas foram utilizadas porque oportunizam ao pesquisador ter sempre um grau de interação com a situação estudada. A observação participante, por exemplo, conta com dois sujeitos: pesquisadores e participantes, que se encontram numa interação face a face, em que estes últimos agem como sujeitos no processo de coleta de dados para dar sustentação ao trabalho a ser realizado. A interpretação dos dados se dá pelo pesquisador, que busca integrá-los, porém, sob a perspectiva dos componentes da própria cultura estudada. O questionário de pesquisa psicopedagógica, por

outro lado, permite aprofundar as questões e esclarece os problemas observados. E as entrevistas consistem numa outra forma de familiarização do pesquisador com a cultura local, buscando a sua interpretação. As entrevistas, desenvolvidas de forma individual obedecem, em princípio, a um roteiro estruturado, que no caso na minha pesquisa, levará em conta algumas questões formuladas por mim durante o processo das aulas de apoio pedagógico e questões que serão produzidas no ato da entrevista, dependendo de como se dará a interação entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Em suma, na pesquisa realizei as seguintes atividades básicas: a) coleta de dados para a formação de *corpus*; e b) análise e interpretação dos dados coletados. O trabalho específico da coleta de dados foi feito desde a coleta dos resultados das Avaliações Diagnósticas “AD”, realizadas entre os meses de janeiro a fevereiro de 2011, a coleta de dados referentes às aulas de Apoio Pedagógico (AP), onde foram feitas notas de campo, a coleta dos resultados dos questionários de pesquisa psicopedagógica, até as entrevistas individuais, realizadas após essas aulas, a fim de não influenciar nos resultados obtidos durante o processo das aulas de AP. Essa coleta de dados foi realizada durante os meses de janeiro a junho de 2011.

Assim, a constituição do *corpus* desse trabalho tomará como ponto de partida o processo que se dá desde a AD até as entrevistas que foram realizadas após a avaliação dada aos alunos que freqüentaram as aulas de Apoio Pedagógico (AP), que são ofertadas aos alunos que são classificados após a AD como alunos inaptos ou aptos com restrição. O *corpus*, como vimos, também constará de um questionário de pesquisa psicopedagógica, que foi enviado previamente pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) e aplicado pela Seção de Orientação Escolar (SOE), a fim de que o Colégio Militar aplicasse após as AD e as aulas de AP com a intenção de compreender os problemas psicopedagógicos que envolvem os resultados dos alunos sujeitos desse processo. Constará também do *corpus* as entrevistas com os alunos, que freqüentaram essas aulas a fim de observar quais são as práticas sociais em que os alunos estão envolvidos em seu dia-a-dia, suas leituras, seus escritos, história de vida, etc.

2.3. Instrumentos e procedimentos de coletas de dados

Os instrumentos para a coleta de dados foram os seguintes: um questionário de pesquisa psicopedagógica, que foi enviado pelo Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), por meio da nota de serviço nº 021 da Seção de Ensino, em 03 de novembro de 2010 e as entrevistas, que foram elaboradas conforme observação feita durante os meses de Janeiro a fevereiro nas aulas de Apoio Pedagógico (AP).

2.3.1 Questionário de Pesquisa Psicopedagógica

Este questionário foi aplicado aos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos nas ADs. Nesse processo, a seção psicopedagógica do Colégio Militar de Brasília (CMB) deixou os pais responderem em suas casas a fim de não influenciá-los em nenhuma resposta. Não obstante, devido a algumas questões serem muito específicas da área pedagógica, muitos pais não responderam a todo questionário, respondendo somente as questões que compreenderam.

É relevante salientar que os pais ou responsáveis tiveram um mês para responderem o questionário, que permanecerá, após a sua entrega, na ficha individual do aluno, que se encontra na seção psicopedagógica do CMB. Assim, após a seção psicopedagógica coletar todos os resultados, tabulou-os em um relatório, que foi enviada a DEPA em forma de “Relatório sobre resultado da Avaliação Diagnóstica”, que continha também os resultados gerais do processo das AD, a quantidade de alunos inaptos por disciplina e a quantidade de alunos inaptos matriculados em ano anterior. Conforme documento enviado ao CMB no dia 03 de novembro de 2010, na forma de ordem de serviço, os novos procedimentos de AD serão testados em 2011 e, após críticas e sugestões, encaminhados pelo CMB por meio do Relatório sobre resultado de AD. Desse modo, serão reavaliados e aperfeiçoados para aplicação nos próximos anos.

Assim, os resultados tabulados das AD e da pesquisa psicopedagógica poderão melhorar o processo dessas provas para os anos seguintes. Não obstante, a minha intenção como pesquisadora e agente desse processo é ir adiante, pois, além de fazer essa tabulação exigida pela DEPA, pretendo incluir como foco de investigação a forma como se deu o processo das aulas de Apoio Pedagógico (AP) realizadas após as ADs e como isso promoveu um avanço, mesmo que pequeno, devido à quantidade de aulas – 09 (nove) aulas, nos alunos ditos inaptos e aptos com restrição.

2.3.2 A entrevista

A entrevista foi apresentada aos alunos, sujeitos participantes das aulas de AP. Assim, para que eles respondessem, conversei com os alunos de forma individual; contudo, dependendo da forma como se conduziu cada entrevista, as perguntas chegaram a sofrer alterações, como veremos na seção de análise. Houve, não obstante, as perguntas que não sofreram alterações, que foram feitas a todos os alunos, como as seguintes:

1. Antes de ser alfabetizada, quem costumava ler para você? Seus pais, parentes, professores de maternal, jardim, etc?
2. Você lembra de ter lido livros em sua infância depois que foi alfabetizada? Quais que você lembra? Romance, histórias de aventura, contos de fada, ficção, Gibi?
3. Conte-me seu percurso de leitura e escrita depois que você entrou na escola.
4. Conte-me seu percurso de leitura e escrita depois em outros ambientes (familiar, virtual – internet, etc)
5. Você ainda lê? Quais livros?
6. Você costuma escrever? O que exatamente? Desde quando?
7. Complete a frase:
O ato de escrever se torna algo chato e desestimulante quando

-
8. Você acredita que ser um bom leitor e saber escrever bem é importante?
() Não () Sim. Caso responda sim, diga por quê.
 9. Você tem dificuldade nas produções textuais?
() Sim () Não
 10. Caso tenha dificuldade, isso se manifesta em qual ambiente?
() Escolar, em todos os momentos () Escolar, principalmente nas avaliações
() Em todos os ambientes, escolar, social e familiar.
 11. Você já ficou de recuperação? Quantas vezes?
 12. Conte me quantas vezes seu pai foi transferido e para quais localidades.
 13. Essas várias transferências prejudicaram o estudo?

2.4 Apresentando o Colégio Militar de Brasília: o contexto investigado

Criado com a finalidade de ser espaço piloto para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, de onde saíam as ideias visando a otimização do ensino, tendo em vista a formação de novas lideranças, seja no meio civil, seja no meio militar, o Colégio Militar de Brasília – CMB (veja figura 5) passou a abrigar uma clientela formada por dependentes de militares transferidos e de civis, que se submetem todos os anos ao concurso de admissão.

O Colégio se propõe, sem qualquer discriminação, a proporcionar aos jovens brasileiros, filhos de civis e militares, e independente de seus níveis sociais, um ensino sadio, objetivo e de alto padrão, desenvolvido em um ambiente adequado de civismo. O CMB é,

atualmente, o maior colégio militar não apenas em espaço físico, mas em número de alunos e servidores civis e militares. Oferece, também, turmas desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, que, segundo a visão do oficial chefe da Supervisão Escolar¹⁴ são turmas introduzidas em um ambiente que já está estruturado segundo um modelo de ensino e organização escolar comprometidos com a formação de futuros cidadãos para assumirem seus papéis sociais em uma sociedade democrática.



Figura 5. Colégio Militar de Brasília

As dependências do CMB, hoje em 2011, constam de 100 salas de aula, devidamente aparelhadas; 3 salas de multimídia (com lousas interativas); auditório para 1.500 pessoas; 8 laboratórios completos, sendo 2 de física, 2 de química, 1 de biologia, 1 de Ciências Físicas e Naturais (CFB), 1 de informática e 1 de redação; uma ampla biblioteca; 1 espaço cultural, 2 corredores culturais (sendo 1 de inglês e 1 de espanhol); 6 anfiteatros; 5 clubes de ensino (sendo 1 de espanhol, 1 de inglês, 1 de xadrez, 1 de ciências sociais (história, geografia, filosofia e sociologia), 1 de Orientação do Colégio Militar de Brasília (COMIB), e um Filatélico e Numismático; e 5 grêmios, dentre eles: Ana Botafogo (pertencente ao corpo de baile), 1 dos escoteiros, 1 naval, 1 da aeronáutica e 1 de armas. Consta, ainda, de banda de música, coral, núcleo de teatro, academia de musculação com salas de judô e um parque desportivo com quadras polivalentes, campos de futebol e handebol, pistas de atletismo e

¹⁴ Em 2011, o Colégio Militar de Brasília consta de 3387 alunos.

¹⁵ Essa visão corresponde a uma fala, dita em entrevista do chefe da Supervisão Escolar do CMB.

piscina semi-olímpica. Tudo isso, aliado à qualidade de ensino, proporciona ao aluno do Colégio Militar de Brasília, mais independência nos estudos e criatividade.

O acesso ao CMB se dá, em geral, de três formas: quando o pai/ou responsável militar é transferido de sua guarnição militar de origem para Brasília, seu filho terá amplo acesso na categoria de amparado ao colégio; já os filhos de militares, que estão na guarnição de Brasília há mais de quatro anos, serão submetidos a um sorteio de vagas para serem considerados alunos e se enquadrarão na categoria de amparados. Esses filhos de militares, que antes estudavam em instituição civil, ao chegarem ao CMB, são submetidos a Avaliações Diagnósticas (AD) de Língua Portuguesa (LP) e de Matemática (MC) para que, por meio dessas avaliações, possam demonstrar o nível de conhecimento que têm nessas disciplinas. Não obstante, há aquela categoria de alunos (que geralmente são filhos de pais civis), que são submetidos a um concurso de admissão com classificação para cursar o 6º ano do ensino fundamental (antiga 5ª série) ou o 1º ano do ensino médio, esses já se enquadram na categoria de concursados.

Segundo o exposto, esse Colégio que consta de 3387 alunos, é dirigido por um Comandante de alta patente (coronel), que funciona como um diretor de escola. O oficial designado para essa função conta com o assessoramento de um Conselho de Ensino, que tem estatuto próprio, composto pelos chefes das seções que integram o CMB. Esse Colégio Militar faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) composto por doze colégios militares e pela Fundação Osório. Eles encontram-se sob o controle da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), por sua vez subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). O SCMB é um subsistema de ensino do Exército Brasileiro (EB), cujo objetivo é promover a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) no âmbito da Força Terrestre. Seu corpo discente é formado por dependentes de militares do EB, atendidos de forma assistencial regida por regulamento próprio, e por alunos que prestaram concurso público. Hoje, o Sistema Colégio Militar do Brasil atende atualmente cerca de 14.500 alunos de ambos os sexos.

2.4.1 As Avaliações Diagnósticas aplicadas no Sistema Colégio Militar do Brasil

No ano de 2003, por meio da ordem de serviço nº 11, de 25 de abril de 2003, foram enviadas pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) as Avaliações Diagnósticas (AD), a fim de estabelecer as diretrizes para o seu planejamento no âmbito do SCMB para o ano de 2003. Contudo, esse documento perdurou até o ano de 2010. Os

objetivos constantes no documento eram avaliar os conhecimentos prévios referentes ao ano anterior de estudo, a saber: 1º ano do Ensino Médio, apresentados pelos candidatos, essencialmente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa nota de serviço estabelecia três pareceres para servirem de parâmetros de avaliação; assim, o aluno que fizesse a AD poderia se encaixar em uma dessas situações:

1) APTO à série pretendida :

A matrícula poderá ser efetuada na série pretendida, conforme orientação do Diretor de Ensino.

2) APTO com restrições à série pretendida :

O oficial da Divisão de Ensino, membro da Comissão de Avaliação (Chefe da Seção Técnica de Ensino ou Chefe da Seção de Ensino), convocará os docentes para apresentarem seus pontos de vista e definirem a situação do candidato com restrições a ser matriculado na série pretendida, ou repetir a série que cursou. Na situação “com restrições” há a exigência de informar aos responsáveis que o candidato, obrigatoriamente, deverá ser submetido a uma adaptação ao novo currículo, participando de uma recuperação voltada à absorção de pré-requisitos identificados como carentes no domínio discente. Essa recuperação ocorrerá durante todo o primeiro bimestre da série e no turno contrário. Os responsáveis deverão ser informados quanto aos seus direitos e obrigações perante às diretrizes do SCMB.

3) INAPTO à série pretendida.

O aluno não poderá ser matriculado na série pretendida, devendo ser dada atenção especial, informando aos responsáveis quais as consequências da matrícula da criança em uma série na qual ela não possua pré-requisitos e dos prejuízos psicológicos de uma provável reprovação, apresentando os dados estatísticos de anos anteriores e outros julgados necessários.

Esse mesmo documento estabelecia os procedimentos decorrentes dos resultados da avaliação, alocando os alunos nos seguintes parâmetros:

- 1) **APTO à série pretendida :** o candidato que obtiver nota igual ou superior a 5,0;
- 2) **APTO com restrições à série pretendida:** o candidato que obtiver nota compreendida entre 3,0 e 5,0 em uma das avaliações ou nas duas avaliações;
- 3) **INAPTO à série pretendida:** o candidato que obtiver nota inferior a 3,0 em qualquer das avaliações.

Em suas prescrições diversas, a ordem de serviço esclarecia:

- a.** A comunidade escolar deve ter em mente que a intenção não é reprovar e /ou reclassificar os candidatos, mas buscar a melhor forma de ajustá-los às atividades educacionais compatíveis com seu desenvolvimento cognitivo.
- b.** Os candidatos **aptos com restrição** deverão frequentar as aulas de recuperação durante o primeiro bimestre, que têm por finalidade a absorção dos pré-requisitos necessários ao acompanhamento da série na qual serão matriculados. A recuperação será conduzida no turno contrário. Os candidatos **inaptos**, matriculados em série anterior, poderão, a critério dos Colégios Militares (CM), frequentar as aulas de recuperação.
- c.** As questões elaboradas para a AD devem atender tão somente aos pré-requisitos constantes da Relação de Assuntos Pré-requisitos à Matrícula da AD/disciplina distribuída aos responsáveis.
- d.** As Seções Psicopedagógicas devem se preparar para conscientizar os responsáveis dos alunos que obtiverem parecer inapto da necessidade de matriculá-los em série anterior, informando as consequências e/ou prejuízos advindos de uma reprovação.
- e.** Os professores da CAAD¹⁶ deverão obrigatoriamente compor a Comissão de Ensino que decidirá sobre a reclassificação do(a) aluno(a) para série anterior à pleiteada.
- f.** Os CMs devem criar um banco de dados a partir das ADs elaboradas pelos demais Colégios.
- g.** Devem ser incluídas nas “home-pages” dos CMs informações sobre a AD disponibilizando, também, o modelo da Carta aos Responsáveis, a Relação de Assuntos Pré-requisitos à Matrícula e uma bibliografia básica sugerida pela CAAD que permita aos responsáveis preparar seus dependentes para a realização da avaliação.
- h.** Os integrantes da CAAD a serem nomeados para o ano letivo A, deverão ser designados em Boletim Interno (BI) até Outubro de A-1¹⁷.
- i.** Os Comandantes (Cmt) dos CM deverão, oportunamente, enviar aos Cmt de Organização Militar (OM) de suas guarnições, por meio de ofício, informações acerca da AD encaminhando a Relação de Assuntos Pré-requisitos à matrícula e a Carta ao responsável para conhecimento e divulgação do processo de Avaliação Diagnóstica. Neste ofício devem difundir, também, que existe o Ensino a Distância nos Colégios Militares para os dependentes

¹⁶ CAAD significa (Comissão de Aplicação da Avaliação Diagnóstica)

¹⁷ A-1 corresponde ao ano letivo – 1. Ou seja, se eles forem compor a comissão no ano de 2011, eles deverão ser nomeados no ano de 2011-1, que corresponde ao ano de 2010.

de militares que serão transferidos para a Amazônia e que tenham dependentes cursando Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

2.4.2 Mudanças de parâmetros nas Avaliações Diagnósticas a partir de 2011

No dia 03 de novembro de 2010, por meio da ordem de serviço nº 021 da seção de ensino da DEPA, foi enviado aos Colégios Militares do Brasil novas diretrizes que tinham por finalidade estabelecer novos critérios para o planejamento da Avaliação Diagnóstica (AD) no âmbito do SCMB para o ano de 2011. Esse documento chegou com a mesma configuração da nota de serviço que chegara em 2003; não obstante, há algumas mudanças relevantes.

A questão é que, desde o ano de 2003, essa avaliação focava-se em grande parte nos conteúdos gramaticais e somente em alguns itens exigia habilidades voltadas ao texto. Isso porque esses alunos demonstravam na prova problemas relacionados aos conhecimentos gramaticais. Contudo, nessas novas diretrizes para o ano de 2011, percebi que em Língua Portuguesa, as avaliações iriam priorizar as habilidades específicas das competências leitoras e escritoras, por meio dos gêneros, diferente das exigências feitas em anos anteriores que se limitavam ao conhecimento linguístico gramatical. Nessa perspectiva, pude observar que, na tabela referente à ficha de avaliação de 2011, os descritores contemplavam as habilidades leitoras, conforme é exigido na tabela do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira) e da Prova Brasil, mas, além disso, na ficha de 2011, havia os descritores referentes às habilidades escritoras, representando uma novidade do sistema. A tabela com essas habilidades encontra-se no anexo II, página 130.

Compreendo que essa mudança de perspectiva de avaliação proposta pela DEPA está associada à necessidade de uma modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas e exigências educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. Assim, nesta fase de "modernidade tardia", termo postulado pelo sociólogo Anthony Giddens¹⁸, a intensificação do processo de globalização gera mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade (não apenas nos mercados), criando novos estilos de vida e de consumo, novas maneiras de ver o mundo e novas exigências nas práticas pedagógicas institucionalizadas pelos Exames Nacionais e, conseqüentemente, pela escola. Nesse sentido, o Sistema Colégio Militar do Brasil, por meio da DEPA, preocupado com essa

¹⁸ Para Giddens (1991, 2002 *apud* Resende e Ramalho 2006, p. 31) Modernidade Tardia refere-se à fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização dos traços básicos da modernidade, quais sejam: a separação de tempo e espaço; os mecanismos de desencaixe e a reflexividade institucional (GIDDENS, 1991, p. 25-36; 2002, p. 221).

serão conduzidas no turno contrário, *conforme estiver regulado no PGE/CM*. Igual procedimento deverá ser adotado para os candidatos **inaptos**, matriculados em *ano* anterior.

3. As questões elaboradas para a AD devem atender tão somente aos pré-requisitos constantes da Relação de Assuntos Pré-requisitos à Matrícula da AD/disciplina distribuída aos responsáveis.

4. As Seções Psicopedagógicas devem se preparar para conscientizar os responsáveis dos alunos que obtiverem parecer inapto da necessidade de matriculá-los em série anterior, informando as consequências e/ou prejuízos advindos de uma reprovação.

5. A DEPA centralizará o banco de dados de AD, a partir das avaliações elaboradas pelos Colégios, nas condições previstas no Anexo "F", incluso no anexo VI, página 135.²⁰

6. As Fichas de Avaliação (Anexo II, página 130) foram reformuladas com base nos descritores do SAEB, sendo as fichas de Matemática adaptadas do modelo sugerido pelo Colégio Militar de Curitiba.²¹

7. Devem ser incluídas nas "home-pages" dos CM informações sobre as ADs disponibilizando, também, o modelo da Carta aos Responsáveis, a Relação de Assuntos Pré-requisitos à Matrícula e uma bibliografia básica sugerida pela CAAD que permita aos responsáveis preparar seus dependentes para a realização da avaliação.

8. Os integrantes da CAAD a serem nomeados para o ano letivo A, deverão ser designados em BI até 30 Nov de A-1.

9. Os Cmt dos CM deverão, oportunamente, enviar aos Cmt de OM de suas guarnições, por meio de ofício, informações acerca da AD encaminhando a Relação de Assuntos Pré-requisitos à matrícula e a Carta ao responsável para conhecimento e divulgação do processo de Avaliação Diagnóstica. Neste ofício devem difundir, também, que existe o Ensino a Distância no CMM para os dependentes de militares que serão transferidos para a Amazônia e

veja: os candidatos **inaptos**, matriculados em série anterior, poderão a critério dos CM frequentar as aulas de recuperação.

²⁰ O documento de 2003 propunha algo completamente diferente: professores da CAAD deverão obrigatoriamente compor o Comissão de Ensino que decidirá sobre a reclassificação do(a) aluno(a) para série anterior à pleiteada. Nesse ano de 2010, o documento elucida que é de responsabilidade da DEPA centralizar o banco de dados de AD, ou seja, será ela a responsável por coletar as provas produzidas pelos Colégios Militares do Brasil (CM) e depois centralizar para cada um, uma prova escolhida por ela para ser aplicada naquele período em todos os CM. Isso difere dos outros anos, pois antes cada CM era responsável por aplicar sua própria prova, ou seja eles mesmos produziam e aplicavam em seu CM. Hoje isso é diferente, pois a DEPA tem a intenção de igualar o ensino em todos os CM.

