

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Lingüística – PPGL

Edna Cristina Muniz da Silva

Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental

Brasília
2007

Edna Cristina Muniz da Silva

Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Lingüística, área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Dr^a. Maria Izabel Magalhães

Brasília
2007

Edna Cristina Muniz da Silva

Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Lingüística, área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (LIP/UnB) - Presidente

Profa. Dra. Désirée Motta-Roth (UFSM) – Membro

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (FE/UnB) – Membro

Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva (LIP/UnB) – Membro

Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal (LIP/UnB) – Membro

Profa. Dra. Christine Maria Soares de Carvalho (UCB) - Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser abençoada com saúde, paz, família, filhos, amigos e amigas;

Aos meus pais, Adahylo e Noêmia (*in memoriam*) que me ensinaram o valor de viver com simplicidade e lutaram para educar seus filhos no caminho da verdade e da caridade;

Aos meus filhos, Felipe, Luciana e Vanessa, cuja alegria e juventude preenchem a minha vida e impulsionam-me para enfrentar desafios e obstáculos;

À Universidade de Brasília e ao Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas por terem-me concedido licença para realizar a pesquisa;

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos para o aperfeiçoamento da pesquisa na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sob a co-orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Marques Gouveia;

À professora doutora Maria Izabel Magalhães, pela orientação na realização desta pesquisa, pelo incentivo ao 'doutorado sanduíche', pelas leituras e sugestões ao meu trabalho; uma pessoa muito querida que tem me acompanhado nos últimos quatro anos, sempre me incentivando, e que certamente fez a diferença na minha vida acadêmica;

Ao professor doutor Carlos Alberto Marques Gouveia, do Departamento de Estudos Anglísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pelo carinho e atenção com que me recebeu no período em que realizei parte desta pesquisa em Lisboa;

À professora doutora Maria Christina Diniz Leal, um encanto de pessoa, pelas palavras de incentivo e pelos bons conselhos;

À professora doutora Denize Elena Garcia da Silva, uma alma de ouro que me apoiou em momentos difíceis;

À professora doutora Désirée Motta-Roth, por ter aceitado participar da Banca Examinadora desta tese;

À professora doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo, pela atenção e delicadeza em dispor-se a ler esta tese em tão pouco tempo;

À professora doutora Christine Maria Soares de Carvalho, pela eterna simpatia, o apoio na época do doutorado 'sanduíche', pelos bons colóquios que já tivemos e ainda vamos ter;

Às colegas e aos colegas da pós-graduação, especialmente a Ana Adelina, Maria Cecília, Cida, Rachael, Rosineide, Joana, Francisco, Décio, pelos momentos de descontração e também pelos momentos de tensão que compartilhamos;

Ao João Henrique, que me atendeu com a máxima presteza quando lhe pedi que fizesse a tradução do resumo desta tese;

À Jacinta, nossa querida secretária do PPGL, que sempre atendeu as minhas demandas com atenção e simpatia, e pelas palavras e mensagens de incentivo;

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta tese;

A uma pessoa muito especial, o Jânio, que chegou de mansinho, para confortar e aconchegar, trazendo amor, carinho e serenidade à minha vida.

Só tão alto quanto o que alcanço
 posso crescer,
só tão longe quanto exploro
 posso chegar,
só na profundidade para o que olho
 posso ver,
só à medida que sonho
 posso ser.

Karen Ravn

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	9
1.1 Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar	9
1.2 Abordagens sobre os gêneros	15
1.2.1 Bakhtin: gêneros, dialogismo e alteridade	19
1.2.2 Fairclough: gêneros, discurso e prática social.....	20
1.2.3 Gêneros, textos e contextos	23
1.2.3.1 A oração como representação	28
1.2.3.2 A oração como troca	30
1.2.3.3 A oração como mensagem	32
1.3 Letramento como prática social	34
1.3.1 Eventos e práticas de letramento	39
1.3.2 A base social do letramento	41
1.3.3 Letramentos, gêneros e poder	44
1.3.4 As práticas escolares de letramento	46
1.4 Discursos sobre o ensino e aprendizagem da escrita	51
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	58
2.1 A pesquisa qualitativa	58
2.2 Em busca dos dados	60
2.3 A coleta de dados	62
2.3.1 Descrição da pesquisa de campo	63
2.3.2 Observação das aulas e notas de campo	64
2.3.3 Entrevista em grupo focal	66
2.3.4 Entrevistas individuais	67
2.4 A análise textual: Análise de Discurso Crítica	68

2.5 Conclusão	72
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO	73
3.1 Práticas de letramentos nas aulas	73
3.1.1 Aulas da 5ª série	73
3.1.2 Aulas da 6ª série	82
3.1.3 Aulas da 7ª série	87
3.1.4 Aulas da 8ª série	93
3.2 Conclusão	100
CAPÍTULO 4 – DISCURSO E LETRAMENTO	102
4.1 O ensino da gramática	102
4.2 Os discursos sobre as práticas de letramento	111
4.3 A identidade das professoras e o ensino da Língua Portuguesa ..	118
4.4 Conclusão	120
CAPÍTULO 5 – GÊNEROS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	121
5.1 Gêneros e interdiscursividade	121
5.2 Gêneros, textos e contextos	130
5.3 Gêneros e práticas sociais	136
5.4 Gêneros e práticas de letramento	144
5.5 Conclusão	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
ANEXO 1 – NOTAS DE CAMPO	182
ANEXO 2 – GRUPO FOCAL	196
ANEXO 3 – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	216
ANEXO 4 – TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO	258

RESUMO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa realizada com turmas dos últimos ciclos do Ensino Fundamental na área de Língua. Meu objetivo é mostrar que os gêneros devem constituir o centro para o ensino de letramentos, baseando-me em teorias críticas e funcionais para o estudo da linguagem. Para compreender a relação entre gêneros e práticas de *letramento* no contexto desta pesquisa, apóio-me na articulação de três abordagens teóricas: (1) Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1992; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Wodak e Meyer, 2001; Fairclough, 2003); (2) Novos Estudos do Letramento (Street, 1983, 1995; Barton e Ivanic, 1991; Barton 1994; Barton e Hamilton, 1998; Hamilton, 2000, 2001; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000); (3) Abordagens teóricas sobre os gêneros e a perspectiva sistêmico-funcional (Bakhtin, 2000; Halliday e Hasan, 1985; Eggins e Martin, 1998; Martin e Christie, 2000; Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 2004). Na metodologia para a coleta de dados, foram adotados métodos da pesquisa qualitativa, e, para a interpretação dos dados, a Análise de Discurso Crítica associada à abordagem sistêmico-funcional. Nesta tese, é investigado como os textos são estudados nas aulas de Língua Portuguesa e em que medida o ensino da escrita contribui para que os estudantes apropriem-se dos gêneros como recurso para agirem e interagirem em diversos domínios sociais. Esta pesquisa indica que o ensino de letramentos deve apoiar-se no estudo dos gêneros e na abordagem sistêmico-funcional como referencial teórico para análise textual. Uma pedagogia de ensino de letramentos baseada nos gêneros permite o reconhecimento da diversidade do contexto cultural que envolve os textos, conforme as práticas sociais que os demandam. A consciência dos gêneros e das práticas de letramento em que se realizam efetivamente contribui para que nossos estudantes desenvolvam capacidades para agirem e interagirem discursivamente em diferentes domínios e práticas sociais.

Palavras-chave: gêneros; textos; práticas de letramento; análise de discurso crítica; aulas de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This thesis is the result of research done with classes of Portuguese Language in an elementary school in Brazil. The author's purpose is to demonstrate that genres should constitute the core of literacy based on critical and functional theories in the study of language. In order to understand the genres and the literacy practices in the context of this work, the author draws on the articulation of three theoretical perspectives: 1) Critical Discourse Analysis (Fairclough 1992; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003; Wodak e Meyer 2001); 2) New Literacy Studies (Street 1983, 1995; Barton & Ivanic 1991; Barton 1994; Barton & Hamilton 1998; Hamilton 2000, 2001; Barton, Hamilton e Ivanic 2000); 3) theoretical approaches on genres and the Systemic-Functional Perspective (Bakhtin, 2000; Halliday & Hasan, 1985; Eggins & Martin, 1998; Martin & Christie, 2000; Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 2004). In the data collection methodology, qualitative research methods were adopted, and, in the analysis, Critical Discourse Analysis, associated with the systemic-functional approach. In this thesis, the author examines how the texts studied in the Portuguese classes contribute to the students' genre learning as resources to act and interact in different social contexts. This research indicates that literacy learning should be based on genres and Systemic-Functional perspectives as framework in textual analysis. A literacy pedagogy based on genres allows for an understanding of the heterogeneity of the cultural context of texts, according to the social practices that demand it. Students' awareness of genres and of the literacy practices in which they actually occur contributes to their development of the capacity to act and interact in different social contexts and practices.

Keywords: genres, literacy practices, texts, critical discourse analysis,
Portuguese Language classes

INTRODUÇÃO

A principal motivação para estudar a relação entre os gêneros e as práticas de letramento no Ensino Fundamental, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, foi inspirada na minha experiência como professora de Português, que ensinou gramática e produção de textos, para turmas de 5ª a 8ª série, há dezessete anos. Por mais que eu me esforçasse, a experiência era frustrante porque os alunos efetivamente não gostavam de ler nem escrever e, quando o faziam, o resultado era ruim: textos precários quanto à estrutura, ao desenvolvimento do tema e uso das estruturas lingüísticas, além de serem descontextualizados.

Entendo que os gêneros devem constituir a base para o ensino dos letramentos¹ nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª série), tendo em vista que a falta de domínio d@s estudantes² na leitura e na escrita deve-se ao ensino de língua orientado pela perspectiva da gramática tradicional e do tratamento dos textos como objetos, sem considerar as práticas sociais em que os textos são produzidos. Os gêneros são modos de (inter)agir discursivamente no curso das práticas sociais e materializam-se semioticamente nos textos, daí a sua relevância para o ensino de letramentos que privilegia o texto.

O ensino da leitura e da escrita com base nos gêneros está no centro das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa nos últimos ciclos do Ensino Fundamental, que apontam para a necessidade de uma didática da língua que reconheça a expansão do uso da escrita na sociedade contemporânea. A evolução dos meios de comunicação eletrônicos criou novas demandas sociais que moldam gêneros e letramentos, ao articularem diversos elementos semióticos na criação de textos. São novas formas de leitura e de escrita que estão sendo vivenciadas que a escola não deve ignorar, porque estão promovendo uma mudança

¹ Letramento é um conjunto de práticas sociais, inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos (Barton e Hamilton, 1998). Nesta tese, utilizo o termo letramento para referir-me à leitura e à escrita.

² O símbolo @ é utilizado por razão de economia lingüística para designar simultaneamente o gênero feminino e o masculino nas referências a estudantes e docentes e, assim, evitou a ocorrência de sucessivos o/a.

profunda nas práticas de letramento³, que associam três tipos de escrita: manuscrito, impresso e eletrônico. Entendo que o texto manuscrito está cada vez menos sendo utilizado, principalmente pel@s noss@s estudantes, que, na escola onde esta pesquisa foi realizada, têm acesso à rede mundial de computadores e aos letramentos digitais e que esse fato pode gerar resistência d@s estudantes em participar dos eventos de letramento⁴ das aulas.

O estudo dos gêneros, portanto, associado a práticas de letramento que levem em conta a diversidade de contextos culturais e sociais de domínio público adquire relevância nas aulas de Língua Portuguesa porque pode contribuir para melhorar o desempenho d@s estudantes na leitura e na escrita, além de instrumentalizá-los com conhecimento especializado sobre a relação entre a linguagem e as práticas sociais⁵.

Nesta pesquisa, o propósito é verificar como os textos são estudados nas aulas e em que medida o ensino da escrita contribui para que @s estudantes apropriem-se dos gêneros como recursos para agirem e interagirem em diversos domínios sociais. Busco respostas para as seguintes questões:

1. Quais foram os critérios adotados pelas professoras para a escolha dos textos estudados em aula e que eventos de letramento esses textos integraram?
2. Como foram construídos os significados da escrita nos eventos de letramento das aulas?
3. Que relações as professoras estabeleceram entre texto e gramática?
4. Como o conhecimento dos gêneros pode contribuir para a aprendizagem de letramentos?
5. Que teoria gramatical pode dar suporte para o estudo dos gêneros nas práticas de letramento escolares? Por quê?

³ Práticas de letramento é um conceito que se refere os modos como são construídos os significados dos textos escritos em contextos culturais e sociais (Street, 2000; Barton e Hamilton, 1998).

⁴ Eventos de letramento são situações particulares, observáveis, que envolvem a leitura e/ou a escrita de textos (Street, 2000; Barton e Hamilton, 1998).

⁵ A prática social refere-se à dimensão econômica, política, ideológica e cultural da estrutura social, podendo relacionar-se ao discurso nos eventos sociais (Fairclough, 1992, 2001).

Para compreender a conexão entre gêneros e práticas de letramento no contexto desta pesquisa, baseio-me em três bases teóricas para o estudo da linguagem:

1. Análise de Discurso Crítica (Fairclough 1992; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003; Wodak e Meyer 2001);
2. Novos Estudos de Letramento (Street 1984, 1995; Barton 1994; Barton e Hamilton, 1998; Barton e Ivanic 1991; Hamilton, 2000, 2001; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000);
3. Abordagens teóricas sobre os gêneros e a perspectiva sistêmico-funcional (Bakhtin, 2000; Martin e Christie, 2000); Eggins e Martin, 1998; Eggins, 2004; Halliday e Hasan, 1985; Halliday e Matthiessen, 2004).

O enfoque teórico utilizado justifica-se em razão das radicais transformações sociais, econômicas e políticas (também denominadas de globalização, modernidade tardia ou pós-modernidade, sociedade da informação, economia do conhecimento, cultura do consumo, etc.), que são parcialmente realizadas por meio do discurso⁶. Nesse contexto social, em que a expansão dos meios de comunicação eletrônicos ampliou a utilização de diferentes gêneros nas instituições sociais, torna-se fundamental uma reflexão sobre o ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, disciplina oficialmente responsável por ensinar a ler a escrever, o que considero um equívoco, pois todas as disciplinas requerem o domínio da linguagem para a transmissão, construção e compreensão de conteúdos.

As aulas de Língua Portuguesa foram escolhidas para esta investigação porque constituem um espaço em que professores e estudantes falam, lêem e escrevem sobre diversos assuntos (e não necessariamente sobre língua e textos), cujos significados são construídos pela leitura e pela escrita. Esses sentidos tanto contribuem para o posicionamento de estudantes e professores

⁶ Neste trabalho, o termo 'discurso' é utilizado no sentido de linguagem como prática social. O discurso é um modo de ação e representação, que se relaciona dialeticamente com as práticas e as estruturas sociais: tanto é moldado por essas últimas, como contribui para a constituição das dimensões da estrutura social. Em outras palavras, o discurso é socialmente constitutivo (Fairclough, 2001: 91).

diante das práticas de letramento escolares (Street, 1997), quanto podem ser contestados pelos estudantes, que participam de outras práticas discursivas na família e na comunidade.

A apropriação da função social das práticas de leitura e de escrita é primordial para que os estudantes questionem os significados construídos na escola, porque influenciam o modo como nos representamos e representamos os outros. Os professores de Língua Portuguesa podem mostrar aos alunos como agir no mundo por meio dos gêneros associados a práticas de letramento contextualizadas.

Na sociedade contemporânea, em que as relações sociais e as identidades são constituídas em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita e visual, a leitura e a escrita constroem a identidade do 'eu' e do 'outro'. De acordo com Bakhtin (1992):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Em suas reflexões sobre a linguagem, Bakhtin define como objeto de seus estudos o dialogismo, concebido como o princípio constitutivo da linguagem e a condição de construção do sentido no enunciado e entre enunciados. A concepção dialógica bakhtiniana pode ser sintetizada nos seguintes aspectos: a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, isto é, constroem-se na produção e na interpretação de textos; a relação entre os interlocutores dá sentido ao texto e ao mesmo tempo constrói os próprios sujeitos produtores do texto; a noção de sujeito pressupõe dois tipos de sociabilidade, em que há relação entre sujeitos e dos sujeitos com a sociedade. A noção de sujeito de Bakhtin (1992) é a do sujeito social, que pertence a uma classe social. O dialogismo interacional proposto por Bakhtin

desloca o conceito de sujeito como centro do sentido ao substituí-lo por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

A concepção de linguagem que a considera como constitutiva do sujeito permite a professores e professoras orientarem os estudantes para o conhecimento amplo da linguagem, de uma perspectiva reconhecidora das estratégias pelas quais diferentes grupos sociais interagem, reconhecendo dessa forma o valor social de diferentes modos de expressão. Ao reconhecer o que subjaz à linguagem, @ estudante pode reconhecer-se nela. Nesse sentido, os letramentos contribuem para a constituição da identidade do 'eu' e do 'outro'. Para Barton e Ivanic (1991), o contexto cultural exerce papel fundamental na configuração dos letramentos, moldando a estrutura dos gêneros, que cumprem propósitos nas práticas sociais. Dessa forma, a noção de gêneros é relevante para o ensino de letramentos porque contribui para o desenvolvimento da consciência sobre as práticas sociais que estabelecem e sustentam relações de dominação e controle social.

As práticas de letramento em uma sala de aula a caracterizam como uma comunidade de estudantes e professores que podem utilizar diversos gêneros, motivados, segundo Halliday e Hasan (1989), por três objetivos: aprendizagem e/ou ampliação do repertório dos gêneros dos estudantes; ensino e conscientização dos gêneros; e ensino por meio dos gêneros. Os gêneros podem ser utilizados como ferramentas culturais para estabelecer, sustentar, expandir e resistir a idéias, informações e conhecimentos. Nesse sentido, o estudo dos gêneros associado a práticas de letramentos propicia o desenvolvimento da consciência d@s estudantes para o papel ideológico desempenhado pelos textos nas relações sociais, como instrumentos para ação e interação dos sujeitos nos diversos domínios sociais.

Os gêneros constituem uma categoria de estudo muito útil para o ensino de letramentos. O conceito de gênero de Bakhtin (2000: 279) tem servido como base para o desenvolvimento de várias abordagens teóricas em diversos campos como a literatura, a retórica, a mídia e a lingüística. As abordagens de gênero adotadas nesta pesquisa aproximam-se da Análise de Discurso Crítica (Fairclough 1989, 1995, trad. 2001, 2003), dos Novos Estudos do Letramento (Street 1984, 1993, 1995; Barton e Hamilton 1998; Barton e Ivanic 1991; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) e da perspectiva sistêmico-funcional (Eggins e

Martin, 1998; Eggins, 2004; Halliday e Hasan, 1985; Halliday e Matthiessen, 2004), em que o texto é considerado em seus aspectos oral, escrito e visual.

O conceito de discurso de Fairclough (1995: 7) – para quem discurso é o uso de linguagem como uma forma de prática social, e análise de discurso é análise de como os textos funcionam na prática sociocultural – corrobora sua aplicação na abordagem de gêneros adotada neste trabalho porque inclui a análise da forma, da estrutura e da organização textual nos níveis fonológicos, gramaticais e lexicais, além da análise das estruturas textuais e genéricas. Do mesmo modo, a concepção de letramento como prática social (Street, 1985; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) é basilar a esta tese porque situa a escrita e o seu significado dentro das práticas sociais e de discursos específicos nas instituições e nas relações de poder que os sustentam.

Esta tese está organizada em cinco capítulos, mais a Introdução e as Considerações Finais. O Capítulo 1 apresenta as bases teóricas que fundamentam as análises das aulas observadas e das entrevistas com as professoras, localizando as reflexões no âmbito da Análise de Discurso Crítica, dos Novos Estudos do Letramento e de teorias sobre os gêneros. O Capítulo 2 fornece descrições e explanações sobre a metodologia para coleta, seleção e análise dos dados. O Capítulo 3 focaliza as aulas observadas a fim de compreendermos como as práticas de letramento e as representações que as professoras fazem dessas práticas contribuem para reificar as relações de poder entre elas e @s estudantes. O Capítulo 4 analisa o discurso das professoras sobre o ensino da gramática e as práticas de letramento. Embora não seja propósito desta tese analisar a identidade, o modo como as professoras se auto-representam nas entrevistas, buscando construir uma imagem positiva de si, levou-me a fazer algumas considerações sobre suas identidades docentes. O Capítulo 5 discute o modo como as professoras usaram os textos e os gêneros nas práticas de letramento. As Considerações Finais ressaltam a relevância de @s professor@s elegerem os gêneros como o centro para o estudo dos letramentos, fundamentando-se teoricamente na articulação entre ADC, LSF e Novos Estudos do Letramento, para instrumentalizar @s estudantes com conhecimento que relaciona a linguagem às práticas sociais.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma perspectiva teórica e metodológica que investiga o uso da linguagem nas instituições sociais e as relações entre a linguagem, o poder e a ideologia. Seu objetivo é investigar criticamente as desigualdades sociais expressas, sinalizadas e constituídas lingüisticamente.

Essa perspectiva reúne pesquisadores com diferentes formações teóricas, mas que compartilham uma perspectiva em que os conceitos de poder, ideologia e história são centrais, como Norman Fairclough (em Lingüística Sistêmico-Funcional), Ruth Wodak (em estudos interacionais), Teun van Dijk (em Lingüística Textual), Theo van Leeuwen (em estudos sobre o visual e o verbal nos textos e Lingüística Sistêmico-Funcional), Gunther Kress (em Lingüística Crítica e estudos sobre a mídia), e outros. Segundo Wodak (1996), as relações entre a linguagem e a sociedade são tão complexas e multifacetadas que a pesquisa interdisciplinar torna-se necessária.

As noções de crítica, ideologia e poder são inerentes à agenda de pesquisa da ADC. Crítica basicamente significa adotar uma posição política explícita e, ao mesmo tempo, um certo distanciamento dos dados para fazer uma reflexão sobre eles. Ideologia constitui um aspecto importante para o estabelecimento e a manutenção das desigualdades nas relações de poder. Poder se refere às relações de diferença nas estruturas sociais. A linguagem expressa as relações de poder e também está envolvida nas situações em que o poder é desafiado. O poder não é apenas sinalizado por formas gramaticais em um texto, mas também pelo controle que determinadas pessoas exercem em situações sociais específicas por meio dos gêneros.

De acordo com Thompson (1995), os sentidos que estabelecem e sustentam relações de dominação relacionam-se às formas simbólicas dos contextos sociais. Essas formas simbólicas são um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos significativos, produzidos pelas pessoas. Palavras e

expressões (faladas ou escritas), bem como imagens visuais ou combinação de imagens e palavras constituem exemplos de formas simbólicas. A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de poder, conferido a certos indivíduos para tomar decisões, alcançar seus objetivos e realizar seus interesses. Há dominação quando relações estabelecidas de poder são sistematicamente assimétricas, isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, permanecendo inacessível a outros agentes. O exame das estratégias típicas de construção simbólica pode alertar-nos para algumas das maneiras como o sentido pode ser mobilizado no mundo social e como pode delimitar um raio de possibilidades para a operação da ideologia. Entretanto, não pode tomar o lugar de uma análise cuidadosa das maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de dominação em circunstâncias particulares e concretas.

Em *Discourse and Social Change (1992)*, Fairclough concebe a noção de 'discurso' em um modelo tridimensional como texto, prática discursiva e prática social, para investigar a mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural. Refere-se ao uso de linguagem como forma de prática social. Discurso é tanto um modo de agir sobre o mundo e os outros, como um modo de representação. Em outras palavras, o discurso é uma prática de significação do mundo, pois constitui e constrói o mundo em significado. Essa noção implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, isto é, tanto o discurso contribui para a constituição das dimensões da estrutura social como é moldado e restringido por ela. O discurso como prática política e ideológica estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas, como também constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Assim, diferentes tipos de discursos podem ser investidos política e ideologicamente em diferentes instituições.

Fairclough distingue três aspectos dos efeitos constitutivos do discurso: o discurso contribui para a construção de identidades sociais e posições de sujeito, para a construção de relações sociais entre as pessoas (como essas relações são representadas e negociadas) e para a construção de sistemas de

conhecimento e crença (modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações). A noção de sujeito é central ao conceito de discurso como prática social. Para Fairclough, *“os sujeitos sociais são compelidos a operar em posições de sujeito estabelecidas nos tipos de discurso (...) e são, nesse sentido, passivos, mas é somente por serem moldados que se tornam capazes de agir como agentes sociais. (...) Ser moldado é uma pré-condição para tornar-se habilitado. Os agentes sociais são ativos e ‘criativos’.”* (in Magalhães, 2000).

A noção de identidade associa-se aos estudos da análise de discurso, a fim de que se investiguem as relações de poder envolvidas nas assimetrias sociais mediadas pela linguagem. De acordo com Hall (2000), a identidade está profundamente envolvida no processo de representação, por meio do qual os membros de uma cultura usam a linguagem para produzir significados. A idéia de representação liga-se fundamentalmente à noção de que o significado é construído na e pela linguagem, já que as coisas, as pessoas e os eventos não têm um significado fixo, final ou verdadeiro: são os sujeitos, na prática social, que constroem os significados pela linguagem, que exerce papel fundamental na transformação social. As identidades são construídas em relação ao outro em processos lingüísticos e sociais de natureza ideológica. Uma vez que as identidades são constituídas no interior de jogos de poder e exclusão, em meio a um complexo de forças e contradições, a noção de identidade contribui para o debate sobre o ensino da língua portuguesa no que se refere à apropriação de padrões cultos de linguagem escrita pelos estudantes e ao estudo dos gêneros discursivos que são privilegiados pelos docentes (Silva, 2000).

Para Fairclough, os sujeitos são moldados pelas posições de sujeito estabelecidas nos diversos discursos, sendo ao mesmo tempo capazes de agir como agentes sociais. Tal concepção de sujeito e de linguagem fundamenta o papel do discurso na reprodução social e mostra como o discurso pode contribuir para a transformação social. Para produzirem sentidos, as pessoas recorrem a práticas que são moldadas e mesmo naturalizadas pelas estruturas sociais e assimetrias de poder, que contêm aspectos políticos e ideológicos. Além disso, suas ações exercem efeitos sobre as estruturas, relações e lutas sociais, cujos procedimentos de senso-comum são heterogêneos e contraditórios, podendo ser contestados parcialmente pelo discurso. Buscando compreender a relação dialética entre discurso e estrutura social, a concepção de discurso de Fairclough está em conformidade com o debate desenvolvido

pelas sociedades contemporâneas, que passam por profundas transformações, em torno de questões como identidades sociais e culturais, gênero social, ideologia, hegemonia e poder (Magalhães, 2000).

Ao apresentar o discurso como prática social, Fairclough (1992, 2001) situa o discurso em relação à ideologia e ao poder, entendendo que a ideologia tem existência material nas práticas institucionais. A ideologia implica um conjunto de significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Ou seja, determinados usos da linguagem e de outras formas simbólicas são ideológicos, pois servem em circunstâncias específicas para estabelecer ou manter relações de dominação.

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum. Entretanto, Fairclough enfatiza a transformação que aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto de reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição é indício de que parte desse contraste seja ideológica. Para Fairclough, os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras.

Nesta tese, os pressupostos da ADC ligam-se à abordagem teórica dos gêneros associada à perspectiva sistêmico-funcional e aos estudos do letramento com prática social. Street (1983, 1995), Barton (1994) e Barton e Hamilton (1998) enfatizam as relações entre poder e ideologia nas práticas de letramento, modos culturais para o uso da escrita de que as pessoas se valem nos eventos de letramento, cujos participantes desempenham papéis sociais relacionados às suas crenças e ideologias.

De acordo com Barton (1994), os letramentos se identificam culturalmente e associam-se aos diferentes domínios da vida social como a casa, a escola, a igreja e o trabalho, lugares em que as pessoas agem e interagem, usando a língua diversificadamente de acordo com os contextos sociais e culturais. Para Street (1983, 1995), as práticas de letramento são

social e culturalmente determinadas. Nesse sentido, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Ou seja, todas as práticas de letramento são aspectos tanto da cultura como das estruturas de poder numa sociedade.

Tradicionalmente, as atividades de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa têm-se restringido às formas lingüísticas prestigiadas socialmente, devido aos gêneros que a escola tem privilegiado, cujo ensino adota a perspectiva dos grupos sociais dominantes, promovendo cada vez mais a exclusão social e cultural. Os professor@s têm ignorado os gêneros que constituem as práticas dos diferentes domínios e instituições sociais. Um ensino de Língua Portuguesa emancipador deve levar em conta um contexto de práticas sociais nos níveis local e global que focalize modos de representação variados, associados a tecnologias da informação e de multimídias, que pressupõem o controle de formas de representação cada vez mais significativas, como as imagens e sua ligação com a escrita, por exemplo.

De acordo com a Análise de Discurso Crítica, os gêneros são considerados sob uma perspectiva histórica e cultural como configurações textuais ligadas a processos particulares de produção, distribuição e consumo, devendo ser estudados como formas retóricas vinculadas a situações sociais que demandam respostas típicas, em uma determinada interação social, a tipos específicos de atividades (Fairclough, 1992; 2001; 2003). Os gêneros são lugares de tensão entre estabilidade e mudança, já que *“gêneros existentes mudam a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes”* (Pagano, 2001-87). Isso significa que os textos, na medida em que constituem gêneros específicos, também estão permanentemente ativando outros gêneros.

A noção dos gêneros exerce papel relevante para a elaboração de didáticas de letramento engajadas na conscientização das professoras sobre as práticas sociais que privilegiam determinados gêneros para estabelecer e sustentar relações de dominação e, dessa forma, exercer controle social. Na medida em que a possibilidade de transformação textual, aspecto constitutivo do gênero, caracteriza um processo dinâmico de transformação social, os modelos que caracterizam a construção de novos textos nunca estão

acabados, estando sempre sujeitos a novas incorporações que podem gerar mudança e contribuir para a constituição de identidades.

O aspecto crítico da análise de discurso enfatiza a ligação entre discurso e estrutura social. Por isso, a análise crítica da linguagem é necessariamente situada, contextualizada, e o contexto se torna um elemento teórico e metodológico crucial para o estudo crítico da linguagem. De acordo com Blommaert (2005: 40), o contexto é fundamental para a análise crítica e opera em vários níveis e de várias formas. Afirma que as pessoas têm universos de contextualização formados por conhecimentos e habilidades lingüísticas, cognitivas, sociais, culturais e institucionais, que elas utilizam para ancorar o seu discurso. A interação, o encontro desses universos, é entendida por Bakhtin (1986) como “compreensão responsiva”, ou contextual, dito de outro modo.

O significado responsivo é um processo ativo e em constante transformação, e não apenas a recepção do significado, mas um processo em que o significado é mudado na seqüência da interação e torna-se dialógico, pois é o resultado de duas mentes. Portanto, o diálogo é o encontro de dois universos de contextualização e constantemente esse encontro caracteriza-se por ser mais conflitante do que amigável. O encontro de universos de contextualização não é necessariamente o encontro de universos similares, mas que não se compatibilizam muitas vezes porque nem todos os participantes da interação têm igual acesso e controle sobre esse universo. O grau de acesso e controle a espaços de contextualização é um traço do poder e da desigualdade e, por isso, freqüentemente o processo de contextualização não é negociável, mas unilateral, em que alguém impõe uma determinada contextualização às palavras do outro (Blommaert, 2005: 45). O contexto não é algo que simplesmente adicionamos ao texto: é algo que precede o próprio texto, pois define seus significados e condições de uso (Halliday e Hasan, 1985).

A noção de contexto não pode se restringir apenas ao que acontece em eventos comunicativos específicos porque muito dos sentidos que construímos pode ser uma recontextualização de fragmentos de textos produzidos anteriormente com propósitos diferentes. Um exemplo que ilustra o processo de recontextualização é a leitura de um livro. Sempre que lemos o mesmo livro,

nós recontextualizamos o que lemos acrescentando ou alterando significados de acordo com as práticas sociais de que participamos, reencaixando-o em um novo universo de contextualização. Entretanto, precisamos ter consciência de que o contexto não é fixo nem incontestável, ao contrário, é dinâmico e, por isso, constitui-se em um lugar para a análise crítica.

O conceito de recontextualização⁷ se relaciona ao de intertextualidade, quanto ao fato de que incorporamos as palavras dos outros aos nossos textos, cujos significados – recontextualizados – já estavam disponíveis. A intertextualidade é a dimensão histórica dos textos, na medida em que recuperam conteúdos, representações discursivas, estruturas genéricas e ideologias de textos prévios (Fairclough, 2001: 114: 138; 2003: 39-55). Nesse sentido, a intertextualidade representa uma faceta da recontextualização porque implica o movimento de um contexto para outro, o que significa que o novo texto apresenta transformações para atender as demandas de outro contexto social. Por essa razão, a noção de contexto é fundamental para a compreensão dos gêneros que constituem as práticas de letramento escolares.

1.2 Abordagens sobre os gêneros

Gêneros referem-se a como os textos se estruturam tipicamente segundo formas recorrentes, híbridas e convencionais, permitindo que os indivíduos estabeleçam relações entre si e façam coisas juntos em contextos sociais e culturais específicos. O conceito de gênero, tradicionalmente construído no campo da retórica e da literatura, tem-se tornado um pressuposto teórico para análise da forma e da função dos discursos institucionais e uma ferramenta para o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita.

Há três grandes escolas que teorizam sobre os gêneros e definem abordagens particulares: *New Rhetoric*, *ESP – English for Specific Purposes* e *Systemic Functional Linguistics*. O grupo dos Estudos da Nova Retórica reúne teóricos norte-americanos interessados no ensino de L1 e inclui estudos sobre

⁷ Bernstein (1990) desenvolveu o conceito de recontextualização para referir-se a um princípio que transfere discursos das práticas sociais a que pertencem e realoca-os no interior de suas próprias práticas, que, ao serem representadas, são imediatamente recontextualizadas (Chouliaraki e Fairclough, 1999:109).

retórica, composição e escrita profissional. O foco de estudos desse grupo recai sobre os contextos situacionais (principalmente acadêmicos e profissionais) em que os gêneros ocorrem e sobre os propósitos sociais ou ações que os gêneros preenchem em situações específicas (Bazerman 1988; Campbell e Jamieson 1978; Devitt 1993; Freedman e Medway 1994; Miller 1984, 1994; Yates e Orlikowski 1992; Berkenkotter, 2001). A teoria de gênero da Nova Retórica no ensino de L1 está centrada na ação que realiza o gênero e não na substância ou na forma do discurso.

Os pesquisadores de ESP têm-se interessado no gênero como uma ferramenta para análise e ensino da língua falada e escrita, exigida dos falantes não-nativos em ambientes profissionais e acadêmicos (Bhatia 1993; Gosden 1992; Hopkins e Dudley-Evans 1988; Swales 1990; Thompson 1994). Nessa abordagem os gêneros são tipos textuais orais e escritos, definidos por suas propriedades formais tanto quanto por seus propósitos comunicativos nos contextos sociais. Em suas análises, muitos estudiosos têm se dedicado às características formais dos gêneros e focalizado menos as funções especializadas dos textos e os ambientes sociais em que circulam. Descrevem padrões globais de organização em gêneros como artigos de pesquisa (Swales 1981, 1990), dissertações de mestrado (Hopkins e Dudley-Evans 1988), resumos médicos (Salager-Meyer 1990), cartas de negócios (Bhatia 1993) e palestras universitárias (Thompson 1994).

Bazerman (2005:31) compreende os gêneros como “*fenômenos de reconhecimento psicossocial*” que integram os processos das práticas organizadas socialmente por meio de textos orais e escritos, reconhecíveis como formas de comunicação que coordenam atividades tipificadas e possibilitam o compartilhamento de sentidos. Defende a idéia de que os textos organizam atividades e contribuem para a formatação padronizada de comportamentos discursivos. A fim de caracterizar os gêneros como configurações textuais típicas das organizações sociais, Bazerman propõe os conceitos de *conjunto de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistema de atividades*. Conjunto de gêneros são as cadeias textuais realizadas por uma mesma pessoa como parte integrante de suas atividades sociais. Sistema de gêneros refere-se aos conjuntos de gêneros – orais e escritos – compartilhados pelas pessoas nas organizações sociais de que participam e enquadrados em um

sistema de atividades que organiza os seus trabalhos e suas realizações. Dependendo da atividade, os gêneros orais ou escritos podem ser periféricos, servindo como suporte da atividade, ou centrais à atividade. A relação entre sistema de atividades e sistema de gêneros é crucial para entendermos como os gêneros contribuem para a realização das práticas sociais, isto é, em que medida as pessoas só conseguem realizar coisas graças à utilização dos gêneros. Para Bazerman, os gêneros moldam intenções, motivações, expectativas, atenção e afeto, pois disponibilizam idéias, conhecimento e instituições identificáveis por ligarem-se à atividade do gênero. Nesse sentido, os gêneros e os sistemas de atividade dos quais fazem parte fornecem os modos de vida que selecionamos no dia-a-dia, construídos em espaços sociais reconhecidos. Através dos gêneros, as pessoas aprendem sobre suas possibilidades, desenvolvem habilidades comunicativas, aprendem mais sobre o mundo com o qual se comunicam e, conseqüentemente, transformam-no.

Swales (1990) considera os gêneros, em termos de propósitos comunicativos que originam traços particulares, como artefatos textuais por meio dos quais os membros de uma comunidade discursiva realizam ações no processo interativo com outros gêneros. Por isso revelam formas de vida e modos de ser que são moldados por e moldam a ação social, o pensamento e as situações através da interação o que possibilita a ação comunicativa entre os sujeitos. Os gêneros são construídos socialmente e fornecem os sinais para que os sujeitos interpretem as particularidades de uma interação comunicativa específica. Essa perspectiva permite-nos compreender os gêneros como ações sociais situadas que se encaixam em contextos particulares e podem ser aprendidas através da interação dos sujeitos em uma comunidade discursiva. Dessa forma, os gêneros são definidos como modelos flexíveis constituídos de conteúdo (o que expressamos), forma (modos de organizar palavras e idéias), função (objetivo da comunicação) e contexto de situação (o ambiente, que é multidimensional, e inclui uma série de fatores que se situam numa escala que vai do geral ao específico).

De acordo com Berkenkotter (2001), o conhecimento da rede dos gêneros é tácito e está imbricada em nossos sistemas simbólicos, que são parte do conhecimento que temos das práticas em que nos circunscrevemos. O desconhecimento das regras do funcionamento de um gênero e de seu sistema

pode impedir alguém de se apropriar desse gênero com êxito. Uma outra função do sistema de gêneros é a construção do conhecimento dos gêneros que integram um sistema, adquirido nas interações sociais. Em suas práticas pessoais, as pessoas precisam desenvolver o conhecimento dos gêneros que utilizam e a consciência de que esses gêneros participam de uma ampla rede de sistemas de gêneros. Assim os gêneros podem ser tidos como recursos culturais ou instrumentos cognitivos (Berkenkotter e Huckin, 1993). Como as pessoas participam de comunidades discursivas múltiplas, o que implica o trânsito por vários sistemas de gêneros conforme os sujeitos se movimentem entre as várias identidades sociais que assumem nas diversas práticas sociais, os membros de uma comunidade discursiva se apropriam dos gêneros distintamente, em razão de o processo de aquisição de gêneros depender da interação em práticas sociais compartilhadas. Isso ocorre porque a ação social implícita nos gêneros é política, por essa razão os gêneros não são utilizados igualmente por todas as pessoas da mesma comunidade discursiva porque as formas de interação se diferenciam conforme o poder e a solidariedade (Fairclough, 2003). No entanto, aprendemos um gênero específico quando adquirimos conhecimento sobre o funcionamento das práticas sociais em que se baseia para participarmos das práticas de uma determinada comunidade (Himley, 1986).

As teorias de gênero australianas se baseiam em uma teoria lingüística – a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday, que tem influenciado a teoria sobre a linguagem e a educação na Austrália. Conhecida como Escola de Sidney, é uma abordagem teórica que se interessa pela relação sistemática entre a língua e suas funções no contexto social por meio de padrões léxico-gramaticais e traços retóricos. A LSF estuda como a língua varia de um contexto para o outro e que padrões de variação subjacentes organizam os textos, permitindo-lhes serem socialmente reconhecidos. A exploração e a descrição desses padrões e suas variações têm sido o foco da teoria de gênero, que, com isso, propicia aos estudantes acesso ao capital cultural dos gêneros valorizados socialmente.

As abordagens que teorizam sobre os gêneros pesquisam como as pessoas utilizam a língua para orientarem suas ações em determinadas situações comunicativas. Além disso, têm sido aplicadas ao ensino de

letramentos tanto em L1 como em L2, revelando-se um campo de pesquisa transdisciplinar cujo movimento na Grã-Bretanha denomina-se Estudos dos Novos Letramentos, para quem toda escrita é situada e evidencia uma prática social (Barton e Hamilton 1998).

1.2.1 Bakhtin: gêneros, dialogismo e alteridade

Os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade (Bakhtin 1986; Fairclough 2001) são centrais ao trabalho com os gêneros, porque todo texto envolve uma pluralidade de vozes que o liga a outros textos. Esse é o princípio dialógico da linguagem, afirmado por Bakhtin (trad. de 1979, 1992, 2000), teórico que exerceu influência considerável sobre os estudos da linguagem graças ao seu trabalho sobre os gêneros. Bakhtin defende o caráter dialógico da linguagem e o seu funcionamento em contextos particulares, contribuindo para uma mudança no enfoque dos textos que apenas privilegia as suas propriedades imanentes, em direção ao estudo da intertextualidade, da interdiscursividade e da recontextualização nos processos sociais em que eventos discursivos são produzidos em relação a discursos anteriores (Fairclough, 2001:127).

Ao discutir o dialogismo na linguagem, Bakhtin afirma que todas as palavras ou enunciados direcionam-se a uma resposta. O dialogismo é uma orientação em direção às várias linguagens (sintonizadas) do mesmo sujeito e às dos outros, que demandam o uso de uma variedade de linguagens para que o diálogo seja estabelecido por meio da diversidade de vozes. Toda linguagem é dialógica porque os significados das palavras são construídos pela interação com o 'outro' nos vários contextos sociais da atividade humana. Desse modo, os gêneros constituem modos de resposta a outros gêneros, a qual se manifesta em relação ao outro. Em outras palavras, a palavra do outro deve ser percebida em sua alteridade para a compreensão dos gêneros (Bakhtin, 2000: 324).

Para Bakhtin, cada esfera da comunicação humana apresenta um repertório de gêneros, orais e escritos, que se diferenciam à medida que determinada esfera se desenvolve e torna-se mais complexa. Fez distinção entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários relacionam-se

diretamente à comunicação verbal cotidiana, como os diálogos, por exemplo, e compõem os gêneros secundários, que surgem nas esferas de comunicação mais complexas e desenvolvidas, sendo fundamentalmente escritos, como novelas, artigos científicos, romances. Os gêneros não são simplesmente um conjunto de regras e convenções, mas modos de entender a realidade e interpretar o mundo, constituídos de três elementos básicos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – que se imbricam no texto em uma configuração determinada pelas especificidades das práticas sociais.

O conceito de gênero bakhtiniano constrói-se com a idéia de função da linguagem, pois a linguagem realiza, na forma, os gêneros, fenômenos sociais originados dos objetivos específicos e das circunstâncias comunicativas. Para Bakhtin, é evidente a constante interação dos gêneros: “Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera” (trad. 2000:316). Entretanto, cada gênero não se liga apenas a seu autor, mas aos autores em potencial e suas atitudes responsivas. Os gêneros são heterogêneos por natureza e, por essa razão, refletem as mudanças sociais; ou seja, a variedade de gêneros mostra claramente o dinamismo das práticas e dos sujeitos sociais, que desenvolvem estilos particulares para relacionarem-se de diferentes modos com a língua. Os diversos gêneros representam concepções diferentes de como os sentidos são criados e reproduzidos em contextos sociais específicos.

1.2.2 Fairclough: gêneros, discurso e prática social

As pessoas participam, no seu dia-a-dia, de redes de práticas sociais, que são mediadas pela linguagem e articulam diversos elementos das estruturas sociais como as relações sociais, as pessoas e suas crenças, atitudes e história, o mundo material, o discurso. De acordo com Fairclough (2003), o discurso pode figurar de três maneiras nas práticas sociais: (a) como parte de uma atividade social (por exemplo, para exercer a atividade de venda, o vendedor emprega a linguagem de uma maneira particular); (b) como modo de representação da realidade, em que os atores sociais se posicionam diferentemente ao produzirem representações de outras práticas e suas próprias representações no curso das atividades sociais; (c) como modo de ser na constituição de identidades sociais.

Como parte da atividade social, o discurso inclui os elementos semióticos das práticas sociais como a linguagem (escrita, falada, combinada com outras semioses como a imagem e o som), e os elementos não-verbais (expressões faciais, movimentos corporais, gestos). O discurso é um componente das práticas sociais que figura como atividade, representação ou modo de ser, além de constituir os diferentes discursos, gêneros e textos nas diversas práticas sociais – governo, política, medicina, mídia, publicidade, etc.

De acordo com Fairclough (2003), o aspecto discursivo-semiótico de um conjunto de práticas sociais específicas denomina-se ordem de discurso, em que diversos gêneros, discursos e estilos são interligados por diferentes modos de construção do significado, que podem ser dominantes, marginais, opostos ou alternativos em relação a determinada situação vigente. Os elementos das ordens de discurso não são nomes ou frases – elementos da estrutura lingüística – mas discursos, gêneros e estilos, os quais selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outras, controlando a diversidade lingüística de determinadas áreas da vida social. O modo como os significados são construídos nas interações contribuem para manter relações de dominação ou transformá-las, porque, segundo Foucault (1994), o controle é mediado pelas relações interpessoais por meio de gêneros e textos, que conectam os diferentes eventos das práticas sociais em rede.

As ordens de discurso se definem por suas relações em cadeia de gêneros, caracterizadas por princípios particulares de recontextualização e transformação. A recontextualização envolve a apropriação seletiva de outros gêneros e discursos, que se deslocam de uma prática social para outra, em que adquirem novos significados. O movimento de um gênero de uma prática a outra requer a sua recontextualização e, conseqüentemente, a sua transformação em outro gênero, que passa a articular intertextualmente os elementos incorporados. Na sala de aula, os gêneros que integram as práticas de letramento sempre são recontextualizados, porque são extraídos de suas bases e relações sociais e realocados em práticas de letramento dissociadas das práticas sociais. É nesse realocamento dos gêneros em nova prática social que a ideologia opera, porque são outros os sujeitos da interação medida pelos gêneros.

Os gêneros, modos de interagir discursivamente no curso das práticas sociais, materializam-se lingüisticamente nos textos. De acordo com Halliday e Hasan (1989:10), o texto é uma unidade semântica que se realiza lingüisticamente em um contexto situacional cujos sentidos são codificados por palavras, frases e estruturas. Ou seja, o texto é produto de um processo contínuo de escolha de significados que estão disponíveis no contexto sócio-cultural e são representados pelo sistema lingüístico.

Na Análise de Discurso Crítica, a análise interdiscursiva de textos constitui o nível mediador crucial para integrar a análise lingüística à análise social (Fairclough trad. 2001; Chouliaraki e Fairclough, 1999). Fairclough propõe o emprego do termo 'semiose' para referir-se a qualquer modalidade semiótica de uso de linguagem – oralidade, escrita, imagens⁸, por ser um elemento dialeticamente interconectado com outros elementos de práticas sociais como: as formas de atividade, seus meios e suas tecnologias; as relações sociais e suas formas institucionais; e as pessoas e suas crenças, seus valores, suas emoções, suas histórias. Em outras palavras, a semiose figura nas práticas sociais mediante discursos, gêneros e estilos, e o elemento semiótico de uma rede de práticas sociais é uma ordem de discurso, que por sua vez articula gêneros, discursos e estilos específicos. Portanto, a análise interdiscursiva de textos é fundamental porque, ao combinar e mesclar gêneros, discursos e estilos em um texto por seus traços semânticos, léxico-gramaticais e fonológicos, configura-se um plano intermediário entre a análise lingüística e a análise social.

Fairclough (2003) entende como gênero o aspecto discursivo convencional de modos de agir e interagir estáveis, definidos pelas práticas sociais e suas inter-relações no curso dos eventos sociais. Por serem construídos socialmente, fornecem os sinais para que os sujeitos interpretem as particularidades de uma interação comunicativa específica. Todos os membros de uma comunidade se apropriam diferentemente – no tempo e no espaço – dos diversos gêneros e de seus significados, que são construídos e modificados coletivamente o tempo todo no processo contínuo de interação e colaboração em práticas sociais compartilhadas. Isso ocorre porque parte da ação social implícita no uso ou reconhecimento de um gênero é política, dado

⁸ Kress e van Leeuwen, 1996.

que os gêneros não são utilizados igualmente por todas as pessoas, mesmo que participem da mesma comunidade discursiva (por exemplo, não são todas as pessoas que produzem textos – e mesmo assim, quando produzem são textos de gêneros específicos, e não todos; da mesma forma, também não são todos que lêem textos), porque as formas de interação são constituídas por tipos particulares de relações sociais entre os agentes da interação, as quais se diferenciam conforme o poder e a solidariedade (Fairclough, 2003).

Os gêneros variam quanto à sua estabilização, fixidez e homogeneização. Alguns gêneros – como o artigo acadêmico – são ritualizados. Outros são completamente variáveis – como os textos publicitários. Na época atual, em que passamos por um período de transformações sociais rápidas e profundas, há uma tensão entre a estabilização, força de consolidação da nova ordem social, e o fluxo das mudanças. As transformações sociais decorrentes do processo de globalização produzem mudanças nas inter-relações das práticas sociais e, conseqüentemente, mudanças nas formas de ação e interação, que levam a mudanças nos gêneros. Por apresentarem diferentes níveis de abstração e de percepção, decorrentes do dinamismo das práticas sociais, os gêneros não apresentam terminologia estável, isto é, em algumas situações diferentes, é possível que haja a mesma denominação para gêneros distintos. Nesse caso, cabe verificar o que ocorre efetivamente nas práticas quanto à variedade de atividades que um gênero pode contemplar.

1.2.3 Gêneros, textos e contextos: a perspectiva sistêmico-funcional

Os gêneros, segundo a perspectiva sistêmico-funcional, são definidos em termos do seu propósito social (Egins e Martin, 1998), isto é, implicam o uso da linguagem para a realização de atividades culturalmente estabelecidas. As diferenças de propósitos, motivadas pelo contexto sócio-cultural, são refletidas na estrutura dos textos, que apresentam padrões de linguagem típicos para cada gênero. A estrutura lingüística dos textos codifica os significados do contexto imediato cujas categorias – campo, relação e modo – descrevem a variação dos textos em termos funcionais.