²¹ Diferentemente do ano de 2003, nessa nova proposta eles deixam claro que a avaliação terá como base os descritores do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), realizado pelo Inep/MEC e que abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Para alunos que fazem prova de Língua Portuguesa o foco é em leitura.

que tenham dependentes cursando o Ensino Fundamental (6^ª a 9^ª ano) e Médio (1^º ao 3^º ano).²²

Então conforme observa-se, esses quase 8 anos fizeram muitas coisas mudarem. Contudo essas mudanças são constantemente foco de críticas, por exemplo: o fato de hoje as provas aplicadas não serem elaboradas pelos mesmos Colégios que estão aplicando pode levar a um problema: todo lugar tem suas particularidades, assim se o sistema estabelece um único tema para ser tratado naquela determinada prova poderá estar desconsiderando o contexto dos alunos e as particularidades referentes à região de aplicação das provas. Não obstante, a DEPA defende que, devido aos alunos serem de várias partes do Brasil não se pode mensurar os diversos contextos aos quais eles estão inseridos. Nesse sentido, não há possibilidade de prever um tema que seja comum a todos, por isso que se pensou em um tema polêmico para essa prova de 2011: o tema aborto.

Outra questão é que as provas hoje são baseadas nos descritores do Saeb que preveem uma prova pautada com foco em leitura. O problema é que a DEPA julgou ser essa habilidade de grande importância para todos os anos. Nesse sentido, em seu Anexo “D”, que para esse trabalho está incluso no Anexo II, página 130, incluiu as fichas de avaliação, que, a partir desse ano de 2011, preveem parâmetros diferentes para julgar se o aluno está apto, apto com restrição ou inapto, vejamos:

Parâmetros:

INAPTO	Não domina 03 (três) ou mais habilidades constantes no item I.1) Procedimentos de leitura
APTO	Domina mais de 50% de todas as habilidades avaliadas (16 ou mais itens)
APTO c restrição	Domina menos de 50% de todas as habilidades avaliadas (menos de 16 itens)

Figura 6. Retirada do Anexo “D” da nota de serviço de 2010.

O problema é que para o ano pesquisado, 2^º ano do Ensino Médio, julgar o aluno somente na habilidade leitora não seria o correto, tendo em vista que para os três anos do Ensino Médio, o correto seria avaliá-lo segundo a matriz de referência do Enem²³, que prevê

²² Em 2008 houve a mudança no SCMB da nomenclatura série para ano, conforme lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

²³ Essa matriz foi retirada do site do Inep: <http://enem.inep.gov.br/sobre-o-enem> e depois baixada por meio da página http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Port47_3MAI07.pdf.

uma matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme anexo III página 132.

Assim, tendo em vista a matriz de referência do Enem, as habilidades que são medidas vão além das habilidades pautadas somente na leitura. Por outro lado, o que se pretende avaliar por meio dessa matriz é o conhecimento voltado às habilidades leitoras e escritoras. Então, entendo que se estamos avaliando alunos do Ensino Médio não podemos nos pautar somente em habilidades leitoras, pois a produção textual e todas as habilidades que circundam essa prática favorecem múltiplas habilidades, a saber: leitora, escritora e criadora etc.

Nesse sentido, entendo, conforme postulado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no ano de 2006, que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania; e mais, para a preparação científica e para a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Assim, as bases legais dessas Orientações Curriculares (2006, p.41) consideram as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico relevantes para o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e de negociação de sentidos.

Sem dúvida, em um contexto institucional de ensino, é essencial que essa necessidade e essa importância de inserir o aluno em mundo letrado fiquem claras para os alunos, a fim de que possam perceber, além do valor desse “bem” no “mercado lingüístico”²⁴, todo um conjunto de perspectivas que se tornam acessíveis pelo desenvolvimento e aprimoramento da competência sociocomunicativa²⁵. Assim, a melhor maneira de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de sua competência linguística é garantir-lhes o acesso aos mais diversos gêneros discursivos existentes e seu posterior domínio, não de todos, já que não se trata de uma categoria fechada e passível de enumeração exaustiva, pois novos gêneros surgem a todo o momento, mas da maior quantidade e diversidade possível, segundo uma ordem de prioridade que leve em conta critérios como potencialidades, necessidade, utilidade, entre outros.

Como educadora, entendo que a aquisição da escrita é uma das principais chaves para a aquisição do conhecimento; assim, ensinar a ler e a escrever de modo a atender os usos

²⁴ Essa expressão já foi esclarecida na seção referente à Introdução da dissertação.

²⁵ Entende-se por competência sociocomunicativa, aquela que alia a experiência com a linguagem e o conhecimento de mundo. Koch (2003) afirma que a competência sociocomunicativa do falante/ouvinte é que conduz a distinção dos gêneros discursivos, o que será relevante a minha pesquisa.

sociais que o mundo letrado requer significa promover a inserção social. Então, quando a escola promove habilidades voltadas à leitura e à escrita, ela está, na verdade, promovendo a inclusão social e dando ao aluno condição para o pleno exercício da sua cidadania. Para tanto, o currículo escolar deve oferecer um espaço para que as práticas de letramento que possibilitam a inserção social dos estudantes se desenvolvam. Nesse prisma, devido a essa era, conforme defendido pelo sociólogo GIDDENS como modernidade tardia, marcada pela competição em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem novas exigências para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho e nas universidades, o papel transformador da escola amplia-se cada vez mais. É preciso, portanto, pensar no ensino voltado à formação de um ser pleno, permitindo aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, sem diferenças e desigualdades.

2.5 Aulas de Apoio Pedagógico – uma mudança de parâmetros

Essas aulas iniciaram no ano de 2004, no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), devido à necessidade de um apoio pedagógico aos alunos amparados, pois esses alunos que vinham de escolas civis não apresentavam o mesmo nível de conhecimento escolar em relação aos que já pertencem ao sistema ou daqueles que ingressaram no colégio por meio de concurso. Assim, a DEPA, por meio da ordem de serviço nº 11, de 25 de abril de 2003, referente às Avaliações Diagnósticas (AD), que tinha como objetivo avaliar os pré-requisitos apresentados pelos candidatos essenciais às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em suas prescrições diversas incluía que os candidatos aptos com restrição deveriam frequentar as aulas de AP durante o primeiro bimestre, que tinham por finalidade a absorção dos pré-requisitos necessários ao acompanhamento da série na qual os alunos seriam matriculados. O SCMB, nesse sentido, instituiu as aulas de AP com o propósito bem claro a respeito do aluno amparado, pois, já que ele não era submetido a um concurso, poderia chegar nas mais variadas condições, bem preparado ou não, daí a ideia das AD que medem o nível em que o alunos se encontram.

Contudo, até o ano de 2010, era priorizado o conteúdo referente às habilidades lingüísticas gramaticais; era, portanto, deixado de lado o ensino voltado às habilidades escritoras. Havia sim exercícios que priorizavam as habilidades leitoras por meio da leitura de textos que tinham como finalidade desenvolver as habilidades de interpretação de textos. Isso é justificado, pois as aulas pautavam-se nas antigas Avaliações Diagnósticas que priorizavam

mais os aspectos gramaticais. Nessas aulas, antes de 2011, a produção textual se limitava a aprendizado dado em aulas regulares, que aconteciam simultaneamente às aulas de Apoio Pedagógico (AP) como uma forma de reforço e ajuda aos novos alunos, que já estavam freqüentando as aulas regulares.

O problema é que os alunos amparados, que chegam ao CMB advindos de realidades diversas, nem sempre vem preparados para enfrentar essa realidade; assim, eles acabam tendo grandes dificuldades em produção textual e, conseqüentemente, em questões discursivas que envolvem todos os conteúdos de Língua Portuguesa do 2º ano do EM. Então, pensando em manter a linha de mudança na perspectiva de ensino, proposta pela DEPA, que agora está voltada às habilidades de leitura e de escrita, preparei as aulas de AP com intuito de priorizar essas habilidades e verificar ao final do processo se essa mudança de paradigmas realmente surtirá efeito ao final desse processo.

A coleta de dados, referentes às aulas de Apoio Pedagógico (AP), foi composta por notas de campo e transcrições das gravações feitas nas aulas de AP. Assim, após um mês como observadora participante dessas aulas, observei que houve o trabalho sistematizado do gênero, redação escolar, percebendo também a quais eventos de letramento o texto integrava. Já a análise do material coletado compreende todos os materiais didáticos vinculados e aplicados durante as aulas e como se deu o aprendizado disso pelos alunos. Também, incluírei ao final os resultados da avaliação dada aos alunos após as aulas de AP.

2.6 Os sujeitos participantes em aulas de Apoio Pedagógico (AP)

A fim de compreender a respeito dos sujeitos de pesquisa, é importante compreender que o Colégio Militar de Brasília (CMB), contexto dessa dissertação, todos os anos recebe um grande número de alunos, filhos de militares, que geralmente chegam a este colégio, devido ao fato de o responsável encontrar-se na situação de movimentado, com mudança de sede para a localidade de Brasília. Os alunos, que antes estudavam em instituição civil, ao chegarem ao CMB, são submetidos a Avaliações Diagnósticas (AD) de Língua Portuguesa (LP), conforme descrito na seção 2.4.1, e de Matemática (MC), para que, por meio dessas avaliações, possam demonstrar o nível de conhecimento que têm nessas disciplinas. Essa AD é um meio de conhecimento e reconhecimento das competências e habilidades demonstradas pelos alunos amparados que visam ao ingresso no Sistema Colégio Militar do Brasil. Assim, por serem oriundos de diversos sistemas de ensino, espalhados pelo Brasil, *os alunos amparados possuem uma riqueza: o conhecimento de mundo ampliado, dadas às movimentações e às*

*trocas de colégio (intra e interestadual) e uma deficiência: as competências e habilidades, em nível escolar de letramento, que precisam ser identificadas e aprimoradas pelos instrumentos de Apoio Pedagógico*²⁶. Por essa razão, nesse ano de 2011, houve mudança no critério de AD, grade de matrizes e descritores de competências e habilidades voltadas à leitura e à escrita, conforme a seção 2.4.2. Assim, a Seção de Orientação Escolar (SOE) do colégio poderá identificar o nível escolar em que o aluno se encontra. Além disso, os alunos, após fazerem essa prova, são notificados a respeito de sua pontuação, e aqueles que obtêm parecer como apto com restrição e inaptos são convidados a participar de aulas de apoio pedagógico (AP) que acontecem durante o primeiro bimestre, com conteúdos das disciplinas de LP e MC.

A escolha de realizar a pesquisa com alunos que realizaram a Avaliação Diagnóstica (AD) para matricular-se no 2º ano do Ensino Médio se deu pelo fato de ser professora desse ano; nesse sentido, após as AD eu poderia assistir de perto o desenvolvimento desses alunos nas aulas de Apoio Pedagógico (AP). Para realizar as avaliações, que antecederam as aulas de AP, tínhamos 32 candidatos, sendo que foram selecionados como aptos 8 alunos; aptos com restrição, 5 alunos; e inaptos, 19 alunos. Os candidatos selecionados para as aulas de AP foram os aptos com restrição e os inaptos, contabilizando, 24 alunos. Dessa quantidade de alunos, somente 08 participaram efetivamente²⁷ das aulas de AP.

²⁶ O que está em itálico foi retirado da nota de serviço nº 021 enviado pela DEPA em 03 de novembro de 2010.

²⁷ Esse termo se deu pela média das aulas realizadas, portanto, por terem sido 09 (nove) aulas ministradas, constei como participação efetiva a dos alunos que freqüentaram 90% das aulas de AP, que aconteceram no período entre 22 de fevereiro de 2011 a 23 de março de 2011.

CAPÍTULO III

AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS

Nesse capítulo, busco analisar os dados referentes a 8 (oito) alunos sujeitos participantes, obtidos entre os meses de Janeiro a fevereiro de 2011, em que foram realizadas as Avaliações Diagnósticas (AD). Constam como dados concretos os resultados dessas avaliações, do questionário de pesquisa psicopedagógica e as transcrições das entrevistas. Nesse capítulo de análise e no próximo, deparei-me com questões engendradas na etnografia crítica, que, segundo Chouliaraki (1994 *apud* Rios 1998, p.121) apresenta: na primeira, a etnografia levanta questões que emergem na prática de sala de aula que são de interesse e relevância para esta, ao mesmo tempo em que assegura sua conceitualização, análise e explicação a partir de um ponto de vista particular, crítico, que Brodkey (1987, *apud* Chouliaraki, 1994) chama de um ponto de vista da ‘hegemonia cultural’; na segunda, as questões levantadas pela etnografia estão articuladas, o máximo possível, com as próprias vozes dos sujeitos e por meio de suas ações, ora observadas em sala de aula, por meio das transcrições das aulas de Apoio Pedagógico (AP), ora pelas transcrições das entrevistas. Consciente, dessas questões, procurei representar as vozes dos sujeitos participantes em discurso direto. Dessa forma, tentei realizar, no processo narrativo, a representação das falas dos sujeitos em um cenário de posições assimétricas e ideológicas.

Por meio dessa análise, procurarei também responder a seguinte questão:

1. As Avaliações Diagnósticas de 2011 serviram como um bom instrumento de avaliação para julgar as habilidades de leitura e escrita, que alunos de 2º ano do Ensino Médio têm de dominar?

3.1 Entendendo melhor o *corpus*

A fim de responder a essa questão de pesquisa, farei a divisão desse capítulo de análise de dados em duas partes, sendo que na primeira discorrerei a respeito das Avaliações Diagnósticas (AD) e na segunda, das aulas de Apoio Pedagógico (AP) e seus resultados. Tanto dos resultados da AD, quanto dos da AP coletei dados quantitativos a respeito da avaliação e do questionário de pesquisa psicopedagógica e dados referentes à transcrição das

aulas e das entrevistas realizadas com os 8 (oito) alunos: Catarina²⁸, Janaína, Luna, Maurício, Bruno, Gabriel, Jonas e Patrícia, sujeitos participantes de minha pesquisa.

Esses dados ajudarão na compreensão de como a formação escolar do pai e da mãe e a vida militar com várias movimentações e transferências podem influenciar nos resultados das AD feitas por esses alunos. Também analisarei nesse capítulo os resultados dados aos alunos pela comissão avaliadora do CMB, frente ao parecer dado por mim pesquisadora.

Assim, para compreender como as habilidades de leitura e de escrita são praticadas no âmbito familiar, além da ocupação do pai, o responsável pela fonte de renda familiar, foi considerado o seu nível de escolaridade, o da mãe e sua profissão, já que isso pode estar relacionado às influências na experiência escolar dos filhos.

Profissão do Pai Militar	Nível de escolaridade	Qtde de Pais	Profissão da Mãe	Nível de escolaridade	Qtde de Mães
Coronel	Pós Graduação Doutorado	2	Do lar	Superior Completo	2
Sub Tenente	Pós Graduação (<i>Latu senso</i>)	1	Culinarista autônoma	Ensino Médio	1
Coronel	Superior Completo	1	Do lar	Superior Completo	3
Major		1		Superior Incompleto	
Subtenente		1		Superior Completo	
Subtenente	Ensino Médio	1	Do lar	Ensino Fundamental	1
Sargento		1	Tec. Enfermagem	Ensino Médio	1

Figura 9. Nível de escolaridade e profissão do pai e da mãe dos alunos

²⁸Esses nomes, Catarina, Janaína, Luna, Maurício, Bruno, Gabriel, Jonas e Patrícia, que foram colocados para denominar os alunos sujeitos participantes de minha pesquisa, são nomes fictícios. Assim procedi para manter o anonimato e a integridade de cada sujeito participante.

Como visto na figura acima, o nível de escolaridade dos pais ultrapassa o das mães, que varia do nível fundamental ao nível de pós graduação *latu sensu*. Contudo, em sua maioria, essas mães não atuam em suas profissões, pois devido às várias movimentações próprias da carreira militar, elas acabam abdicando de sua vida profissional e empreendendo-se somente ao lar. Aquelas que trabalham estão em profissões que têm mais flexibilidade, por exemplo, a culinária autônoma. Também é relevante entender que o nível de escolaridade desses pais tem uma variação bem maior, variando entre o de Doutorado ao Ensino Médio, sendo que os dois pais que têm doutorado são de patente de Coronel; o pai que tem pós-graduação *latu sensu* é subtenente; os três pais que têm nível superior são: um coronel, um major e um subtenente; e os dois pais que têm nível médio são: um subtenente e um sargento.

3.1.1 Fator Movimentação: prejuízo para o aperfeiçoamento nas habilidades de leitura e escrita

O anexo “B”, incluso no anexo V, página 133, que se refere à orientação para elaboração das avaliações diagnósticas do ano de 2011, enviado pela DEPA por meio da ordem de serviço nº 21 da Seção de Ensino, de 03 de novembro de 2010, já dizia que os alunos amparados, foco de minha pesquisa, por serem oriundos de diversos sistemas de ensino, espalhados pelo Brasil, possuem uma riqueza: o conhecimento de mundo ampliado dadas às movimentações e às trocas de colégio (intra e interestadual) e uma deficiência: as competências e habilidades, de leitura e escrita, que precisam ser identificadas e aprimoradas pelos instrumentos de Apoio Pedagógico.

Assim, a própria DEPA já compreende que essas várias movimentações que os alunos filhos de pais militares são submetidos prejudicam muito esses jovens em seus estudos. Alguns alunos, nas entrevistas, declaram isso:

É, boa parte do estudo prejudicou bastante por causa que eu ia ter que entrar em outro ritmo de outra escola assim, mas até que ajuda bastante por causa que eu vou saber várias culturas de outros estados e vários ensinamentos também as diferenças dos ensinamentos assim.

Jonas

Nos estudos, eu acho que não, só quando eu vim para cá, porque eu não sabia nada da matéria de química, física e matemática, mas acho que não, outro problema são as amizades que eu acho que mudam muito né.

Catarina

Foi, na França nossa eu viajei bastante na Europa, francês eu era um dos melhores da turma, do colégio, francês eu errava quase nada de francês, mas em compensação em português, mas eu fui alfabetizado em francês, pois os dois primeiros anos no Brasil primeira e segunda série são coisas básicas aprender a ler, mas os dois últimos é o que pega a terceira e a quarta série. Na França, as outras matérias é tudo diferente em compensação matemática não, matemática é a mesma coisa, ciências também tanto é que eu não tenho muita dificuldade nessas matérias. Quando eu voltei ao Brasil na quinta série lá no Idesa eu quase repeti em história e português foi a segunda que eu me dei mal, em história eu passei com 7,0 porque a média lá é 7,0 em português passei com 7,2 e por aí foi, mas até hoje sinto aquela dificuldade da França, mas português foi o que mais me atrasou, da Índia pra cá foi mais português, porque lá eu só falava inglês, no resto só. Em casa a gente se comunicava em português, mas no resto em inglês, eu voltei com todas as matérias com um nível a menos, porque eu não estudei com tanta animação, na Índia eu levei muito na animação e cheguei aqui já e senti a diferença.

Maurício

*Em termos de estudo, eu tenho 99% de certeza que, se eu tivesse ficado no Colégio Militar, eu taria 100 vezes melhor talvez (...) Ai eu estudei aqui no Colégio Militar (...) e fui para Resende ai meu pai me colocou no melhor colégio que tinha lá, não tenho dúvida, mas **lá o ensino é bem mais fraco nem se compara**, a imagem do colégio militar que é o A, na 5 série aqui não estudava somente por nota, foi uma das poucas coisas que eu estudei mesmo para aprender, que eu queria começar bem, **eu lá cheguei, não estudava não fazia nada e tirava 10**, assim entre aspas, **o que me desestimulou bastante, eu parei de estudar**, assim tanto como eu tava no Colégio Militar no primeiro bimestre, porque eu sabia que **eu ia estudar e estudar e tirar a mesma nota. E então eu me senti um pouco desmotivada e parei de estudar assim tanto, eu só estudava ai assim passei a passar para tirar nota, eu fiz a 6 série e a 7 série com essa mentalidade, no final da sétima série no 8º ano eu já parei de estudar e só prestava atenção na sala de aula, nos deveres de casa, e nisso eu tirava 9,0, 8,7, 9,5²⁹** isso no melhor colégio da cidade, e assim quanto mais eu deixava de estudar, mais frustrada eu ficava, às vezes eu tirava um 7,0 para mostrar que nem tudo estava perdido assim, que o colégio não era assim tão fraco. Ai eu estava esperando que depois da Aman meus pais viesse depois para o Rio, ai eu tava um pouco animada que eu ia voltar de novo para o Colégio Militar, ai eu teria que estudar de novo que nem uma maluca, é mais meu pai foi transferido para a Polônia, que com certeza foi cem mil vezes melhor, não tem comparação, mas isso no social, que se for no estudo, foi aquela bomba, se eu já tava recebendo uma cachoeira de água fria, aquilo foi a bomba de água fria, que eu estudava, primeiro por que eu não conseguia entender direito a matéria (...).*

Luna

Perceba que no caso da Luna, além de declarar que o estudo foi prejudicado devido às várias movimentações que seu pai fez, diz que o estudo no melhor colégio de Resende é mais fraco do que o do Colégio Militar de Brasília (CMB), ela declara que ao chegar nesse colégio, não estudava e tirava nota máxima. Em outra situação, diz que se desestimulou dos estudos, pois não tinha estímulo para estudar em casa, pois se estudasse tirava nota, se não, também

²⁹Grifos meus

tirava boa nota. Então, resolveu não mais estudar, conforme disse: - *eu parei de estudar e só prestava atenção na sala de aula, nos deveres de casa, e nisso eu tirava 9,0, 8,7, 9,5.* Essa situação nos faz refletir a respeito da importância do ensino de qualidade que é direito de todo cidadão. Segundo os PCNs, cabe à escola promover a ampliação dos níveis de conhecimento prévio do aluno; nesse sentido, se todos os estabelecimentos de ensino seguissem o que os parâmetros curriculares dizem e, além disso, seguissem a Constituição Federal Brasileira, que em seu inciso VII do artigo 206, coloca como direito certo a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino, por exemplo, o ensino aplicado nos Colégios Militares do Brasil. Agora se tudo isso fosse de fato seguido, com certeza Luna não teria problema em relação à ampliação dos níveis de conhecimento do ensino básico, pois nessa situação ela teria estímulo e metas para seguir.