A abordagem sistêmico-funcional provê a descrição detalhada das funções e estruturas dos textos (Halliday e Matthiessen, 2004) e relaciona as variáveis do contexto de situação à organização gramatical e semântica da linguagem para fornecer explicações funcionais sobre a dimensão contextual dos textos. Além disso, desenvolve descrições sobre as estruturas dos diferentes gêneros e procura entender como os gêneros se relacionam entre si e como se transformam em outros gêneros. Essa abordagem reconhece que as diferenças entre os textos são o reflexo de uma dimensão mais abstrata do contexto, que é a ideologia (Eggins e Martin, 1998). A ideologia tem a ver com as posições de poder, as tendências políticas e as suposições que os agentes sociais trazem para os seus textos.

Usamos a língua para falar sobre a nossa experiência de mundo, para descrever eventos e as entidades que os envolvem; para interagir com as outras pessoas, bem como influenciar o seu comportamento, além de expressar nossos pontos de vista e também solicitar às outras pessoas que expressem seus pontos de vista sobre tudo. Para usarmos a língua, precisamos organizar as mensagens a fim de indicar aos outros como se articulam entre si e como se inserem no contexto sociocultural em que falamos ou escrevemos.

Para Halliday (1975), a noção de função é um princípio fundamental da linguagem que nos permite estudá-la para entender como se organiza e o que as pessoas fazem com ela. Função significa uso. As funções da linguagem representam o modo como as pessoas atingem diferentes propósitos pela fala e pela escrita, identificadas por meio de significados entrelaçados na construção do discurso: ideacionais (a oração pode ser considerada como representação de algum fenômeno do mundo real, do modo como o apreendemos); interpessoais (a oração é parte da interação entre falante e ouvinte, sendo a linguagem um modo de agir); lógicos (a organização do sistema semântico expressa relações lógicas fundamentais, codificadas gramaticalmente por meio da parataxe e da hipotaxe) e textuais (os traços semânticos e gramaticais representam diferentes aspectos da textura).

Nesse sentido, Halliday distingue três funções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. A função ideacional, que se refere ao conteúdo proposicional das orações, compreende o sistema de transitividade, em que a

linguagem serve para a expressão da experiência do falante, incluindo a sua própria consciência. Ao cumprir essa função, a linguagem estrutura a experiência e contribui para determinar nossa visão do mundo.

A função interpessoal se refere ao modo e à modalidade (as diferenças entre os enunciados, como perguntas e ordens, por exemplo), segundo a qual a linguagem serve para estabelecer e manter relações sociais, expressar os papéis sociais e realizar ações. Ao permitir a interação, a linguagem também serve para a expressão e desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

A função textual, que se refere ao modo como a estrutura gramatical e a estrutura de entonação das orações se relacionam nos textos, permite às pessoas construir textos vinculados a uma situação. Um dos aspectos da função textual é estabelecer relações de coesão entre as orações, já que um texto não é a soma de orações aleatórias.

Em síntese, para Halliday e Hasan (1989), o texto é um construto metafuncional, constituído de modo simultâneo e complexo de elementos ideacionais, interpessoais e textuais, apresentando um contexto de situação (configuração dos traços que especificam o registro de um texto – campo, relações e modo) e um contexto cultural (as instâncias ideológica e institucional, que restringem sua interpretação e o caracterizam como gênero).

O uso da língua varia de acordo com as diferentes situações. Quando percebemos como as mudanças acontecem e as suas razões, adotamos então uma visão funcional da linguagem. Como falantes nativos da Língua Portuguesa na sua variante brasileira, usamos a língua com propriedade em diversas situações para alcançarmos objetivos distintos. As nossas escolhas lingüísticas são motivadas por certos aspectos contextuais em decorrência das nossas experiências acumuladas que se relacionam às diferentes situações em que usamos a língua.

De acordo com a abordagem sistêmico-funcional, o texto é uma unidade semântica cuja estrutura lingüística e genérica constitui-se em um meio para a construção de significados, que ocorrem em dois contextos – o de cultura, que se refere ao modo de vida, aos costumes, aos valores e às crenças das pessoas que vivem em determinada comunidade e sociedade; e o de situação, que se refere aos momentos e lugares específicos em que os textos são efetivamente utilizados. A combinação entre os contextos de cultura e de

situação resultam nas semelhanças e diferenças entre os diversos textos e gêneros.

O contexto de situação é constituído de três dimensões – campo, relações e modo, que exercem influência sobre as nossas escolhas lingüísticas porque refletem as três principais funções da língua: falar sobre os acontecimentos, eventos, fatos; interagir com as pessoas e expressar pontos de vista; organizar as idéias, os conhecimentos e as informações em um texto coerente.

Nesse sentido, a frase, a oração e o período codificam simultaneamente esses três significados – ideacional, interpessoal e textual, por meio dos sistemas de significados (semântica) e dos sistemas das frases e das palavras ou dos sinais (léxico-gramática), que apresentam o potencial das palavras e o modo como são combinadas e organizadas para formar os textos. Em síntese, a gramática sistêmico-funcional descreve e analisa as escolhas gramaticais e lexicais dos sistemas das frases e das palavras, permitindo-nos saber como a língua é usada para realizar os significados nos textos.

De um modo geral, os textos podem compartilhar significados e/ou elementos estruturais. Sempre que os textos compartilham significados ideacionais, interpessoais e textuais pertencem ao mesmo registro; já quando compartilham propósitos definidos culturalmente, apresentam elementos estruturais opcionais e obrigatórios, pertencem ao mesmo gênero. O conhecimento sobre registro e gênero é fundamental para as pessoas criarem seus próprios textos, bem como reconhecerem a diversidade dos tipos textuais (Butt *et al.*, 2003: 8).

No dia-a-dia participamos de situações familiares, que fazem parte do nosso contexto cultural, razão por que reconhecemos e compreendemos os significados construídos pelas outras pessoas. Isso acontece porque compartilhamos o mesmo conhecimento cultural. Sempre que escrevemos ou falamos, fazemos seleções do sistema lexical e gramatical da Língua Portuguesa (no nosso caso, da variante brasileira) para criarmos significados relativos ao campo, às relações e ao modo de um contexto situacional.

De acordo com a abordagem sistêmico-funcional, entendemos a língua a partir da unidade de sentido completa denominada texto, que carrega um propósito. As palavras e as estruturas lingüísticas codificam os significados em

um texto por meio da sua textura e estrutura. Adotar uma percepção funcional da língua significa pensar a língua como um processo de construção dos significados, que são tecidos coerentemente para criar uma unidade de sentido e de propósito a partir de um contexto cultural e social. O contexto e o texto estão de tal forma entrelaçados que, para compreender um texto, é fundamental investigar o seu contexto, da mesma forma que é preciso saber como usar o conhecimento sobre o contexto para entender como os textos funcionam.

Texto e contexto se associam na construção dos sentidos do que é dito ou escrito nos ambientes sociais em que se desenvolvem são interpretados (Halliday e Hasan, 1991: 5). Nesse sentido, toda língua é compreendida em seu contexto de situação e de cultura porque os textos que produzimos sempre desempenham algum papel em algum contexto. Halliday define a situação de uso da língua como 'contexto de situação' e 'contexto de cultura', noções apresentadas pelo antropólogo Malinowski (1923) para explicar como ocorre a compreensão dos sentidos nos textos. O contexto de situação é descrito por Halliday em termos de três variáveis – campo, relações e modo –, que são realizadas através das metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual

A descrição das variáveis campo, relação e modo possibilita a identificação de significados, palavras e estruturas possíveis ou prováveis em determinado contexto. Isto é, ao explorar o campo de uma situação, podemos identificar as palavras e as estruturas lingüísticas que constroem sentidos sobre a experiência (significados ideacionais); ao explorar as relações da situação, identificamos as palavras e as estruturas para estabelecer relações interpessoais e expressar pontos de vista (significados interpessoais); e explorar o modo de uma situação significa identificar palavras e estruturas que organizam esses sentidos em um texto em determinado contexto (significados textuais).

Os textos que compartilham o mesmo propósito social em uma cultura também compartilham o mesmo padrão estrutural, ou o mesmo gênero. Investigar os padrões estruturais de diferentes gêneros significa captar a riqueza do repertório dos elementos textuais, que constituem a base para a elaboração de textos coerentes, sensíveis às complexas demandas culturais.

Para descrever o conhecimento sobre o uso da língua e o modo como se dá a construção dos significados na perspectiva sistêmico-funcional, é preciso empregar uma linguagem especializada, ou metalinguagem, cuja finalidade é descrever o que a língua faz, analisar como a língua faz o que faz, bem como comparar e contrastar o uso da língua nos diversos textos e seus contextos.

Existem três sistemas, que representam as escolhas que fazemos na construção das orações, relacionados às três metafunções: Transitividade, Tema/Rema e Modo/Modalidade. Em outras palavras, isso significa que os significados ideacionais, formadores do Campo, se realizam através do léxico e da gramática pelo sistema de Transitividade, que interpreta e representa a nossa experiência no mundo em termos de participantes, processos e circunstâncias.

Os significados interpessoais formadores da Relação se realizam pelos sistemas de Modo e Modalidade. O sistema de Modo é o principal recurso para estabelecermos as trocas comunicativas com os nossos interlocutores aceitando e atribuindo papéis como dar e solicitar bens e serviços ou informações através das orações declarativas, das orações interrogativas quando fazemos perguntas e das orações imperativas quando solicitamos algo ou damos ordens.

Os significados textuais formadores do Modo referem-se à interação da informação interpessoal e ideacional no texto e nas relações que estabelece com o contexto. Os significados textuais são realizados léxico-gramaticalmente pelo sistema de Tema/Rema. As seleções de Tema/Rema estabelecem a orientação ou o ângulo dos aspectos interpessoais e ideacionais da oração.

1.2.3.1 A oração como representação

Os três componentes da gramática ideacional da oração – um processo que se desenvolve ao longo do tempo, participantes envolvidos nesse processo e circunstâncias associadas ao processo – são categorias semânticas que explicam de modo geral como os fenômenos da nossa experiência de mundo são construídos por meio das estruturas lingüísticas e são organizados de modo a fornecer uma configuração ou esquema dessa experiência.

Os elementos circunstanciais (grupo adverbial ou sintagma preposicional) geralmente são opcionais e ampliam a oração do ponto de vista temporal, espacial, causal, de modo etc.; já os participantes (grupo nominal) são inerentes ao processo (grupo verbal), visto que toda oração tem pelo menos um participante, e os processos são constituintes centrais na configuração da oração ideacional.

Gramaticalmente, os tipos de processos construídos pelo sistema da Transitividade distinguem basicamente entre as experiências do mundo físico, das ações e dos eventos nas orações de processos materiais, e aquelas do mundo da consciência, da percepção, da emoção e da imaginação nas orações de processos mentais. A gramática também codifica processos de identificação e classificação nas orações de processos relacionais ('ser' e 'ter'). Portanto, os principais tipos de processos do sistema da Transitividade são os materiais, os mentais e os relacionais. Entretanto, na fronteira entre os processos materiais e mentais, estão os processos comportamentais, que representam as manifestações dos processos da consciência ('rir', 'examinar', por exemplo) e estados fisiológicos (como 'ouvir', 'dormir'). Entre os processos mentais e relacionais, localizam-se os processos verbais, que se referem às relações simbólicas construídas na consciência humana e realizadas pela linguagem, como 'dizer', por exemplo. E entre os processos relacionais e materiais estão os processos existenciais, que se referem à existência ou ao acontecimento das coisas.

As orações de processo material – do fazer e acontecer, têm a ver com a nossa experiência do mundo material e envolvem ações físicas: correr, arremessar, cozinhar, sentar, etc. O agente desse tipo de ação denomina-se Ator e qualquer processo material tem um Ator, mesmo que não seja mencionado na oração. As orações de processo mental se referem à experiência do mundo interno da nossa consciência, como pensar, imaginar, gostar, querer, ver, etc. Essas orações diferenciam gramaticalmente quatro tipos de sentir: perceptivo (ver, ouvir, etc.), cognitivo (imaginar, escolher, descobrir, decidir, conhecer, compreender etc.), desiderativo (desejar, querer) e emotivo (sentir, gostar, apreciar, odiar).

As orações de processo relacional ligam um participante à sua identidade ou descrição e, por isso, codificam dois tipos de processos:

atributivos, que relacionam um participante a suas características gerais; e identificativos, que relacionam um participante à sua identidade, papel ou significado. As orações de processo comportamental referem-se aos comportamentos fisiológicos e psicológicos, ou seja, ações que refletem estados mentais, como respirar, sorrir, saborear, pensar, ver, etc. Apresentam características tanto dos processos materiais quanto dos mentais, pois em parte referem-se a uma ação, que tem de ser realizada por um ser consciente.

As orações de processo verbal referem-se aos verbos de 'dizer', que são facilmente reconhecidos porque se referem à transferência de mensagens através da linguagem. As orações de processo existencial representam algo que existe ou acontece e apresentam apenas um participante: o Existente. Em português são identificadas como orações sem sujeito pela gramática tradicional, cujos verbos mais comuns são 'haver' e 'ter' e os que indicam fenômenos meteorológicos. A função da oração existencial é anunciar a existência de uma situação.

1.2.3.2 A oração como troca

Um dos principais objetivos da comunicação é estabelecer e manter laços sociais entre as pessoas através da interação, que é sempre motivada por um propósito: influenciar o comportamento ou as atitudes das pessoas, por dar informações ou obtê-las. Isso significa que a gramática nos fornece os recursos para interagirmos por meio da língua.

Em termos gramaticais, os propósitos fundamentais em qualquer troca comunicativa são dar ou solicitar informação, situação em que a língua assume uma função constitutiva, essencial, ou dar ou solicitar bens-e-serviços, quando a língua assume uma função auxiliar ou secundária. Isto é, a língua é usada como meio para alcançar objetivos não-lingüísticos. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004:107), existem quatro funções discursivas, e cada uma delas associa-se a estruturas gramaticais específicas: dar informação (asserções, expressas por orações declarativas), solicitar informação (perguntas – expressas por orações interrogativas), oferecer bens-e-serviços (ofertas – não estão associadas a um tipo oracional específico) e solicitar bens-e-serviços (ordens, pedidos, súplicas – expressas por orações no modo imperativo). As orações que materializam essas quatro funções denominam-se 'proposições',

que é a função semântica de uma oração nas trocas de informação utilizada nas declarações e nas perguntas; e 'proposta', que é a função semântica de uma oração nas trocas de bens-e-serviços, empregada para referir-se a ofertas e ordens ou pedidos.

Os significados interpessoais da linguagem construídos nas trocas de informação e de bens-e-serviços se estruturam lexicogramaticalmente. A forma mais comum utilizada para dar informação é a declaração; para solicitar informação utilizamos perguntas e para solicitar bens-e-serviços, usamos um comando ou uma ordem. Lingüisticamente não existe uma forma típica para a troca de bens-e-serviços, porque nessa situação a linguagem é empregada para se fazer coisas.

Nas trocas de informação, os falantes apresentam suas proposições, que poderão ser aceitas ou não pelos seus ouvintes. Há dois tipos de modalidade, que assume significados diferentes nas proposições e nas propostas. Nas proposições, em que são trocadas informações, a modalidade é denominada *modalização* e refere-se à validade da informação apresentada em termos de probabilidade (possível/ provável/ certo) ou frequência (às vezes/ frequentemente/ sempre). Já nas propostas, que giram em torno de bens-e-serviços, a modalidade é denominada *modulação* e diz respeito à confiança que o falante demonstra para ser bem sucedido na troca comunicativa. Na ordem, refere-se ao grau de obrigação para a outra pessoa cumpri-la (permitido/ aconselhável/ obrigatório), e a oferta se refere ao grau de inclinação do falante para preenchê-la (habilidade/ boa vontade/ determinação).

A modalidade envolve vários graus e escalas, dependendo do grau de certeza expresso pelo falante sobre a validade de uma proposição ou o grau de pressão para que alguém realize uma ordem. Também pode expressar o grau de comprometimento do falante em relação à validade do que diz. Isso tem implicações importantes na análise de distintos gêneros.

As proposições podem indicar o grau de responsabilidade do falante que pode expressar o seu ponto de vista de maneira subjetiva, ou pode expressá-lo de maneira objetiva, para que pareça ser uma qualidade do próprio evento. Em um texto, a modalidade tem uma fonte, que geralmente é o falante. A modalidade evidencia que o falante expressa uma visão pessoal em relação ao fato objetivo.

Uma outra dimensão dos significados interpessoais em um texto refere-se à Avaliação que, expressa frequentemente por escolhas lexicais, é uma indicação sobre como o falante pensa que algo – pessoa, coisa, ação, evento, situação, ideia – é bom ou mau. É interessante verificar quais as escalas de valores estabelecidos nos diferentes gêneros. A escolha da avaliação reflete e reforça os valores ideológicos da cultura. De acordo com Martin (2000), existem três grandes categorias de valores em nossa cultura, que podem apresentar perspectivas positivas ou negativas: Afeto, Julgamento e Apreciação. O Afeto focaliza os sentimentos do avaliador sobre coisas e eventos; o Julgamento e a Apreciação recaem sobre as qualidades do que é avaliado. O Julgamento refere-se à avaliação de uma pessoa; a Apreciação diz respeito à avaliação de coisas e eventos. Essa divisão reflete os tipos de valores atribuídos aos seres humanos e às coisas.

A oração se estrutura linguisticamente para construir significados que tornam possíveis as trocas linguísticas – sejam bens-e-serviços ou informação – por meio da correlação entre as categorias semânticas ou as funções da fala – oferta, ordem, declaração, pergunta.

1.2.3.3 A oração como mensagem

Quando adotamos a perspectiva da metafunção textual para analisar a linguagem, percebemos como os falantes constroem as suas mensagens de modo que participem de um evento de linguagem em curso. Constantemente os falantes organizam o modo como suas mensagens são fraseadas ('worded') para indicarem a seus ouvintes como as diferentes partes da mensagem se conectam.

A oração também se configura estruturalmente para expressar significados textuais e transmitir uma mensagem por meio do sistema do Tema, que se constitui de dois elementos funcionais: Tema (o ponto de partida para uma mensagem) e Rema (a informação nova sobre o ponto de partida). Para Halliday e Matthiessen (2004:64), tipicamente o Tema contém uma informação familiar ou 'dada', ou já mencionada no texto, ou familiar ao contexto. O Tema pode ser identificado com base na ordem dos elementos na oração, pois é o elemento que vem primeiro na oração. O Rema é tudo o que não é Tema, e tipicamente contém a informação 'nova', que não é familiar.

De acordo com Eggins (2004:308; 320), é melhor fazer a análise do Tema após analisar a estrutura oracional de Transitividade e de Modo, porque primeiramente as estruturas de Transitividade são construídas, segmentadas e ligadas por meio das relações lógicas para que então se inicie a interação. Assim sendo, é necessário construir a estrutura de Modo fazendo as escolhas interpessoais. Embora os significados ideacionais e interpessoais sejam essenciais para a criação do texto, não são suficientes, pois ainda falta o sistema textual, para articulá-los com coesão e coerência.

Embora o Tema não introduza em um texto novos conteúdos ou novas dimensões interpessoais, a sua seleção é essencial para que o texto faça sentido e seja coeso. A seleção do padrão temático é fortemente influenciada pela variável de registro Modo, pois, havendo variação do modo – distinção entre a linguagem falada (interativa) e a escrita (monológica) –, há também variação na estrutura Tema/Rema. Por exemplo, quando a Modalidade é tematizada, a interação é evidenciada; do contrário, o texto pode criar sua autoridade e distanciamento.

As escolhas de Temas tópicos se relacionam à variação de modo entre os textos. Nas interações face-a-face, o ponto de partida das nossas mensagens geralmente são assuntos que nos dizem respeito. Já na linguagem escolar, sobretudo a escrita, o modo requer a Tematização de abstrações, já que não partimos de nossas próprias experiências, mas construímos generalizações a respeito de pessoas, situações, causas e efeitos. É através de seus Temas tópicos que os textos revelam suas estratégias para cumprirem os seus propósitos discursivos.

A estrutura Tema/Rema, que é um componente essencial na construção da coesão e coerência textual, também pode ser considerada no nível do parágrafo. Pode-se dizer que cada parágrafo contém um tema, por meio do qual o escritor mostra qual é o ponto de partida do que se seguirá no texto. O tema do parágrafo é denominado por Martin e Rose (2003) como hipertema, ou tópico frasal, cuja função é justamente antecipar o que será dito na seqüência do texto. Para esses autores, escritores e falantes habilidosos utilizam diferentes níveis de estrutura textual para reorientar continuamente a expectativa de seus leitores e ouvintes quanto ao que está sendo dito.

O sistema Tema/Rema organiza-se paralelamente ao sistema de coesão, que dá textura ao texto, e ao sistema de informação Nova e Dada, porque os falantes estruturam seus textos em unidades informacionais para sinalizarem o ponto de partida de suas mensagens. O padrão não-marcado do fluxo informacional é que geralmente a informação Dada, conhecida, encontra-se no Tema da oração, e a informação Nova no Rema.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004: 105), a organização temática das orações constitui o fator mais relevante para o desenvolvimento de um texto, pois o Tema fornece as condições para a existência do Rema. O elemento proeminente na estrutura Tema/Rema é o Tema. Esses autores propõem que a análise da estrutura temática de um texto, oração por oração, permite que conheçamos a sua textura e o modo como o escritor torna claros os seus propósitos subjacentes.

1.3 Letramento como prática social

As perspectivas teóricas que focalizam letramento como prática social consideram que a escrita adquire sentido em discursos e práticas sociais específicas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) e que compreender letramento como prática social significa posicionar os diferentes letramentos em relação às instituições sociais e às relações de poder que os sustentam. O ponto essencial para compreender a linguagem escrita é examinar eventos específicos e o papel desempenhado pelos textos nesses eventos e como certos significados são selecionados enquanto outros não.

Com base em diversos estudos sobre letramento, Street (1984) propõe a distinção entre dois modelos: o autônomo, que focaliza os aspectos técnicos do letramento independentemente do contexto social e estabelece divisão entre oralidade e escrita, e o ideológico, que considera as práticas de letramento intrinsecamente ligadas às estruturas sociais e ideológicas, sem desconsiderar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos do letramento. Nesse sentido, o modelo ideológico de letramento abrange o modelo autônomo por reunir os aspectos culturais e cognitivos das práticas de letramento.

O termo autônomo aparece relacionado à escrita em muitos autores, como em Goody e Watt (1968:40), que se referem à escrita como *'um modo autônomo de comunicação'*. Para Walter Ong (1982:132), é possível isolar o pensamento do interlocutor numa superfície escrita sem que haja envolvimento entre ambos, pois a escrita é autônoma e completa. Segundo David Olson (1977:258) *'there is a transition from utterance to text both culturally and developmentally and that this transition can be described as one of increasing explicitness with language increasingly able to stand as an unambiguous and autonomous representation of meaning'*. Esse autor acredita que a escrita não somente amplia a estrutura e os usos da linguagem oral como altera o conteúdo e a forma (1988:28). Ele representa as conseqüências do letramento em termos de processos cognitivos individuais: *'when writing began to serve the memory function, the mind could be redeployed to carry out more analytic activities such as examining contradictions and deriving logical implications'* (Olson, 1988:28).

Muitos pesquisadores, insatisfeitos com o modelo autônomo de letramento, desenvolveram uma concepção ideológica de letramento segundo a qual as práticas de letramento estão encaixadas em um contexto mais amplo de práticas culturais e sociais, que abrangem os diferentes contextos de leitura e escrita. Esses estudiosos interessam-se pelo papel das práticas de letramento para desafiar e reproduzir estruturas de poder e de dominação, além de reconhecer o caráter ideológico dos processos de aquisição e dos significados e usos dos diferentes letramentos. Segundo essa concepção de letramento, o termo ideológico é empregado como lugar de tensão entre autoridade e poder, por um lado, e resistência e criatividade, por outro (Bourdieu, 1976; Mace, 1979; Grillo, 1989; Fairclough, 1989; Thompson, 1984). A aquisição de letramentos ocorre no interior de práticas ideológicas e sociais e envolve luta por poder e posição, o que torna as práticas de letramento saturadas ideologicamente.

Ao propor um modelo ideológico de letramento, Street tem em mente que a relação entre as práticas de letramento e a oralidade diferem de um contexto para o outro. Nesse sentido, não cabe separar oralidade e escrita visto que se associam em diferentes práticas e contextos, encarregados de estabelecer as fronteiras entre ambas. O modelo ideológico de letramento é

metodológica e teoricamente sensível à diversidade local nas práticas de letramento e propicia a compreensão que as pessoas têm dos próprios usos e dos significados da leitura e da escrita.

Os estudos sobre letramentos podem associar-se aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica para investigar como determinados usos de linguagem escrita e oral nas instituições transmitem autoridade e camuflam posições ideológicas através de palavras aparentemente neutras (Ivanic 1990; Janks e Ivanic 1992; Clark e Ivanic 1998). A análise crítica dos diferentes letramentos fundamenta-se em uma visão social do letramento, a qual possibilita aos estudantes identificar os significados além do texto e suas entrelinhas.