É (...) que a gente faz amizade forte ai sai, fica desestimulado, não quer mais essas coisas, assim, também tipo, a mudança de estudo ai a gente tá, deixa eu ver a palavra mais certa, a gente tá, tipo o estudo lá é mais fraco e a gente vem pro mais forte³⁰ e ai depois muda, assim fica ruim.

Bruno

A situação descrita por Bruno corresponde a uma realidade vivenciada por vários outros alunos amparados, que foram foco de minha pesquisa, conforme vimos com Luna e veremos em outros momentos. Pois ele diz claramente que o estudo em outras escolas do Brasil era “mais fraco” e o daqui é “mais forte”. Esses adjuntos adverbiais de intensidade e adjetivos revelam muitas coisas em relação aos desníveis de ensino existentes no Brasil. Além disso, os alunos que vêm dessa realidade têm muita dificuldade em acompanhar o ensino do CMB. Contudo, isso acontece devido aos desníveis existente no ensino brasileiro. Não obstante, se esses alunos tivessem sempre estudado nos Colégios Militares do Brasil, essa situação jamais seria sentida. Por isso, nesse primeiro bimestre, muitos desses alunos ficaram de recuperação, como alguns declaram:

Eu acho que esse ano foi a primeira vez que eu fiquei de recuperação, até agora eu recuperei duas, português fiquei e acho que recuperei.

Jonas

³⁰Grifos meus

agora eu fiquei de recuperação também, acho até que fui bem na prova, estudei bastante, mas até que o que eu tenho dificuldade mesmo acho que texto e esse negócio de função sintática, português todo assim para mim é difícil, mas a gramática consegue ser assim até mais difícil.

Janaína

Como vimos, as várias movimentações dos pais militares prejudicam muito o desempenho escolar dos alunos, conforme prescreve a própria DEPA, isso porque essas movimentações ora acontecem em regiões que representavam melhor acesso ao ensino de qualidade, ora acontecem em regiões, cujo ensino era bastante carente, como é o caso das movimentações para guarnições especiais, em que o militar tem a possibilidade de se transferir para as guarnições especiais, consideradas como categoria A e B. Essas guarnições são consideradas especiais, pois são localidades que se encontram com deficiência em alguns desses quesitos: saúde, habitação, educação, serviço e saneamento básico, transporte e meios de acesso a centro desenvolvido mais próximo, comércio e lazer, e também são regiões com alto índice de doenças e epidemias.

O militar que pede movimentação para essas localidades o faz por necessidade de serviço. Veja as que estão enquadradas como guarnições especiais:

LOCALIDADES OU GUARNIÇÕES CLASSIFICADAS COMO ESPECIAIS CATEGORIA "A" NÃO ENQUADRADAS NO ART. 2º DA PORTARIA NORMATIVA Nº 13/MD. DE 5 DE JANEIRO DE 2006

UF	LOCALIDADES E OU GUARNIÇÕES
BA	Arquipélago de Abrolhos e Caravelas
ES	Ilha de Trindade
GO	Aragarças e Porangatu
MA	Farol Preguiças e Alcântara
PE	Arquipélago de Fernando de Noronha
PR	Guaira e Radiofarol Paranaguá
RJ	Ilha Rasa. Farol de Macaé. Farol de Cabo Frio. Farol de Castelhanos e Radiofarol de São Tomé
RN	Radiofarol de Calcanhar em Touros e Farol da Ponta do Mel em Areia Branca
RS	Rio Grande. Tramandai. Farol de Tramandai. Radiofarol de Tramandai. Farol de Cidreira. Radiofarol Chui. Farol Mostardas. Farol Albardão. Radiofarol Rio Grande e Farol da Barra do Rio Grande em São José do Norte
SC	Farol de Santa Marta, Radiofarol da Ilha da Paz e Urubici
SP	Radiofarol da Ilha da Moela e Farol da Ponta do Boi

LOCALIDADES OU GUARNIÇÕES CLASSIFICADAS COMO ESPECIAIS CATEGORIA "B" NÃO ENQUADRADAS NO ART. 4º DA PORTARIA NORMATIVA Nº 13/MD. DE 5 DE JANEIRO DE 2006

UF	LOCALIDADES E-OU GUARNIÇÕES
AM	Manaus
ES	São Gabriel da Palha e Santa Teresa
MG	Pirapora, Januária, Jequitinhonha, Araçuaí, Nanaque, São Gonçalo do Abaeté, Caeté, Três Marias, Montes Claros e Janaúba
MS	Ponta Porã, Dourados e Aquidauana
MT	Cuiabá, Rondonópolis e Várzea Grande
PA	Belém
PR	Foz do Iguaçu, Palmas, Catanduvas, Cascavel, Francisco Beltrão, Umuarama, Assis Chateaubriand, Medianeira e Pato Branco
RJ	Parati e região da Ilha da Marabá, definida pelos seguintes limites geográficos: Norte - 23º 02' 24" S / 043º 57' 16" W Sul - 23º 06' 09" S / 043º 59' 18" W Oeste - 23º 04' 44" S / 044º 00' 45" W Leste - Meridiano 43º 54' 42" W
RS	Uruguaiana, Santiago, Itaqui, Jaguarão, Quaraí, Alegrete, São Borja, São Luiz Gonzaga, Bagé, Santana do Livramento, Canguçu, Dom Pedrito, Rosário do Sul, Santo Ângelo, Santa Rosa, Frederico Westphalen, Sarandi e Butá
SC	Laguna, São Miguel do Oeste, Xanxerê e Chapecó
SP	Vicente de Carvalho (Distrito de Guarujá), Tanabi e São Roque

Figura 10. Guarnições divididas por categoria A e categoria B.

Dentre os oito alunos participantes da pesquisa, alguns deles foram prejudicados em relação a muitas coisas, pois tiveram de se submeter a guarnição especial, categoria B, que está enquadrado naquelas localidades que estão longe de grandes capitais, além de serem localidades com poucos recursos e região de fronteira. Veja o(as) participante(s) que foi(ram) submetido(as) a essas guarnições:

ALUNOS(AS)	LOCALIDADES CATEGORIA B	DURAÇÃO NA LOCALIDADE
Jonas	Belém	3 anos
	Uruguaiana	+ de 12 anos
Patrícia	Quaraí	+ ou - 2 anos
	Itaqui	+ ou - 2 anos
	Alegrette	+ ou - 2 anos
	Itaqui	+ de 8 anos
Catarina	Cuiabá	1 ano
Janaína	Bagé	2 anos

Figura 11. Aluno(as) submetidos a guarnição: categoria B.

É relevante, no entanto, entender que Jonas nasceu em Uruguaiana, onde ficou 8 anos, e depois foi para Belém onde ficou três anos, após isso ele retornou para Uruguaiana. Patrícia viveu toda sua vida em guarnição especial, região de fronteira, veja: ela nasceu em em Quarai (RS), depois foi para Itaqui (RS), em seguida para Alegrette (RS), depois voltou para Itaqui (RS), onde ficou até este ano, quando mudou para Brasília.

Agora, compreendendo que essas regiões são carentes em muitos recursos, podemos entender que isso com certeza colaborou para o insucesso em habilidades leitoras e escritoras que se manifestaram nas Avaliações Diagnósticas e naquela realizada pelos alunos após as aulas de Apoio Pedagógico. Os(as) alunos(as) vítimas desse insucesso declaram:

Eu achei que lá em Belém eles são mais relaxados assim na forma de leitura e na forma de escrita também (...) em Belém do Pará eu não escrevia quase nada assim, daí depois dos três anos de lá eu voltei pro Sul e senti tipo a diferença assim, e eu peguei tive mais dificuldade do que tinha antes, eu voltei para Uruguaiana de novo e percebi a diferença dos dois níveis.

Jonas

Como vemos, para Jonas, o estudo em Uruguaiana, apesar de ser limitado, ainda seria melhor do que estudar em Belém do Pará. Já Patrícia declara ter sido prejudicada pelas várias movimentações de seu pai e depois faz uma comparação com o estudo em Itaqui e o estudo no Colégio Militar de Brasília, declarando, também, que está sendo muito difícil essa fase aqui em Brasília, pois além do estudo estar difícil, ela também está sem a presença de seus pais aqui em Brasília, pois eles estão esperando um apartamento funcional para ficarem perto de sua filha. Assim, para que Patrícia não se atrasasse nos estudos, ela veio antes a Brasília, e hoje está morando com uns tios, na espera que seus pais venham logo para cá.

É, prejudicou um pouco, uma parte é sim, quando a gente tá se adaptando a um lugar vem a transferência e aí a gente tem que mudar de lugar de novo, com tudo novo, então foi meio difícil e está sendo difícil aqui sem eles e estar estudando, mas (...) o ensino de lá é muito fraco perto do daqui, muito fraco até porque eu tenho dificuldade bastante de fazer as redações e lá eles quase não faziam redação, eles não incentivavam faz assim, faz desse jeito tal, eles colocavam no quadro o que tinha que fazer, mas não davam mais explicação aí eu não sabia fazer.

Patrícia

Essa situação vivenciada por Patrícia diz muito a respeito dos seus resultados, como veremos na próxima figura. Contudo, não podemos dizer que o insucesso nas avaliações é somente devido aos eventos de movimentação, mas com certeza isso promoveu muitas dificuldades para essa aluna. Observe também que ela declara que aqui no CMB há o incentivo de mostrar aos alunos como se produz um texto, diferentemente dos locais onde ela estudou.

Aluna	Parecer da comissão	Habilidades	Qtde de itens	Itens acertados	Parecer do pesquisador
Patrícia	Inapta	Leitora	14	5	Inapta
		Leitora e Escritora	6	1	
		Escritora	10	1	

Figura 12. Parecer da comissão X Parecer do Pesquisador da aluna Patrícia em relação a Avaliação Diagnóstica.

Conforme Bourdieu (1982, p.128):

[...]a desigual distribuição, entre as diferentes classes sociais, do *capital lingüístico escolarmente rentável* constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar [...].

Observe que, nessas guarnições especiais, o ensino é bem capenga, comparado ao ensino das grandes capitais. Isso ocorre, pois essas guarnições geralmente ficam longe das grandes capitais ou mesmo representam regiões de fronteira. Isso, para Bourdieu, representa uma desigual distribuição do capital lingüístico escolarmente rentável, em que somente aqueles que fazem parte dos grandes centros terão melhores oportunidades de um ensino de qualidade.

3.2 As Avaliações Diagnósticas do ano de 2011

Nesta seção, buscarei registrar cada evento relacionado ao processo de Avaliação Diagnóstica (AD), ofertada aos novos alunos amparados do Colégio Militar de Brasília, com o intuito de analisar esse processo, que, neste ano, veio com a novidade de avaliar os novos alunos não somente nos aspectos lingüísticos, mas também nas habilidades leitoras e escritoras, conforme visto na seção 2.4.2. Em relação às questões da AD, esta continha ao

total 21 itens, que consistia de 20 (vinte) de múltipla escolha e 1 (uma) proposta de redação, que deveria conter entre 25 a 30 linhas. Em relação às habilidades, havia 14 (quatorze) itens para a habilidade leitora, 6 (seis) itens para a leitoras e escritora e 01 (um) item para a escritora.

O aluno ao fazer essa avaliação era julgado como inapto se acertasse menos de três itens referentes ao procedimento de leitura, a saber: localizar informações explícitas em um texto, inferir um sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema de um texto, e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Isso significa que o aluno para ser julgado pelo menos como apto com restrição teria de, necessariamente, ter acertado esses procedimentos, que são próprios da habilidade leitora.

Assim, a AD apresentava também que o (a) aluno (a) poderia ser apto ao ano pretendido se alcançasse a condição de dominar mais de 50% de todas as habilidades avaliadas (16 ou mais itens). Nesse sentido, o aluno, mesmo que conseguisse dominar mais de 50% de todas essas habilidades e não conseguisse acertar mais de três dos itens relacionados aos procedimentos de leitura, seria inapto. A mesma coisa acontecia com o parâmetro que julgava se o aluno é apto com restrição, sendo que nessa categoria a condição era dominar menos de 50% de todas as habilidades avaliadas (menos de 16 itens).

A questão a ser analisada aqui é que esse instrumento não priorizou os parâmetros relacionados às habilidades escritoras dos alunos novos do 2º ano, que devem pelo menos chegar a essa série dominando com competência as habilidades de leitura e de escrita nos gêneros da ordem do argumentar, que são recomendados a esse nível de escolaridade pelos PCNEM/1999, PCN+/2002, como também pelo PNLEM³¹. Entendo, portanto, que os PCNEM recomendam os gêneros da ordem do argumentar, porque os discursos argumentativos como um conjunto de gêneros estão presentes em grande parte das relações sociais. Então, se a escola abre espaço para esses gêneros, ela estará contribuindo para a formação da cidadania dos seus educandos.

Na AD, em relação a esses 8 (oito) alunos participantes da pesquisa, 6 (seis) deles receberam o parecer de alunos inaptos à série pretendida e somente 2 (dois) receberam o parecer de apto com restrição à série pretendida. Isso é julgado conforme o seguinte parâmetro:

³¹ PCNEM/1999 e PCN+/2002 refere-se respectivamente a Parâmetros Curriculares do Ensino Médio de 1999 e 2006. Já PNLEM refere-se a Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio


Parâmetros:

INAPTO	Não domina 03 (três) ou mais habilidades constantes no item I. 1) Procedimentos de leitura
APTO	Domina mais de 50% de todas as habilidades avaliadas (16 ou mais itens)
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% de todas as habilidades avaliadas (menos de 16 itens)

Figura 13. Parâmetros que julgam a aptidão escolar do aluno ao ano escolar pretendido.

Essas habilidades, que os parâmetros da AD estabelecem, são habilidades leitoras, leitora e escritora, e escritora. Veja como isso funciona na tabela referente ao 2ºano:

(Continuação da O Sv n° 021-Sec Ens de 3 NOV 10.....FI 025)

	COLÉGIO MILITAR DE _____ - Avaliação Diagnóstica - 2011	
	Disciplina: Língua Portuguesa	Série: 2º ano Ensino Médio

Nome: _____ Nº Incrição: _____

I- GÊNEROS TEXTUAIS E CONCEITOS - Habilidades específicas da competência leitora

1) Procedimentos de leitura	Domina	Domina Parcial	Não domina	Item (n): correção
A Localizar informações explícitas em um texto.				
B Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.				
C Inferir uma informação implícita em um texto.				
D Identificar o tema de um texto.				
E Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.				
2) Implicações do Suporte, do Gênero e ou do Emissor na Compreensão do Texto				
A Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc).				
B Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.				
3) Relação entre Textos				
A Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.				
B Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.				
4) Coerência e Coesão no Processamento do Texto				
A Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a coesão de um texto.				
B Estabelecer relação causa-consequência entre partes e elementos do texto.				
C Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, pronomes relativos etc.				
D Identificar a tese de um texto.				
E Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.				

II - REFLEXÃO LINGÜÍSTICA - Habilidades específicas da competência leitora e escritora:

1) Relação entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Domina	Domina Parcial	Não domina	Item (n): correção
A Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.				
B Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.				
C Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha dos diferentes recursos da linguagem.				
D Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e ou morfofonéticos.				
2) Variação Linguística				
A Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.				
3) Conceitos Gramaticais				
A Reconhecer os elementos morfológicos da palavra e seus processos de formação.				

Figura 14. Parâmetros de avaliação em Língua Portuguesa das Avaliações Diagnósticas 2011

Assim, verificando a ficha de avaliação de cada aluno, e tabulando quantos itens tinham em cada habilidade e observando se os alunos tinham acertado mais ou menos de 50% dos itens, cheguei aos seguintes resultados a respeito dos alunos, em comparação aos resultados que foram dados pela comissão de avaliação do CMB, segundo orientação da DEPA. Também, considere, como inapto, aquele aluno que dentre os itens, relacionados a alguma das habilidades, não conseguisse acertar mais do que três itens.

Utilizo os seguintes códigos para a identificação do tipo de habilidade e sua associação com a quantidade de itens aplicados na prova e os acertos por aluno(a): Habilidades Específicas da Competência Leitora será codificado como HCL, com 14 itens; Habilidades Específicas da Competência Leitora e Escritora, codificado como HCLE, há 6 itens; e as Habilidades Específicas da Competência Escritora, codificado como HCE, com 10 itens. Vejamos:

Alunos (as)	Parecer da comissão	Habilidades	Qtde de itens	Itens acertados	Parecer do pesquisador
Maurício	Inapto	HCL	14	6	Apto com restrição
		HCLE	6	4	
		HCE	10	7	
Janaína	Apto com restrição	HCL	14	7	Apto com restrição
		HCLE	6	3	
		HCE	10	1	
Luna	Inapto	HCL	14	8	Apto
		HCLE	6	4	
		HCE	10	10	
Catarina	Inapto	HCL	14	8	Apto
		HCLE	6	5	
		HCE	10	6	
Jonas	Inapto	HCL	14	2	Inapto
		HCLE	6	2	
		HCE	10	2	

Gabriel	Apto com restrição	HCL	14	10	Inapto
		HCLE	6	3	
		HCE	10	1	
Bruno	Inapto	HCL	14	7	Inapto
		HCLE	6	3	
		HCE	10	2	
Patrícia	Inapto	HCL	14	5	Inapto
		HCLE	6	1	
		HCE	10	1	

Figura 15. Parecer da comissão X Parecer do Pesquisador

Diante desse parecer, podemos verificar que alguns alunos foram muito bons em algumas habilidades, mas em outras não. Contudo, faz-se mister entender que, se nós estamos falando de alunos de Ensino Médio, temos de priorizar as habilidades leitoras, mas principalmente as habilidades escritoras, conforme é exigido nos Exames do Ensino Básico, pautados nas série finais, como visto na seção 2.4.2. Nesse sentido, é necessário direcionar as aulas de apoio pedagógico nas habilidades que os alunos têm mais dificuldade, a saber: habilidades leitoras e escritoras, e principalmente habilidades escritoras, em que 5 de 8 alunos quase não dominaram a habilidade.

Alguns alunos, nas entrevistas, fizeram colocações em relação à avaliação, manifestando-se ora desfavoráveis, ora favoráveis ao parecer da comissão, veja como isso acontece quando eles se manifestam desfavoráveis ao parecer:

Fui apto com restrição, realmente o texto que escrevi ficou muito ruim, porque realmente eu não conseguia falar sobre o tema, não tava preparada, não tinha estudado, tinha acabado de chegar de viagem, eu nem sabia que naquele dia eu ia fazer a prova, porque eu ia a, eu cheguei aqui para fazer a matrícula eu acho, ai eu vi que tava todo mundo entrando em forma, ai minha mãe foi falar com o sargento até, então ele falou que eu podia fazer a prova, de matemática eu lembrava alguma coisa, de português, interpretação realmente uma coisa assim, a professora do ano passado até falava que eu pensava de mais, que eu achava coisa de mais sabe? Coisa que não tinha, ai, ai eu tipo fiz a prova muito, realmente eu sabia que não tinha ido muito bem, ai o texto eu não sabia o que falar, ai então

Em outro momento essa mesma aluna declara, quando questionada se foi bem julgada:

acho que sim, acho que até podia ser até pior assim pra, porque tipo com restrição, meu irmão, por exemplo, ele foi até inapto para entrar, mas acho que como meu pai é militar tem todo esse negócio de entrar, eu acho que pra mim até caberia esse aí porque eu não fui bem.

Veja que nesse momento da entrevista, Janaína declara não ter sido bem julgada e que poderia ter sido julgada como inapta, pois reconhece que não foi bem em produção textual, conforme identificado na figura 15.

Já Luna declara qual foi seu parecer e depois quando questionada se o parecer foi justo diz, veja:

em Português eu fui com incapacitada (...) Justo acho que não foi porque ah não sou nenhuma lesada, eu sei ler, consigo ler e interpretar perfeitamente, eu pelo menos acho que perfeitamente. Não sei também porque, que no dia a gente tinha bem ou mal uma hora e meia para fazer as duas provas.

Veja que o termo que Luna utiliza para inapto, em um primeiro momento, é “incapacitada”. Contudo, apesar de o termo “ser incapacitado” representar para mim nascer com alguma deficiência física ou mental que impede a pessoa de realizar determinadas tarefas. Para a aluna parece significar “má formação escolar”, pois ela mesma diz que “*não é nenhuma lesada*”, desconsiderando assim a possibilidade do termo representar o ser incapaz mentalmente de realizar alguma tarefa.

A aluna Catarina manifesta-se também descontente com o parecer da comissão, pois, segundo ela, por ter feito um bom primeiro ano do Ensino Médio, merecia ser bem julgada para entrar no segundo ano, veja:

É eu não entendi porque, eu achei injusto um pouquinho eu até preferi vir pro segundo ano porque eu já tinha completado o primeiro, eu passei bem até o primeiro.

Veja agora como alguns alunos e uma aluna se manifestam, quando dizem ser favoráveis ao parecer da comissão:

Acho que foi um bom julgamento porque sinceramente eu não sabia de nada então foi certo o que o professores fizeram.

Para Patrícia, a comissão julgou muito bem, pois ela tem consciência de sua grande dificuldade e de suas deficiências em relação às habilidades que foram foco de julgamento.

Já Gabriel entende que a prova devia ser aplicada em momento posterior, depois que o aluno entrasse em aula para que pudesse relembrar os conteúdos já vistos em ano anterior.