Tratar o letramento como prática social implica focalizar as relações de poder que envolvem os letramentos nas instituições sociais. Isso significa examinar o que está sendo feito e por quem, o papel que esse letramento desempenha nos processos institucionais e a que propósitos está servindo. Na escola, as interações de professor@s e estudantes costumam ser mediadas pela linguagem oral, que integra os eventos de letramento e influencia a interpretação e a produção de textos. Os eventos de letramento estruturam-se em atividades seqüenciadas que se realizam em torno de texto(s) escrito(s). Essas atividades são dinâmicas e servem a múltiplos propósitos individuais e sociais, que podem estar em conflito, vez que as práticas de letramento, ou os usos e significados da leitura e da escrita, estão em constante transformação.

Na sala de aula, para analisar as práticas de letramento em que os estudantes estão engajados, é preciso identificar as atividades pedagógicas em que textos escritos estão envolvidos e os domínios da vida social aos quais esses textos se relacionam. Também é importante a escola reconhecer a importância dos letramentos do dia-a-dia porque mostram que textos escritos preenchem atividades cotidianas como comprar o passe de ônibus e o tíquete de metrô, preparar um almoço ou o que fazer no próximo fim-de-semana. Observar a diversidade das práticas de letramento cotidianas pode auxiliar os estudantes a enxergarem as suas próprias práticas como relevantes para alcançarem seus objetivos de vida diários.

Oralidade e letramento podem distinguir-se quanto ao *status* e ao acesso. Por ser a escrita uma modalidade secundária, geralmente as pessoas

se apropriam ou têm necessidade de usar poucos gêneros escritos, vinculados a finalidades institucionais, cujos usos são disseminados e controlados por poucos. Há gêneros – como artigos científicos, resumos e resenhas – que são muito valorizados na escola, mas não são igualmente acessíveis a todos, ou melhor, são acessíveis primordialmente aos integrantes de uma elite letrada.

Baynham (1995: 1) apresenta algumas premissas básicas sobre as práticas de letramento: os usos da leitura e da escrita são moldados para servir a propósitos sociais na criação e na troca de significados nos diversos contextos de uso; os letramentos são ideológicos porque todos os usos da linguagem não são neutros, mas moldam e são moldados ideologicamente e relacionam-se ao poder social; o ensino dos letramentos pode ser crítico ao considerar a linguagem como prática social e questionar o *status* de naturalidade de instituições e discursos dominantes. Crítico significa olhar o letramento além da superfície e buscar o entendimento sobre como as coisas funcionam, fazendo questões como:

- Por que determinado letramento existe ou está acontecendo?
- Qual o seu propósito?
- Está servindo aos interesses de quem?
- Que interesses está frustrando?
- Como é operacionalizado?
- É necessário que seja realizado como é ou poderia ser feito diferentemente?

O estudo do letramento pode constituir-se em uma ferramenta poderosa para a construção do pensamento crítico porque as instituições sociais são mantidas e reproduzidas através da linguagem. Criticamente, o trabalho com o letramento pode subsidiar o controle sobre a produção de textos ao desvendar os seus propósitos e quem se beneficia ou é prejudicado com ele. A dimensão do letramento como prática social torna possível a compreensão da relação entre letramento e poder social, já que algumas formas de letramento são dominantes e por isso não são acessíveis a todos. O letramento pode ser problematizado e contestado na escola quanto ao seu modo de funcionamento

e como define, rotula, distingue e classifica as pessoas social e ideologicamente.

A perspectiva do letramento como prática social considera que os letramentos são utilizados pelas pessoas para posicionarem-se quanto a status sócio-econômico, gênero, nível de escolaridade, raça. Além disso, o uso dos letramentos envolve a negociação de textos escritos nas interações sociais. Embora as pessoas letradas pertençam a grupos sociais hegemônicos, nem todos os seus membros dominam uma ampla gama de gêneros escritos, porque têm pouca ou nenhuma necessidade de escrever. Nesses casos, a escrita restringe-se em grande parte a circunstâncias comerciais e burocráticas (por exemplo, assinatura em cartão de crédito, preenchimento do formulário de imposto de renda, etc.). Talvez isso seja reflexo de uma cultura pós-moderna que privilegia os meios de comunicação eletrônicos (televisão, Internet, rádio) como principal – e às vezes único – meio de acesso à informação.

Baynham (1995: 116) afirma que a visão do letramento como prática social precisa ser complementada por uma análise lingüística do letramento como texto e como prática textual, pois o letramento é um construto educacional (uso da linguagem escrita e oral) e sócio-político. Defende, portanto, o uso de uma teoria de linguagem que seja capaz de caracterizar os modos oral e escrito da linguagem em suas semelhanças e diferenças. Essa teoria precisa ser contextual, pois o contexto tanto restringe quanto molda a linguagem em uso, que por sua vez também molda e restringe o contexto.

Nessa perspectiva, associo o estudo das práticas de letramento à abordagem Sistêmico-Funcional, como método e base teórica para a análise dos textos escritos utilizados nas aulas das professoras que participaram desta pesquisa, porque é um construto teórico que relaciona linguagem, contexto e função. Esse corpo teórico fundamenta a compreensão dos diferentes letramentos porque considera os modos como a linguagem (oral e escrita) é constitutiva do contexto social e nele se encaixa; explica as semelhanças, as diferenças e a combinação entre a linguagem oral e a escrita; apresenta fundamentação teórica para analisar como essas diferenças poderiam ser realizadas em diversos contextos comunicativos.

Em sala de aula, a leitura e a escrita normalmente são acompanhadas de extensas contextualizações orais, porque é pela fala que as professoras e

@s estudantes interagem. Professoras/es introduzem tópicos, explicam e fecham atividades, e os estudantes participam das atividades e fazem intervenções através da fala. Embora tradicionalmente a escrita seja o foco das aulas de Língua Portuguesa, as atividades de leitura e interpretação de textos são mediadas pela oralidade.

O uso de uma metalinguagem sofisticada faz-se necessário para uma pedagogia dos letramentos (Unsworth, 2002:71-72), que identifique e explique as diferenças entre os textos e relacione-os aos contextos sociais e culturais em que ocorrem. Esse objetivo se alinha com as premissas teóricas da Lingüística Sistêmico-Funcional, que conecta a lingüística ao social (Halliday e Matthiessen 2005; Martin 1991, 1992). Na Austrália, vários programas curriculares desenvolvidos em escolas e empresas incorporaram o ensino explícito da gramática funcional e dos gêneros para garantir o amplo acesso a essa metalinguagem.

1.3.1 Eventos de letramento e práticas de letramento

Letramento é uma atividade social que pode ser compreendida em termos das práticas de letramento que as pessoas realizam nos eventos de letramento. Os termos práticas de letramento e eventos de letramento precisam ser explicados. A unidade básica de análise é o evento, pois existem diversas ocasiões no dia-a-dia em que a palavra escrita desempenha um papel e essas ocasiões são os eventos de letramento. Um exemplo de evento de letramento é quando um adulto lê uma história para uma criança (Barton, 1994).

A noção de evento de letramento tem suas raízes na sociolingüística quando trata dos eventos de fala (Dell Hymes, 1972). Heath se refere aos eventos de letramento como situações comunicativas “em que o letramento tem um papel integral” (1984: 386). Como o letramento desempenha um papel em muitas atividades comunicativas, para compreendê-lo, é importante examinar eventos particulares em que a leitura e a escrita são usadas. De acordo com Street (2000: 21), os eventos de letramento são ocasiões em que podemos observar como se desenvolve a leitura e/ou a escrita e percebermos suas características. Para não sermos descritivos, de um ponto de vista antropológico, precisamos ficar atentos aos significados que são construídos,

às convenções e suposições que estão na base dos letramentos e permitem o seu funcionamento. E então chegamos às práticas de letramento.

O conceito de práticas de letramento se refere ao modo como são construídos os significados de letramento nos contextos culturais e sociais em que a leitura e a escrita desempenham um papel. Tem a ver com a experiência de leitura e escrita que as pessoas adquirem nas práticas sociais. Com diz Street (2000), *you can photograph literacy events, but you cannot photograph literacy practices.*

As pessoas desenvolvem significados das suas práticas de letramento trazem o seu conhecimento cultural para uma atividade e seguem padrões para o uso da leitura e da escrita em uma situação particular. É importante entendermos esses modos de uso da escrita como práticas de letramento. Outra forma de entender isso é partir da noção geral de prática social e ver as práticas de letramento como sendo práticas sociais associadas à palavra escrita. Isso permite que percebamos como as instituições sociais e as relações de poder que sustentam estruturam os nossos usos da linguagem escrita.

Como não existe um único modo de ler e escrever, não existe um único conjunto de práticas. As diferentes práticas de letramento se agrupam em uma configuração específica que nos permite identificá-las como pertencendo a um domínio social. Os diferentes letramentos não são igualmente valorizados, pois variam quanto aos propósitos e a quem servem. De acordo com Barton (1991), há usos de letramento impostos socialmente (por exemplo, o preenchimento da declaração de imposto de renda) e outros motivados por razões pessoais (leitura de jornais, da Bíblia). Os letramentos impostos socialmente se originam das demandas das instituições dominantes e são restritivos. Os letramentos que as pessoas usam no dia-a-dia em situações corriqueiras são considerados letramentos vernaculares e podem ser criativos (Street, 1993).

Os letramentos são identificados culturalmente e associados a diferentes domínios da vida, como a casa, a escola, a igreja e o trabalho. Há diferentes situações na vida em que as pessoas agem e usam a linguagem de maneira particular. Há nichos sociais que sustentam e alimentam formas particulares de letramento, como a escola, por exemplo.

Como as práticas de letramento são situadas em relações sociais mais amplas, torna-se necessário descrever os ambientes sociais dos eventos de letramento, incluindo os modos como as instituições sociais sustentam letramentos específicos. Descrever as ações das pessoas em relação à situação em que se encontram é um passo significativo, porque representa um afastamento da idéia de letramento como um conjunto de habilidades fixas que é comum em muita discussão sobre leitura e produção de textos. Não podemos perder de vista que os papéis desempenhados pelas pessoas nas instituições se relacionam a poder e que muitos letramentos são aprendidos em relações de poder desigual, como entre professores e alunos. Os papéis sociais são negociados e podem envolver conflito e mudança. Por isso, dificuldades com leitura e escrita podem afetar os papéis que as pessoas desempenham.

Ao situarmos as práticas de letramento, precisamos considerar que no dia-a-dia as pessoas agem e participam de várias redes de relações sociais onde há a sobreposição de letramentos, pois as instituições moldam as ações das pessoas. Nesse aspecto é importante estudar a base social do letramento quanto às práticas institucionais em torno do letramento e verificar como o Estado, a igreja, as multinacionais e a educação usam o letramento para planejar, registrar, controlar e influenciar a vida das pessoas.

Os diferentes ambientes institucionais constituem diferentes domínios. Para cada um desses domínios, há instituições específicas que sustentam práticas de letramento distintas, influenciando a configuração dos letramentos. A escola e todo o sistema educacional, por exemplo, sustentam certas visões do que seja letramento e para que serve, como a ênfase nos aspectos formais e públicos da comunicação.

1.3.2 A base social do letramento

O letramento é baseado em um sistema simbólico usado para a comunicação e como tal existe em relação a outros sistemas de troca de informação. É um modo de representar o mundo para os outros. Embora apresentem diferenças, a linguagem escrita e a falada estão bastante interligadas. Na vida cotidiana as pessoas participam de eventos de letramento em que a leitura e a produção textual se misturam com a língua falada e outras semioses. Os eventos de letramento tipicamente envolvem um texto escrito e a

fala em torno do texto. A escrita está baseada na fala de maneira real: a linguagem falada é a base em grande parte para a aprendizagem da escrita.

As pessoas têm consciência, atitudes e valores relacionados a letramento, que guiam as suas ações. O letramento tem um significado social e está encaixado em contextos que moldam as práticas e os significados sociais ligados à leitura e à produção textual. Nesses contextos sociais, o ato de ler ou escrever se torna simbólico. Cada ato de leitura e produção de textos assume um significado social: pode ser um ato de desafio ou um ato de solidariedade, um ato de conformismo ou um símbolo de mudança. As pessoas podem falar sobre leitura e escrita; suas visões são também expressas em suas atitudes e suas ações.

As práticas de letramento resultam de decisões humanas baseadas nos valores das pessoas. Relacionado a isso, todas as atividades de letramento têm um propósito para as pessoas. As pessoas fazem coisas por alguma razão. Em geral, as pessoas não lêem por ler, nem escrevem por escrever; as pessoas lêem e escrevem para fazer outras coisas. As pessoas querem saber a que horas o ônibus parte para a sua cidade natal, procuram uma receita para fazer uma comida diferente, preenchem seus dados pessoais em cadastros de instituições financeiras para conseguirem empréstimo. Ler e escrever constitui as práticas sociais.

Barton e Hamilton (1998) apresentam um conjunto de seis proposições sobre a noção de letramento como prática social, que propicia a ligação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que se encaixam e influenciam:

- letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais, inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos;
- há diferentes tipos de letramento, associados a diferentes domínios da vida;
- práticas de letramento são modeladas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;

- práticas de letramento são intencionais, premeditadas, encaixadas em objetivos sociais mais amplos e em práticas culturais;
- o letramento é historicamente situado;
- as práticas de letramento mudam, e novas práticas são freqüentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e significativa.

Os letramentos integram os contextos institucionais, os quais exercem influência sobre as práticas sociais cujos sentidos são construídos pelas pessoas que delas participam. A leitura e a escrita são práticas sociais que contribuem para a transformação social, que contemporaneamente ocorre muito rápido por causa das novas tecnologias, as quais modificam as demandas pessoais (por exemplo, o pagamento de contas pela *Internet*).

As práticas de letramento compõem eventos de letramento, que são instâncias e ocasiões em que os letramentos desempenham um papel e são mediados pela oralidade. De acordo com Street, a oralidade e as práticas de letramento se misturam nos eventos.

Street (1985) propõe a distinção entre duas abordagens para o estudo do letramento: o autônomo, que focaliza os aspectos técnicos do letramento independentemente do contexto social e estabelece a separação entre oralidade e escrita; e o ideológico, que considera as práticas de letramento intrinsecamente ligadas às estruturas sociais e ideológicas, sem desconsiderar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos do letramento.

Nesse sentido, o letramento ideológico, além de abarcar os aspectos culturais e cognitivos das práticas de letramento, concebe as práticas de letramento como elementos das práticas culturais e sociais em diferentes contextos de leitura e escrita. Segundo essa concepção, o termo ideológico é empregado como lugar de tensão entre autoridade e poder, por um lado, e resistência e criatividade, por outro (Bourdieu, 1976; Fairclough, 1989; Thompson, 1984). Ao propor o modelo ideológico, Street tem em mente que a relação entre as práticas de letramento e a oralidade difere de um contexto para outro. Por isso, não cabe separar oralidade e escrita como dois momentos isolados; antes associam-se em diferentes práticas e contextos sociais, que se encarregam de estabelecer as fronteiras entre ambas.

A visão ideológica do letramento considera o dinamismo e as transformações dos vários tipos de letramento. As pessoas convivem com a escrita diariamente para ler, escrever, comprar, vender, pagar contas e impostos, divertir-se, punir, agradecer, amar, ensinar, aprender, etc. Os letramentos integram as práticas sociais e estão associados aos gêneros da vida cotidiana; não são simplesmente tarefas da escola ou do trabalho e também não se realizam sempre da mesma forma, nos diferentes domínios sociais, como a casa, a escola e o trabalho. Para realizar coisas, as pessoas se apropriam dos gêneros, e a escola pode ensinar aos estudantes como lidar com a variedade de gêneros, estilos e discursos presentes no nosso cotidiano e como controlá-los (Fairclough, 2003).

1.3.3 Letramentos, gêneros e poder

Há diferentes formas de linguagem que resultam em textos escritos, os quais medeiam a experiência humana. As pessoas têm diferentes maneiras de falar e escrever apropriados a cada situação que se denominam registros. As diferentes formas de usar a linguagem escrita e a falada podem ser identificadas como gêneros – convenções de uso da linguagem, são construídos socialmente, conectam as pessoas umas às outras e estão associados a um domínio social.

Todo texto estabelece posições de sujeito para o leitor. Por exemplo, um artigo de jornal ou uma carta de amor pressupõe certos conhecimentos, valores e crenças que o leitor precisa ativar. Sermos posicionados pelos textos está ligado a como nos vemos, a nossa identidade. Por exemplo, quando preenchemos formulários, enquadrando-nos nas categorias das questões elaboradas por pessoas das instituições que criam formulários. O modo como os textos são usados contribui para estruturarem as identidades das pessoas. As práticas estruturam a subjetividade. Existem as pessoas que construíram os textos e aquelas que os utilizam. Os textos podem ainda ser dissociados das pessoas que os produziram e, freqüentemente, as suas origens são perdidas, adquirindo vida própria.

Como as práticas de letramento são institucionalizadas, os usos dos gêneros são moldados por determinados grupos sociais, que controlam o acesso aos principais meios de produção e modos de representação, definindo

quais textos e práticas são legítimos (Luke, 1996: 310). Gêneros associados a letramentos são usados para regular o acesso a direitos constituídos na história das culturas e às redes de práticas sociais.

Em termos críticos, gêneros e letramentos estão ligados à organização e distribuição diferenciada de poder e conhecimento na sociedade. No contexto da sala de aula, em que ocorre a negociação intersubjetiva de textos e contextos, procedimentos e processos, @s professor@s podem questionar-se sobre por que e como alguns gêneros, conhecimentos e textos são mais valorizados que outros, e quais gêneros e conhecimentos poderiam e poderão ser levados em consideração para atender a propósitos sociais de interesse d@s estudantes. Os propósitos para o estudo de textos e gêneros também podem ser repensados criticamente, para que o estudo dos gêneros não se transforme em um meio instrucional para o crescimento pessoal e valorização da auto-estima. Nesse aspecto, o uso da LSF e das abordagens de gênero fortalece o ensino que propicia a consciência e o domínio das estruturas lingüísticas necessários para ampliar o acesso das pessoas às políticas, economias e culturas dominantes.

O desenvolvimento de uma didática de gêneros e letramento como prática social implica conhecer mais sobre como, por que e para que as pessoas usam os textos. O que as pessoas fazem quando lêem jornais, classificados, livros didáticos, manuais de instrução? Como os textos não podem ser isolados das práticas, compreender o letramento envolve analisar as práticas tanto quanto analisar textos.

Ler envolve trazer conhecimento para um texto. Não é simplesmente aplicar uma habilidade. O processo de leitura envolve interagir com o texto, e não tirar o significado do texto. Compreender consiste parcialmente em fazer ligações intertextuais. Diferentes práticas sociais envolvem diferentes formas de leitura. Ler um horóscopo é diferente de ler um manual de instruções para usar um videocassete. O mesmo texto pode ser lido de diferentes maneiras com propósitos distintos: entretenimento, meditação, reflexão, para fazer um trabalho escolar.

Quando outra pessoa nos conta uma história, apresenta-nos uma descrição ou interpreta uma experiência, está mediando essa experiência para nós. Contadores de estórias, padres, atores, políticos, todos medeiam a nossa

experiência quando nos falamos algo, oferecendo um modo de construir a realidade. É o que professor@s de Língua Portuguesa fazem com frequência nas aulas, quando comentam textos e induzem @s estudantes a captar determinados significados.

Os próprios textos escritos medeiam a nossa realidade. Quando nos voltamos para o texto escrito, o que é escrito nas novelas, nos livros didáticos e nos jornais também medeia a nossa experiência de um modo poderoso. Em uma estória, o texto influencia e estrutura o modo como experimentamos a realidade, e há a possibilidade de controlar o que sabemos e como sentimos. Uma estória pode afetar o nosso estado de espírito, se nos sentimos tristes ou felizes, tristes ou esperançosos. Isso também ocorre com outras mídias como a televisão ou um filme. Ao invocar outros sentidos por meio de som, gráficos e cor, a mediação fica mais complexa, porque a utilização de várias semioses pode influenciar também o modo como construímos os sentidos da nossa experiência.

1.3.4 As práticas escolares de letramento

Os letramentos praticados nas aulas de Língua Portuguesa direcionam e moldam o entendimento que os estudantes têm sobre a leitura e a escrita porque transmitem múltiplos valores e crenças cultivados pela instituição escolar. As formas de letramento escolares constituem apenas uma forma de letramento, aceitas e legitimadas socialmente, em oposição a outras formas de letramento que são marginalizadas. A escola tem um conjunto de práticas de letramento, que faz parte da vida dos alunos, que constitui uma referência significativa para a sociedade. Um exemplo disso é o conceito de certo e errado que as pessoas têm sobre a escrita, construído na escola.

A escola é um domínio social particular, um lugar freqüentado apenas por certas pessoas – @s estudantes - que vestem certo tipo de roupa (o uniforme) e realizam certas atividades, diferentes das atividades que realizam em casa, por exemplo. Fisicamente, as escolas têm uma arquitetura específica e suas fronteiras são claramente demarcadas. Geralmente, as escolas estabelecem regras de comportamento para @s estudantes. Dentro da escola, o espaço é dividido, de modo que os estudantes sejam separados por turmas seriadas com base na idade e, às vezes, dependendo da escola e do lugar, por

sexo. As salas de aula geralmente abrigam de 30 a 40 alunos. O tempo também é dividido por matérias e os professores das diferentes disciplinas se alternam nas turmas para darem as suas aulas. O término das aulas é indicado por um sinal. A rotina da escola é marcada por atividades repetidas em sala de aula, tanto para professor@s quanto para @s estudantes.

A especificidade da escola enquanto domínio social contribui para moldar as práticas de letramento nas aulas. Por exemplo, @s professor@s de cada disciplina adotam livros didáticos para serem usados em aula. Muitos seguem as lições desse livro sem qualquer questionamento. Em se tratando de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, essa prática é bastante comum. Tradicionalmente, o livro didático não é apenas uma fonte de estudo para @s estudantes, visto que @s professor@s organizam suas aulas com base no livro e poucas vezes propõem atividades de letramento que não estejam ligadas ao livro didático.

Nas aulas, é comum haver eventos de letramento paralelos (estabelecidos pel@s estudantes), ao evento principal (estabelecido pel@s professor@s). É uma prática comum que confirma o fato de o letramento escolarizado não ser a única forma de letramento que acontece nas escolas. Existem outros letramentos, que são invisíveis. Enquanto a aula 'corre', há grafite e rabiscos nos cadernos, nomes são escritos nas carteiras, anotações secretas circulam entre os alunos na forma de bilhetinhos, passam de mão em mão revistas e material proibido.

O ensino escolar tem seu próprio conjunto de práticas. Tanto há livros especiais para o trabalho escolar a ser feito em casa, como há os livros usados sistematicamente em sala de aula – os livros didáticos. Há também os livros que os alunos tomam emprestado na biblioteca da escola para fazerem seus trabalhos e os livros literários que adquirem para fazer os trabalhos. O modo como os livros didáticos são usados é peculiar, pois geralmente seus textos são lidos aos poucos em sala de aula, há muita conversa em torno deles e o seu uso é fortemente mediado pelos professores.

Há eventos de letramento comuns na sala de aula, momentos em que os livros são deixados de lado. Há momentos para a leitura e momentos para a produção de textos. Ao examinar os usos de letramento na sala de aula, percebe-se que as práticas de escrita são bastante ligadas, combinadas com a

linguagem oral. Em todos os tipos de eventos de letramento, os textos são bastante comentados oralmente, sejam livros, folhas, a produção escrita dos alunos ou testes escritos. Muito das aulas pode ser caracterizado como fala em torno de textos. Muito dessa linguagem oral desempenha importante papel na aquisição de diferentes letramentos e são cruciais para o sucesso da escolarização.

A escola constrói significados baseados em textos escritos, embora a linguagem falada desempenhe papel fundamental nas práticas de letramento. O tipo mais comum de fala oficial em sala de aula consiste de rotinas em que o professor pergunta algo, o aluno responde e o professor então fornece algum retorno ou avaliação. Em outras palavras, o professor introduz o tópico e o aluno faz o comentário. Entretanto, @s professor@s não podem ignorar que @s estudantes trazem para a sala de aula conhecimento sobre os letramentos que praticam em casa e na sua comunidade, em que não apenas a fala se associa à escrita, mas também outras semioses vinculadas à tecnologia: som, imagem, cor, movimento (em mídias como a televisão, cinema, computador, jogos eletrônicos). Esse conhecimento precisa ser levado em conta no estudo dos textos. Aprender novas formas de linguagem falada e dominá-las faz igualmente parte de tornar-se letrado. De acordo com Wells, ser letrado significa *“todos os usos de linguagem nos quais seu potencial simbólico é deliberadamente explorado como uma ferramenta para o pensamento”* (Wells, 1989: 252).

A visão de letramento como habilidades a serem desenvolvidas e a visão literária de letramento são duas poderosas metáforas sobre a escrita construídas pela escola, pela família, pela mídia e por outras instituições que se apropriam dos letramentos. Há algumas maneiras em que a escola pode adotar uma visão social do letramento. Roz Ivanic e Mary Hamilton (1993) elaboraram uma lista de como as escolas podem fazer isso. Muitas das idéias dessa lista complementam uma boa prática que se encaixa em abordagens que objetivam começar de onde @ estudante está. Apresento a seguir alguns itens dessa lista, que faz sugestões relacionadas ao currículo.

1. O letramento escolar é uma de muitas formas de comunicação e poderia ser desenvolvido lado a lado com outras formas tais como a linguagem

falada, a linguagem de gráficos. Talvez o letramento impresso não devesse monopolizar o processo de educação.

2. As práticas de letramento não-escolares são extremamente variadas e freqüentemente são completamente diferentes daquelas da escola. Os professores poderiam trabalhar criticamente com esses letramentos não-escolares tais como o letramento do consumidor, por exemplo, examinando o rol de letramentos usados pelas pessoas no dia-a-dia.
3. É importante entender que a escola é um contexto para a aprendizagem, entre outros. Os alunos aprendem sobre letramento informalmente em suas vidas cotidianas, mesmo antes de irem à escola. Esse tipo de aprendizagem não é seqüencial, pois as pessoas aprendem sobre usos, estratégias e valores nas práticas sociais.
4. Existem propósitos sociais para ler e escrever. No dia-a-dia as pessoas não lêem e escrevem sem algum propósito. Isso sustenta a idéia de ler e escrever para propósitos reais na escola. Exercícios, materiais e atividades que apenas envolvem ler e escrever por si mesmas deveriam ser evitados.
5. Os letramentos do dia-a-dia envolvem colaboração e usam redes de suporte. Isso poderia encorajar aqueles que estão desenvolvendo leitura e escrita colaborativa na sala de aula.
6. Os alunos podem refletir sobre suas próprias práticas de letramento e as dos outros e tornarem-se etnógrafos de letramento, documentando por que, quando, onde e como seus pais, avós e vizinhos lêem e escrevem.
7. Se @s professor@s valorizarem os letramentos marginalizados e as práticas de letramento fora do domínio educacional, compreenderão mais sobre aqueles alunos que rejeitam o letramento escolar.

Papen (2005) sugere que, na análise dos eventos e das práticas de letramento, seja considerado:

- quem participa das diferentes práticas de letramento;
- que papéis os participantes desempenham;
- quem está efetivamente envolvido no evento e quem está marginalizado;
- quais os propósitos do evento;
- quem preparou ou está preparando textos escritos envolvidos no evento;
- quem controla como os textos escritos são lidos, interpretados e usados.

Essas questões permitem que @s professor@s desenvolvam uma visão clara sobre o que realmente acontece com as práticas de letramento na sala de aula e em que medida essas práticas podem criar dificuldades para @s estudantes. Se @s professor@s compreenderem o ensino de letramentos como uma prática social em sala de aula, poderão associar o ensino da leitura e da escrita às práticas de diferentes domínios sociais. Isso leva à expansão do repertório de letramentos d@s estudantes que, ao entrarem em contato com diferentes tipos de textos e gêneros, descubrem novos modos de escrita e podem explorar seus usos em várias atividades sociais. As pessoas aprendem letramentos à medida que se engajam em novas atividades sociais. De acordo com Hamilton (2000), o letramento possibilita o acesso ao conhecimento e a serviços, e isso pode significar o acesso a instituições e ambientes que não são familiares.

Os letramentos são múltiplos e situados em contextos culturais e sociais específicos, como o contexto educacional, que exige convenções, propósitos, tipos e modos de escrita originados em grupos sociais poderosos. Para alcançarem objetivos de ensino-aprendizagem, @s professor@s precisam reconhecer que a maior parte das pessoas utiliza pouquíssimos tipos de escrita, e pouquíssimas pessoas detêm o domínio dos tipos de escrita. Ou seja, as práticas de letramento geralmente valorizadas pela escola e pelo mundo do trabalho e dos negócios não são igualmente acessíveis a todos, a não ser àqueles que pertencem a grupos sociais hegemônicos.

Street e Street (1995) denominam as práticas de letramento escolares como letramentos escolarizados, porque há a objetificação da escrita, isto é, o ensino da escrita se distancia dos usos dos letramentos na vida real, voltando-se para o treinamento de habilidades independentes (das práticas sociais) em

torno de regras, que podem ser ensinadas e aprendidas. Entretanto, os letramentos são muito mais que o emprego da tecnologia da palavra impressa: por meio deles são criadas mensagens significativas através de textos escritos. A escola deveria capacitar os estudantes a ler “esses” significados, o que implica também a capacidade de ler os contextos sociais e culturais. Os letramentos escolares fazem parte dos modos de adquirir conhecimento científico, assentado na racionalidade, nas práticas e nos valores culturais dominantes.

1.4 Os discursos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita

De acordo com Ivanic (2004: 220), existem seis discursos sobre a escrita – ou seja, configurações das crenças e práticas sobre o ensino da escrita, que se fundamentam consciente ou inconscientemente em diferentes conceitos sobre a escrita e como a escrita pode ser aprendida. Os vários modos de conceituar a escrita constituem a base dos seis discursos mencionados, porque são as associações entre valores, crenças e práticas que levam às formas de ação situada, às escolhas e às formas particulares de usar a linguagem.

Os modos como as pessoas falam sobre a escrita e o seu aprendizado revelam as instâncias dos discursos sobre a escrita, que freqüentemente são discursivamente híbridas. As práticas de letramento na sala de aula geralmente combinam dois ou mais desses discursos. Com base nisso, Ivanic apresenta seis discursos sobre a escrita e sua aprendizagem: o discurso da habilidade, o discurso da criatividade, o discurso do processo, o discurso do gênero, o discurso das práticas sociais e o discurso sociopolítico.

O discurso da habilidade fundamenta-se na crença de que a escrita consiste na aplicação de conhecimentos sobre regras e padrões lingüísticos quanto à relação entre som e símbolo e a construção sintática. Nesse sentido, a escrita é uma atividade que independe do contexto cujas regras lingüísticas se aplicam a todo tipo de texto. Segundo essa visão, o que é considerado bom texto é determinado pela correção da letra, das palavras, das orações, dos períodos e da construção textual, quanto à prescrições sobre estruturas e elos coesivos ao longo do texto, independentemente do tipo textual. O ensino da escrita implícita ou explicitamente se vale substancialmente da crença de que

aprender a escrever significa aprender um conjunto de habilidades lingüísticas autônomas em relação à correção gramatical, pronúncia e estrutura textual.

O trabalho sistemático com a gramática é a essência das abordagens teóricas que focalizam as habilidades no ensino da escrita, em que a produção e a leitura de textos são consideradas atividades separadas, o que pode ser confirmado ao examinarmos documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que dedicam seções separadas a cada uma.⁹

O discurso da criatividade se apóia na crença de que a escrita é o produto da criatividade do autor, e as pessoas aprendem a escrever escrevendo, o máximo que podem, sobre temas que as interessam. Nesse discurso, o escritor se dedica à construção do sentido e se preocupa tanto com os processos mentais quanto a forma lingüística. A escrita, avaliada em termos de conteúdo e estilo, é tratada como uma atividade criativa com a função única de entreter o leitor.

Essa visão da escrita apresenta duas subverdades: que as pessoas escrevem mais e melhor se tiverem a oportunidade de escrever sobre tópicos interessantes, inspiradores e pessoalmente relevantes; e que ler textos bem escritos fornece um modelo e um estímulo para aprender a escrever. Ou seja, aprender sobre como escrever e o que é boa escrita está implícito nos atos de escrever e ler, cujos referenciais se baseiam na literatura e não no letramento funcional do dia-a-dia. Os alunos são encorajados a empregarem conteúdo e vocabulário compatíveis com o tópico escolhido. A escrita tem valor em si mesma, não havendo necessidade de especificar a finalidade e o contexto, e grande parte do conteúdo provém da própria experiência pessoal do aluno.

Por essa razão, nessa abordagem predominam as narrativas pessoais, as descrições de lugares e eventos nos quais os estudantes vivenciaram suas experiências e há também discussões dos tópicos com os estudantes. A discussão em sala de aula sobre as perspectivas dos estudantes pode ser uma oportunidade de dar voz aos estudantes com dificuldades no aprendizado, que desafia as idéias elitistas sobre o que deve ser discutido e o que seja uma narrativa interessante ou o tópico adequado para leitura.

⁹ O sumário dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de 5ª. a 8ª. séries, na segunda parte, item referente a “Conteúdos – Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem”, há a seguinte divisão de tópicos: prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; prática de produção de textos orais e escritos; prática de análise lingüística.

No discurso da escrita como processo, a escrita consiste de processos de composição na mente do autor e a sua realização. Isso significa que aprender a escrever inclui a aprendizagem tanto de processos mentais quanto de processos práticos envolvidos na produção de um texto, como o planejamento, o rascunho e a revisão. Essa visão de aprendizagem da escrita baseia-se na abordagem do processo e abrange tanto os processos cognitivos, aprendidos implicitamente, quanto os processos práticos, que devem ser aprendidos explicitamente. O problema é a avaliação, pois, embora o foco da aprendizagem seja o processo, a avaliação recai sobre o produto.

Entretanto, o processo é realmente um meio para se alcançar um fim, na medida em que o trabalho em sala de aula para melhorar os processos envolvidos na escrita destina-se à melhoria na qualidade do resultado final. Esse discurso se manifesta através de verbos como 'planejar', 'rascunhar', 'revisar', 'colaborar', 'editar', e outras expressões que se referem a sutilezas sofisticadas do processo de produção textual. Atualmente o discurso da produção de textos como processo pode ser combinado com outros discursos.

O discurso do gênero focaliza a escrita como um conjunto de tipos textuais moldados pelo contexto social. Aprender a escrever envolve, portanto, a aprendizagem das características de diferentes tipos de escrita que servem a propósitos específicos em contextos específicos. De acordo com essa abordagem, os textos variam conforme o seu propósito e o seu contexto.

Por essa razão, é possível identificar as características lingüísticas dos tipos textuais, independentemente de serem escritos ou orais, ou se estão relatando, descrevendo, informando, instruindo ou de acordo com o nível de formalidade e adequação à situação. Nesse sentido, a boa escrita não é a correta do ponto de vista formal, mas é a escrita que apresenta os traços lingüísticos apropriados às demandas a que serve nos diferentes contextos sociais.

Para Fairclough (1992), é preciso questionar o termo 'apropriado' (apropriado para quem?), para desafiarmos as convenções e reconhecermos as alternativas que representam as perspectivas das visões de mundo que não são dominantes, as dos grupos sociais menos privilegiados.

O conhecimento lingüístico dos diversos tipos textuais pode ser adquirido implicitamente através das práticas sociais. Entretanto, de acordo

com Christie 1987, Martin 1993, Martin *et al.* 1994, é típico desse discurso de aprendizagem da escrita que esse conhecimento é melhor aprendido pela instrução explícita. No cotidiano, os tipos textuais são gerados pelos contextos e pelas finalidades sociais.

O discurso da prática social trata a escrita como comunicação direcionada para um propósito em um contexto social e reúne várias abordagens para o ensino da escrita. Isso significa que as pessoas aprendem a escrever em contextos sociais reais com uma finalidade específica. A escrita é concebida como um conjunto de práticas sociais, que conjugam padrões de participação, preferências em razão do gênero social, redes de suporte e colaboração, padrões de uso do tempo, espaço, ferramentas, tecnologia, a interação da escrita com a leitura e da escrita com outras semioses, além dos significados simbólicos do letramento e os objetivos sociais mais amplos aos quais o letramento serve na vida das pessoas e das instituições. Esses são os aspectos visíveis nos eventos de letramento, passíveis de serem registrados e documentados.

Essa visão da escrita – desenvolvida particularmente pelos estudiosos e teóricos do letramento do grupo denominado *New Literacy Studies* (Barton 1994; Barton e Hamilton 1998; Barton *et al.* 2000; Baynham 1995; Street 1984, 1995) – focaliza o amplo contexto sociocultural do letramento, com seus significados sociais, os valores da escrita e as questões relacionadas a poder. Além disso, engloba o uso da escrita em todos os contextos sociais e culturais. Isso implica que as pessoas aprendem a escrita ao participarem dos diferentes eventos de letramento situados socialmente, que atendem a finalidades significativas.

Ou seja, a aprendizagem dos letramentos ocorre implicitamente através da participação significativa das pessoas nas práticas sociais e não necessariamente pela instrução formal. Isso envolve aprender não apenas a construção lingüística do texto, mas também por quem, como, quando, onde, em quais condições, com que mídia e para quais propósitos os textos são escritos. Nesse tipo de aprendizagem, o conceito de *identificação* é importante porque as pessoas participam de práticas específicas na medida em que se identificam com os valores, as crenças, os objetivos e as atividades daqueles que se engajam nessas práticas.

Há duas abordagens de ensino da escrita que focalizam tanto as práticas sociais, como os processos e os produtos da escrita: as funcionais e as da comunicação voltada para um propósito. As abordagens funcionais compartilham a visão de escrita como prática social e voltam-se para o ensino da escrita em contextos reais ou simulados como os ambientes profissionais. Têm como finalidade a preparação dos aprendizes para atividades de letramento demandadas pelas instituições do mundo do trabalho e pelos cursos preparatórios de língua estrangeira. Nessa abordagem, os estudantes recebem tarefas de letramento claramente situadas em um contexto específico e são ensinados para a sua realização.

As abordagens funcionais para o ensino dos letramentos combinam dois discursos: (a) o das práticas sociais, ao focalizarem os fatores contextuais dos eventos de letramento, como tempo e espaço da escrita, quem será o leitor, as características dos recursos materiais e tecnológicos utilizados, além, é claro, das regras e padrões lingüísticos dos textos escritos; (b) e o das habilidades, ao focalizarem a preparação de estudantes para cumprirem objetivos determinados.

As abordagens de ensino da escrita voltadas a um propósito orientam o ensino para que @s estudantes sejam envolvidos em atividades intencionais e situadas socialmente, que requerem a escrita para atingir objetivos e estão sujeitas a fatores sociopolíticos. O papel d@ professor@ é identificar situações que envolvam práticas de escrita que surgem nos eventos de letramento correntes. A sala de aula é um ambiente social que fornece oportunidades para a comunicação escrita direcionada para um propósito social, desde que @s professor@s estejam atentos. O uso da escrita como instrumento para a aprendizagem do saber das diferentes disciplinas constitui uma atividade socialmente situada, que envolve a complexidade das práticas sociais.

O discurso sociopolítico da escrita se baseia na crença de que a linguagem é simultaneamente moldada por forças sociais e pelas relações de poder como contribui para moldar as forças sociais e, por essa razão, a escrita tem conseqüências para a construção da identidade dos escritores.

Nesse sentido, a linguagem escrita se vale dos discursos, que representam visões particulares do mundo, e dos gêneros, que são convenções para o uso de textos específicos na interação social, como

recursos sociopoliticamente estruturados. Aprender a escrever inclui compreender por que diferentes tipos de escrita são como são e assumem uma determinada posição entre outras possíveis. Este discurso baseia-se na abordagem do letramento crítico e da consciência crítica da linguagem.

Esse conceito de escrita freqüentemente é combinado com o anterior – o discurso da escrita como prática social – porque também se refere ao contexto social da escrita. Refere-se à crença de que a escrita, como toda linguagem, é moldada por forças sociais e relações de poder e contribui para moldar as forças sociais, além de ter impacto sobre a identidade do escritor, que é representado no texto.

Discursos e gêneros não são neutros e nem estão disponíveis para serem livremente escolhidos, mas são sociopoliticamente estruturados de modo que o senso comum dita a preferência de uns sobre os outros em um determinado contexto social, e podem estar a serviço dos grupos sociais que detêm poder nesse contexto. As decisões tomadas por aqueles que ocupam posições de poder influenciam ou ditam os recursos discursivos e genéricos que as pessoas devem usar em determinados domínios sociais.

Por essa razão, os escritores não são inteiramente livres para escolher como representar o mundo, a si próprios, qual papel social assumir e como guiar seus leitores através de seus textos, porque em alguma medida isso é determinado pelo contexto sociopolítico dentro do qual estão escrevendo. Entretanto, os escritores são agentes sociais e podem utilizar-se de discursos e gêneros não privilegiados em determinados contextos sociais para produzirem textos heterogêneos e contestadores. Por meio das práticas de letramento, podem desafiar e subverter normas e convenções e desempenhar um papel social ao resistirem e contestarem situações de desigualdade e assim contribuir para mudanças sociais e discursivas.

Adotar a visão crítica de letramento na escola está de acordo com a visão sociopolítica da escrita e estimula a investigação sobre o que é considerado escrita em determinados contextos, como a sala de aula, por exemplo. Os diferentes letramentos podem ser julgados também quanto ao seu funcionamento, para sustentar a igualdade ou assimetria entre os participantes da interação no modo como os atores sociais são representados.

Uma abordagem crítica sobre o ensino da escrita pode combinar elementos dos seis discursos mencionados sobre a escrita, embora isso possa gerar tensões e contradições aos professores que se proponham a integrá-las. Um exemplo da integração das diferentes visões discursivas sobre o ensino da escrita é a simulação em aula de atividades de letramento que se baseiem em demandas sociais reais. Para isso, é importante verificar o papel que os letramentos desempenham nos ambientes sociais e os fatores sociais e políticos que determinam a escolha de discursos e gêneros, os quais se transformam nas práticas sociais. De acordo com Ivanic (2004: 242), os professores que ensinam letramentos podem conjugar essas seis visões sobre a escrita para integrarem leitura e escrita nas práticas de letramento em sala de aula.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada para a realização desta pesquisa. Descrevo a metodologia e os instrumentos usados para a coleta de dados e a metodologia para a análise de textos. Também apresento um relato de como entrei em contato com as professoras que me concederam a oportunidade de realizar esta pesquisa.

2.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma perspectiva interpretativa da realidade que está sendo estudada. Os métodos qualitativos são apropriados quando o entendimento sobre o contexto sócio-cultural e sobre a interação entre os participantes é importante para a pesquisa. Nesta pesquisa, foram adotados os métodos da observação participante, entrevista em grupo focal e entrevistas individuais.

O estudo dos gêneros e das práticas de letramento no contexto das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental assenta-se na observação dos eventos de letramento e na reflexão sobre as práticas nesses eventos. O discurso sobre o ensino da escrita vai além das descrições lingüísticas de textos e entrevistas, para alcançar a dimensão da reflexão sobre as práticas de letramento nas aulas.

Como os dados desta pesquisa são de naturezas diferentes, foi necessário recorrer a vários métodos para coleta e análise. Por isso, usei o princípio da triangulação¹⁰, apoiando-me em métodos da pesquisa qualitativa para a coleta dos dados, como observação participante, entrevistas em grupo focal, entrevistas individuais com texto-estímulo, e na ADC associada aos Novos Estudos do Letramento e à abordagem sistêmico-funcional, para a análise do discurso das professoras sobre o ensino de textos. Este estudo

¹⁰ É a combinação de métodos diferentes de coleta de dados para enriquecer a análise e obter convergência dos resultados (Glazier, 1992; Denzin, 1970).

propõe a integração dos métodos da pesquisa qualitativa e da Análise de Discurso Crítica, porque visa à reflexão sobre a relação entre categorias da linguagem – textos e gêneros – e das práticas sociais – hegemonia e ideologia nas práticas de letramento em sala de aula.

Nesta tese, o uso de métodos da pesquisa qualitativa se justifica porque são instrumentos poderosos para o registro de informações sobre as práticas sociais. Entretanto, podemos enfrentar dilemas, dada a dificuldade ou a impossibilidade de captarmos a realidade objetivamente, sem ‘contaminarmos’ os dados com a nossa subjetividade. Trata-se de um grande paradoxo do qual, acredito, não podemos escapar: desenvolver, com objetividade, análise científica sobre uma experiência humana subjetiva (Schwandt, 1994). Essas dificuldades traduzem-se em problemas de representação das vozes dos participantes e de validade da pesquisa (Magalhães, 2006). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa busca a compreensão das práticas sociais e das subjetividades que essas práticas produzem.

Esta pesquisa apresenta os três princípios que caracterizam uma pesquisa fortalecedora, segundo Cameron *et. al.* (1992): (1) usa métodos interativos e dialógicos; (2) considera as agendas dos sujeitos; (3) partilha os resultados com os participantes da pesquisa, dando-lhes acesso direto ao conhecimento especializado. O uso de entrevistas em grupo focal e individual atende ao primeiro princípio, na medida em que mediaram minha interação com as professoras. A abordagem semi-estruturada que caracteriza as questões das entrevistas teve o objetivo de dar voz às professoras para manifestarem-se livremente sobre o tema da pesquisa, pelo qual demonstraram interesse. O compartilhamento dos resultados desta pesquisa e do conhecimento especializado que os fundamentou será feito por meio da realização de oficinas que desenvolverei com as professoras que participaram da pesquisa e demais professores no próprio colégio. No início deste ano, houve um contato com a coordenadora da área de Língua Portuguesa, da escola em que as professoras lecionam, para definirmos como será a realização das oficinas.

Entendo o termo ‘fortalecimento’ no sentido de reconhecer a perspectiva do grupo pesquisado quanto às questões desta pesquisa em um processo de conscientização das próprias práticas a fim de que @s participantes promovam

as mudanças desejadas (Giroux, 1992). Nesse sentido, as professoras assumem a posição de quem constrói o conhecimento, e não apenas o reproduz, situando-se como agentes que reconhecem as diferenças sociais como motivação para diversificarem as práticas de letramento de seus estudantes.

2.2 Em busca dos dados

Com o objetivo de investigar os gêneros que constituem as práticas de letramento em aulas de Língua Portuguesa, iniciei a coleta de dados em uma escola militar em Brasília, em turmas de 5^a. a 8^a. série do Ensino Fundamental (junho/2005). O acesso à escola e às professoras foi mediado por uma das coordenadoras da área de Língua Portuguesa, que conheci por ocasião de um curso de especialização ofertado pelo Instituto de Letras da Universidade de Brasília, do qual participei como professora. Essa coordenadora interessou-se por esta pesquisa e estimulou um grupo de quatro professoras, uma de cada série, a participarem dela.

Fiz meu primeiro contato com as professoras em uma manhã reservada aos trabalhos de coordenação, em que @s professor@s de cada área reúnem-se para planejar suas atividades pedagógicas. Fui apresentada a elas pelo professor que desempenhava a função de coordenador da área de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a série, e, em seguida, fiz uma breve exposição sobre a pesquisa, os objetivos que tinha em mente e como gostaria de coletar os dados.

Expliquei-lhes que, primeiro, gostaria de observar suas aulas para inteirar-me sobre o que acontece nessas aulas, que faria anotações sobre tudo o que eu pudesse captar das aulas e que essas anotações estariam sempre disponíveis para consulta das professoras, d@s estudantes e coordenadores do Colégio. Coletaria também textos¹¹ com os quais as professoras desenvolveram atividades de escrita nas aulas e realizaria entrevistas com elas. Eu havia previsto um grupo focal, para que elas expusessem suas idéias sobre o ensino da Língua Portuguesa conjuntamente e uma entrevista individual com base nos textos que elas escolhessem para descrever

¹¹ Esses textos foram previamente selecionados pelas professoras antes da entrevista, para que dissessem quais atividades de letramento desenvolveram em torno desses textos.

atividades realizadas. Nesse momento, percebi nos olhares do grupo de professores uma mistura de atenção, respeito, desconfiança e incredulidade.

Disse-lhes que a minha proposta era realizar pesquisa colaborativa, isto é, que se elas quisessem poderiam participar como pesquisadoras e serem beneficiadas com isso. Expliquei que as identidades d@s professor@s e d@s estudantes seriam preservadas. Quando fosse importante mencionar alguém especificamente, isso seria feito por pseudônimos. Duas professoras, que ministravam aulas para a 5ª e a 6ª séries dispuseram-se imediatamente a colaborar comigo. Perguntei se mais alguém tinha interesse e outras duas professoras concordaram em participar do trabalho. Embora eu tivesse a pretensão de realizar uma pesquisa colaborativa, isso não foi possível porque as professoras não se envolveram no processo da pesquisa. Gentilmente cederam-me espaço para realizar as observações e as entrevistas, mas não demonstraram interesse em participar colaborativamente.

No primeiro dia em cada turma, apresentei-me aos estudantes e falei brevemente sobre as razões por que estaria na sala deles em algumas aulas. Geralmente, procurava sentar-me ao fundo da sala para não ficar no campo de visão d@s estudantes e distraí-los e também para ter uma visão abrangente sobre as atividades paralelas e os fatos corriqueiros e curiosos da sala de aula. Entretanto, percebi que a minha presença incomodava as professoras e que isso influenciava, de algum modo, o seu comportamento na interação com os estudantes, embora aparentassem agir naturalmente. Em certo momento, uma das professoras estava fazendo a revisão de um conteúdo gramatical e desviou o assunto repentinamente para comentar a diferença entre o uso de gírias e da norma culta, olhando em minha direção. Como observei apenas três aulas de cada série, creio que não houve tempo para as professoras se acostumarem comigo, a ponto de esquecerem que eu estava na sala.

A etapa de observação das aulas foi realizada em duas semanas. Não prossegui porque as aulas eram repetitivas. O fenômeno sob investigação, que é a relação entre os gêneros e as práticas de letramento, podia ser percebido pela observação das atividades de escrita nas aulas. Essas atividades constituíam eventos de letramento que não apresentavam um propósito social e que seguiam o mesmo padrão: correção de exercícios gramaticais, estudo de

termos gramaticais (identificação, melhor dizendo), conversa em torno de textos e questões gramaticais, leitura de texto para debate.

Na escola militar, diariamente a aula começa com rituais de apresentação da turma. Assim que @ professor@ adentra a sala, @ estudante designado a ser chefe de turma naquela semana, de acordo com uma escala previamente definida, posiciona-se de frente para a turma e enuncia comandos militares como 'sentido' e 'descansar', três vezes aproximadamente, após o que se apresenta à professora e transmite-lhe oficialmente o comando da turma. Percebi que esse é um momento de máxima ordem e disciplina, em que @s estudantes estão de pé ao lado de suas carteiras; momento em que as professoras tinham domínio da turma. Quando a aula começava, também iniciava a conversa e estudantes movimentavam-se pela sala de aula. Isso foi recorrente em todas as turmas, no período da observação. De um modo geral, @s estudantes não se comprometiam com as atividades da aula. Poucos realizavam as tarefas e participavam das atividades. Muitos ficavam apáticos.