Foi apto com restrição, a prova devia ter sido feita quando a pessoa tivesse aula para lembrar da matéria e fazer o que ela sabe, pois ela sabia e esqueceu, eu esqueci de muita coisa e tal, pelo que eu fiz foi bem julgado.

Maurício diz na entrevista, em um primeiro momento, que foi inapto, mas logo em seguida diz que foi apto com restrição, apesar de ter sido julgado como inapto pela comissão. Contudo, o parecer da pesquisadora já demonstra o resultado que o aluno internalizou, veja figura 15, página 76.

ah não foi inapto, foi apto com restrição, agora que eu lembrei eu acho que a prova tava certa, estava do jeito que tinha que tá, eu que não estava preparado, eu cheguei meio fora do estudo né, não ligava muito pro estudo, eu fiz essa prova, além da dificuldade que eu tinha com o português porque sempre que eu volto do exterior eu volto com um pouco de dificuldade, eu voltei fiz as duas provas sai com as duas mais apto com restrição.

Bruno já justifica que foi bem julgado, uma vez que não se preparou para essa prova, veja:

eu fui para aquela prova sem estudar para nada, porque meu pai não me deu o conteúdo, aí eu fui só pelo que eu sabia de João Pessoa, e o estudo de lá era fraco.

Por fim, Jonas declara que foi bem julgado, contudo justifica-se dizendo que isso é devido ao seu afastamento da vida escolar durante um período de quatro meses:

eu tive tempo assim para estudar bastante, só que no ensino eu fiquei quatro meses sem estudar por causa que eu fiquei entre a transferência lá e apartamento aqui, ficaram jogando

a gente de vários pontos é tanto que eu cai em um e só vim em fevereiro agora por causa disso, eu fiquei bastante tempo sem pegar caderno e tal.

Segundo a DEPA, essa avaliação pretende verificar se o aluno está apto ao ano de escolaridade pretendido; nesse sentido, dar um tempo maior do que 90 minutos na prova de Língua Portuguesa seria positivo, pois poderia diminuir a pressão em que esses alunos se encontram, e também favorecer o ato criativo no momento da produção textual. Além disso, a realização das avaliações em dias diferentes poderia dar condições melhores para a realização das provas. Veja agora o que alguns (umas) alunos (as) disseram em relação a essa situação:

o tempo se tornou pouco devido à produção de textos, e dificultou, pois não havia uma folha de rascunho para se fazer a redação e depois passá-la a limpo. O desconhecimento do assunto foi desvantagem também, embora a prova tenha tido textos a respeito do assunto.

Aluno em uma aula de apoio pedagógico

a primeira foi matemática e ai depois deu uma pausa ai depois veio português, foi uma hora de português, eu sei que bastante gente não teve tempo de acabar eu sei que fiz tudo era questões de múltipla escolha e ao final uma pequena redação, falava até se eu não engano lixo, é isso ai ou aborto, ou lixo, poluição essas coisas, eu faço primeiro o esqueleto e depois passo a limpo, eu me lembro que estava passando a limpo, estava na metade da redação faltava dois minutos para acabar.

Maurício

Ah eles deram todas juntas, daí a gente fazia a critério. Ai eu tava com um pouquinho de dificuldade em matemática, principalmente nesse negócio de seno e coseno, ai eu pensei comigo, faço de matemática depois faço de português. Não sei se foi o tempo curto que me fez não ir bem.

Luna

Observe que Luna coloca como possibilidade de insucesso na avaliação o fator tempo.

3.3 Considerações a respeito das Avaliações Diagnósticas (AD)

É importante considerar, diante de todos os dados levantados nesse capítulo, que os resultados quantitativos, em relação a essa avaliação, só se mostram reveladores quando

observamos as várias realidades em que cada aluno sujeito participante está imerso, pois dentro de uma perspectiva de letramento é relevante compreender as condições sócio econômicas, culturais e políticas.

No contexto dos Colégios Militares do Brasil, não podemos julgar que todos os alunos amparados vão chegar ao colégio com deficiências de ordem cognitiva em relação ao ano de escolaridade pretendida, pois, como vimos, cada aluno representa uma realidade diferente. Uma vez que observamos que a formação escolar dos pais desses alunos e o fator movimentação também podem se mostrar reveladores diante do resultado da AD. Assim, julgar o aluno tendo em vista somente o resultado de uma avaliação não é coerente diante da realidade em que esses alunos, filhos de militares, têm de se submeter, conforme veremos também no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

AS AULAS DE APOIO PEDAGÓGICO

Nesse capítulo, busco analisar os dados e os resultados dos 8 (oito) alunos sujeitos participantes, obtidos entre os meses de fevereiro a março de 2011, em que foram realizadas as Aulas de Apoio Pedagógico (AP). Constam como dados os resultados dessas avaliações, do questionário de pesquisa psicopedagógica e das transcrições das entrevistas, que foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2011. Por meio dessa análise, procurarei responder também as seguintes questões:

1. As aulas de AP serviram para colaborar no avanço escolar dos alunos em relação às habilidades de leitura e escrita?
2. Por que as entrevistas e a pesquisa psicopedagógica se mostram reveladoras para compreender porque alguns alunos após essas aulas avançam no processo, enquanto outros negligenciam ou dele se desinteressam.

4.1 As Aulas de Apoio Pedagógico e seus resultados

As aulas de AP, do 2º ano do Ensino Médio, foram conduzidas sob minha orientação. Nessas aulas, procurei coletar dados que pudessem contribuir para uma análise sobre o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, pretendendo focar todo o processo das aulas e como elas foram estruturadas. As aulas de AP constituem-se de aulas de recuperação, onde os alunos aptos com restrição e inaptos frequentam a fim de recuperar, em um período de 09 (nove) aulas, alguns conceitos-chave para melhorar seu potencial em habilidades leitoras e escritoras, o que para os anos anteriores se resumia apenas aos aspectos lingüísticos gramaticais.

Nesse sentido, essas aulas têm por finalidade a absorção dos pré-requisitos necessários ao acompanhamento do ano pretendido, no qual os alunos serão matriculados. O Sistema Colégio Militar do Brasil, nesse sentido, instituiu as aulas de AP com o propósito bem claro a respeito do(a) aluno(a) amparado(a), pois, já que ele(a) não era submetido a um concurso, poderia chegar nas mais variadas condições, bem preparado ou não. Assim, as aulas de AP servem para melhorar essa situação, em relação ao nível dos alunos, em sala de aula, para que não fique tão desigual, em relação aos outros alunos, que já fazem parte do sistema.

Essas aulas podem ser direcionadas segundo os conteúdos cobrados nas Avaliações Diagnósticas, ou poderá ser dada à critério da coordenação do ano. Contudo, nos documentos e ordens de serviço enviados a DEPA, isso não é claramente dito. Este departamento, na ordem de serviço 021, de 03 de novembro de 2010, registra que a situação “apto com restrição e inapto” exige informar ao responsável que o candidato, obrigatoriamente, deverá ser submetido a uma adaptação ao novo currículo, **participando de uma atividade de apoio pedagógico**, voltado à absorção de pré-requisitos identificados como carentes no domínio discente. **Essa atividade ocorrerá a partir do primeiro bimestre, no turno contrário, e será regulada pelos projetos de apoio pedagógico de cada CM**³². Nesse sentido, até o ano passado essa atividade pedagógica era pautada nos conteúdos gramaticais do primeiro bimestre, que eles já estavam trabalhando no ensino regular do 2º ano do ensino médio, os quais tratavam de orações subordinadas e coordenadas. Esse critério foi adotado pela coordenação do 2º ano de Língua Portuguesa desde 2003 de se estendeu até o ano passado. Então, nas aulas de AP, os professores levavam exercícios e faziam revisões a respeito desse conteúdo, levavam também textos a fim de revisar o conteúdo de interpretação textual.

Contudo, devido à mudança em relação às Avaliações Diagnósticas, pautadas hoje nas habilidades leitoras e escritoras, percebi a necessidade de fazer uma investigação a respeito do rendimento escolar, que essas provas poderiam revelar a respeito desses alunos. Nesse sentido, a partir dos resultados da AD, pautei as aulas de AP visando um avanço escolar no que tange as habilidades leitoras e escritoras, uma vez que, se estou investigando alunos do 2º ano do Ensino Médio (EM), essas habilidades têm de ser sempre foco de avaliação, pois é no EM que ela é mais desenvolvida, até porque os alunos estarão nesse período preparando-se também para as provas de vestibulares, para o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que acontece em algumas Universidades do Brasil, e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, como vimos, essas avaliações têm cobrado até o presente momento questões discursivas e produções textuais, que visam à verificação das habilidades específicas das competências de leitura e de escrita dos alunos.

Buscando seguir a proposta dos PCNs de tornar acessível ao aluno o máximo possível do universo de textos que circulam socialmente, os quais apenas adquirem sentido se tais textos forem explorados na sua plenitude, isso porque os gêneros discursivos cumprem necessariamente uma função social, resolvi trabalhar com os alunos o gênero denominado

³²Grifos meus

redação escolar. Além de ter sido o gênero exigido na Avaliação Diagnóstica, trabalhá-lo nas AP seria uma forma de resgatar as dificuldades vividas na avaliação. Esse gênero pode proporcionar-lhes também o aprendizado de várias habilidades, dentre elas, o potencial argumentativo. Mas, além desse gênero, levei ao conhecimento dos alunos os gêneros: debate, artigo de jornal, blog, resenha crítica, entre outros.

Observe que minhas ações frente às aulas de AP seguem um discurso emancipatório, que segundo Janks e Ivanic (1992, p. 305) é “uma parte integrante das práticas emancipatórias. Nesse sentido, o discurso emancipatório significa usar a linguagem, paralelamente a outros aspectos da prática social, de maneira a servir na busca de maior liberdade e respeito para com todas as pessoas, inclusive nós mesmos”. Assim, essas duas autoras concentraram-se na questão de como as práticas, especialmente as práticas linguísticas que mantêm e reproduzem padrões de dominação e subordinação na sociedade, como é caso das práticas que antes eram desenvolvidas nessas aulas, seguindo uma perspectiva mais autônoma de letramento, podem ser contestadas, examinando o significado de ler e escrever a partir de posições de sujeição nas instituições educacionais, a fim de mostrar que o discurso torna-se emancipatório quando rompe o ciclo de reprodução dos padrões de dominação (Rios, 1998, p.87).

4.1.1 Primeira aula

Na primeira aula, contextualizei os 12 alunos presentes a respeito do ambiente de estudo que eles iriam vivenciar a partir daquele momento, expliquei também como era o processo de Avaliação Diagnóstica (AD) antes e como ele era hoje. Perguntei se a AD que haviam realizado tinha redação, ao que me responderam sim, então disse que essa situação foi uma das mudanças mais significativas nessa prova. Perguntei também se eles já tinham feito alguma prova em algum Colégio Militar (CM), dois alunos responderam que sim. Perguntei então se alguém já havia estudado em CM. Dois responderam, Luna e Maurício. Depois perguntei quem dos alunos tinha vindo de colégio público. Quatro levantaram a mão. E de colégio particular 8 (oito) alunos levantaram a mão. Perguntei aos alunos o que eles estavam achando do CM, se o conteúdo estava muito diferente de tudo aquilo que eles já aprenderam, se estava mais difícil, e 8 (oito) alunos levantaram a mão, os outros 4 (quatro) acharam que as dificuldades estavam sendo suportáveis.

Observe que há interação entre mim e os (as) alunos (as) participantes, isso porque estou no lugar de professora deles e também de pesquisadora acadêmica. Contudo, embora

essa última posição exigisse utilizar uma linguagem mais acadêmica, eu tentava a todo o momento parafrasear em termos mais populares, alguns termos não compreendidos pelos sujeitos participantes, tarefa em que fui bem sucedida, pois já sou professora do Ensino Médio já há sete anos. Contudo, esta questão não deve ser confundida com a interpretação preconceituosa de um 'código elaborado' e um 'código restrito' de Bernstein (1971). A linguagem acadêmica faz parte de uma prática discursiva (Foucault, 1987) e como tal, as pessoas que dela não participam não têm a mesma forma de interpretação das que participam. Daí a minha responsabilidade em, mais do que fazê-los (as) me compreenderem, fazer-me ser compreendida por eles (as). Assim, eu me dispunha a explicar termos não-compreensíveis pelos sujeitos da pesquisa quando apareciam.

Essa minha postura também é um modo de evitar o enfraquecimento do outro (alunos participantes das aulas de AP); é o reconhecimento do poder investido no falante ou escritor (a), assumindo atitudes de fala e escrita que sejam menos impositivas em relação às pessoas com quem falamos. Essas atitudes implicam menos interrupção da fala, maior permissão de turnos de fala e mais tempo para que os outros falem e sejam ouvidos (cf. Janks e Ivanic, 1992; Rios, 1998).

Quanto a postura investigativa de perguntar aos alunos a respeito do seu passado escolar, ela é própria da observação participante, que pode se dar, também, por meio da entrevista. Portanto, assim como Burgess (1984, p. 95-96), veja seção 2.1.1, defendo que essa atitude de observador investigador é muito significativa, pois está, a todo o momento, sendo complementada por meio de entrevistas feitas diretamente com o grupo de alunos. Nesse sentido, tomei uma postura mais ativa a fim de compreender o significado profundo e oculto do contexto social de cada aluno, interagindo com eles, por meio de uma observação participante e de um contato com os alunos em outros ambientes, nos intervalos, nos corredores e, também, por meio da pesquisa de dados de caráter reservado, que foram coletados na Seção de Orientação Escolar (SOE).

Após esse momento, disse aos alunos que nossas aulas iriam ser gravadas porque eu iria utilizar as gravações em minha pesquisa de mestrado a fim de produzir uma dissertação que poderia futuramente ser disponibilizada a eles. Falei que seu nome seria mantido em sigilo, e que não seria revelado. Disse que o objetivo das 9 (nove) aulas seria que, ao final desses encontros, eles estariam aptos a produzir uma redação escolar melhor do que eles produziram nas AD. E também mais habilitados a compreender melhor os conteúdos de Língua Portuguesa. Então disse que iríamos tentar vencer nesses encontros as dificuldades

que eles têm em redações escolares. Nesse momento, disse a eles que esse gênero é exigido em provas de concurso e apliquei o exemplo do concurso para cadete do exército, da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), disse que para alguns concursos há a exigência de saber escrever bem em provas discursivas, alertei também que nos vestibulares eles têm de produzir redações, e apesar dos vestibulares também exigirem outros gêneros, por exemplo, carta argumentativa, artigo e outros, nós observamos que em todos esses gêneros temos o tipo argumentativo, que é inerente a esses gêneros e que envolvem o potencial argumentativo. Pedi, também, para que eles não faltassem e que pudessem frequentar todas as aulas, apontando as dificuldades de eles estarem fazendo dois turnos, mas também disse que os 9 (nove) encontros seriam gratificantes para todos os (as) alunos (as). Certifiquei-os (as) de que essas aulas significariam um apoio muito grande em relação ao ano letivo deles (delas), pois ajudaria nas aulas de produção textual, e que nesse primeiro bimestre teríamos de fazer uma resenha crítica e que para se fazer isso, teríamos de dominar o tipo argumentativo. Recordei com eles o que estavam aprendendo em sala de aula, que era a noção de gêneros. Então disse que o gênero que nós iríamos trabalhar nessas aulas seria a redação escolar, pois é próprio da escola, por exemplo, a dissertação argumentativa, assim disse aos alunos que quando trabalhamos com esse tipo de gênero, utilizamos outros textos como descrição, narração, argumentação, relato etc. Então por esse gênero ser híbrido, não posso dizer que pertence a um só tipo de texto, então direi que é um gênero, além disso tem uma razão de ser social, que é defender o posicionamento de quem a escreve a uma determinada comunidade. Depois de contextualizá-los a respeito do que iríamos trabalhar no decorrer das aulas, disse que o objetivo dessa primeira aula era de estudarmos a respeito do tema: aborto. Isso porque esse tema já tinha sido relacionado à produção textual que eles (as) já tinham feito nas AD. Alguns alunos, nesse momento, demonstraram uma insatisfação a respeito do tema, pois já que não tinham saído bem na AD, entenderam que o tema era chato e que não adiantava insistir. Eu, porém, disse que iríamos estudar esse tema, nessas aulas, tendo como base alguns textos que eu iria passar para eles.

Veja que iniciei a aula contextualizando os 12 alunos presentes a respeito da situação das AD, a fim de conhecê-los e de me tornar mais próxima deles. Também numa atitude de preocupação com eles (as), perguntei se eles (as) estavam tendo dificuldades no conteúdo regular de Língua Portuguesa e os alertei quanto à importância de frequentarem todas as aulas, pois elas serviriam verdadeiramente como um apoio a essa disciplina por todo o ano

letivo. Após esse momento, comecei a recordar com eles a respeito do conteúdo que eles estavam vendo no ensino regular que era a diferença entre tipo textual e gênero discursivo.

A partir de agora, a aula começa a se desenvolver conforme uma sequência didática, que na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.97). Essas sequências iniciam-se, como mencionado, pela “apresentação da situação”, à qual se seguirá a “produção inicial”, que, após ser trabalhada em diversos módulos, resultará na “produção final”. É relevante entender que essas sequências serão recorrentes em todas as outras 8 (oito) aulas.

Então distribuí dois textos que tratavam a respeito do aborto e pedi para que os (as) alunos (as) lessem. Depois da leitura, dividi a turma em dois grupos, sendo que um seria a favor da legalização do aborto e o outro seria contra a legalização do aborto. Antes da divisão dos grupos, conversei com os alunos a respeito do que era o aborto, tendo como base os textos que foram lidos. Li também um depoimento retirado da folha de São Paulo de 2009, outro do Diário de São Paulo de 2008, outro de um blog: Aborto: crime ou opção? Expliquei a respeito desses gêneros, e sua diferença em relação ao que nós estávamos trabalhando, o debate. Então disse que tendo como base essas idéias apresentadas, eles teriam de fazer um debate sobre o tema: o aborto deve ou não deve ser legalizado? E por quê? Falei que, embora ninguém quisesse compor o grupo a favor da legalização, eles deveriam se arriscar a fim de treinarem argumentos contrários ao que eles acreditam. Então, alguns se manifestaram, 4 (quatro) alunos defenderam a favor da legalização e 8 (oito) defenderam contra. Falei que iríamos fazer uma simulação de um debate, em que eles iriam conversar em grupo, a fim de escrever o que eles julgassem relevante para levantar como argumento no momento do debate. E também da importância de haver respeito, no momento do debate, em saber dá o direito a outra parte de se manifestar em relação à opinião defendida ora a favor, ora contra a legalização do aborto. Eles tiveram quinze minutos para ler e fazer anotações de argumentos que pudessem servir de suporte para a defesa da opinião do grupo.

O objetivo dessa atividade era propiciar a experiência de fala dos estudantes, tendo em vista a defesa de um ponto de vista a respeito de um assunto tão polêmico, como é o caso do aborto. O debate foi de opinião (regrado) de fundo controverso, pois tratava das opiniões dos alunos em relação à legalização ou não do aborto.

Após a leitura dos artigos de jornais e do blog pelos grupos, esclareci que o debate de opinião se configurava como um momento reservado e regrado em que as pessoas defendem

sua opinião a respeito de algo, procurando convencer o outro. Depois expliquei o que era necessário para um debate ser democrático, pois nesse gênero:

a) todos os participantes devem ter o direito de falar e ouvir livremente (não deve interromper a exposição do outro; falar apenas quando for sua vez);

b) expressar suas idéias com liberdade e ser respeitado em seu ponto de vista (não se deve zombar o debatedor, por exemplo, durante sua exposição);

c) uma vez que o debate é um confronto de idéias, nunca se devem julgar as pessoas envolvidas ou levar a discussão para o pessoal.

Essa explicação introdutória foi necessária, pois promoveu maior estímulo nos alunos em participar do debate. E permitiu, ainda, que o ambiente se tornasse mais distenso. Assim, dei início ao debate para que eles colocassem as diversas posições a respeito do assunto, com a finalidade de influenciar a posição do outro. Falei que iria fazer algumas colocações provocativas para iniciar o debate; então, pedi para que cada grupo tivesse um redator que iria registrar os argumentos do grupo a respeito de sua defesa. Disse que, ao final, os argumentos seriam redigidos no quadro a fim de ficar explícito o parecer dos grupos.

Assim, iniciei incitando os grupos a respeito do tema com a seguinte questão: o que vocês acham de uma situação de uma menina que está gozando de toda sua juventude, e acontece uma situação de estupro? Nessa situação, o que o grupo que é contra a legalização do aborto coloca como argumento? Eles se manifestaram dizendo que apesar de ter acontecido essa situação de estupro e por eles serem favoráveis à vida, é possível optar por não haver o aborto, uma vez que, mesmo a jovem não querendo criar o bebê, ela pode depois de seu nascimento doá-lo para algum casal que queira ter filhos e que não pode tê-los. O grupo favorável à legalização do aborto defendeu que a jovem por ser muito nova não iria suportar essa pressão, poderia criar nojo da criança e futuramente ter sérios problemas psicológicos devido a isso. Nesse momento, questionei-os: então a vida é uma questão de escolha? Assim, mesmo a pessoa tendo livre arbítrio para escolher sobre a vida do outro, posso dizer que isso é legítimo? Uma vez que a vida não pertence a mim? Numa situação religiosa, afirma-se que a vida pertence a Deus. Partindo desse princípio, nós não poderíamos intervir nessa vida? Então, o grupo a favor da legalização do aborto se manifestou dizendo que a legalização mesmo se for registrada no código civil como algo legal, não isenta as conseqüências que a mãe poderá ter ao praticar o aborto. Provoquei, então, dizendo a respeito da situação relatada da história de vida da apresentadora Hebe. Daí o grupo contra a legalização do aborto afirmou que a mulher é responsável pelos seus atos, nesse sentido ela

também deverá ser responsável pelas consequências deles, até porque nós temos acesso a muitos mecanismos que evitam o nascimento indesejável, por exemplo, os métodos anticoncepcionais, então a mulher pode se prevenir. Então eu perguntei ao grupo favorável a legalização: mesmo nessa situação, se a mulher tem essa possibilidade de prevenir, o aborto poderia ser realizado? Mesmo ela tendo a chance de evitar esse filho? O grupo respondeu que embora a mulher possa ter se prevenido, os métodos não são 100% confiáveis, pois uma camisinha pode estourar. Tendo em vista essa situação, se ela vier a ficar grávida, o aborto será legítimo, uma vez que desde o princípio essa gravidez não foi aceita. Não foi uma vida desejável.