Outro fato que me chamou atenção é que as professoras usam a denominação 'Aula de Português' para referirem-se à aula de gramática. Quando se referem a aulas de leitura e produção de textos usam a expressão 'aula de redação'. Embora sejam aulas separadas, com dia e hora definidos na grade horária, são ministradas pelas mesmas professoras em suas turmas.

2.3 A coleta dos dados

Como já foi dito anteriormente, os dados foram coletados por meio da observação de algumas aulas, descritas em notas de campo, de entrevistas individuais e em grupo focal. Também foram analisados os textos dos livros didáticos, escolhidos pelas professoras para que relatassem as atividades que desenvolveram com eles. Os dados são apresentados na seção dos Anexos desta tese, e foram selecionados para adequarem-se ao foco da pesquisa, cuja essência é captar a relação entre os gêneros e as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa dos últimos ciclos do Ensino Fundamental.

2.3.1 Descrição da pesquisa de campo

A observação das aulas teve o objetivo de obter informações sobre as práticas de letramento. Foram observadas três aulas de cada série, no entanto, dado o perfil qualitativo da pesquisa e a repetição das aulas, optei por selecionar duas aulas de cada professora para análise. O critério adotado para a escolha das aulas foi apresentarem características distintas que subsidiassem uma análise multifacetada. As notas de campo, que constam dos Anexos, foram transformadas em pequenas narrativas que introduzem as análises das práticas de letramento nas quatro turmas.

A escolha por realizar duas modalidades de entrevista – grupo focal e entrevista baseada em texto-estímulo (veja os itens 2.3.3 e 2.3.4) – foi uma estratégia para cruzar as informações obtidas pela discussão realizada em grupo e as considerações individuais das professoras sobre como usam os textos e que relação estabelecem entre a gramática e o ensino da escrita. Em ambos os casos, as entrevistas seguem abordagem semi-estruturada, para a manutenção do foco da pesquisa: as professoras relatam o que pensam sobre o ensino de Português, que atividades realizam para ensinar a escrita e a gramática, que entendimento elas têm sobre a concepção dos gêneros e dos letramentos e qual a relevância disso para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

A ação de entrevistar implica complexas relações de poder entre pesquisador/a e entrevistados/as, que se materializam nas características estruturais desse gênero discursivo: o controle interacional e a auto-descoberta. Sendo a entrevista um meio de intervenção institucional na vida particular das pessoas (Fairclough, 1992: 215), a assimetria de poder opera-se pelo fato de o/a entrevistador/a ser quem controla a agenda, seleciona os tópicos, faz perguntas e avalia as respostas; em outras palavras, faz parte do papel do/a entrevistador/a ter o controle interacional para obter informações. Uma vez que a entrevista tem um forte apelo interpessoal, pode resultar na presença de conversa informal, cujo uso na entrevista é ambivalente no sentido de sugerir igualdade de poder na relação ou constituir-se em uma simulação de conversa informal, com a finalidade de manipulação (Fairclough, 1992: 216). O discurso das entrevistas tende a combinar aspectos formais, responsáveis pelas relações de poder assimétricas nesse gênero, e conversação informal, o

que confere uma considerável ambigüidade na relação entrevistador/a – entrevistado/a (Magalhães, 2006).

Preocupada com essas questões, outra razão para a escolha da entrevista em grupo focal foi criar oportunidade para as professoras trazerem tópicos para a discussão. E a escolha de entrevista individual com base em texto-estímulo, textos que foram o centro de alguma prática de letramento nas aulas, também buscou propiciar às professoras a oportunidade de falarem livremente sobre as atividades que desenvolveram em torno dos textos. No início da entrevista, solicitei às professoras que relatassem como desenvolveram atividades de letramento e que escolhessem algum texto com o qual já haviam trabalhado em aula. Não foi feito controle de tempo para as entrevistas. As professoras tiveram o tempo que quiseram para fazer as suas considerações. Fiz algumas perguntas¹², no decorrer das entrevistas, para solicitar esclarecimentos e redirecionar o tema em foco, para atender às questões da pesquisa.

2.3.2 Observação das aulas e notas de campo

Nas observações das aulas, busquei anotar tudo o que pude captar, para fazer a seleção de dados para a análise. Essa foi uma decisão acertada, pois não havia como prever o que iria acontecer e se eu precisaria de alguma daquelas informações no momento das análises. As aulas não foram filmadas em vídeo para preservar a identidade d@s estudantes, que são menores. Também não utilizei o recurso da gravação em áudio porque percebi que o equipamento não captava a simultaneidade e a dispersão das falas na sala de aula. Por isso, optei por anotações em diário. Spradley (1980) propõe que sejam considerados os seguintes aspectos, com o objetivo de propiciar descrições abundantes e valiosas: o lugar físico ou o ambiente da pesquisa; as pessoas envolvidas e suas atividades; objetos presentes no ambiente em observação; hábitos, valores e atitudes dos/as pesquisados/as; os eventos; a seqüência dos acontecimentos; o que as pessoas estão fazendo, como e por quê; emoções e sentimentos expressos. É importante também que o/a pesquisador/a registre seus sentimentos, pressentimentos, preconceitos,

¹² As perguntas elaboradas para a entrevista individual realizada com cada professora são apresentadas na seção 2.3.4 deste capítulo.

suposições e resultados esperados, atribuindo assim uma dimensão reflexiva às notas de campo, com base na análise, no método, nos dilemas éticos, nos conflitos, nos esclarecimentos e nas suas próprias suposições.

É bastante comum que muitas notas de campo não sejam efetuadas no campo em virtude da variedade de informação colhida em uma sessão de observação. Por essa razão, o/a pesquisador/a deve se disciplinar para fazer os registros tão logo seja possível e, assim, evitar o risco de perder a riqueza dos detalhes de uma situação presenciada no campo. No entanto, não é recomendável editar à medida que se escreve, dado que o fluxo natural e cronológico da sessão geralmente propicia a melhor organização do trabalho. Como as notas de campo representam a parte descritiva do que foi observado, é proveitoso adotar o procedimento de anotar separadamente as reflexões sobre o que foi descrito, porque essa postura permite o necessário distanciamento dos dados, permitindo sua melhor compreensão e interpretação, a fim de captar a essência da cena em estudo e garantir a riqueza dos dados.

As anotações foram feitas durante as aulas em diário e posteriormente digitadas. Estão organizadas na seção dos Anexos desta tese na ordem em que os dados foram coletados: observações e notas de campo, entrevista em grupo focal e entrevistas individuais. Essas notas de campo não constituem apenas descrições do campo, mas contemplam a intersubjetividade da pesquisadora e aproximam-se dos relatos realista e confessional, de acordo com Van Maanen (1988), porque mesclam a tentativa em descrever a realidade objetivamente e a interferência da subjetividade da pesquisadora na seleção dos fatos descritos e no modo como são descritos.

As notas de campo apresentam uma dimensão política e ideológica porque o/a pesquisador/a é quem seleciona os fatos a serem registrados, já que não é possível captar tudo o que acontece. Além disso, esses relatos constituem modos de representação sobre as pessoas que participam do contexto cultural que está sendo estudado, o que acarreta questões éticas relativas aos modos como os sujeitos são representados (Drury e Stutt, 2001: 63). Não há como escaparmos da subjetividade quando assumimos o papel de pesquisador/a, porque precisamos interpretar os dados.

A representação escrita de aspectos de uma cultura implica responsabilidades de ordem moral e intelectual, pois o/a pesquisador/a faz conjecturas e inferências ao interpretar as atitudes e as palavras d@s participantes nos relatos de campo. Certamente esses relatos não são neutros, porque envolvem o poder do/a pesquisador/a de representar @s participantes, podendo influenciar positiva ou negativamente as vidas dos membros da comunidade investigada.

Tendo em vista a preocupação com as questões éticas que envolvem o contato com @s participantes da pesquisa, fiquei atenta ao seu ponto de vista, ao aqui e ao agora das aulas de Português e ao meu envolvimento direto na vida deles/as. A observação direta foi o primeiro método para a coleta de dados desta pesquisa. Segui então as orientações de Bodewig (1992: 46) sobre a observação participante na pesquisa qualitativa. Para esse autor, a razão fundamental da observação participante é o significado do contexto cultural das respostas às questões da pesquisa, ou seja, o entendimento sobre como as atividades e as interações de um ambiente dão sentido a comportamentos ou crenças.

A observação é um método que permite ao pesquisador o acesso direto às suposições dos sujeitos sobre a organização de seu grupo social e apresenta as seguintes vantagens: à medida que o tempo passa, @s participantes tendem a alterar menos seu comportamento devido à presença do/a pesquisador/a, o que aumenta as chances de testemunhar situações reais; as diferenças entre o comportamento real e o verbal (registrado em entrevista e questionários) tornam-se aparentes; a seqüência dos eventos e suas relações podem ser percebidas pela observação dos fatos no dia-a-dia.

2.3.3 Entrevista em grupo focal

As sessões de grupo focal são essencialmente uma discussão guiada por um/a moderador/a ou facilitador/a, cuja função é estimular os participantes a falarem sobre os tópicos da investigação (Howard *et. al.*, 1989). Nesses encontros, os participantes interagem uns com os outros e há o desenvolvimento de uma identidade compartilhada, o sentido de um destino comum presente quando dizemos 'nós' (Bauer e Gaskell, 2002).

A realização de entrevista em grupo focal foi pertinente nesta pesquisa porque, além de complementar as informações adquiridas com a observação das aulas, foi criado um momento em que as professoras se sentiram à vontade para fazer uma reflexão sobre a relação entre as práticas de letramento das suas aulas e o ensino da Língua Portuguesa, apoiando-se umas nas outras. Inicialmente apresentei-lhes o tópico da entrevista, que é a reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa (Anexo 2, pp. 197-216). Imediatamente elas começaram a fazer suas considerações livremente. Procurei deixá-las à vontade, mas também fiz algumas intervenções, para solicitar explicações sobre tópicos relacionados aos conteúdos de Língua Portuguesa que são foco de atividades de letramento nas aulas. Nessa entrevista, vieram à tona questões de identidade relacionadas à valorização do professor. Em alguns momentos, elas se posicionaram de modo a destacar seu trabalho. Embora não seja o foco desta pesquisa analisar as identidades das professoras, não pude ignorar a força do discurso da valorização do professor como profissional que está buscando o aperfeiçoamento pessoal para 'ajudar' seus estudantes a evoluírem.

2.3.4 Entrevistas individuais

De um modo geral, a entrevista é uma conversação entre pessoas que não se conheciam antes. Existe um papel relacional incomum: espera-se que o entrevistador faça as perguntas, e do entrevistado que as responda. O tópico é uma escolha do entrevistador; e o entrevistado pode ou não ter pensado seriamente no assunto anteriormente. Esse contexto gera algumas implicações quanto à ética na pesquisa, na medida em que o entrevistado pode sentir-se constrangido ou coagido a oferecer uma resposta, e pode oferecê-la sem compromisso, o que pode comprometer a validade da informação (Magalhães, 2006). Nesse aspecto, é recomendado que na pesquisa qualitativa haja a aplicação de métodos variados.

Para contrabalançar essas tendências e encorajar o entrevistado a falar longamente, o entrevistador deve deixá-lo à vontade e estabelecer uma relação de confiança e segurança, o que se costuma chamar de *rapport* (Magalhães, 1986). Isso se consegue através da forma como o

entrevistador@ faz as perguntas, por um encorajamento verbal ou não-verbal (Bauer e Gaskell, 2002). Por essa razão, utilizei a técnica do texto-estímulo, para encorajar as professoras a falarem sobre o tópico da pesquisa (Törrönen, 2002). Nesta pesquisa, os textos-estímulos consistem de textos do livro didático e de um livro literário usados pelas professoras em aula. A entrevista segue uma abordagem semi-estruturada com base nos tópicos seguintes:

- Como a professora utilizou textos e gêneros nas atividades que desenvolveu nas aulas
- Com que gêneros a professora trabalhou em aula
- Como foi realizado o estudo da gramática nos textos
- Como a professora relaciona os textos que aparecem na mesma lição
- Se a professora leva outros textos para explorar questões gramaticais e textuais
- Que conteúdos de interpretação de textos são estudados
- E o que os alunos escrevem em aula

2.4 A análise textual: Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma perspectiva dos estudos da linguagem que considera o texto como a unidade básica da comunicação. Esses estudos caracterizam-se por seu engajamento político e social (Fairclough, 2001). A ADC preocupa-se em investigar criticamente os modos como as desigualdades sociais, as ideologias e as relações de poder – cujos efeitos na produção dos sentidos são obscurecidos e naturalizados, considerados ‘dados’, estabelecidos – são expressas, constituídas e legitimadas pela linguagem (Magalhães, 2005). Para isso, além de focalizar textos escritos e orais como objetos de investigação, também provê explicações sobre os processos e as práticas sociais que estão subjacentes à produção de um texto, por meio dos quais os sujeitos criam sentidos de suas práticas. Existem várias versões de ADC (Fairclough 1989, 2001; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Kress, 1990; Wodak, 1989, 1990; Van Dijk, 1993; Kress e Van Leeuwen, 1996), que, embora apresentem algumas diferenças, comungam

a mesma linha de pensamento ao considerarem discurso como o uso da linguagem nas práticas sociais (Fairclough, 2001). Nesta pesquisa, sigo a proposta de Fairclough (2003: 209) e Chouliaraki e Fairclough (1999: 60) como teoria e método para análise dos textos em práticas de letramento das aulas de Língua Portuguesa.

Chouliaraki e Fairclough (1999: 60) apresentam um modelo analítico que relaciona linguagem, ideologia e poder para a compreensão sobre como surge o problema a ser estudado e como está atrelado aos modos de organização da vida social. Esse modelo foi desenvolvido por Bhaskar (1986), segundo o esquema que segue (Magalhães, 2000: 195-6):

1. Um problema (atividade, reflexividade)
2. Obstáculos na superação do problemas:
 - (a) análise de conjuntura
 - (b) análise da prática e do momento discursivo:
 - i. prática(s) relevante(s)
 - ii. relação do discurso com outros momentos
 - discurso como parte da atividade
 - discurso e reflexividade
 - (c) análise do discurso:
 - i. análise estrutural: a ordem de discurso
 - ii. análise interacional:
 - análise interdiscursiva
 - análise semiótica e lingüística
3. Funcionamento do problema na prática
4. Maneiras possíveis de superar os obstáculos
5. Reflexão sobre a análise

O estágio 1 problematiza a prática social relacionando-a aos seus aspectos semióticos. Nesta pesquisa, estudo a relação entre os gêneros e as práticas de letramento em aulas de Língua Portuguesa porque tradicionalmente os textos são objetos para o estudo de regras gramaticais, sendo ignorada a dimensão do contexto sócio-histórico, que determina a configuração contextual e lingüística dos textos nas práticas sociais. O problema social aqui são os

modos descontextualizados de usar o texto em eventos de letramento nas aulas de Língua Portuguesa dos últimos ciclos do Ensino Fundamental e quais os significados das práticas de letramento associadas a esses textos.

Conforme o primeiro aspecto do estágio 2, os textos usados em aula – geralmente os do livro didático – são o centro de atividades típicas do contexto das aulas de Português, em que os textos constituem objetos para descrição da gramática e da estrutura textual, sem relação com outras práticas sociais, em que textos escritos desempenham uma função e são relevantes para a realização de atividades. O segundo aspecto do estágio 2, nesta pesquisa, refere-se ao modo descontextualizado como os textos são usados em aula sem relação com os valores e significados culturais dos letramentos. Tradicionalmente, o ensino da escrita fundamenta-se na aplicação de conhecimentos sobre regras e padrões lingüísticos. Essa prática baseia-se na concepção a-social de letramento autônomo, diferenciada por Street (1985) do letramento ideológico, que associa práticas de letramento a práticas culturais e sociais de diferentes contextos de leitura e escrita.

O terceiro aspecto do estágio 2 diz respeito à análise orientada simultaneamente para a estrutura e para a interação, direcionada, por sua vez, para o interdiscurso, que possibilita e ao mesmo tempo restringe a interação, e para a sua realização na linguagem e em outras semioses. Na ordem do discurso das aulas de Língua Portuguesa, é indicado verificar como o discurso das professoras articula discursos e vozes de outras ordens de discurso (por exemplo, de documentos curriculares oficiais), análise interacional (modos de utilização dos textos na interação professoras-estudantes, estudantes-estudantes, estudantes-escritores), análise interdiscursiva (como os textos são recontextualizados nas práticas de letramento), e análise lingüística dos textos usados em aula. Para análise lingüística, uso o arcabouço teórico da Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday e Matthiessen, 2004) como instrumento para a descrição e análise gramatical dos textos. Entretanto, nesta tese, como o foco não é a análise lingüística de textos, mas captar a relação entre as características lingüísticas e o contexto sócio-cultural dos textos nos eventos de letramento, as análises lingüísticas não serão detalhadas nem aprofundadas. Será dada uma pequena amostra com a finalidade de apontar a LSF como teoria gramatical compatível com os propósitos da ADC.

Para compreender a relação entre a linguagem e as práticas sociais, associo a Análise de Discurso Crítica aos pressupostos da Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), porque é uma teoria da linguagem que situa os textos em contextos culturais e sociais específicos. Contexto de situação é um conceito-chave para a LSF, definido como “relação sistêmica entre o ambiente social, por um lado, e a organização da linguagem, por outro” (Halliday, 1985:11; Chouliaraki e Fairclough 1999: 139-140; Fairclough, 2003: 5-6, 26-28; Magalhães, 2004).

Para a LSF, a linguagem é definida como um recurso sistêmico, em que o princípio organizador na descrição lingüística é o sistema, em vez da estrutura, e vista como potencial semiótico: a descrição lingüística é uma descrição em diferentes níveis – semântico, léxico-gramatical e fonológico – das escolhas disponíveis conforme o contexto em que a linguagem é usada. Na teoria sistêmica, a estrutura lingüística dos textos é representada pela léxico-gramática, cujos níveis devem ser descritos como um todo, porque a unidade de análise da LSF é o texto, formado pelos significados funcionais da linguagem. Halliday (1985:10) afirma que “para um/a lingüista, descrever a linguagem sem considerar o texto é estéril; descrever o texto sem relacioná-lo à linguagem é vazio”. A LSF fornece instrumental apropriado para análises de textos e de discursos de uma perspectiva social e semiótica (Eggins, 1994; Thompson, 1994)¹³.

No estágio 3, analiso como opera a ideologia no discurso das professoras sobre o ensino da gramática e de textos. No estágio 4, mostro que o ensino de textos precisa ser fundamentado teoricamente e, para esse fim, proponho a articulação de três abordagens teóricas: ADC, LSF e Novos Estudos do Letramento. No estágio 5, apresento minhas reflexões sobre como a articulação dessas teorias pode contribuir para a elaboração de uma pedagogia crítica para o ensino da escrita (veja as Considerações finais, pp. 158-160, 164-166, 168) , baseada no estudo e na apropriação de gêneros, como recursos para @s estudantes se desenvolverem como cidadãos e terem acesso a bens e serviços, e ao patrimônio cultural da humanidade.

¹³ Um ‘website’ informativo sobre aspectos e aplicações da Lingüística Sistêmico-Funcional, e referências bibliográficas atualizadas, pode ser encontrado na <http://wagsoft.com/Systemics/>.

2.5 Conclusão

A ADC incorpora uma visão de linguagem em que a semiose é um elemento que integra diversas práticas sociais – econômicas, políticas, culturais (Chouliaraki e Fairclough, 1999). Em outras palavras, é uma abordagem teórico-metodológica que analisa as relações entre a linguagem e os elementos das práticas sociais: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose (língua, imagens e linguagem corporal). Nesta pesquisa, a ADC focaliza a relação entre textos e interações, articulando os gêneros às práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa nos últimos ciclos do Ensino Fundamental. A ADC é um instrumento para a análise crítica da relação entre os gêneros e as práticas de letramento, porque estabelece ligação entre a análise das práticas sociais e a análise lingüística. Por ser um método de pesquisa social, a ADC pode associar-se aos métodos de pesquisa qualitativa, cuja finalidade é a interpretação do que ocorre nas práticas sociais.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, são apresentadas as descrições e as análises das aulas observadas em turmas de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental. Foram selecionadas duas aulas de cada série por apresentarem práticas de leitura e de escrita, conteúdos e padrões de interação diversificados. As descrições são narrativas que representam uma síntese das notas de campo (Anexos 1).

As análises buscaram esclarecer quais os significados das práticas de letramento nos eventos de letramento¹⁴ das aulas observadas, a que textos escritos e orais estão associadas e como o discurso das professoras está investido ideologicamente, posicionando a professora e @s estudantes nas relações de poder construídas e mantidas nas aulas.

3.1 Práticas de letramento nas aulas

Nesta seção, são apresentadas as descrições das aulas observadas nas quatro turmas. Foram selecionadas, para análise, duas aulas em cada turma. Apresento a seguir os relatos sobre as notas de campo referentes às observações e às análises sobre as práticas de letramento que ocorreram nessas aulas.

3.1.1 Aulas da 5ª série

Descrição da Aula 1

Com duração de 45 minutos, essa aula focou uma revisão sobre as características da descrição (tipologia textual) e o conceito de adjetivo, para o teste a ser realizado na semana seguinte. Antes de iniciar a aula, a professora

¹⁴ Os conceitos de eventos e práticas de letramento encontram-se nas pp. 36-8 desta tese.

pediu aos estudantes que guardassem os livros e os cadernos e disse-lhes que os avalia em todas as aulas, incluindo o comportamento, e tudo conta para a avaliação final (relativa ao bimestre).

Em seguida, solicitou que uma estudante¹ fosse ao quadro e explicasse o que entendia por “descrição”. A estudante respondeu certo, de acordo com os comandos da professora e foi aplaudida pela turma. Alguns estudantes (dois) fizeram perguntas sobre as características da descrição, que eram respondidas pela professora, que por sua vez induzia a resposta dos outros estudantes e fazia anotações sobre os estudantes que forneciam respostas às perguntas feitas.

A professora perguntou quem gostaria de ir ao quadro para explicar sobre o que é “adjetivo” e sua classificação. Enfatizou que nesse dia os estudantes seriam os professores. O estudante que estava com status de “chefe de turma” anotava em uma lista os nomes dos colegas que estavam conversando. Pediu silêncio e foi atendido pela turma.

Uma estudante se apresentou e escreveu a seguinte oração: *Sueli comprou presente doido pacas*. A professora perguntou o que significa “doido pacas” e um estudante respondeu que é uma gíria. Perguntou também se usamos gírias quando escrevemos e os estudantes responderam que não. A professora assentiu com a cabeça e disse que, se escrevemos para um amigo, usando linguagem informal, podemos usar gíria. E o assunto terminou nesse ponto.

Logo em seguida, a professora solicitou que algum/a estudante ou estudante, que ainda não tivesse ido ao quadro, se apresentasse para escrever uma frase que contivesse um adjetivo simples. Uma estudante se apresentou e escreveu a seguinte frase no quadro: *Sueli comprou um avião lindo*. A professora solicitou que outro estudante fosse ao quadro classificar o adjetivo. Outra estudante se apresentou e apresentou a seguinte classificação: *Sueli* (substantivo próprio) *comprou* (verbo) *um* (artigo indefinido) *avião* (substantivo simples) *lindo* (adjetivo simples). A professora elogiou a estudante, porque classificou todas as palavras e não apenas o adjetivo, conforme o solicitado.

Outra estudante foi ao quadro e a professora disse à turma que ela iria dar a sua contribuição. Ela escreveu: *Sueli comprou um girasol*. Outra estudante foi ao quadro e a professora pediu-lhe que corrigisse a grafia de “*girasol*”. Então a estudante apagou a frase anterior e escreveu: *Sueli é surda-muda*. Tocou a campainha do Colégio, anunciando o término da aula.

As práticas de letramento dessa aula foram sustentadas pela oralidade. Consistiram da escrita no quadro de frases para análise sintática para revisão desse conteúdo para o teste. Houve inicialmente uma discussão sobre os

conteúdos que vão cair no teste – a descrição e o adjetivo – que constam no livro didático e nos cadernos dos estudantes sob a forma de exercícios passados pela professora no quadro. No início dessa aula, ao solicitar que @s estudantes guardassem seus livros e cadernos, a professora estabeleceu que a interação seria predominantemente mediada pela oralidade, orientada para os textos do livro, do caderno e do quadro de giz. Nessa aula, não houve eventos de leitura nem produção de texto.

É ideologicamente significativo o uso da oralidade como suporte para o desenvolvimento das práticas de letramento. Com essa escolha, a professora pretende criar uma imagem de si como mediadora na construção coletiva do conhecimento, contrapondo-se à idéia tradicional de professor como o agente que transmite conteúdos e de estudantes como receptores passivos desses conteúdos. Isso se confirma no momento em que a professora declarou que os estudantes seriam os professores, posicionando-os aparentemente como agentes do conhecimento. Entretanto, induziu-os a fornecerem as respostas ‘desejadas’. @s estudantes cumpriram o seu papel, reproduzindo a prática tradicional de ensino da Língua Portuguesa. Percebemos, nesse aspecto, que o discurso da professora, na verdade, dissimula a ausência da prática de leitura e escrita de textos em uma aula que tem a finalidade de preparar os estudantes para fazerem um teste escrito (ver Capítulo 1, seção 1.1, sobre a ideologia).