Após esse momento, alertei os alunos a respeito da atividade mostrando-os que isso era um treino para pensarmos nessas possibilidades de defesa e não defesa, incitando-os: quem sabe aqui não sairão futuros advogados criminalistas? Assim disse que em uma situação de tribunal, o advogado poderá está defendendo uma pessoa, mesmo sabendo que ela é culpada. E, nessa situação, ele tem de defender a pessoa, pois se recusar o cliente, nunca se tornará conhecido no mercado, então vão surgir situações em que vocês terão de conhecer bem o assunto para defender a respeito de algo que nem sempre vocês acreditarão, por isso a razão de estudarmos a fundo o assunto para sabermos bem argumentar. Disse também que fizemos esse treino de debate, para percebermos as nuances dos argumentos e também para percebermos que quando a gente lê e debate a respeito do assunto, a gente acaba sabendo melhor argumentar e escrever a respeito disso. Alertei-os quanto à situação em concurso e provas de vestibulares, dizendo que nessas situações o tema não é dado previamente, portanto precisamos ler a respeito de vários assuntos, a fim de estarmos preparados para produzir textos a respeito de vários assuntos. Assim, perguntei se eles costumavam ler notícias quando estão na internet. Oito alunos levantaram a mão. Então eu perguntei a respeito de um assunto de economia, qual a taxa que está ameaçando voltar? Porém, eles responderam a respeito de outro assunto, sobre o lançamento de um novo modelo de carro.

Veja que aqui os alunos ignoram completamente a pergunta e respondem a respeito de um assunto que eles gostam. Então eu disse, quer dizer que vocês sabem a respeito do que vocês querem saber, certo? Então toquei no assunto a respeito da independência do Egito, que envolveu questões econômicas e que estava passando em vários telejornais. Alguns nem sabiam dessa situação. Então disse que nós não poderíamos nos ilhar em nossas casas e deixar de saber a respeito do que acontece no Brasil e no mundo, isso vai influenciar no nível de leitura que temos do mundo. Então, o que adiantará ter acesso a internet se não usamos a

ferramenta a favor de nossas leituras? Observe que, a todo o momento, estou fazendo provocações a fim de mostrá-los a importância da leitura na vida de cada um.

Dos argumentos levantados nessa primeira aula, pedi aos alunos que escrevessem um parágrafo se posicionando a respeito do que eles queriam defender, a fim de na próxima aula eles entregarem para que eu pudesse corrigir. E dessa forma se deu em todas as outras aulas, todas as atividades realizadas por eles em casa eu corrigia e entregava para que eles melhorassem suas habilidades escritoras.

Observe que esse debate priorizou o discurso argumentativo e rendeu questionamentos e ponderações a respeito do assunto. Essa atividade, com certeza, fez com que os alunos potencializassem suas idéias a respeito do que é o aborto, mostrando suas opiniões e questionando a respeito da opinião dos outros. Esse tipo de prática, de acordo com as orientações dos PCNs, quando executado em grupo, pode-se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela Internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.

Por meio dessa atividade, também, foram alcançadas pelos alunos algumas habilidades, conforme observamos por meio da transcrição da primeira aula de AP: compreenderam os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais vinculadas ao debate e aprenderam a respeitar as normas reguladoras do funcionamento desse gênero (ouvir o outro sem interromper ou interrompendo no momento oportuno, utilizar equilibradamente o tempo disponível para a interlocução); puderam, também, empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para justificar as críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor, como, por exemplo, “apesar de”, “é possível”, “uma vez que”, “até porque”, “tendo em vista”; e, finalmente, fizeram uso de apoio escrito para a fala, como é o caso das anotações que foram propostas ao final para serem feitas como atividade de produção textual etc.

A atividade em questão possibilitou um contato maior com o discurso argumentativo, pois ele é a forma de ação sobre o outro, com intenções de produzir determinados efeitos de convencimento (que pode ser uma resposta verbal ou mudança de atitude). Nesse sentido, o entendimento a respeito da não legalização do aborto foi o mais aceito pelos alunos que produziram, num momento posterior, um parágrafo se posicionando quanto a não legalização do aborto. Além disso, houve, a partir das leituras e do debate, uma maior adesão por parte da turma a respeito desse tema, que a princípio não foi bem aceito.

Observe que ao levar para a sala de aula vários textos, numa confluência de gêneros, o aluno consegue entender o quão é importante a questão da leitura; como veremos, a partir dessa aula, os alunos irão percebendo por meio dos textos referentes às leituras da atualidade, e de exemplos de seu cotidiano, que o texto não está distante deles, pois ele é algo próximo, por isso é preciso fazer leituras e não somente a leitura do livro, e sim a de mundo. Nesse liame, as práticas em que a leitura e escrita estão envolvidas deixam de ser consideradas meras habilidades cognitivas para significarem os valores, as relações sociais e as ideologias que se quer ver incutidas nos sujeitos aprendizes. E isso vai ao encontro da promoção do evento de letramento que se refere a “qualquer ocasião em que um texto é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” Heath, apud Street (2003, p.06).

4.1.2 Segunda aula

O objetivo dessa aula era identificar os elementos argumentativos que existiam no gênero redação escolar de cunho dissertativo argumentativo. Então, foi apresentado aos alunos uma redação de vestibular, que falava sobre aborto e que tinha os elementos: tese, argumentos e contra-argumentos. Disse também aos alunos que estava insistindo nesse assunto, pois tinha observado nas produções textuais deles alguns erros que poderiam ser evitados se antes eles tivessem estudado o assunto de forma sistemática. Então fiz um levantamento com os alunos a respeito de quantas produções textuais eles fizeram na escola no ano passado: 01 (um) aluno fez quatro redações; 03 (três) alunos (as) fizeram cinco redações no máximo, 02 (dois) alunos (as) fizeram sete redações no máximo; 02 (dois) alunos (as) fizeram oito redações no máximo; e 01 (um) aluno fez dez redações no máximo. Então se eles fizeram bastantes produções textuais, qual era a dificuldade que eles estavam tendo? Então perguntei se os professores estavam fazendo refações. Expliquei o que seria isso e eles responderam que não, somente faziam a redação, recebiam-na corrigida, mas não sabiam exatamente o que precisariam melhorar, às vezes, eles não entendiam o enunciado e acabavam não conseguindo fazer a produção textual. Eles recebiam as redações com as correções e ficava só por isso mesmo. Então eu perguntei a eles se essa falta de retorno pode ser causa do insucesso na escrita, no que responderam sim.

Nas entrevistas, observo essa insatisfação dos alunos em relação à falta de entendimento quanto ao que o professor pede, quando foram perguntados a respeito do momento em que a escrita se torna chata e desestimulante, veja:

*quando o professor se limita apenas às regras, não estimula o aluno, não coloca uma coisa interessante para o aluno fazer, tanto que **fica sempre na mesmice de dá o tema, manda o aluno fazer conforme ele mostrou***³³. Eu acho que os professores tinham que dar mais, fazer, colocar uma ponte entre o nosso mundo em que a gente vive hoje e o mundo da escrita que eu acho que tá faltando isso, o aluno quando vai fazer uma redação ele tem que construir a ponte por si mesmo, é meio difícil você ver um professor que te dá um tema, mesmo antes da redação, do teste, ele te dá um tema, mostra como se faz a ponte, entre aspas, e coloca como ele, por exemplo, escreveria a ponte, acho que isso é bem legal da gente ver como professor coloca o tema, como é que a cabeça dele raciocina, ele que já fez não sei quantos cursos, ele raciocina como é que eu posso colocar esse tema, minha opinião, o que é que eu vivi, o que eu posso colocar no texto. Também não há um retorno por parte do professor, daí a gente nunca vai saber o que errou.

Luna

Lá é São Borja era poucas as vezes que os professores pediam para fazer redações e quando pediam não incentivavam 'faça assim, faça desse jeito e tal', eles botavam no quadro o que que tinha de fazer, mas não davam mais explicação, aí eu não sabia fazer uma redação, daí quando recebia eu não sabia o que tinha errado.

Patrícia

Até os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam o ensino da Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos, já postulavam a necessidade das refacções:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.(PCNs, 1998, p.78)

Observe que, para Luna e Patrícia, se os professores das instituições civis que eles estudaram tivessem uma atitude mais pró-ativa de mostrar aos alunos exatamente como se constrói cada gênero, mostrando passo a passo como se faz o texto, os problemas em relação à produção textual já seriam dados como superados. A questão é que o aluno, infelizmente,

³³Grifos meus

ainda chega hoje ao Ensino Médio com deficiências, que deveriam já ser superadas, assim como postulam os PCNs, no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Pedi depois para eles pegarem um lápis ou uma caneta para trabalharmos o texto que foi dado. Então comecei provocando os (as) alunos (as) para eles me falarem a respeito da diferença entre o tipo narrativo e o tipo argumentativo. Perguntei se eles sabiam me dizer. Uns se manifestaram, dizendo que argumentar seria defender a sua idéia. Então complementei dizendo que a gente se posiciona numa argumentação defendendo ora o que acredita, ora o que não acredita. Ao ser perguntado a respeito da narração, outro aluno respondeu que seria contar uma história. Então confirmei e dei continuidade, dizendo a respeito do tipo argumentativo, perguntando se em uma dissertação argumentativa eu defendo meu ponto de vista na primeira ou na terceira pessoa. Eles responderam que seria na terceira pessoa. Disse também que quando eu estou produzindo uma redação tenho de fazer uso das estratégias de argumentação, por exemplo, voz de autoridade, causa e efeito, exemplificações, citações etc. Essas estratégias farão com que meu texto convença mais, pois você não lança mão somente de seu ponto de vista, mas usa uma voz que é autoridade no assunto, citações de casos similares, exemplificações, que servirão como apoio para que sua defesa seja legitimamente aceita. Então levantei uma afirmação que continha no texto dado aos alunos, que falava que o aborto não era legalizado em todos os países, então para que essa afirmação seja legítima, nós temos de trazer dados estatísticos, ou dados de uma fonte confiável, que confirme essa afirmação, pois a redação não pode ficar nos “achismos”, temos de mostrar para o interlocutor que nós conhecemos e sabemos a respeito do que estamos nos propondo a defender. Então, como fazer isso? Segundo a revista Veja, ano tal, por exemplo; ou Segundo o pesquisador fulano de tal. Agora quando estou falando de dados referentes a um conhecimento geral, não há necessidade de citar fontes terceiras. Por exemplo, São Paulo por ser uma das cidades mais violentas do Brasil. Essa afirmação é de conhecimento geral; portanto, não há necessidade de citar fontes. Contudo, quando tratar de algo em particular, tenho de citar fontes, pois não é de conhecimento geral. Então você deve levantar fonte legítima na redação, pois demonstra que tem conhecimento a respeito do assunto, assim você indica para seu avaliador que fez várias leituras a respeito de assuntos diversos e que estava “antenado” nas atualidades; ou seja: você lê jornais, revistas, tem acesso aos meios tecnológicos de cultura etc. Então por meio da sua produção escrita é possível inferir suas leituras, habilidades e competências.

Alertei-os que, nos vestibulares, uma pessoa que tem esse perfil se destacará no meio da multidão, pois demonstrará um potencial diferenciado. Assim, pedi para eles recordarem o

conteúdo que estávamos vendo em Língua Portuguesa que era intertextualidade, e disse que isso era importantíssimo na hora de escrever, pois por meio do registro de outras vozes e por meio do registro de trechos de poesia, juntamente com a criatividade de cada um aliada a um texto coeso e bem conexo, eles demonstrariam ao seu interlocutor um bom nível de leitura e escrita.

Então a partir desse conhecimento, pedi para que eles julgassem o texto que seria lido; principalmente, se esse texto ficou coeso, se havia dados de intertextualidade, que a autora lançou mão. Então, fiz a leitura com eles, explicando passo a passo como foi construído o texto. Ao final, conversei com eles que os dados dos textos não estavam tão poupáveis, pois não foi mencionado onde foi pesquisado. Dividi o texto também em partes: 1º parágrafo: tese; 2º parágrafo: argumento 1; 3º parágrafo: argumento 2; 4º parágrafo: argumento 3; 5º parágrafo: argumento 4; 6º parágrafo: argumento 5, finalizando no 7º parágrafo com as considerações finais, que iniciou com um conectivo próprio de conclusão: em suma. Pedi, nesse momento, para que eles evitassem lugares comuns, por exemplo, o uso de “concluindo” quando se quer concluir um texto. Mostrei aos alunos também a que tipo de gênero esse texto estava vinculado e se ele tinha uma função social. Diante do texto, perguntei aos alunos a respeito do posicionamento da autora, e eles me disseram que ficou claro na tese. Então pedi para que eles identificassem no texto onde estava a tese e os 4 argumentos construídos pela autora. E, também, que eles encontrassem um contra argumento e expliquei o que seria isso, dando exemplos. Essa atividade deveria ser feita na própria folha que foi entregue aos alunos, então dei 20 (vinte) minutos para que eles realizassem isso.

Enquanto os alunos estavam respondendo a atividade, fui chamando aqueles que tinham feito a atividade da aula anterior. Alguns (as) alunos (as) trouxeram o texto, ao todo 10 (dez) então nessa aula também atendi esses alunos de forma individual. Contudo, o que foi observado era que os alunos estavam escrevendo textos com uma linguagem coloquial e utilizando muitas marcas pessoais como: em minha opinião acredito que o aborto (...). Então os orientei para escrever na 3ª pessoa e para levantarem a tese, sendo que a defesa não deveria vir em primeira pessoa. Ao final do atendimento, pedi aos alunos para melhorarem o parágrafo e escrever de tal forma que ficasse como um parágrafo de introdução, ou seja, eles deveriam apresentar a tese, ou seja, seu posicionamento a respeito do que eles queriam defender. E entregar a professora na próxima aula.

Nessa perspectiva, os PCNs possibilitam uma reflexão acerca do significado do processo de reescritura de texto na escola e das possíveis posições que o produtor pode vir a

assumir nesse processo, em que ele não apenas (re)constrói seu texto, mas também sua subjetividade. Apresentam, também, em seu quadro de atividades de Língua Portuguesa, práticas de linguagem de produção escrita, que podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento; em suma, a reescrita no ensino oferece ao aluno a chance de refletir a respeito da língua e sua forma própria de sistematizá-la.

Segundo postula as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.38), essa nova perspectiva passa a ser essencial para que:

[...] a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, tenha como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc.

Esse tipo de prática, de acordo com essas orientações, quando executado em grupo, pode-se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela Internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo. Nesse olhar, a reescritura de textos propiciará ao produtor um diálogo constante com seu produto-criado e compartilhado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados).

O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado. E, neste encontro de um “eu - escritor” com um “tu-reescritor”, que só pode acontecer no que Bakhtin (2000, p. 289-290) chama de “cadeia da comunicação verbal”, o aluno não é um mero receptor, pois, ao receber seu texto, com apontamentos do professor, tende a compreender:

“[...] a significação (lingüística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...]”.

Esse processo possibilita ao aluno que observa o que antes ele não via em seu texto. Para Bakhtin (2000, p. 332), “a reprodução do texto pelo sujeito (que se dá num processo de

volta ao texto, releitura, nova redação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Portanto, quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros discursivos, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos.

Então ao final da aula, falei a toda a turma que eles deveriam trazer o novo parágrafo reestruturado e que deveriam, a partir desse parágrafo, produzir 3 (três) argumentos, tendo como base o texto que foi dado a eles e trabalhado em sala de aula. Disse também que eles deveriam colocar assim, argumento 1, argumento 2 e argumento 3. E disse que, nas aulas, nós iríamos trabalhar de forma sistemática, trabalhando passo a passo os procedimentos relacionados à escrita e à medida que eles fossem me trazendo os textos eu iria corrigir junto com eles.

Observe que essa minha experiência pró-ativa nas aulas de apoio pedagógico é fruto de uma ação emancipatória, pois os estudantes trabalham com a noção de gênero e descobrem que não é só aprender a fazer um texto dissertativo, mas uma redação escolar, e nela descobrir como se faz uma argumentação, ou como posso debater; então é nessa intergenericidade, nessa confluência de gênero que o aluno começa a perceber o quanto essa escritura está mais próxima dele.

4.1.3 Terceira aula

O objetivo dessa aula era trabalhar os mecanismos de coesão para melhor conectar os textos. No início, lembrei o exercício da aula anterior na qual os (as) alunos (as) deveriam identificar no texto a tese, os argumentos e os contra-argumentos. Então comecei a corrigir a atividade passada, fazendo uma recapitulação a respeito do gênero: redação escolar, então perguntei a turma, o que era a tese? Houve um burburinho, sem nenhuma manifestação, então disse, é aquilo que se quer defender. Então eu posso dizer também que a tese é o meu ponto de vista. E os argumentos, o que são eles? Então respondi, argumentos é uma justificativa do meu ponto de vista. E o contra-argumento? Posso colocar no meu texto um posicionamento contrário ao que eu defendo, a fim de fortificar a minha tese, por exemplo, como aconteceu no texto: Um dos argumentos apontados pelos defensores do “não” ressaltava que a despenalização do aborto iria provocar o aumento do número de abortos. Depois disso, a

autora reafirma seu posicionamento - mas estudos estatísticos da Itália e da Holanda mostram o contrário: a legalização inibiu a ocorrência desse ato. Então se falo que a legalização aumentará o número de abortos, então esse posicionamento é contrário ou a favor do aborto? Os alunos responderam: contra. Então eu perguntei: o que a autora do texto defende? Eles responderam: ela defende a legalização do aborto. Então aqui ela levanta um contra argumento para depois refutar a sua tese. Então o que eu posso dizer ser o contra-argumento? É, portanto, uma justificativa contrária a minha defesa a fim de retomar com mais força o meu posicionamento, que foi observado por meio de um conectivo de oposição. Então eu dei um exemplo relacionado ao ambiente familiar, dizendo a eles que nossa mãe geralmente aponta assim: olha filha, o filho de “fulano de tal” é bonzinho, você tem que seguir seu exemplo. Ai um dia o filho de “fulano de tal” faz uma coisa errada, então nesse momento você usa o contra-argumento, pois você afirma a sua mãe assim: Viu mãe, lembra que a senhora falou que filho de “fulano de tal” é bonzinho, no entanto eu vi que ele faltou com a verdade com sua mãe, por exemplo. Assim o que você está fazendo? Você está levantando argumento de sua mãe para derrubar a defesa dela. Então se ela defende que filho de “fulano de tal” é bom, essa é a defesa dela, e quando você aponta que o filho de “fulano de tal” não é bom, você está derrubando uma defesa dela para afirmar isso. Então você construiu um contra-argumento. No nosso dia a dia, vivemos fazendo argumentos e contra-argumentos; nesse sentido, temos de utilizar aquilo que fazemos no cotidiano e passarmos à modalidade formal por meio da escrita. Então comecei a identificar, no texto, o tema, a tese, os argumentos e os contra-argumentos.

Veja que a atitude que tomo em sala de aula é bem dialógica e que tudo que é tratado, principalmente, no que tange aos objetivos da aula, sempre tento usar de exemplos do cotidiano dos alunos para trazer aquele assunto que é entendido, muitas vezes, abstratamente, para uma realidade mais concreta. Também utilizo muito de metalinguagem, que é própria do discurso didático.

Após isso, pedi aos alunos que mediante a orientação dada e tendo como texto de apoio o texto trabalhado, fizessem uma redação escolar, defendendo o seu ponto de vista a respeito do tema aborto, pedi para que eles aproveitassem o parágrafo corrigido em aula anterior e as sugestões de inclusão de argumentos. Depois disso, comecei a explicar a respeito dos mecanismos de coesão, apontando aos alunos o texto que eu tinha dado a eles e que tinha alguns elementos que serviam como conectivos, que serviam como elo para o texto. Dei exemplo: mas, contudo, entretanto etc. E complementei que tudo isso faz com que o texto

fique mais conectado, assim eu faço elos de idéias. O texto, portanto, não significa um emaranhado de idéias, e sim idéias que se unem com coerência para ter um sentido completo. Então quando o meu texto não tem um sentido completo, é porque eu não o conectei de forma correta. Assim, coloquei no quadro um esquema dos mecanismos de coesão:

1. Coesão Referencial: Classes Gramaticais: Maria amanheceu triste. ELA resolveu ir a uma festa. João e José foram à escola. Este chegou atrasado, aquele faltou à aula.

Os termos, ela, este, aquele, estão se referindo àquilo que já foi dito, isso evitará a repetição. Também comentei que numa situação de vestibular, o avaliador julgará a falta dos conectores, referências, como uma falta de conhecimento da língua, pois se você desconhece esse mecanismo, você deixará seu texto com muitas expressões repetidas.

2. Coesão por elipse: Iniciei a explicação dando exemplos: Carlos por estar de férias, resolveu viajar. Antes do verbo resolver tem a ausência do sujeito que está elíptico.
3. Coesão por sinônimo: Pelé viajou. Contudo, o Rei do Futebol acabou tendo de desembarcar antes de chegar ao destino.

Expliquei a eles que o termo, Rei do Futebol, corresponde ao ex-jogador do Santos e do Brasil, Pelé.

4. Coesão por Hiperônimo:

Iniciei a explicação, questionado-os a respeito do que era hiperônimo. Então remeti ao documentário que eles teriam de assistir para fazer uma resenha. Lembram do documentário Janela da Alma? Ele fala sobre os cegos, que, se observarmos, a cegueira está contida dentro do universo de deficientes físicos. Pois dentro do universo de deficientes físicos temos o que? Aí eles falaram – cegos, surdos mudos, paraplégicos, cadeirantes, etc. Então temos que deficientes físicos é um universo maior do que cegos. Portanto é hiperônimo de cegueira.

5. Coesão Sequencial:

Para fazer essa explicação, me remeti ao joguinho que iríamos fazer na aula, e que alguns alunos já tinham feito em sala de aula com as outras professoras. Então dei exemplo: Maria estava doente, contudo foi à escola. Esse conectivo “contudo” está dando uma sequência aos fatos com a idéia de oposição. Então, disse: quando vocês terminarem as aulas de AP sairão melhores como alunos de Língua Portuguesa. Então perguntei qual o sentido que estava querendo dar no momento em que dizia “quando”? Eles responderam sentido de tempo.

Após essa explicação, pedi para que eles pegassem o texto novamente para nele identificarmos como acontece o processo de coesão referencial e sequencial. Quando eu lia

algum conectivo, eu perguntava que tipo de conectivo era para saber se eles tinham compreendido esse conteúdo referente aos mecanismos de coesão.

Nessa mesma aula, dei para os alunos 30 fichas, sendo que em uma delas tinha os conectivos que eles deveriam unir com as outras duas frases. O grupo que venceu juntando de forma coerente as 10 frases, contou qual tinha sido a estratégia que utilizaram: primeiramente eles separaram os conectivos, e depois viram as frases e como elas poderiam ficar juntas com os conectivos, eles só foram juntando. Ao final, chamaram a professora para observar se estavam certos. As que estavam certas foram separadas e as que tinham problemas foram avaliadas de forma separada, assim eles conseguiram ganhar. Para os outros grupos, perguntei qual foi a dificuldade, eles responderam que não conseguiram fazer o elo entre as duas orações e seus conectivos. Essa aula, em que foi priorizado um momento lúdico, surtiu muito efeito, pois, por meio da brincadeira, os alunos exploraram um conteúdo a princípio muito denso e árido, os mecanismos de coesão.

4.1.4 Quarta aula

Nessa aula, retomei o que tinha sido feito na aula anterior a respeito dos mecanismos de coesão, para que os novos alunos, que estavam iniciando nessa semana, ficassem atualizados. Perguntei, ao final da explicação, por que a gente utilizava coesão referencial. No que responderam que era para evitar a repetição. Então, elucidei que o objetivo da aula seria trabalhar as frases que eles montaram no jogo da aula passada, e que depois disso iríamos retomar as partes de uma redação escolar: tese, argumentos e contra argumentos.

Depois, dei um texto para cada aluno, para que eles lessem na tentativa de organizá-los a fim de melhorar esse texto com os mecanismos que estavam sendo trabalhados em aula, que são os elementos coesivos. Então li o que acontecia na frase inicial, que eu chamei de quadro I; na frase com os conectivos, quadro II, e na última frase que estava no quadro, III. Julgando o exercício como um todo, os alunos não acertavam muito às minhas provocações e estavam mais atentos ao que poderia dizer como resposta. Então, nesse sentido, a resposta vinha sempre com uma ponderação, assim pedia sempre para eles me darem outros conectivos que fossem similares ao sentido empregado naquele conectivo que se encontrava na frase. Também fiz a análise semântica, tentando mostrar a eles que entre o quadro I e o quadro III havia um elo de sentido, que se chamava de conectivos, que ora era sequencial, ora referencial.

Após esse momento, questionei-os como poderiam identificar a tese, o argumento e o contra-argumento em uma redação. Disse como e o que compõe os parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Ou seja, na introdução eu teria a tese, no desenvolvimento, os argumentos, e na conclusão, a retomada da tese. Dei exemplos voltando ao texto sobre aborto que tínhamos estudado na aula passada, que tinha como tese a defesa da universalização do aborto. Nesse texto, a autora retomou dizendo que se a legalização do aborto for universalizada haverá um ganho na saúde pública, pondo aqui sua conclusão. Disse então que na conclusão estamos fechando um ciclo que inicia com a tese. Nesse momento, um aluno perguntou se podia escrever uma redação com apenas um argumento. Então eu disse que é possível desde que esse argumento seja bem fundamentado e que por si só colabore de forma total com a defesa de seu posicionamento.

Numa segunda parte da aula, dei a dissertação, que os alunos fizeram na AD, de forma digitada, de tal forma que eles não saberiam quem tinha feito. Distribuí um texto para cada dupla, a fim de que eles identificassem se esse texto continha tese na introdução se havia argumentos e se estava bem fundamentado. Caso eles não encontrassem a tese, eles deveriam construí-la na tentativa de melhorar o texto. Então coloquei no quadro um roteiro de análise textual para que eles fizessem esses procedimentos ao realizar a atividade proposta:

- Ler o texto e localizar tese e argumentos;
- Destacar elementos coesivos existentes: pronomes, advérbios, sinônimos, hiperônimos etc;
- Identificar problemas de coerência;
- Localizar marcas de argumentação e contra-argumentação;
- Reescrever trechos com problemas de coesão e coerência;
- Reestruturar o texto, estabelecendo tese e argumentos caso fosse necessário.

Na continuidade da aula, os alunos se uniram em dupla e foram fazendo o trabalho. Então, pedi para que eles não se esquecessem de fazer a redação a respeito do tema aborto e que na próxima aula eu iria corrigi-las.

4.1.5 Quinta aula

Antes de iniciar a aula, retomei com eles o roteiro de análise textual que foi apresentado em aula anterior, explicando mais uma vez passo a passo como eles iriam fazer essa análise. Depois pontuei que o objetivo da aula era dar suporte às duplas no momento em que fossem escrever, reestruturar ou refazer o texto. E que também estaria atendendo aos alunos que tivessem trazido a dissertação sobre aborto, ao todo 5 (cinco) alunos.

Dei para os alunos um material com alguns elementos que servem para criar coesão textual, apontando para eles que a escolha desses elementos dependerá da relação adequada que eles querem estabelecer entre as idéias. Apontei aos alunos que o maior problema que eles poderiam encontrar naqueles textos seria a presença de um texto desconexo, sem a presença de um elo, e que, portanto, deveriam melhorar as idéias por meio dos conectivos. Então, nessa aula, os alunos ficaram realizando a atividade sob minha supervisão.

4.1.6 Sexta Aula

Nessa aula situei os alunos a respeito da aula anterior, em que ficaram responsáveis por desvendar os mistérios dos textos que eles mesmos produziram em situação de Avaliação Diagnóstica. Fiz uma comparação em relação a aprender a dirigir e depois virar um bom motorista, com o ato de escrever. Então perguntei a eles, se era possível dirigir sem nunca antes ter pegado num carro. Alguns meninos disseram que sim, mas eu disse que com excelência seria um pouco difícil, pois isso vem com o tempo. Nesse sentido, o ato de escrever também é parecido, a gente só consegue ter excelência na escrita se praticá-la, juntamente com a prática de leitura. Então lembrei com eles como estava sendo o processo das aulas e que as produções só eram pedidas para serem realizadas após um estudo sistematizado a respeito do assunto, com várias leituras, debates e pesquisas, assim dei exemplo do tema aborto.

Deixei claro a todos que o objetivo da aula era trabalharmos as redações que foram problemáticas e que depois iríamos ler uma redação, cujo tema era cotas. Então, por meio desse texto, iria retomar o que era tese, argumentos, contra-argumentos e como se fazia uma conclusão. A redação de cotas vinha dividida já com a introdução, o desenvolvimento que ficava entre o 2º parágrafo e o 5º parágrafo, e por fim a conclusão. Após o estudo sistematizado do texto, propus uma redação, em que eles teriam dois dias para pesquisar e produzi-la. Assim, na penúltima aula de apoio pedagógico, eles iriam me entregar para eu corrigir e depois fazer as devidas refacções, individualmente, pois a idéia era que, por meio do conhecimento de seus erros, melhorassem o processo da escrita, a fim de obter sucesso na redação final que seria realizada após as aulas de apoio pedagógico, por meio de uma avaliação.

Nessa aula, retomei uma redação que um aluno tinha produzido na Avaliação Diagnóstica e pedi para que eles observassem se o texto tinha ficado bom. Ao ler o primeiro parágrafo, perguntei a eles se o aluno tinha deixado clara a sua tese, no que disseram não.

Novamente eu retomei o que era tese, dando exemplo de algo do cotidiano, então falei para eles que a todo o momento nós estamos argumentando com os nossos pais a fim de ter nossos desejos realizados, o desejo está para a tese, então se eu desejo ter um Play Station 3 (PS3) eu posso levantar um argumento poderoso que se eu passar em todos os bimestre e em todas as disciplinas com média 8,0 eu faria jus a esse presente, então eu peço ao meu pai: por favor eu gostaria de ganhar esse presente, então se eu fizer tudo isso direitinho o senhor me dá? Nesse momento eu estou argumentando a fim de defender o meu desejo, ganhar o PS3. Disse também que os políticos em época de eleição a todo o momento estão fazendo isso, e como eles fazem isso? Um aluno respondeu: “Poxa, falando que vai fazer o que a gente quer”. Eu complementei dando exemplos: vamos fazer um comitê com os jovens da cidade, então eles perguntam para os jovens o que eles querem, o jovem responde uma quadra de esporte. Assim ele diz: “então meus nobres eleitores eu pretendo em meu governo priorizar o esporte da juventude, portanto irei construir quadras de esportes em todas as quadras além de fazer uma revitalização nas cidades”. Depois disso eu perguntei aos alunos, qual é a tese do político? Sua intenção é ser eleito e para isso ele utilizará todos os meios possíveis, por exemplo, fazer muitas promessas. Analogamente, essa intenção corresponderia à defesa e ao posicionamento em seu texto, e as promessas, aos argumentos.

Koch (2000, p.10) defende a proposta de que o ato lingüístico fundamental é o ato de argumentar. Para a autora, “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”. Ainda, segundo a autora (*id.*, p.15), “(...) a linguagem passa a ser encarada como forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. Portanto, argumentar é levar a crer, é a arte de convencer e persuadir.

Depois desse momento, eu voltei a ler a redação problemática e fui conversando com os alunos a respeito das falhas do texto. Depois voltei a falar que, se eu quisesse convencer meu pai a respeito de ganhar um PS3, não deveria simplesmente dizer eu quero isso, por que isso não convence. Eu poderia levantar, por exemplo, a situação de que tendo um PS3 em casa já teríamos acoplado a ele um leitor de Blue Ray, poderíamos ver filme em 3D, pois há tecnologia para isso etc, etc, então os meus argumentos nesse sentido poderiam ser convincentes.

Observe que nesse momento, numa perspectiva de letramento, estou trazendo aos alunos as situações do cotidiano, fruto das interações com a família e com a história de vida

dos alunos. Nesse sentido, estou, por meio da instituição 'escola', CMB, valorizando os vários discursos que os alunos trazem, que não necessariamente serão somente os que foram absorvidos em sua vida escolar; nesse sentido, a escola está valorizando muito mais os discursos primários que, para Gee (1990, p. 150-152, *apud* Rios, 2009, p. 61) estaria para as formas socioculturalmente determinadas de pensar, de sentir, de valorizar, no âmbito mais familiar e no contato face a face com pessoas íntimas que alcançamos em nossa socialização pessoal. Assim, esses letramentos agenciados pelo CMB, autorizam os letramentos que os alunos trazem de seu ambiente familiar e de sua história de vida. Assim, o resultado de aprendizagem poderá ser uma homogeneização de sentido e identidade.

Num segundo momento da aula eu dei o texto sobre cotas universitárias, fui lendo com eles e identificando os pontos importantes do texto. E pedindo para que eles anotassem em seus cadernos o ponto central do texto: a tese e depois o foco principal de cada parágrafo. Após a aula, conversei individualmente com os alunos que me procuraram a fim de auxiliá-los em suas produções textuais.

4.1.7 Sétima aula

Essa aula iniciou com um exercício sobre os mecanismos de coesão. No entanto, para fazer esse exercício eles deveriam incluir a relação de sentido compatível com a frase posterior. Então a fim de ajudá-los, pedi para que os alunos pegassem a folha dos elementos que servem para criar coesão a fim de auxiliá-los no exercício. Dei 20 minutos para eles realizarem a atividade, e, enquanto isso, fiquei auxiliando-os e corrigindo os textos e parágrafos, que eles fizeram em sala. Após esse momento, fiz as correções dos exercícios, mostrando como cada elemento coesivo se encaixava em cada enunciado por meio do sentido da frase. Nessa aula, passei uma proposta aos alunos de produção textual, em que eles deveriam escrever a respeito de cotas universitárias. O gênero seria uma redação escolar e eles deveriam escrever esse texto com uma finalidade social. Ou seja, eles poderiam veicular seu texto em um jornal de grande circulação ou na internet a fim de mostrar ao público qual era o posicionamento de um jovem ainda no Ensino Médio a respeito das cotas universitárias.

Portanto, ao propor esse gênero, esperava-se justamente que essa predominância do discurso argumentativo se revelasse, já que, inserindo-se os alunos em uma situação real de produção, os alunos assumiriam um papel social na condição de cidadãos pensantes. Dessa forma, a efetiva participação dos alunos, enquanto enunciadores reais do contexto de produção, deu-lhes um delineamento muito melhor de toda a situação, ou seja, propiciou-lhes

o enquadre comunicativo necessário para perceber quem era o seu interlocutor, qual era a finalidade do texto a ser produzido, a necessidade de explicitar os motivos que os estavam levando a escrever tal texto, etc.

Após a proposta de produção textual, trabalhei com os alunos um texto a fim de fazer uma análise textual, fazendo a interpretação do texto. Também recordei mais uma vez com eles as partes que compõe uma dissertação argumentativa: a tese, os tópicos frasais que compõem o parágrafo de desenvolvimento e a conclusão. Depois, fizemos a identificação dessas partes no texto, observando a que gênero ele pertencia, entre outras questões. A redação falava sobre a evolução histórica do Brasil e foi escrito por um candidato do vestibular da Unicamp. Após a leitura do texto, dei um tempo para que eles fizessem os exercícios para depois corrigirmos juntos. Depois de receber esse texto, os alunos ficaram resolvendo os exercícios de múltipla escolha, então por isso, na mesma aula, iniciei a correção dos exercícios.

4.1.8 Oitava aula

Nessa aula, situei os alunos a respeito da aula anterior e disse que nessa aula iríamos terminar a correção do exercício. Também retomei a atividade para eles fazerem em casa, que consistiria de uma produção textual a respeito do tema cotas universitária. Mostrei a importância de eles fazerem essa atividade e que eles poderiam entregá-la até segunda-feira para as professoras deles de língua portuguesa, pois na terça-feira eu poderia fazer as refações necessárias a eles. Essa produção, que seria corrigida antes dessa avaliação, demonstraria o nível que o aluno se encontrava em relação às habilidades escritoras já aprendidas. Assim, por esse meio, os alunos poderiam ir melhor preparados para o momento dessa avaliação.

Após essa explicação, retomei a correção do exercício da aula anterior de múltipla escolha. Depois desse momento, passei um exercício que consistia em reunir os pares de orações em um período composto por meio da relação de sentido indicado em cada caso. Nele havia várias relações: de causa, de proporção, de conformidade, de tempo, de concessão, de oposição, entre outras relações.

Essa atividade foi feita em sala de aula e, enquanto os alunos realizavam-na, eu ficava auxiliando-os nas dúvidas e corrigindo os textos que os alunos traziam para mim. Depois desse momento, corrigimos as atividades, mostrando aos alunos as possibilidades de conectivos que poderiam se encaixar dentro de cada relação de sentido.

4.1.9 Nona aula

Essa aula aconteceu em uma terça-feira, um dia antes da avaliação das aulas de AP. Dos oito alunos participantes dessa pesquisa, somente 3 (três) alunos entregaram a produção textual de forma antecipada para que eu pudesse corrigir, a saber: aluna Luna, aluno Jonas e aluno Maurício. Nessa aula fiz a leitura das produções sem identificar quem tinha feito e falei a turma quais foram os pontos positivos e negativos em relação à produção desses alunos. Em suma, o resultado dessas 3 (três) redações foi muito bom, fiz elogios aos alunos e disse que quando há pesquisa e leituras a respeito do assunto, nós podemos ter sucesso nas habilidades escritoras. Também falei da grande importância em construir discursos argumentativos, pois demonstra sua voz como cidadão. Segundo Brandão (2001, p.32):

Um discurso argumentativo visa a intervir diretamente sobre as opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório, tornando crível ou aceitável um enunciado (conclusão), apoiado, segundo modalidades diversas, sobre um outro (argumento, dado ou razões). Argumento, dado, razões são variantes de um mesmo fenômeno. Eles constituem a(s) premissa(s) que visa(m) a apoiar ou refutar uma proposição (conclusão).

Assim, conforme veremos na generalidade das produções textuais realizadas, os alunos lançaram mão de diversas estratégias de convencimento e/ou persuasão, empregando todos os elementos relacionados por Brandão (2001) acima – dados, argumentos, razões – para fundamentar os seus posicionamentos e convencer o seu interlocutor de seus pontos de vista. O gênero proposto, portanto, foi determinante no direcionamento dos produtores para a construção de seqüências do tipo argumentativo e, para a utilização de articuladores textuais, sobretudo, os discursivo-argumentativos.

Os outros alunos, a saber: alunas Catarina, Janaina e Patrícia, e alunos: Bruno, Gabriel entregaram-me a produção na quarta-feira, quando eu passei na sala deles para pegar as outras redações. Contudo, o que observei é que não houve muito esforço desses alunos, que não se deram nem ao trabalho de produzir o texto em dia a fim de obter as refações necessárias. E, devido ao tempo, observei que a produção desses alunos não saiu boa assim como aquelas que foram entregues no dia marcado, indicando que não houve muita pesquisa e nem muito empenho em realizar essa atividade.

4.2 Impressões das aulas de AP na perspectiva da pesquisadora e dos (as) alunos(as)

Em geral, as aulas de AP foram realizadas com êxito e, foi observado que se seguiram as seqüências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Conforme esses

pesquisadores (2004, p.101), quando a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, até mesmo os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, ainda que não respeitem todas as características do gênero pretendido. Isso foi exatamente o que ocorreu, contudo as produções textuais, que foram observadas em aula, não apresentaram indistintamente o mesmo nível de aptidão e compreensão do gênero em questão; entretanto, podemos afirmar que cem por cento dos alunos conseguiram apreender, ao menos essencialmente, o “espírito” do gênero proposto. Ou seja, ele foi, de uma maneira geral, compreendido e reproduzido em suas principais características.

Em suma, os alunos, em geral, tiveram um bom aproveitamento. Veja o que alguns alunos falam a respeito das aulas de AP em situação de entrevista:

acho que me ajudou bastante assim tanto que foi pra mim, ajudou mais para eu entrar no ritmo do colégio, mais para isso assim só que assim quando eu entrei no colégio eu achei assim muito puxado e quando eu tive as aulas de apoio eu meio que, mais que, minha cabeça mais que me centralizou no conteúdo de português tanto que eu tava bem perdido assim.

Jonas

O ponto forte das aulas de apoio pedagógico foi as redações, coisas que eu não fazia em João pessoa.

Bruno

eu falei até pra minha mãe mesmo que se eu ficasse apto eu queria poder participar dessas aulas porque eu tava precisando eu tava querendo recuperar o que eu deixei de aprender, que eu perdi né, foi até bom eu ter ficado na aula a tarde na aula de reforço.

Furlan

É nas aulas de AP, o que eu estava em dificuldade durante esses dois anos, sumiu, por que até agora quando vem outro texto, eu posso sentir até um pouco de dificuldade, mas quando eu começo a escrever sai tudo de uma vez só. Quanto à redação, acho que tá muito bom, nas aulas de reforço a senhora deu o tema ajudou a gente a trabalhar, acho que é a primeira vez que eu vejo um professor fazer isso, dão tema, mostrar como a senhora raciocina, e colocar os temas, os argumentos ali, um por um, os três argumentos, a conclusão, como que pode fazer. É, agora vamos dizer assim, quando o professor é preguiçoso, ele dá a matéria, lança o tema, e quer que o aluno se vire, acho que isso é um pouco desestimulante.

Luna

Depois das aulas de AP, percebi que agora sim estou melhor, perto do que antes, eu to melhor, melhorei um pouco assim na redação.

Patrícia

Muitas coisas eu não lembrava, e nas aulas eu lembrei bastante. E foi bom os treinos nas produções textuais.

Gabriel

4.3 A avaliação após as aulas de Apoio Pedagógico e seus resultados

Essa avaliação pedagógica foi realizada com os alunos participantes das aulas de AP e com aqueles que estavam como inaptos e aptos com restrição na AD, que não participaram das aulas de AP. Ao todo estavam no salão de prova 22 alunos, sendo que desse número somente 8 (oito) alunos participaram de forma efetiva das aulas de AP, conforme consta na seção 2.6.