A prática discursiva da professora é ideologicamente investida na medida em que contribui para sustentar a assimetria nas relações de poder entre ela e os estudantes, que são posicionados para receberem conteúdos sem o questionamento dos seus significados. Esse formato de aula, bastante comum no Ensino Fundamental, está assentado na leitura de frases e textos para a identificação dos elementos gramaticais, que somente poucos estudantes conseguem reproduzir. A ideologia está operando nessa configuração de aula porque a identificação dos termos gramaticais é rotulada como ‘análise’, provavelmente por influência do livro didático e das gramáticas pedagógicas que denominam análise morfológica e sintática a mera identificação de termos e expressões lingüísticas. O modo de denominar as categorias textuais e gramaticais é uma ação ideológica porque torna invisível a ausência de descrições e análises discursivas e gramaticais, de leitura e produção de textos escritos e orais. Essa prática cria a ilusão de que os

estudantes assumem a agência de sua aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, quando na prática estão aceitando e executando o papel que lhes foi atribuído: identificar apenas a nomenclatura da gramática tradicional, sem a prática de leitura e de produção de textos escritos e orais, sem relacionar textos aos gêneros e aos discursos disponíveis em suas comunidades.

O foco da aula recaiu sobre a definição do que é a descrição textual e o adjetivo. Os dois conteúdos foram tratados separadamente, sem qualquer conexão entre si, o que nos permite entender que o estudo da gramática da língua, nessa aula, foi dissociado da prática de escrita como formas de ação social. Embora o tema “descrição” remeta a características estruturais de um tipo textual, a professora focalizou apenas a definição do termo, sem fazer leitura e análise de nenhum gênero textual. Essa prática se relaciona ao que Street (1995) denomina de objetificação da escrita, em que as atividades de letramento em sala de aula não se relacionam à vida cotidiana nos diferentes contextos culturais e sociais dos estudantes.

De acordo com a abordagem autônoma do ensino da escrita (Street, 1984, 1995), os aspectos técnicos e cognitivos da escrita são explorados sem considerar o seu contexto social de utilização. No entanto, a professora não desenvolveu atividades que focalizassem as habilidades cognitivas e técnicas para a produção de um texto descritivo, conteúdo a ser cobrado em prova. Também não foi estudada a configuração discursiva e lingüística desse tipo textual, nem mesmo os aspectos gramaticais do texto descritivo.

A prática de escrita dessa aula constituiu-se de frases escritas no quadro para análise gramatical, além das anotações da professora sobre quem fez ou não a tarefa, ação que reafirma o seu poder na interação. A professora reproduziu o discurso dominante de que os estudantes devem aprender a identificar e classificar os termos gramaticais das orações e os elementos da estrutura do texto.

Este é um evento de letramento típico em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – a aula de revisão gramatical, que pretende rever conceitos e definições sobre tópicos do conteúdo já ‘visto’ em sala de aula pelos estudantes. Destaco a expressão ‘visto’, para referir-me ao conteúdo, em lugar de ‘estudado’, porque, de fato, essa aula cumpre precisamente com a finalidade a que se propõe: rever conteúdos que foram objeto das aulas, sem a

prática de leitura, análise dos gêneros e sem o estudo do contexto social e cultural da produção de textos escritos. Chouliaraki e Fairclough (1999: 21) afirmam que o discurso é um momento das práticas sociais, que articulam recursos discursivos e simbólicos (como os gêneros) que são construídos através da sua relação com outros momentos. Nessa aula, destaco que o discurso da professora dissimula o fato de que os estudantes não foram capazes de identificar e classificar os termos gramaticais, porque de fato as regras do funcionamento das estruturas da língua não foram descritas e analisadas em aula, apenas constituíram objeto para identificação e classificação de acordo com a nomenclatura gramatical utilizada no ensino.

A relação de poder entre a professora e os estudantes, constituída institucionalmente, molda as atitudes e os comportamentos de ambos em relação às práticas de letramento. A professora detém o controle da interação com os estudantes, porque é quem selecionou os tópicos de estudo, bem como a seqüência da 'revisão', além de direcionar o raciocínio dos estudantes para respostas consideradas corretas, que são aquelas legitimadas pelos textos do livro didático e da gramática normativa. A professora controla o comportamento dos estudantes anotando os nomes daqueles que fornecem as respostas corretas. Essas anotações têm impacto na avaliação dos estudantes, que são enquadrados nessa prática pedagógica e rotulados em termos de atenção e interesse pela aula.

Descrição da Aula 2:

A professora solicitou à turma que organizasse as cadeiras em círculo para ouvirem uma música, cuja letra distribuiu aos estudantes. Essa é uma aula dupla, com duração de uma hora e meia. Primeiramente a professora pediu aos estudantes que fizessem uma leitura silenciosa da música "*O Teatro dos Vampiros*", da banda *Legião Urbana*², e sublinhassem as palavras cujos significados desconhecessem. A música foi tocada três vezes em volume alto, e a professora demonstrou entusiasmo por ela, pois cantou o tempo todo. Na primeira vez, os estudantes apenas acompanharam a música em leitura silenciosa. Na segunda vez, a professora solicitou que cantassem "*mais alto e melhor*". Na terceira vez, novamente solicitou que os estudantes cantassem, dizendo-lhes que podiam fazer melhor ainda. Os estudantes corresponderam à solicitação da professora cantando mais alto e bem articulado determinados trechos da música, principalmente o refrão.

Em determinado momento, a professora comentou que a música era rápida, e um estudante pediu que então ela colocasse um “rap”, que é mais devagar. Ela então disse que, ao ouvir a música, vamos nos adaptando ao seu ritmo. Ao final de três execuções da música, a professora disse que a turma perdeu o medo e que desejava que cantassem mais uma vez, como um coral (a grande maioria dos estudantes se soltou, um ou outro ficou tímido). E a música foi executada novamente, com a turma acompanhando em voz alta e bem articulada. Depois que a música tocou pela quarta vez, a professora disse que após o término dessa atividade colocaria a música “*Eduardo e Mônica*”, do mesmo grupo. A maioria comemorou, mas um estudante pediu que ela tocasse “*Faroeste Caboclo*”, também do mesmo grupo.

A professora solicitou aos estudantes que fizessem, todos juntos, a leitura da música em voz alta e bem articulada. A maioria dos estudantes atendeu a solicitação com entusiasmo, apenas dois estudantes estavam alheios a essa atividade, escrevendo algo no caderno. A professora perguntou se alguém gostaria de fazer a leitura em voz alta, e uma estudante fez a leitura, após ter sido indicada pela turma.

Em seguida, a professora perguntou aos estudantes o que entenderam e vários falaram ao mesmo tempo. A professora pediu que levantassem a mão quando quisessem falar. Uma menina se propôs a responder e sua resposta foi complementada pela professora.

A professora perguntou aos estudantes o que entenderam do trecho “*A riqueza que nós temos ninguém consegue perceber*” (destacada por ela em negrito no texto da música que os estudantes receberam). Três estudantes (um menino e duas meninas) oferecem suas opiniões. E até o término da aula, a professora faz perguntas sobre trechos da música, comenta e parafraseia as respostas dos estudantes, pede silêncio várias vezes (a turma está eufórica). A maioria da turma não apresenta resposta às questões feitas pela professora. Como a professora dá um encaminhamento de cunho político à discussão, um estudante diz: “*Não é a polícia que solta os bandidos, é a justiça brasileira que está uma m...*”. A turma aplaude.

Uma menina faz referência ao caso do filho do Pelé, que foi preso por tráfico de drogas. Ela diz que ele é de família boa, o pai nunca fez isso, mas foi influenciado pelos amigos. Mas daqui a pouco vai ser solto, porque vai pagar fiança. Outra menina diz que tem gente que é presa porque roubou uma coxa de frango e outros pagam fiança. Um menino diz que não é por causa do desemprego que uma pessoa escolhe ser bandido ou não. Tem pobre que cata latinha, em vez de ir para o mundo do crime. A turma aplaude. A professora tenta controlar o barulho dos estudantes (diz que só vai dar a palavra a quem levantar a mão, mas isso não ocorre, pois os mais falantes tomam o turno e ela não

consegue que sigam uma ordem) por falarem ao mesmo tempo, principalmente quando discordam de alguma opinião.

Os estudantes falam livremente sobre o que pensam e a professora em determinado momento diz que só vai fazer observações ao final, depois que todos falarem. A discussão foi desviada para outro assunto: ter armas em casa e desarmamento.

Três estudantes não conseguiram falar, pois a professora não lhes concedeu a vez, embora tivessem ficado bastante tempo com a mão levantada esperando a vez de falar, de acordo com o que a professora havia solicitado. Os mesmos estudantes sempre falavam, pois tomavam o turno e isso a professora não controlou. Parecia que alguns estudantes eram “invisíveis” para ela.

No final da discussão, a professora faz comentários gerais sobre o que foi dito pelos estudantes e fecha a discussão dizendo que os estudantes são o futuro do país e que, se fizerem algo, poderão melhorar o futuro deles próprios. A maior parte não presta atenção a esses comentários. Ficam quietos, sem prestar atenção.

Neste evento de letramento, a professora escolheu o texto objeto da atividade e definiu como o texto deveria ser lido – silenciosamente, oralmente ou coletivamente (quando os estudantes cantavam a música). Não lhes foi dito em momento algum qual a finalidade dessa atividade.

O TEATRO DOS VAMPIROS

Legião Urbana – Composição: Renato Russo

Sempre precisei de um pouco de atenção.

Acho que não sei quem sou,

Só sei do que não gosto.

E destes dias tão estranhos,

Fica poeira se escondendo pelos cantos.

Este é o nosso mundo: o que é demais nunca é o bastante,

E a primeira vez é sempre a última chance.

Ninguém vê onde chegamos:

Os assassinos estão livres, nós não estamos.

Vamos sair – mas não temos mais dinheiro.

Os meus amigos todos estão procurando emprego.

Voltamos a viver como há dez anos atrás,

E a cada hora que passa

Envelhecemos dez semanas.

Vamos lá, tudo bem – eu só quero me divertir.

Esquecer dessa noite, ter um lugar legal pra ir.

Já entregamos o alvo e a artilharia.
Comparamos nossas vidas,
E esperamos que um dia
Nossas vidas possam se encontrar.
Quando me vi tendo de viver comigo apenas
E com o mundo,
Você me veio como um sonho bom,
E me assustei.
Não sou perfeito.
Eu não esqueço.

A riqueza que nós temos

Ninguém consegue perceber.

E de pensar nisso tudo, eu, homem feito,
Tive medo e não consegui dormir.
Comparamos nossas vidas
E mesmo assim, não tenho pena de ninguém.

Nessa aula, o evento de letramento consiste de conversa sobre um texto que combina a escrita e outros sistemas semióticos¹⁵, e destaca um período, que foi escrito em negrito. O texto da música foi escrito no modo centralizado, em letra de tamanho graúdo e foi lido silenciosamente pelos estudantes enquanto ouviam a música.

Essa aula caracteriza-se como um evento de letramento criado pela oralidade em que seus participantes lêem e interpretam um texto. Não houve produção textual, mas falou-se sobre os significados do texto escrito a aula toda. A professora usou a linguagem oral para estabelecer, conduzir e ordenar toda a atividade. Na aula tradicional (Cope e Kalantzis 1990), o professor detém um controle rígido sobre o conteúdo de ensino e o modo como organiza o trabalho com esse conteúdo. O padrão típico constitui uma série de movimentos que envolve três fases: a professora inicia o tópico, os estudantes respondem e a professora faz um comentário, dando-lhes um retorno. A descrição desta aula confirma esse padrão (Sinclair e Coulthard, 1975).

¹⁵ Os textos podem associar a linguagem escrita a outras semioses – linguagem corporal, visual, sonora e musical. Os sistemas semióticos são proeminentes nos tempos atuais, período também conhecido como pós-modernidade (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Kress e Van Leeuwen, 1996). Cada vez mais, a escrita articula-se a outros sistemas semióticos para cumprir os propósitos das demandas sociais e culturais contemporâneas.

A professora detém o turno da fala a maior parte do tempo, moldando e controlando a atividade, definindo os tópicos da discussão, nomeando os estudantes que devem responder a questões. A discussão foi central à leitura e à compreensão do texto. Isso reforça a idéia de que o trabalho com a escrita em sala de aula fundamenta-se na linguagem falada. Heath (1983) afirma que os eventos de letramento, no caso as aulas de Língua Portuguesa observadas, apresentam normas sociais de interação (Dell Hymes, 1962) que regulam o tipo e a quantidade de fala sobre o que está escrito e define os modos por meio dos quais a linguagem oral reforça, nega, amplia e estabelece o material escrito. Nessa aula, toda a discussão em torno do texto motivou a interação dos estudantes com a professora. Entretanto, nem todos que quiseram expressar sua opinião tiveram espaço para isso, pois a euforia tomou conta da turma e prevaleceu a voz daqueles que se impunham e tomavam o turno. A professora não conseguiu controlar a extensão de tempo que cabia a cada estudante, para que todos tivessem a oportunidade de expressar suas idéias.

A professora explora uma seqüência de passos para o desenvolvimento desse evento de letramento: audição da música várias vezes, leitura da letra da música pelos estudantes, perguntas da professora sobre o texto, respostas dos estudantes, comentários da professora sobre as respostas dos estudantes, comentários dos estudantes. A professora não informou aos estudantes qual era o objetivo da atividade e por que ouviram a música várias vezes, mas percebia-se que a sua intenção era motivar a turma. De certa forma, alcança esse objetivo, pois a turma fica eufórica em determinados momentos.

Em seus comentários, a professora direciona o tema da discussão para um viés político e social, e os estudantes, entusiasmados, correspondem sem questionarem, fazendo diversos comentários. As observações dos estudantes são feitas livremente, e é possível perceber que não existe uma agenda clara para a aula, nem para a professora, que perde o controle da turma em alguns momentos. Parece não haver um objetivo a ser alcançado com essa atividade. Em suas observações finais, expressa sua opinião pessoal sobre a música, ignorada pelos estudantes, que não prestam a menor atenção. Isso demonstra que há uma preocupação da professora em manter o controle da turma, em direcionar o comportamento dos estudantes, mas há um esvaziamento de

sentido da atividade, na medida em que essa aula parece não fazer parte de uma seqüência ou uma agenda pedagógica.

Os estudantes não respondem às questões feitas pela professora, mas fazem comentários livres sobre o que entenderam da música. Quando a professora pergunta-lhes sobre o que entenderam da música, ela está, na verdade, aplicando o princípio da recontextualização¹⁶, pois o discurso da música é deslocado do seu contexto original de produção e transferido para o contexto da sala de aula, para motivar um debate sobre questões sociais e posteriormente exercícios escritos de interpretação do texto da música. É nesse momento de movimento do discurso de um contexto para o outro que a ideologia opera.

O debate sobre o texto da música, na verdade, está mascarando o fato de que a prática de letramento, que nesta atividade consistiu de discussões sobre o significado da música, se investe ideologicamente porque contribui para manter as relações de poder assimétricas entre a professora e @s estudantes, na medida em que a professora os posiciona e os direciona de modo que respondam as suas questões de acordo com a sua expectativa, ou seja, as perguntas predizem as respostas.

3.1.2 Aulas da 6ª série

Descrição da Aula 1:

A professora solicitou à turma que abrisse o livro em determinada página para correção de exercícios gramaticais sobre os tipos de sujeito e suas relações com o núcleo do sujeito, o adjunto adnominal, como preparação para o teste a ser realizado na semana seguinte .

O evento denominado 'correção de exercícios' consiste em escrever no quadro trecho de um texto e frases do livro didático, dividir suas orações para analisar os tipos de sujeito – determinado (simples, composto, oculto) e indeterminado – e o núcleo do sujeito. @s estudantes devem estar com o livro e o caderno em mão, para corrigir os exercícios, que são sempre acompanhados de explicações da professora, que solicita o tempo todo respostas d@s estudantes.

¹⁶ Veja a p. 12 desta tese.

Com o livro e o caderno, @s estudantes acompanham as explicações da professora. Eles têm dúvidas em distinguir o núcleo do sujeito em relação ao adjunto adnominal e ao aposto especificativo. No quadro, a professora divide as orações de um pequeno texto e depois analisa o sujeito de cada oração. A professora conversa com @s estudantes o tempo todo, tentando estimulá-los para a atividade. @s estudantes retribuem, principalmente os que se sentam nas cadeiras à frente.

A professora explica que a análise da oração é feita em um contexto e o que é sujeito determinado (que pode ser simples, composto e oculto). Diz que o núcleo do sujeito é a palavra de que se está falando, e que para analisar o texto devemos dividi-lo em orações e depois analisar os seus termos.

@s estudantes tinham dúvidas em distinguir o núcleo do sujeito, o adjunto adnominal e o aposto especificativo. Uma estudante perguntou se o sujeito da frase “*Alguém quebrou o vidro da janela*” é indeterminado. A professora não respondeu, dizendo que depois explicaria, quando aparecesse esse exemplo no livro. No entanto, não retomou o assunto, que caiu no esquecimento.

Alguns estudantes não estavam participando da atividade. Um estava copiando um trecho de livro de outra matéria; outro estava brincando com o compasso, uma estudante estava pintando as unhas. A professora comentou que se escrevesse um livro sobre o que @s estudantes fazem em sala de aula... Uma estudante respondeu que eles são normais e sugeriu um nome para o livro. No início da aula, @s estudantes estavam mais ligados, mas depois a conversa era geral. No final da aula, @s estudantes demonstram cansaço.

A professora diz que essa matéria é ‘gostosinha’ e que eles, @s estudantes, vão se dar bem na prova. Um estudante ao fundo diz: “*Se isso é gostoso, imagina o que é ruim*”.

Essa aula caracteriza-se pela descontextualização, na qual o significado dos signos está desvinculado de um contexto espacial e temporal específico. Ao mesmo tempo em que @s estudantes atendem aos comandos da professora, por exemplo, ao abrirem o livro para a correção de exercícios, apenas parte d@s estudantes de fato realiza essa tarefa, apesar de a professora o tempo todo solicitar respostas d@s estudantes. Essa prática discursiva contribui para que a professora exerça domínio sobre as atitudes d@s estudantes, que consentem nisso, pois se trata de uma prática naturalizada na sala de aula. Com o seu discurso, ela controla o comportamento físico d@s estudantes, caracterizando assim o sentido

ideológico da linguagem na sala de aula, que sustenta a autoridade da professora sobre @s estudantes.

Quando a professora fornece comandos que determinam o comportamento físico d@s estudantes, esses são atendidos (por exemplo, abrirem o livro em determinada página). No entanto, parte d@s estudantes não realiza as atividades de letramento solicitadas. Essa é uma contradição típica das posições de sujeito tradicionais, como as posições sociais da professora e d@s estudantes, porque esses estudantes na verdade estão esboçando uma reação, que é ignorada pela professora, não atendendo plenamente ao papel que lhes é atribuído institucionalmente pela escola, qual seja, o de seguir os comandos e as solicitações da professora sem questionar.

O tópico dessa aula, correção de exercícios gramaticais sobre o *sujeito*, *núcleo do sujeito* e *adjunto adnominal*, contraria a concepção funcional de uso da língua, porque focaliza meramente a classificação gramatical sem relação com a leitura e a produção de texto, que é uma unidade lingüística cujos sentidos são construídos nos contextos social e cultural. Usamos a língua para falarmos sobre a nossa experiência de mundo, descrevermos eventos e suas entidades, como também para interagirmos com os outros e organizarmos a mensagem que queremos transmitir em contextos sociais e culturais específicos. Entretanto, a aula não alcança esse objetivo. Nesse sentido, a noção de contexto é fundamental.

Mesmo esvaziada de significados sociais e culturais, a aula que gira em torno da classificação e descrição de termos gramaticais não deixa de constituir uma prática de letramento tipicamente escolar. Entretanto, é uma prática desencaixada das práticas sociais cotidianas, pois o texto utilizado não possibilita o acesso ao conhecimento e a serviços, apenas serve como objeto para classificação gramatical. Esse letramento molda as práticas da professora e d@s estudantes em sala de aula, e o problema é que não há um propósito para essa prática. Isto é, trata-se de uma prática de letramento que não produz sentidos para além da sala de aula. Essa prática descontextualizada de escrita não contribui para a construção do pensamento crítico, pois não desvenda os propósitos da análise gramatical e nem se alguém se beneficia ou é prejudicado com essa atividade.

A análise gramatical é significativa quando constitui uma prática de letramento que relaciona linguagem, contexto e função para explicar as diferenças e semelhanças dos textos em diversos contextos sociais e culturais (Halliday e Matthiessen, 2005). Nesse sentido, o uso de uma abordagem teórica que relacione língua e contexto cultural e situacional é necessário para prover descrições sobre as nossas escolhas gramaticais e lexicais, para compreendermos como a língua se organiza para realizar os significados contextuais.

Descrição da Aula 2:

Trata-se de aula dupla. A professora propôs à turma que se agrupasse em pequenos grupos para ler o livro “Quem matou o mestre de Matemática”¹⁷, como preparação para a prova sobre o livro, realizada no dia seguinte.

A professora solicitou à turma que lesse trechos do livro, discutisse em grupo e, ao final da discussão, entregasse um resumo. A professora me disse que pediu o resumo para controlar quem participou da atividade.

De um modo geral, um membro do grupo escrevia o que os outros diziam. Nem todos@s estudantes liam ou faziam comentários sobre o livro. Houve um grupo em que um estudante leu determinado trecho para o grupo, que ouviu atentamente (alguns com as mãos apoiando o queixo). A professora me explicou que esse estudante adora ler para os outros, que gostam de ouvi-lo.

Muit@s estudantes que estavam lendo o livro na sala, ainda não tinham lido o livro em casa, na véspera da prova. A professora circulou pela sala, durante essa atividade, e conversou com alguns estudantes sobre a leitura desse livro.

Houve um engajamento maior d@s estudantes em apenas um grupo, em que todos os membros participaram efetivamente da atividade, lendo, discutindo, formulando as frases do resumo, enquanto um escrevia o que lhe era ditado. Nesse grupo, @s estudantes fizeram um rastreamento no livro para checar as informações que os integrantes do grupo apresentavam.

Alguns estudantes, não se envolveram na atividade, apesar da professora chamar-lhes a atenção. Dois estudantes, um menino e uma menina, fizeram o resumo sozinhos, não participaram de nenhum grupo. No grupo em que um estudante leu para todos ouvirem, os demais participantes ficaram indiferentes, não participaram da atividade.

¹⁷ Trata-se de um livro paradidático, de Lourenço Cazarré (Ilustrações de Sérgio Palmiro; Entrelinhas: Mistério, nova edição, Atual Editora), que os alunos devem ler para a realização de alguma atividade.

Nessa aula, o evento de letramento consistiu de leitura de trechos do livro e na elaboração do resumo. Organizados em pequenos grupos, @s estudantes estão compartilhando o contexto físico da sala de aula, para produzirem um resumo. Com o livro a ser resumido em mão, alguns estudantes o folheiam em busca de informações para que um estudante escreva o texto que deve ser entregue à professora. Embora tenha sido solicitado um resumo para a professora verificar quem leu o livro, na prática, apenas um integrante de cada grupo escreve o resumo, enquanto os outros fazem comentários sobre o livro, quando os fazem.

Não houve um planejamento prévio nem orientação da professora sobre as convenções discursivas, genéricas e gramaticais para a produção do resumo: as idéias eram transcritas pelo estudante a quem coube redigir o resumo, na medida em que surgiam, sem preocupação com o gênero que estavam a produzir, com o quê e como escrever. Esse evento de letramento teve como única finalidade cumprir uma tarefa para ser avaliada pela professora. Nessa situação, a prática de letramento é descontextualizada, porque não realiza o discurso como texto, interação e contexto (Fairclough, 1989: 25).

Uma parte importante do contexto de situação é a relação desigual de poder entre @s estudantes e a professora, em que a professora detém poder e *status* privilegiados, em relação a@s estudantes. Foi a professora quem determinou o modo como @s estudantes deviam se organizar para elaborar um resumo sobre o livro em questão. É ela quem avalia @s estudantes e quem detém mais conhecimento e experiência, apesar de ter uma postura amável com eles. Essa postura justifica-se desde que contribua para o real desenvolvimento d@s estudantes. O problema é que a aula reduz-se à sustentação e reprodução dessa relação, em que @ professor@ transmite conteúdos aos estudantes, que são receptáculos passivos da educação. Freire (1983) afirma que com esse ensino @s estudantes tendem a alienar-se, tornando-se incapazes de ler o mundo criticamente.

Nesse sentido, a maioria d@s estudantes não produz o resumo, nem oralmente nem por escrito. Essa atitude é comum e parece passar despercebida pela professora. É uma evidência de que a sala de aula cria posições ideológicas para @s estudantes e a professora, que desempenham

sem questionar os papéis que lhes são atribuídos institucionalmente e assim reproduzem práticas de letramento dissociadas das práticas sociais externas à escola.