Essa avaliação consistia de 7 (sete) itens de múltipla escolha, 1 (um) item para completar e 1 (um) item para julgar como verdadeiro ou falso e se caso fosse falso o aluno deveria indicar a resposta correta e, por fim, 1 (uma) proposta de redação, que deveria conter entre 20 a 30 linhas, devendo atender aos critérios apontados na figura abaixo:

Aspectos estruturais	Obedeceu ao número de linhas	0	1		
	Obedeceu às margens e à paragrafação	0	1		
Aspectos Textuais (Caso não aborde o tema proposto, a nota será ZERO)	Apresentou o assunto e o posicionamento do autor por meio de uma tese.	0	1	2	
	Fundamentou a tese por meio de argumentos consistentes/sólidos	0	1	2	3
	Retomou a tese, sintetizando as ideias gerais do texto ou propondo soluções.	0	1	2	
	Coesão (emprego de elementos de retomada e de conexão) e coerência (continuação e progressão lógica de ideias).	0	1	2	3
Aspectos Gramaticais (Para cada erro cometido, perde-se um escore.)	Ortografia / Acentuação	0	1	2	
	Pontuação	0	1	2	
	Emprego de categorias gramaticais (pronomes, tempos e modos verbais) Concordância / Regência (crase)	0	1	2	

Figura 16. Critério pra correção de redação do CMB.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) trabalha com uma nomenclatura de avaliação, que se chama score, sendo que cada score corresponde a X pontos, dependendo da quantidade de itens da prova. Nesse sentido, essa avaliação tinha 35 scores, já essa produção textual continha 19 scores, contabilizando ao final 5,4 pontos só na redação, que o aluno poderia alcançar em sua avaliação pedagógica. Então, se o aluno tivesse êxito na produção textual ele estaria tendo um rendimento maior de 50% em toda a prova. Seguindo essa mesma idéia, a outra parte da prova continha 16 scores, contabilizando 4,6 pontos. Então para o aluno obter sucesso ele teria que ter um bom resultado na redação. Isso se justifica, pois esse gênero que foi cobrado foi trabalhado nas aulas de AP de forma sistematizada e para aqueles que fizeram as atividades propostas em aula, isso não representaria nenhuma desvantagem.

Agora quanto aos 35 scores, esses estavam diluídos em questões que tratavam a respeito de habilidades leitoras, habilidades leitoras e escritoras e habilidades escritoras, vejamos:

ITENS	PROCEDIMENTOS	HABILIDADES	QTD DE SCORES
01	Localizar a tese no texto;	Leitora;	01
02	Identificar o referente do pronome oblíquo dado;	Leitora;	01
03	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;	Leitora;	01
04	Estabelecer relação entre o texto 1 e o texto 2;	Leitora;	01
05	Reconhecer o efeito de sentido em um fragmento;	Leitora;	01
06	Estabelecer relação entre um texto e outro;	Leitora;	01
07	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, pronomes	Leitora e escritora;	05

	relativos, etc		
08	Reconhecer o efeito de sentido indicado no texto;	Leitora e escritora;	05
09	Produção textual	Escritora	19

Figura 17. Mecanismo empregado nas avaliações após as aulas de AP.

Observe que as habilidades leitoras/escritoras e habilidades escritoras contem mais de 50% de toda a nota da prova, a saber: quem acertasse todos esses itens teria acertado 29 escores e sua nota seria: 9,8, ou seja, uma excelente nota. Essa postura é justificada, por estarmos lidando com alunos de Ensino Médio; nesse sentido, temos de cobrar desses alunos habilidades que exijam uma maior maturidade nas habilidades específicas de leitura e escrita. Pois eles estarão sendo cobrados nos vestibulares e concursos nesses quesitos também.

Agora para compreender como se deu o resultado dos 8 (oito) alunos nessa avaliação, vejamos a seguinte figura, que apresenta o parecer das correções feitas pelas professoras de Língua Portuguesa do 2ºano do Ensino Médio:

Alunos	Habilidades	Qtde de escores	Itens acertados	Pontos obtidos na prova
Maurício	HCL	6	4	7,4
	HCLE	10	10	
	HCE	19	12	
Janaína	HCL	6	3	6,6
	HCLE	10	8	
	HCE	19	12	
Luna	HCL	6	6	8,9
	HCLE	10	10	
	HCE	19	15	
Catarina	HCL	6	5	6,6
	HCLE	10	7	
	HCE	19	11	

Jonas	HCL	6	2	2,9
	HCLE	10	2	
	HCE	19	6	
Gabriel	HCL	6	5	5,1
	HCLE	10	7	
	HCE	19	6	
Bruno	HCL	6	3	4,0
	HCLE	10	5	
	HCE	19	6	
Patrícia	HCL	6	1	4,3
	HCLE	10	6	
	HCE	19	8	

Figura 18. Parecer da coordenação de Língua Portuguesa a respeito dessa avaliação.

Conforme apresentado na figura acima, temos os resultados um pouco similares em relação àqueles apresentados na Avaliação Diagnóstica (AD), conforme seção 3.2. Observe que os alunos que obtiveram média acima de 6,0 pontos, a saber: Catarina, Janafna, Luna e Maurício, na AD obtiveram resultados como apto e apto com restrição, e que aqueles que obtiveram média abaixo de 6,0, a saber: Bruno, Gabriel, Jonas e Patrícia na AD obtiveram resultados como inapto. Esse resultado não é assustador, quando observamos nas entrevistas como é o nível de leitura e escrita nos lares desses alunos. Além disso, temos de observar como se deu as várias movimentações desses militares, que é apresentado na seção 3.1.1.

Vejamos agora alguns fragmentos de entrevistas dos alunos:

Luna:

Eu sempre li muito, assim, logo depois que eu fui alfabetizada, meu pai sempre colocou a gente para ler gibi, aqueles gibis da turma da Mônica, sempre, sempre, sempre eu passei tipo uns cinco anos com a assinatura, todo mês. Ahh (sorriu)(...) sempre colocavam a gente, quando a gente estava na segunda série, para pegar um livro por semana, no meu colégio, sempre faziam isso na Biblioteca, levavam a gente, a gente escolhia um livro, lia acho que foi na segunda e na primeira que a gente fazia isso, na (...), ah depois disso eu fiquei só mesmo com os gibis e os livros paradidáticos, é (...) a partir da sexta série eu voltei a ter o gosto de

ler, com aquele livro Marley e Eu. Eu lia e gostei. Foi na sétima, no início da sétima série, daí eu gostei de ler, fui pegando o gosto por ler, minha professora de português tinha o hábito de mandar, assim ela pegava os sucessos que estava na época para fazer a (...), o teste do livro, e nos últimos dois bimestres, ela fez a gente ir numa livraria e escolhia um livro que a gente achasse legal comprava, i (...) ela dava tipo uma avaliação genérica para ver o título, autor, como é que ela lia, fazia um resumo, essas coisas. Ah, redação eu nunca tive tempo, nunca tive hábito de escrever, eu escrevia mesmo mais para o colégio, e ah mas assim quando eu tinha de fazer pesquisa para o colégio, isso desde que eu comecei a ler até mesmo quando eu estava mais ou menos na sétima série, meu pai sempre tinha o hábito de ler as minhas pesquisas, como é que estava escrevendo, e aí ele me ajudava, a colocar uma coisinha aqui, outra ali, tira isso, tira aquilo. E esses últimos dois anos que eu passei na Polônia, meu pai me ajudou muito nisso, principalmente.

Veja que na vida de leitura e escrita da aluna Luna, ela conta com a participação de seu pai, ora incentivando na leitura, ora ajudando sua filha a melhorar sua habilidade escritora. Observe, portanto, que as práticas de leitura e escrita, descrita por Luna, são fruto do incentivo de seu pai, que participa ativamente da vida escolar de sua filha, conforme Street (1984). Essa aluna, na própria entrevista, reconhece a grande importância desse incentivo:

É de extrema importância isso sem dúvida, eu já percebi que se não fosse pela influência em casa do meu pai, da minha vó que lia também os livros, eu acho que hoje não seria nem só em escrita e em leitura, acho que seria em tudo, porque é, quando a gente tem a influência em casa, meu pai, tava no segundo ano ele era major aluno no colégio militar do Rio de Janeiro, acho que quando a gente tem essa coisa em casa do pai apoiando, vai estuda, eu sei que você pode ir melhor, pega um texto, ele vai me ajuda o que que ele acha que eu to em dificuldade e tal, quando minha vó vem lê para mim e tal quando eu era criança, acho que isso é interessante empurra a gente para querer fazer um pouco mais, não só em português, matemática, física e química.

Como vimos, a participação da família é de extrema importância quanto as habilidade específicas da competência escritora e, principalmente, da leitora. Pois, segundo a aluna Luna, são os nossos familiares, aqueles que nos incentivarão desde a tenra idade.

Vejamos outros depoimentos:

Maurício:

depois que eu fui alfabetizado eu parei de ler um pouco gibi, eu não tinha muito costume de ler, até hoje eu não tenho muito esse costume, mas eu lia. Harry Potter eu li bastante Harry Potter, depois que fui alfabetizado, com 11 anos comecei a ler, Harry Potter, os livros didáticos, aquela tonelada de livros que o colégio sempre passa, eh mas antes nunca tive o hábito de ler. Eu fui alfabetizado metade em português, metade em francês, na 1ª e 2ª série foi em português e os outros dois foi em francês, porque eu morei dois anos na França, ai no ano passado eu morei na Índia, só que tem uma diferença entre a Índia e a França, na França eu era como um francês mesmo, estudava na língua francesa e em escola francesa, matéria francesa tudo, eu era um, não tinha nada de português essas coisas eu voltei sem conseguir escrever um texto em português, vira e mexe eu me pego escrevendo numa redação uma coisa assim com ortografia francesa. Na Índia eu fazia o ensino à distância do colégio militar de Manaus e além do ensino a distância eu fazia também o colégio presencial na Índia pra me adaptar, aprender a cultura, socializar essas coisas toda, pra aprender o inglês principalmente também. Mas o ensino que eu focava mesmo para o estudo era o ensino a distância que era aquela coisa, você estuda sozinho, tem professor online no skype você tira dúvidas só, mas você estuda sozinho, faz prova e tal, mas não tem aquele animo sabe, eu também perdi um pouco meu potencial em português, eu perdi bastante a língua portuguesa por lá, é tanto que aqui no primeiro bimestre em Brasília eu recuperei isso até é que minha prova diagnóstica, se a senhora ver a diagnóstica depois das aula de reforço, melhorou bastante. Não sei qual foi minha nota no começo, mas eu acho que depois eu tirei 8,0 em português.

Para o aluno Maurício a experiência de viver fora do Brasil rendeu-lhe muitas dificuldades na Língua Portuguesa, isso porque ele foi também alfabetizado na Língua Francesa. Então, quando ele passou um ano na Índia, ele estudava no módulo ensino a distância pelo Colégio Militar de Manaus, contudo essa experiência solitária não foi bem vista pelo aluno.

Em outra circunstância, quando perguntado a respeito das produções textuais diz:

Ah eu tinha costume de escrever cartas para o meu pai, na França meu pai me avaliava ele pedia para eu escrever qualquer coisa a gente começou com esse hábito lá né, eu escrevia carta para ele e ele via como é que eu tava em português, ai uma vez ou outra ele tentava me ensinar do jeito que era. Hoje em dia meu pai quase todo final de semana ele me dá um tema de redação sobre as notícias que eu leio na internet, dá um tema ai eu faço a redação, meu

pai corrige minha redação, ai ele dá 40 minutos, meia hora, ai eu faço nesses 40 minutos o esqueleto, o rascunho e passo a limpo e entrego pra ele, duas horas depois, ou então no dia seguinte ele vem, depende como ele tá no trabalho, é ele me traz ela corrigida, ai a partir disso eu vejo o que eu errei e tudo. Ultimamente a gente não tá fazendo isso muito, porque eu estou mais estudando a matéria do colégio do que isso, a gente começou a fazer isso na índia, porque no ano passado 1 ano que a gente começou a aprender redação até então a gente não tinha feita nada de redação no colégio ai eu vim com isso ai falei pai estou aprendendo redação ai ele começou na me ensinar também.

Veja que para o aluno Maurício a presença paterna incentivando nas produções textuais também é muito evidente. Os resultados nas avaliações desse aluno mostram que essa ajuda foi de muita relevância.

Janaína:

Livro tipo eu não sou tão fã de livro eu gostava mesmo era de ler revistas, gibi essas coisas assim, porque as minhas amigas da minha mãe era geralmente mais velhas ai elas sempre tinham aquelas revista então elas me davam as revistas e eu lia, tipo revista assim de criança mesmo, adolescente, gibi, eu sempre comprei muito gibi, meu irmão também sempre gostou muito de gibi, sempre a gente teve sempre muito gibi, então eu lia muito gibi quando criança ah até uns 12 anos, 13 anos, que ai meu irmão já era um pouco grandinho e ai ele mesmo fazia uma coleção, ai eu aproveitava e lia com ele, agora tipo eu leio de vez em quando os livros, eu leio mais, agora eu to procurando ler mais as coisas clássicas assim para estudar pro vestibular tipo agora tá valendo o porque memória de um sargento de milícias esses livros assim mais que pedem né, os mais clássicos ai que nem pro colégio a gente ler Otelo essas coisas assim ai eu vou pesquisar agora outros livros para ler para ficar mais preparada para o vestibular. Gosto de ler tipo quando eu tinha mais tempo eu lia bastante esse negócio Agatha Cristie, essas coisas assim que minha amiga tinha uma coleção, então ela me dava tudo assim para eu ler, ai eu lia, outra coisa.

A aluna Janaína ao ser interrogada sobre os hábitos de leitura coloca inicialmente que não gosta de ler, mas depois mostra um arcabouço bem variado de leituras que ela já fez e faz em sua vida. Agora quando questionada a respeito da escrita diz:

Eu escrevia, mas eu sempre tive dificuldade para escrever texto, assim eu não sabia botar a idéia, até as minhas professoras falavam isso, que eu queria falar coisa de mais e coisa desnecessária e também eu misturava tanta coisa assim, sabe? E eu nunca soube fazer uma redação direito, assim agora eu to começando a aprender o que tem de botar, as coisas necessárias, mas eu tenho muita dificuldade em português por causa disso (...) Agora quando eu era criança eu gostava muito de escrever e sempre eu tive um caderno que eu escrevia historinha assim, mas sempre não era aquelas histórias bem escritas assim, escrevia o que vinha na minha cabeça, história de princesa, dessas coisas assim então eu sempre tive caderninho assim para escrever história. (...) É eu já tive diários escrevia:::, mas escrevia história mesmo, essas coisas. Eu parei até faz bastante tempo já, porque tipo não tinha mais tempo de ficar escrevendo, ai lá quando eu tinha uns 9, 10 anos eu gostava muito de escrever essas histórias é tanto que até hoje eu tenho uns caderninhos com os desenhos, com as historinhas.

Parece que a dificuldade em escrever para a aluna Janaína está atrelada a circunstâncias de avaliação, pois quando ela se debruça ao prazer da escrita, por exemplo, quando menciona essas historinhas que escreveu, a princípio, demonstra ter bastante domínio e liberdade criadora.

É o que eu tenho dificuldade mesmo, é só as redações que faço aqui mesmo, de vez em quando eu até tento escrever para tipo blog essas coisas assim sabe? Mas não sai legal porque eu não tenho, eu não consigo botar a idéia ali, ai eu tenho, ai eu me estresso muito porque eu tenho que toda hora, fica tudo ruim assim porque eu leio, ai eu, mas agora tá melhorando a escrita porque aquele último texto que a gente fez foi do::: foi que a professora deu uns temas foi do:::, eu escrevi sobre o::: o reaproveitamento de energia, eu acho que foi o, o melhor texto que eu escrevi, porque ele ficou, eu pesquisei bastante informação sobre, eu sabia o que falar já, ai ficou bem legal porque eu botei exemplo tipo assim, ai, acho que eu to melhorando assim aos poucos.

Observe que, para Janaína, escrever de forma monitorada é bastante difícil, contudo ela diz que, nesse ano, fez uma das suas melhores produções textuais, pois pesquisou bastante as informações a respeito do tema e depois conseguiu colocar essas idéias no papel. Veja o quanto é importante a pesquisa e a leitura para um bom desempenho nas habilidades escritoras.

Catarina:

Meus pais liam muito e eu desde pequenininha pegava aqueles livrinhos que ficavam boiando na água passando a imagem e inventando história e tinha um monte desses lá em casa, minha mãe fala que quando eu era pequena tinha até gravação em vídeo cassete de que eu inventava história, olhava para imagem e ficava inventando história, eu inventava música, eu inventava história (...) eu só lia o gibi da Mônica, antes eu inventava depois eu comecei a ler, só que eu parei de inventar tanta história assim, fiquei só lendo mesmo (...) eu li vários livros, só que tudo fininho, meu pai viajava ai ele trazia alguma coisa do quartel né, ele viajava trazia um filme e gibi, história, dependendo do lugar, porque a gente sempre morava numa cidade que era longe de cidade grande (...) em 2008 eu comecei a ler livros maiores, em 2006 e 2007 eu morava perto da escola, eu passava a tarde na biblioteca.

Para a aluna Catarina, o fato de não saber ler antes da alfabetização não a impediu de ler imagens e delas fazer história. Depois dessa fase, começou a ler gibis e os livros que o pai trazia de lugares que ficavam perto das grandes cidades. Observe que mesmo vivendo no interior, isso não foi problema para não ler, pois o pai trazia livros de outros lugares aguçando o gosto da filha pela leitura. Outra questão relevante foi ela ter morado perto de uma biblioteca. Contudo esse fato não seria relevante se a aluna não gostasse de ler. Agora quando perguntei a respeito da escrita respondeu-me:

a escrita está só mesmo nas cobranças da escola, ano passado até que eu fazia bastante por causa de uma professora que ela falava que eu tinha que continuar escrevendo e tal, mesmo que fosse história boba, mas só isso, daí eu mostrava para ela também, mas não era nem redação, critica, resenha, não era nada, resenha critica nada disso, era aquelas histórias bem malucas mesmo, mas acho que só isso eu acho.

Observe que essa aluna tem mais facilidade para leitura do que para a escrita, contudo, quando se trata de uma produção mais independente e com liberdade criadora, sem haver muita monitoração pela escola, ela escreve de forma mais livre e com mais frequência. Agora quanto à produção de texto em âmbito escolar isso ela já tem dificuldade.

Bruno:

na alfabetização eu lia mais esses livros de criancinha, historinha, do Joãozinho, do pezinho, do feijão (...) na primeira série até a quinta série foi boa porque eu lia muito, estudava, ai eu comecei a parar ai to ficando fraco em português, ai to começando a ler de novo (...) Foi ai eu comecei as amizades ruim né, ai eu comecei a parar de estudar um pouco, fiquei fraco.

Nessa entrevista com o aluno Bruno, o que percebo é que ele **quase não domina o** turno de fala, isso porque ele quase não tem nada para falar quando é questionado a respeito de alguma coisa. Quanto à leitura em sua vida, ele me diz a respeito das leituras de quando era criança e, depois, que lia muito, mas não esclarece que livros ele lia e nem se recorda de nenhum, outra questão é que ele culpa as más influências por ter parado de estudar. Agora, quando questionado a respeito das leituras de hoje, responde:

eu leio revistas. Revista e gibi que tá na biblioteca, alguns livros, só.

Quando questionado sobre os hábitos de escrita, ele responde:

Só caligrafia só.

Isso parece dizer a respeito de um hábito que o aluno tem o de treinar sua caligrafia; não obstante, a respeito de escrever textos, nada declara. Contudo, mais tarde fala da participação do pai na hora em que ele pede um tema para escrever:

*eu falo pai me dá um tema **para mim**³⁴ escrever, ai ele me dá um tema lá, ai quando eu não sei eu pego um livro e estudo sobre ele, ai depois eu faço, ai quando ele fala que tava ruim eu refaço, e é assim.*

Observe que, nesse momento, ele deixa registrado que escreve algo, mas que depende da participação do pai na atividade, pois este tem de dá um tema. O aluno demonstra já trazer de casa a noção de que para escrever a respeito de determinado assunto temos de pesquisar e, também, a respeito da reescritura e de sua importância para melhorar a aparência da produção textual.

Jonas:

eu lia bastante assim, que eu comecei a ver como a história fazia diferença para gente, dai eu peguei e comecei a ler bastante, assim só que agora no momento eu não to lendo tanto como lia tanto. (...) desde o ano passado eu comecei a me interessar mais assim pela leitura e tal, ai eu começava a comprar livros também e esse ano eu to pegando, to deixando mais para estudar mesmo, para tentar passar de ano, porque o ensino é muito puxado e as leituras eu to deixando um pouquinho de lado assim, só que eu sempre to pegando tipo no final de semana.

Observe que para Jonas a leitura faz diferença em muitas coisas em sua vida, só que ele hoje não lê como lia antes, devido ao ritmo do Colégio Militar que exige mais estudos. E quando questionado a respeito da escrita diz:

³⁴Grifos meus

eu não escrevia muito não, agora que eu to dando uma puxada nesse ano porque o ensino do colégio militar é bem diferente do que os outros ensinam.

Veja que ele não esclarece muito a respeito de sua escrita, ou seja essa prática não é tão evidente em sua vida. Além disso, a prática de escrita está subordinada às exigências da escola, nesse sentido, o ato de escrever não se configura como ato prazeroso e espontâneo.

Patrícia:

Meus pais não lêem muito, eles quase nunca liam, mas eles me incentivavam assim para eu aprender a ler. Depois da minha alfabetização, eu não me lembro muito não de ler, na escola a gente tinha que ir a biblioteca ler um livro e depois explicar sobre o livro, acho que foi na quinta série, só que eu não gostava desse momento, até porque eu não gosto muito de ler, mas eu leio o que tenho que fazer eu faço.

Veja que para a aluna Patrícia, a leitura representa uma obrigação em sua vida, ou seja ela só lê quando tem de ler. Agora quando questionada se gosta de ler gibi, responde:

Ah gosto, ah essas revistinhas eu gosto de ler, eu gosto de ler essas revistinhas, nesses dias eu peguei ali na biblioteca para eu ler. Eu gosto de ler romances, mas aí eu olho para o livro e se ele é muito grande, daí dá preguiça de ler. As revistinhas eu comecei alguns anos atrás não faz muito tempo não.

Observe que para Patrícia, a leitura de gibi parece não ser leitura, o que se percebe em entrevista é que a aluna interpreta leitura como aquilo que é dado para ela como obrigação pela escola, por exemplo, em sua fala, *na escola a gente tinha que ir a biblioteca ler um livro e depois explicar sobre o livro*. Observe que ela utiliza a locução verbal “tem que ir”, denotando a obrigação da tarefa dada pela escola. Já o que ela tem prazer em ler, pois não é exigido pela escola, trata-se de uma leitura de descontração, não é interpretado como livro de leitura. Rios (2009, p.6), nesse sentido, também, ratifica essa postura em sua tese:

a escola era um ponto de referência importante quando as pessoas falavam sobre atividades de leitura e escrita. Enquanto eu estava tentando obter informações sobre o que leram e escreveram em suas vidas cotidianas, como em Barton e Hamilton (1998), muitas vezes responderam falando sobre algo relacionado à escola.

Ela também alia suas possibilidades de leitura ao tamanho do livro, pois se for pequeno ela lê, e se for grande ela tem preguiça de ler. Agora, mesmo eu dizendo que gibi também é leitura, a aluna diz:

Não é porque eu não gosto de ler mesmo, mas aqui eu percebi que todo mundo gosta de ler, e porque todo mundo gosta de ler eu acabo lendo, eu tenho que ler, até porque tenho que fazer prova de livro, aí eu tenho que ler.

Veja que novamente ela confirma não gostar de ler, apesar de eu ter dito em entrevista que gibi era também leitura. Isso confirma o que Rios (2009, p.6) diz:

Este viés pode ser melhor caracterizado como uma colonização de outros domínios pelo domínio da escola. No entanto, as pessoas podem se apropriar de atividades escolares em outros domínios, modificando-as, como é o caso de outro participante, quando ele reescreveu mensagens de telefone em seu trabalho. Isto pode ser visto como um exemplo da dialética da colonização / apropriação (Chouliaraki e Fairclough, 1999), cuja noção eu penso ser adequada para entender uma questão importante que surgiu através da análise, ou seja, alguns dos participantes mudaram seus letramentos na medida em que eles se engajaram em novas práticas em diferentes de domínios.

Observe que, conforme Rios, essa aluna refere-se à leitura somente no domínio da escola, é como se a leitura em sua vida fosse de fato interpretada como uma obrigação dada pela escola e não como um ato voluntário. Ela mesma afirma que no colégio só lê porque todo mundo lê e também porque nas avaliações cobram que ela leia livros.

Veja que letramento para essa aluna é o letramento dominante. Rios (2010, p. 03) refere-se tanto a usos dominantes da escrita (e, conseqüentemente, da leitura), tais como aqueles considerados de *status* superior na burocracia e na academia bem como o uso literário, como às suas representações ou construções discursivas. Frequentemente são esses os marcos de referência quando as pessoas emitem opinião sobre o letramento num sentido geral. Então, para essa aluna, o que conta como leitura é aquilo que é ensinado pela escola, em detrimento de outros gêneros que são lidos no seu dia a dia, por exemplo, gibis, jornais, revistas. Nesse sentido, esse conceito de que o letramento que importa é o dominante contribui para uma visão sobre a leitura e a escrita que afasta a pessoa do letramento, ou seja, ela passa a ver a leitura e a escrita como um objeto independente e que ela tem de apropriar-se; ao contrário, não vê a leitura e o sujeito como espaço de interação. Isso está na fala da aluna Patrícia, a leitura para ela é aquela que a escola passa e não aquela que ela faz em seu dia a dia, ela tem uma visão de que a leitura é somente aquela que as elites sociais fazem. Essa é uma visão autônoma da leitura e da escrita, em que só valem os gêneros que são fornecidos pela escola. Ao contrário, os modos de gêneros que essa aluna utiliza podem e devem servir de trampolim para se chegar aos gêneros escolares.

Quanto à escrita, responde que:

Agora quanto à escrita responde que:

Eu escrevi algumas cartas, que eu escrevia para as minhas amigas e ela respondia. Eu não costumo escrever email, porque eu não tenho acesso a internet, porque eu estou morando na casa de um tio e eu não tenho liberdade para acessar e isso está desde fevereiro. Eu acho que isso dificultou um pouco nas minhas notas no início. Na escola eu quase não escrevia, eles não incentivavam muito no Sul, o ensino de lá é muito fraco perto do daqui, até porque eu tenho dificuldade bastante de fazer redação, até hoje eu tenho. E lá os professores não incentivavam (...)

Observe que a escrita para essa aluna acontece quando está vinculada ao ambiente social de interação com as amigas. Já quando está vinculada ao ambiente escolar parece não ter muito sucesso, até porque, para ela, isso não diz respeito a uma prática escolar, uma vez que no Sul, onde ela estudou quase toda sua vida, ela não teve incentivo em produzir textos; por isso, diz que tem dificuldade em escrever redação, que se estende até hoje. O importante de se notar aqui é que a escola, ainda, é a grande incentivadora do ato de ler e escrever. Portanto, quando há negligência por parte dessa instituição, o aluno se vê abandonado e não se desenvolve nessas habilidades.

Gabriel:

Na minha infância ninguém lia para mim, mas eu tinha curiosidade de ler. Depois de ser alfabetizado, eu sempre pegava jornais assim e umas revistas que meu pai comprava. Gibi eu lia, mas nunca comprava não. Na escola, houve incentivo, por parte da leitura, na 8ª série e no 1º ano principalmente na cobrança de ler livros para fazer a prova, eu li “A árvore que dava dinheiro”, foi o que mais gostei e o que eu me lembro, eu li bastante, mas só esse eu lembro (...) agora gostar de ler depende do assunto, não sou muito de ler livros, eu peguei o livro “O senhor dos anéis”, mas ainda não acabei de ler. (...) Meu pai me incentiva a ler notícias do jornal e revistas.

Veja que o ato de ler para Gabriel está aliado ao prazer e ao gosto pelo assunto, ou seja, ele não lê qualquer coisa, em relato de entrevista diz gostar de ler jornais e revistas que seu pai comprava e também lia os gibis que tinha em casa, mas ele não chegava a comprar esses gibis. Numa outra fase da vida, diz a respeito de um livro que gostou de ler, apesar de não ter sido só esse livro que leu, mas que só lembra dele, pois foi o que gostou de ler. Mais tarde diz ter lido “O senhor dos anéis”, mas pelo fato de ser muito grande, ainda não acabou sua leitura. Depois diz que o pai incentiva a ler jornais e revistas, o que demonstra uma preocupação da família em relação às leituras do filho. Quanto à escrita responde:

Escrevo essas coisas do colégio, às vezes escrevo pensamento, que guardo ou às vezes joga no lixo. Na outra escola eu fazia redações. Hoje, eu escrevo também quando surge inspiração, daí eu escrevo algumas frases que eu tô com vontade de escrever.

Repare que para o aluno Gabriel escrever está também aliado ao prazer e à vontade do momento, então se surge um pensamento ele escreve. Já em relação ao ambiente escolar, só se limita a responder que no ano passado fazia redações, mas não diz como era e nem se gostava de fazer redações escolares.

Conforme já mencionado em capítulo anterior, a patente e a graduação dos pais desses alunos se mostra reveladora frente aos resultados desses alunos em avaliação. As entrevistas realizadas com esses alunos entre os meses de maio e junho também são bastante reveladoras frente a esses resultados, conforme vimos acima.

Em suma, por meio dessas entrevistas, obtive como dados o que cada aluno entende por leitura e escrita, numa instância social e escolar. Isso foi observado nas transcrições das entrevistas dos (as) alunos (as), principalmente, na entrevista de Luna e Maurício, que contam com o apoio de seus pais, que sabem da grande importância de acompanhar seus filhos em suas leituras e produções textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se deteve a investigar como se dava o avanço escolar dos alunos amparados, do Colégio Militar de Brasília, em aulas de Apoio Pedagógico, no ano de 2011. E, também, como e por que alguns alunos após essas aulas avançavam no processo, enquanto outros negligenciavam ou se desinteressavam.

Assim como foi mencionado, a formação escolar dos pais desses alunos e o fator movimentação mostraram-se bastante reveladoras na análise; uma vez que pelos resultados obtidos das Avaliações Diagnósticas, das aulas de AP, das avaliações após as aulas de AP e das entrevistas feitas com os alunos, temos que aqueles alunos que tem maior participação dos pais em sua vida escolar, incentivando nas práticas de leitura e escrita, tiveram resultados mais promissores frente àqueles alunos que não contam com esse incentivo por parte dos pais. E que aqueles alunos que não se submeteram a tantas movimentações e transferências dos pais, por necessidade de serviço, e que estudaram em instituições de ensino de qualidade também alcançaram bons resultados em todas as avaliações.

Outra questão relevante aqui é que quando perguntado aos alunos a respeito do gosto pela leitura e pela escrita, muitos demonstraram ter mais acesso às várias leituras devido aos pais que incentivavam comprando livros e proporcionando aos filhos o acesso. Já outros alunos, que não contaram com o incentivo dos pais em relação às práticas de leitura e de escrita, ora colocam que lêem quando gostam da leitura, ora dizem não gostar de ler, ora colocam que gostam de ler, mas que agora não leem mais. Veja que eles parecem não ter muito incentivo dos pais, pois em relato de entrevistas nenhum desses alunos colocaram que os pais compravam livros para que eles lessem ou mesmo que proporcionasse o ato de ler em casa. Muitos, nesse momento, afirmaram que os pais não liam para eles, e que os pais não leem muito.

Quanto à escrita, muitos relataram que os pais incentivavam passando temas diversos e depois corrigindo. O que demonstra uma preocupação por parte desses pais em relação à proficiência de leitura e de escrita de seus filhos. Outra observação é que a maioria diz não escrever porque não aprendeu a escrever, devido ao ensino fraco que tiveram de enfrentar na vida, ora pelas várias movimentações de seus pais, ora porque estavam realmente em uma escola que não incentivava o ato de escrever redações.

Esse estudo também poderá servir como dado para a DEPA em relação a possíveis procedimentos que poderão ser tomados nas aulas de Apoio Pedagógico, pois entendo que

não podemos trabalhar as mesmas habilidades com todos os alunos nessas aulas, pois, conforme observado na figura 15 e 18, alguns alunos têm sérias dificuldades em habilidades escritoras, enquanto outros não. Nesse sentido, as aulas de AP devem ser pautadas nas dificuldades que cada grupo de alunos tem. O que não podemos fazer é pensar que nessas aulas teremos alunos que têm as mesmas dificuldades. Agora, se ao contrário disso, dividirmos as turmas de aulas de AP, trabalhando exatamente nas habilidades que os alunos revelaram, em Avaliações Diagnósticas, terem mais dificuldades; esses alunos, com certeza, terão mais facilidade em se nivelar em relação aos alunos, que já fazem parte das aulas regulares do Colégio Militar de Brasília, conforme a DEPA propõe.

É importante que os parâmetros de Avaliação Diagnóstica sejam, em um momento posterior, revistos pela DEPA. Pois, como vimos, não podemos dizer que o aluno do 2º ano será inapto somente por que ele não consegue alcançar um resultado satisfatório nas competências de procedimentos de leitura, conforme seção 3.2, página 72, pois para isso ele precisaria acertar menos de três itens em todas as habilidades, conforme apresento na seção 3.2. Nesse sentido, dizer que o aluno será apto com restrição se ele acertar menos de 50% de todas as habilidades anularia o parecer de inapto, para alguns alunos, que acertaram menos de três itens dos procedimentos de leitura, mas que conseguiram acertar menos de 50% de todas as habilidades, conforme figura 15, página 76. Ou mesmo anularia o parecer em relação àqueles alunos que não acertaram mais de três itens dos procedimentos de leitura, mas que conseguiram acertar mais de 50% de todas as habilidades, categorizando esses alunos como aptos.

Em suma, essa dissertação mostrou o quão é importante focalizar nas aulas de AP as habilidades de leitura e escrita, que foram uma proposta aplicada pela DEPA nas Avaliações Diagnósticas, pois por meio delas é possível resgatar os vários discursos que os alunos trazem, que não necessariamente serão somente os que foram absorvidos em sua vida escolar e sim aqueles absorvidos em sua vida familiar e social. Isso é possível por meio do ensino dos gêneros discursivos, pois por meio deles é possível trazer para essas aulas os múltiplos letramentos, que se fazem presente nas condições socioeconômicas, culturais e políticas que cada sujeito participante traz. Dessa forma, estarei valorizando nesses alunos, oriundos de diversos sistemas de ensino, espalhados pelo Brasil, que possuem uma riqueza: o conhecimento de mundo ampliado, dadas às movimentações e às trocas de colégio (intra e interestadual) e uma deficiência: as competências e habilidades, em nível escolar de letramento, conforme prescrevem os documentos da DEPA, sua história de vida e seu

conhecimento social e cultural para que por meio dele, ele possa melhorar suas habilidades específicas da competência leitora e escritora.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 7ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 6ª ed. São Paulo, EPU, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Jackqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCGNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas/SP: Mercado de letras, 2000.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, U.K. and Cambridge, U.S.A.: Blackwell, 1994.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. “*Literacy practices*”. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic. *Situated Literacies*. London: Routledge, 2000, pp. 7-15.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London: Paladin, 1971.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. *Discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BURGESS, R. G. Sponsors, gatekeepers, members and friends; access in educational settings. In: Shaffir, W. B. & Stebbins, R. A. (eds.). *Experiencing fieldwork; an inside view of qualitative research*. London: Sage. 1991, pp. 43-52.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, Norman. K. & LINCOLN, Yonna S. (Editors). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 2005.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARRAH, I. Ethnography of communication. In: HORNBERGER, N. H. & FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage Publications, 1998.

FOUCAULT, Michel. "Disciplina". In: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquele Ramalhe. Petrópolis. Vozes, 2004.

Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/53152/1/Foucault-e-a-disciplina-na-educacao.html>, acesso em 10 de janeiro de 2011.

FOUCAULT, Michel. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, James. *Na introduction to discourse analysis: Theory and method*, London & New York: Routledge, 1999.

GLASER BG. *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Sociology Press, 1978.

GLASER, Barney G & STRAUSS, Anselm L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967.

KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e FAVERO, Leonor Lopes. *Contribuição a uma tipologia textual*. Letras & Letras, v. 3, n. 1, pp. 3-10. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1987.

HALLIDAY, Michael A. K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1983.

MAANEN, J. V. *Tales the field: on writing ethnography*. Chicago and London: The University Press, 1988.

MAGALHÃES, Isabel. *Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres*. In: A. Kleiman (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995a, pp. 201-235.

_____. *Escrita e identidade*. Cadernos de Linguagem e Sociedade. Thesaurus, 2004.

_____. *Teoria crítica do Discurso e Texto*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 113-131, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais e produção escrita*. Curso de Especialização em Letras: leitura, análise e produção de textos – Módulo III: UnB, 2004 (mimeo).

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

_____. *Letramento e oralidade no context das práticas discursivase eventos comunicativos*, In I. Signorini (org.) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento, Campinas SP, Mercado de Letras, 2001.

MAY, S. (1997). Critical ethnography. In: HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.). Encyclopedia of Language and Education, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 197-206

MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP:EDUSC, 2002.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO; Vol I, *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, Vol II, Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental/Programa Fundescola, 1998.

RIOS. Guilherme Veiga. *Consciência Lingüística Crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando*: 1996-1998. Dissertação inédita (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília-DF.

RIOS, Guilherme Veiga. *Literacy Discourses. A sociocultural Critique in Brazilian Communities*. Lancaster University: VDM, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard. e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras: 2004.

SOARES, Magda Soares. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*, 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

STREET, Brian V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência UNESCO Brasil, Letramento e Diversidade, 2003.

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

TERZI, S. B. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizado, 2006*. Disponível em <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park, California: Sage Publications, 1993.

VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Essex: Longman. WATSON-GEGEO, K. A. (1997). *Classroom ethnography*. In HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.) Encyclopedia of language and education. Vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press. pp. 135-144.

VIEIRA J. A. “Práticas sociais de letramento e ensino crítico em Língua Portuguesa”. In: VIEIRA, J. A.; GARCIA, Denize Elena da Silva (orgs.) *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras, UnB, 2003.

ANEXO I – FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DESDE 2003

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA -2004 FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRÉ-REQUISITOS Língua Portuguesa para ingresso na 2ª série do Ensino Médio

N.º do Candidato : _____

1) LEITURA E INTERPRETAÇÃO

O ALUNO DEMONSTRA / SABE		SIM	NAO
a	Identificar os diversos tipos de texto.		
b	Reconhecer os elementos da narrativa .		
c	Identificar a estrutura do texto .		
d	Distinguir idéias principais das secundárias .		
e	Analisar criticamente o texto lido .		
f	Identificar a intenção comunicativa do autor .		
g	Extrair conclusões do texto apresentado .		
h	Reconhecer recursos retóricos (jogos de palavras, ironia, perguntas, provocações, oposições, metáforas e elipse) .		

2) GRAMÁTICA TEXTUAL

O ALUNO DEMONSTRA / SABE		SIM	NAO
a	Identificar relações de coordenação e de subordinação na estrutura frasal .		
b	Identificar relações de coordenação e de subordinação na estrutura morfológica dos nomes e dos verbos .		
c	Reconhecer fórmulas de articulação concordância, regência e pontuação .		
d	Identificar elemento coesivos (conjunção e pronome relativo) .		

3) PRODUÇÃO TEXTUAL

O ALUNO DEMONSTRA / SABE		SIM	NAO
a	Adequar o texto ao tema proposto .		
b	Elaborar um projeto de texto .		
c	Desenvolver o texto de acordo com a modalidade padrão da língua .		
d	Empregar os elementos coesivos .		
e	Desenvolver idéias de forma articulada .		
f	Expor idéias sem incorrer em contradições .		
g	Adequar a produção textual ao gênero solicitado .		
h	Elaborar síntese do texto lido .		
i	Estruturar corretamente o parágrafo .		

Parecer da comissão :

Local

Data

1º MEMBRO

2º MEMBRO

3º MEMBRO

ANEXO II – FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - 2011



COLÉGIO MILITAR DE _____ - Avaliação Diagnóstica - 2011

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 1º ano Ensino Médio

Nome: _____ N.º Inscrição: _____

I- GÊNEROS TEXTUAIS E CONCEITOS - Habilidades específicas da competência leitora

1) Procedimentos de leitura		Domina	Domina Parcial	Não domina	Item (s) corresp.
A	Localizar informações explícitas em um texto.				
B	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.				
C	Inferir uma informação implícita em um texto.				
D	Identificar o tema de um texto.				
E	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.				
2) Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Emunciador na Compreensão do Texto					
A	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc).				
B	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.				
3) Relação entre Textos					
A	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.				
B	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.				
4) Coerência e Coesão no Processamento do Texto					
A	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.				
B	Estabelecer relação causa-consequência entre partes e elementos do texto.				
C	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, pronomes relativos etc.				
D	Identificar a tese de um texto.				
E	Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.				

II – REFLEXÃO LINGÜÍSTICA – Habilidades específicas das competências leitoras e escritoras

1) Relação entre recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		Domina	Domina Parcial	Não domina	Item (s) corresp.
A	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.				
B	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.				
C	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha dos diferentes níveis de linguagem.				
D	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e ou morfo-sintáticos.				
2) Variação Linguística					
A	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o co-locutor de um texto.				
3) Conceitos Gramaticais					
A	Reconhecer os elementos morfológicos da palavra e seus processos de formação.				

III – PRODUÇÃO TEXTUAL – Habilidades específicas das competências escritoras

1) Atividades Discursivas		Domina	Domina Parcial	Não domina	Item (s) corresp.
A	Compreende e atende à proposta dada.				
B	Organiza o texto em parágrafos.				
C	Redige períodos completos.				
D	Tem noções de pontuação.				
E	Emprega o vocabulário adequado ao gênero textual solicitado.				
F	Emprega adequadamente os principais elementos coesivos (conjunção, preposição, pronome e advérbio).				
G	Emprega adequadamente os sinais de acentuação.				
H	Emprega adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.				
I	Domina a ortografia da língua.				
J	Produz texto coerente, sem ambiguidades e trechos desconexos.				

Parâmetros:

INAPTO	Não domina 03 (três) ou mais habilidades constantes no item I/1) Procedimentos de leitura.
APTO	Domina mais de 50% de todas as habilidades avaliadas (16 ou mais itens)
APTO c/ restrição	Domina menos de 50% de todas as habilidades avaliadas (menos de 16 itens)

Parecer da comissão:

- () Apresenta condições para a matrícula no ano escolar pretendido.
 () Apresenta condições para a matrícula no ano escolar pretendido, porém, necessita de apoio pedagógico.
 () Não apresenta condições para a matrícula no ano escolar pretendido.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS DURANTE O ANO LETIVO:

O responsável () aceita () não aceita a matrícula de seu dependente no _____ ano escolar, conforme §4º do Art 52 do Regulamento dos Colégios Militares R-69. (SFC)

_____ de 2011.
 (local e data)

 Prof Avaliador

 Chefe da Seq Psicoped

 Ciente do Resp.

ANEXO III – MATRIZ DO ENEM³⁵

- Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

- Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.
- Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
- Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
- Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

- Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

³⁵Retirei da matriz do ENEM somente as competências linguística referente a gramatical, a leitora e a escritora.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

- Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

- Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

- Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.