O contexto de situação é moldado pelo contexto de cultura¹⁸, o qual provê as possibilidades de realização das práticas de letramento disponíveis nas aulas de português do Ensino Fundamental. Na nossa cultura, as escolas de Ensino Fundamental costumam solicitar a@s estudantes que leiam livros da literatura infanto-juvenil, e os professores de Língua Portuguesa costumam solicitar algum trabalho ou prova sobre o livro, focalizando o trabalho escrito e não a leitura. Relativamente à leitura do livro paradidático que a turma teve de ler, a professora fez uma argüição oral com @s estudantes, individualmente, em outro dia. Para @s estudantes, a finalidade da leitura do livro era a prova oral e a entrega do resumo. Em outras palavras, essa prática de leitura foi um modo de @s estudantes provarem à professora que fizeram a leitura.

3.1.3 Aulas da 7ª série

Descrição da Aula 1:

A professora inicia a aula escrevendo no quadro a palavra 'revisão', seguida de um trecho de texto extraído da revista *Veja*. O texto escrito no quadro não estava legível para @s estudantes que se sentavam nas últimas posições de suas fileiras.

Pai precisa mandar

*Quem é pai ou mãe sabe ou virá a saber, quando os filhos crescerem um pouco mais – que a adolescência costuma ser uma fase especialmente tumultuosa. Para inquietação de muitos, esse período está mais longo que há algumas décadas. Antes, chamava-se de adolescente o jovem com algo entre 19 e 18 anos. Hoje, no adolecer dos 11 aos 20 anos, é mais freqüente a figura do “adolescente velho”, aquele jovem que mesmo aos 20 anos e muitos anos não assume as responsabilidades da vida adulta. (Fernando Lima, revista *Veja*, 1999¹⁹)*

¹⁸ Esses conceitos são apresentados na p. 24 desta tese.

¹⁹ A professora não indicou o número, o mês e página da revista, de onde extraiu esse texto.

A professora solicitou a@s estudantes que encontrassem no texto os predicativos do objeto e do sujeito. Explica que, para identificar o predicativo do sujeito, é preciso localizar o sujeito da oração e alguma característica do sujeito, e fazer o mesmo como o predicativo do objeto.

A professora recolhe o livro de outra matéria de um estudante e pede silêncio a todo instante. Como se posiciona à frente da sala, diante das mesas d@s estudantes, tende a esclarecer as dúvidas d@s estudantes que se sentam na frente.

A professora repete constante e reiteradas vezes pedido de silêncio, em tom de voz alto. Quanto mais ela pede silêncio, menos a turma lhe atende. Quando percebe que há estudantes copiando textos de outras matérias, chama-lhes a atenção e solicita atenção.

A professora tenta inutilmente estimular a participação d@s estudantes na correção dos exercícios, pedindo-lhes ajuda para resolver as questões, fazendo-lhes perguntas diretas sobre os exercícios e solicitando de um modo geral que @s estudantes fossem ao quadro, mas eles não lhe atendem. Diante dessa situação, a professora acaba fazendo a análise e fornecendo as respostas. Ao final da aula, como se trata de uma revisão para o teste, a professora pede a@s estudantes que refaçam os exercícios como forma de preparação.

Nessa aula, alguns estudantes estavam bastante preocupados com suas pirâmides de cadeia alimentar, feitas de madeira, e com os alimentos arrumados, atividade de outra disciplina. Alguns estudantes puxaram suas cadeiras para ficarem próximos e cuidarem de suas pirâmides. Em decorrência disso, não estavam conectados com a aula.

@s estudantes não se dispõem a ir ao quadro resolver o exercício. Alguns, de seus lugares, acompanham a professora com o olhar, mas não fazem o exercício.

A maior parte da turma acompanha a correção do exercício apenas com o olhar, sem se envolver de fato com a atividade. Há muita conversa e muito barulho. Alguns estudantes fazem dever de outra matéria (matemática). Isso enlouquece a professora, que grita ao pedir silêncio e bate o apagador na mesa sucessivas vezes. Apesar disso, estudantes sentados nos primeiros lugares das fileiras intermediárias fazem o exercício e acompanham as explicações. @s estudantes que se sentam nas fileiras da janela e da parede oposta são mais dispersos e não se envolvem com a atividade.

Essa aula é um exemplo da objetificação da prática de letramento em aula de Língua Portuguesa. No evento de letramento principal, o texto escrito pela professora no quadro destina-se a exercício de análise gramatical sem

que @s estudantes conheçam o propósito da aula. Ocorrem eventos de letramento paralelos, quando alguns estudantes escrevem textos de livros de outras disciplinas, e pouc@s estudantes – os que se sentam à frente da mesa da professora – fazem o exercício solicitado. O descontrole emocional da professora expressa a sua reação à falta de engajamento d@s estudantes que não participam da aula. O uso do texto escrito como pretexto para a análise gramatical é ideologicamente motivado na medida em que reproduz uma tradição de ensino da língua materna, que consiste na descrição e análise de termos da oração, sem relação alguma com o sentido dos textos.

Essa prática naturalizada torna invisíveis as reais demandas d@s estudantes para desvendarem as estratégias de construção dos sentidos nos textos e o propósito dos textos orais e escritos nas práticas sociais. A falta de acesso d@s estudantes a esse conhecimento é a causa das dificuldades que eles demonstram para a leitura e a produção de textos em toda a sua vida escolar e mesmo depois, quando ingressam no curso superior e no mercado de trabalho.

O letramento é a prática de leitura e de produção de texto escrito para alcançar algum propósito social. O ensino da escrita deve implicar a leitura que explica sentidos, inclusive das entrelinhas e além das linhas. Deveria dar suporte a@s estudantes para a sua participação em eventos sociais significativos. Entretanto, o processo de pedagogização da escrita extrai os significados sociais dos letramentos, os quais passam a ser tratados como habilidades autônomas e neutras²⁰. Adquiri-las decorre de um processo mecânico e sem significado de aprendizagem de regras e técnica

Entretanto, a aprendizagem da escrita nas aulas de Língua Portuguesa pode ter como propósito ampliar o repertório de gêneros d@s estudantes para que conheçam novas formas de texto escrito, descubram e explorem novos modos de uso de textos impressos para alcançarem seus objetivos em suas atividades sociais.

Descrição da Aula 2:

²⁰ Trata-se da concepção autônoma de letramento, conforme Street (1984), apresentada na p. 31-2 desta tese.

No início da aula, @s estudantes estão agitados, conversam muito, andam pela sala (os meninos) e a professora solicita silêncio o tempo todo (bate forte com o apagador na mesa para ser ouvida). A turma se acalma temporariamente. Logo em seguida, o barulho da conversa volta.

A professora inicia a revisão, que é a correção de uma lista de exercícios de gramática. Avisa que não corrigirá todos, porque é revisão; segundo suas próprias palavras, “ver de novo”. Disse que na aula anterior, tinham sido corrigidos exercícios sobre transitividade e que, naquele momento, iria corrigir exercícios sobre adjunto adnominal. A professora chamou a atenção d@s estudantes para que lessem com atenção os enunciados e fizessem exatamente o que estava sendo pedido. Enfatizou que o exercício era a revisão para a prova a ser aplicada na semana seguinte.

A professora leu um pequeno texto e perguntou a@s estudantes quais eram as classes de palavras que funcionavam como adjunto adnominal. Nesse momento, fornece a resposta esperando que @s estudantes a acompanhem, o que não acontece. No entanto, @s estudantes que se sentam à frente ficam mais ligados à aula. De um modo geral, a turma acompanha os exercícios, porém, com uma certa apatia.

Novamente, a professora interrompe as explicações para chamar atenção de estudante, que não está com a folha de exercícios em mão. Pediu que aqueles estudantes que não estivessem fazendo nada ou não tivessem feito os exercícios aproveitassem para fazer naquele momento.

Assim segue a atividade de correção de exercícios, na verdade revisão para a prova. A professora oferece explicações adicionais sobre o adjunto adnominal e sua relação com o substantivo.

A professora pede silêncio várias e reiteradas vezes, pedindo à turma para prosseguir a aula. Em alguns momentos, pede ajuda a@s estudantes para a resposta do exercício. Solicita a participação d@s estudantes, que não acontece.

Geralmente, quando a professora pede a algum/a estudante para que responda ao exercício, esse/a estudante está distraído e, por isso, não consegue responder.

Há uma estagiária na sala de aula, que vai de carteira em carteira para acompanhar o que @s estudantes estão fazendo. Aproveita para conversar com eles, em voz baixa, e chamar-lhes a atenção, quando é preciso, para ficarem atentos à aula e em silêncio.

@s estudantes estão dispostos em fileiras, um atrás do outro. No entanto, há cinco estudantes que estão sentados ao lado de outros colegas, fora de seus lugares na fileira. Na última posição de uma fileira central, um estudante dorme e, aparentemente, não é percebido pela professora, que não chama sua atenção em nenhum momento.

Para estimular a participação, a professora várias vezes pede ajuda a determinados estudantes. Embora a professora peça silêncio, os estudantes conversam alto o tempo todo.

A professora explica que, em uma reportagem de jornal, o jornalista emite opiniões através do uso de adjetivos.

Para obter silêncio, a professora diz aos estudantes que não está se sentindo bem, que se morrer a culpa será deles. Pede silêncio. Alguns estudantes (meninos) riem. Um estudante diz: “Professora, tá passando mal, vai lá no médico, vai beber água”.

A professora pede silêncio (sempre em tom bem alto) e diz: “Silêncio, gente, vocês tão passando mal também? Meu vírus passou para vocês?”

Demonstrando impaciência com a turma, a professora solicita a um estudante que anote o nome de quem está conversando e já indica um. Avisa que quem tiver o nome anotado nessa lista terá um ponto descontado na avaliação formativa. Finalmente, a turma faz silêncio.

De 35 estudantes, apenas 20 estão fazendo anotações sobre a correção/revisão dos exercícios.

Toca o sinal, que indica o início da aula seguinte. A professora passou um filme – “A história sem fim” (Alemanha, 1984, 94 minutos, cor). Enquanto prepara os equipamentos para passar o filme, para variar, os meninos conversam em tom bastante alto. Eles se comunicam de onde estão sentados.

Esse filme é parte de preparação da análise do livro “Édipo Rei”, que já é conteúdo do 3º bimestre. Disse que ia continuar a passar o filme na aula seguinte. Quando o filme começa, a estagiária se retira da sala.

Alguns estudantes vão bem para a frente da televisão e, para isso, levam suas carteiras. Os que estão atrás reclamam que não estão conseguindo ver nada. A professora ignora essa solicitação. Os estudantes que estão fora de seus lugares e na frente da tv continuam do mesmo jeito, já que a professora não lhes chama a atenção para isso.

Um estudante que está sentado ao fundo da sala, na última posição da fileira, chama a professora várias vezes para que ela retire os estudantes que estão na frente da tv, impedindo que os de trás assistam ao filme. Ela não ouve e não toma providências. Para convencer a turma a assistir ao filme, a professora diz que vai cobrar um trabalho sobre o filme, mas não fornece qualquer informação sobre o trabalho.

Após alguns minutos, o filme começa a ser passado. Mais uma vez o estudante que está sentado ao fundo da sala reclamou que não estava conseguindo ver porque outros meninos estavam na frente da tv. A professora fez uma arrumação entre os estudantes, mas não retirou nenhum estudante da frente da tv.

Aos poucos, a turma se acalmou e começou a prestar atenção ao filme (mesmo assim, havia estudantes que estavam completamente alheios à atividade). Entretanto, a conversa jamais cessou completamente, mesmo durante o filme. A professora também se sentou para assistir ao filme. Não foi apresentado à turma qualquer roteiro ou orientação. Mesmo durante o filme há muita conversa, e a professora continua a pedir silêncio reiteradas vezes.

Nesse contexto, a prática de letramento não tem como finalidade a realização de atividades concretas de leitura e escrita, mas constitui-se uma espécie de punição, caso @s estudantes não façam exatamente o que a professora quer.

A postura da professora é sempre pedir silêncio a@s estudantes. O silêncio d@s estudantes parece ser crucial para que a professora realize a sua aula, em que reproduz a ideologia dominante de que a/o professor/a é a luz do saber, inquestionável, cabendo a@s estudantes aceitar essa realidade passivamente. A professora ocupa uma posição de poder: ela representa uma autoridade que detém um saber que deve ser transmitido a@s estudantes, conforme determinação da instituição. Nesse ponto, é possível perceber um paradoxo: a professora representa uma autoridade e está investida de um poder, que é consequência do domínio de um saber, a gramática tradicional, que efetivamente ela não detém e, por isso, sua autoridade está enfraquecida.

Por essa razão, embora formalmente ela esteja investida em um papel de poder, ela tem dificuldade em sustentá-lo, pois lhe falta o domínio do conteúdo que é objeto do seu trabalho. Ela tenta, então, valer-se da sua posição e resgatar a força da autoridade para manter a turma ocupada e em silêncio. Manter a turma ocupada significa que o seu objetivo não é desenvolver a leitura e a escrita da perspectiva das práticas sociais, mas simplesmente contribuir para a manutenção da ideologia do letramento escolar: é preciso fazer com que @s estudantes sigam as regras, que estudem silenciosamente para não atrapalhar a ordem institucional e que tirem notas boas nas avaliações, porque isso eleva a imagem da instituição. O papel da professora é ratificar tudo isso nas atividades que propõe em aula.

O silêncio, solicitado reiteradas vezes, de maneira descontrolada (quando ela grita e bate com o apagador no quadro e na mesa), é significativo porque na escola militar a obediência às regras de conduta é extremamente

valorizada. Se a professora não tem força para manter uma turma em silêncio, isso revela que ela não consegue sustentar as regras e os valores cultivados pela instituição, que fazem parte do contexto cultural, isto é, ela não é capaz de reproduzir a ideologia da instituição e isso pode pôr em risco o seu emprego.

Nessa aula, não estão disponíveis a@s estudantes a produção e a leitura de textos escritos. Cabe-lhes apenas responder às questões sobre classificação de formas e funções da gramática tradicional sem conexão com textos produzidos em práticas sociais além da escola. Efetivamente, nenhuma prática de letramento – seja leitura e produção de textos é realizada. Os textos escritos que fazem parte da aula cumprem o papel de mediar a interação professora e estudantes para a realização de tarefas escritas sem finalidade, ou seja, o preenchimento de respostas de exercícios do livro didático e de apostilas e que não constituem material para leitura e elaboração de textos. Efetivamente não se lê nem se escreve nessa aula. Essa situação evidencia a crença de que o ensino de regras da gramática tradicional é legítimo e contribui para que @s estudantes aprendam a ler e a escrever. O próprio sentido de ler e escrever é construído nessa aula como se fosse a mesma prática em qualquer situação, pois até a análise das formas gramaticais é feita como se a organização da oração e dos períodos fosse a mesma para todos os gêneros. Porém, a leitura e a produção textual assumem configurações diferentes conforme a prática social em que se encaixam, conforme o gênero, o discurso, o contexto de situação e de cultura, que criam diferentes letramentos, com diferentes propósitos e ideologias.

3.1.4 Aulas da 8ª série

Descrição da Aula 1:

A professora escreve no quadro: “correção dos deveres do livro de português – págs. 166, 167, 168 e 169”. Em seguida, pede à turma que faça grupos de cinco pessoas, que guardem o livro de matemática e peguem o livro de português. Alguns fizeram um círculo, outros uniram suas carteiras lado a lado, e outros ficaram como estavam, em fila. Trata-se de aula simples (de 45 minutos).

A professora olha os cadernos de todos @s estudantes para verificar quem fez os exercícios e faz anotações a respeito disso. Enquanto isso, a maioria da turma conversa em tom alto. Ela não fornece qualquer informação a@s estudantes sobre o que deverão fazer. Atribui ponto negativo àqueles que não fizeram o exercício. Após aproximadamente uns vinte minutos, diz a@s estudantes que, para retirar o ponto negativo, @s estudantes que não fizeram o dever de casa, poderiam fazê-lo naquele momento. Esse comando é seguido de uma manifestação de pesar pel@s estudantes que haviam feito o exercício em casa, conforme lhes fora solicitado. Em seguida, a professora diz que aqueles que fizeram podem ajudar os que não fizeram os exercícios. Agora esses estudantes manifestam satisfação, pois isso significa que não precisariam fazer nada. E puseram-se a conversar uns com os outros.

Dois terços da turma abriram o livro e começaram a resolver os exercícios. Isso significa que a maioria não fez o dever de casa. No decorrer dessa aula, a professora se dirigiu a alguns estudantes para verificar se estavam fazendo o exercício e, ocasionalmente, forneceu explicações a alguns que solicitaram.

Um militar aparece à porta da sala e observa a turma, que está conversando e com as carteiras desorganizadas. Quando a professora o percebe queixa-se de que alguns estudantes não estão fazendo dever de casa.

A professora pede silêncio constantemente, às vezes bate o apagador no quadro para chamar a atenção d@s estudantes, que são muito barulhentos. Com isso, também acaba fazendo barulho. Não percebe @s estudantes que estão alheios à atividade proposta. A aula passa e houve estudantes que nem pegaram no livro ou no caderno, fato que passou despercebido pela professora. Quando um estudante lhe pediu que escrevesse novamente um texto no quadro, ela não lhe atendeu, afirmando que todos já tinham esse texto.

Dois estudantes estavam sentadas na fileira junto à janela e uma mostrou à outra a música que estava ouvindo pelo celular. A última estudante dessa fileira estava de cabeça baixa em sua carteira ou olhava para fora da janela; estava completamente alheia ao que estava acontecendo na sala de aula. A professora percebeu e conversou com ela, que continuou do mesmo jeito a aula inteira.

Enquanto a professora passava de carteira em carteira para olhar quem fez os exercícios, @s estudantes apenas conversavam.

Alguns meninos se dirigiam à professora o tempo todo, mas não lhe fizeram perguntas sobre os exercícios. Parece que tentavam distraí-la para que não houvesse aula. E, pelo visto, conseguiram. O fato de @s estudantes estarem agrupados não contribuiu para a realização da atividade proposta, que era fazer os exercícios do livro, que já deveriam ter sido feitos porque era tarefa de casa.

De acordo com a concepção de letramento como prática social, entendo que toda prática de letramento é situada no contexto de situação e no contexto cultural. O contexto de situação é o contexto imediato da interação, envolvendo os participantes, o tempo e o espaço em que a interação ocorre. O contexto cultural se refere aos modos como as práticas de letramento são moldadas por meio das relações de poder, das crenças e dos valores sociais das instituições.

O contexto de situação dessa aula se refere à correção de exercícios de gramática do livro de português feita pela professora. Entretanto, a maior parte dos estudantes não realizou a tarefa, e a professora concede um certo tempo para que façam o exercício, que era para ter sido feito em casa, na sala de aula. Os estudantes demonstram falta de engajamento com essa atividade, reforçada pela conversa contínua e a não realização da tarefa novamente.

O contexto de cultura dessa aula (relacionado à desorganização e falta de disciplina dos estudantes) molda o contexto de situação, na medida em que a professora é uma autoridade e está investida em uma posição de poder que lhe permite coagir os estudantes à realização das tarefas propostas. Ela se vale desse poder que lhe foi conferido pela instituição para conduzir a aula. Entretanto, os estudantes seguem suas instruções apenas fisicamente, pois se reúnem em pequenos grupos, abrem os livros, e conversam o tempo todo, mas não realizam a tarefa.

Ao determinar que os estudantes deviam reunir-se em grupos para a realização da tarefa, a professora não os consultou sobre como preferiam trabalhar, individualmente ou em grupo, nem levou em conta se esse método de estudo seria eficiente para a realização dos exercícios do livro didático..

O fato de os estudantes, em sua maioria, não terem realizado a tarefa para casa, e nem em sala de aula, evidencia que os conteúdos não foram estudados. Isso pode significar que os estudantes não compreenderam o conteúdo, que a professora não foi suficientemente clara no momento da exposição e da explicação. Nessa aula, a professora não forneceu qualquer explicação aos estudantes sobre o

conteúdo que foi objeto de exercício e revisão para uma avaliação a que @s estudantes seriam submetidos.

Quando a professora se queixa d@s estudantes ao militar, cuja função é o controle da ordem no colégio, vale-se do poder institucional para obrigar @s estudantes a fazerem os exercícios sem questionamentos. A professora não demonstra ter interesse em que @s estudantes se apropriem do conhecimento gramatical, que é o tema da aula, como instrumento para o domínio dos gêneros que circulam na sociedade.

@s estudantes apenas recebem a instrução, que deve ser seguida, para fazerem os exercícios. Cumprir o programa estabelecido para a disciplina é a finalidade da aula, evidenciando uma prática dominante de letramento nas aulas de Língua Portuguesa observada nesta pesquisa. Essa prática de letramento, ainda que seja a análise gramatical de frases e a interpretação de textos do livro didático, não foi estruturada para alcançar objetivos de aprendizagem nem contextualizada em uma prática social externa à sala de aula, de acordo com a postura da professora e d@s estudantes nesta aula.

A idéia de prática se refere ao que está sendo realizado e como @s participantes, no caso a professora e @s estudantes, compreendem e constroem crenças, valores e atitudes em torno daquilo que está sendo feito. A prática de escrita em sala de aula deveria alcançar objetivos sociais, o que não ocorreu nesta aula, em que a escrita foi esvaziada desse sentido.

Para alcançar esse sentido, @s estudantes deveriam falar, escrever e fazer reflexões sobre seus próprios letramentos e os gêneros que realizam por meio deles. A aula deveria constituir-se em eventos de letramento, que são construídos com a oralidade, a leitura e a escrita, em que os significados do letramento são construídos coletivamente pelos participantes – professora e estudantes – que têm uma meta a ser alcançada com a prática da leitura e da escrita.

Descrição da Aula 2:

A professora chamou a atenção da turma quanto à falta de educação e que, se fosse necessário, encaminharia estudantes ao CA²¹, já que todos @s estudantes conhecem suas obrigações escolares. Fez referência à minha pessoa, cobrando d@s estudantes mais educação, no sentido de fazerem silêncio, e que respeitassem a minha presença, pois era visitante.

Logo em seguida, a professora retirou uma estudante de sala por não ter feito o dever de casa. Embora a estudante insistisse para permanecer na sala, a professora lhe disse que, se ficasse em sala, seria encaminhada ao CA. A estudante, então, retirou-se imediatamente. Voltou-se para turma e disse que devido aos sérios problemas de comportamento d@s estudantes, sempre que fosse necessário, seriam retirados de sala de aula. A turma ficou em silêncio.

Depois de informar à turma que a aula era de redação, a professora pediu a uma estudante que lesse a definição de paródia e de paráfrase na apostila que distribuiu. A seguir, a professora explica o que é paródia, mostrando suas características, e exemplifica com o programa de TV “Casseta e Planeta”, cujos humoristas fazem críticas acompanhadas de humor. @s estudantes acompanham atentamente essa explicação. Provavelmente por tratar-se de um programa de TV de seu interesse.

A professora pediu que @s estudantes se apresentassem para fazerem a leitura em voz alta do Texto 1, da apostila que entregou a@s estudantes, intitulado “O prêmio de Jacó”. Dois estudantes se apresentaram. O primeiro leu os dois parágrafos iniciais, e o outro estudante leu o último parágrafo, que era mais longo. Em seguida, mais dois estudantes dividem a leitura do “Soneto”, de Camões.

A professora explica o que é um soneto, pergunta à turma sobre o tema do poema e explica que, embora tenha sido escrito de forma diferente em relação ao texto anterior, manteve a idéia original. Disse que isso é paráfrase e que @s estudantes fazem paráfrase quando copiam trabalhos dos outros. Lembrou que já haviam feito paráfrase em sala de aula antes, mas não especificou quando, nem o que foi feito.

Após a leitura do terceiro texto da apostila, o poema “Jacó e Raquel”, por dois estudantes (um menino e uma menina), a professora perguntou à turma que sensação esse texto provocou e se manteve a mesma idéia dos textos anteriores. Alguns estudantes sentados à frente responderam.

A professora comunica à turma que irá escrever no quadro um poema de Casemiro de Abreu, “Meus oito anos”, para @s estudantes escreverem uma paródia. Um estudante diz: “ah não! Ele já morreu!”. Isso denota a falta de

²¹ CA ou Corpo de Alunos é uma seção do colégio que trata de assuntos relacionados aos alunos. Fornece informações gerais sobre os alunos, efetua registros sobre os fatos observados (FO) quando o aluno recebe elogios ou infringe o regulamento interno do colégio. Esse setor é coordenado pelos militares que trabalham no colégio.

interesse do estudante pelo assunto. A professora desiste de escrever o poema no quadro porque foi informada por alguns estudantes que já havia escrito antes. Por isso, solicitou à turma que escrevessem uma paródia, que poderia ser realizada em dupla e deveria ser entregue ao final da aula.

Depois disso, a turma volta a ficar inquieta e barulhenta e, pelo menos 50% dos estudantes não escrevem o texto, pois ficam conversando.

A professora faz comentários superficiais e rápidos sobre os textos, que se referem ao tema da apostila. Não há estímulo à discussão sobre o assunto de que os textos tratam. Embora a professora tente estimular a participação dos estudantes, perguntando quais as diferenças entre os dois sonetos apresentados na apostila, apenas alguns meninos fornecem respostas.

A solicitação do exercício que a turma devia fazer foi acompanhada de um pedido de silêncio, para que pudessem escrever a paródia. Nos momentos seguintes, muitos estudantes conversam e poucos começam a escrever a paródia. À medida que o tempo passa, os demais engajam-se na tarefa, pois sabem que precisam entregar um texto ao final da aula.

Um estudante – um dos que pediram à professora que copiasse novamente no quadro o texto base para a paráfrase – pergunta quanto vale esse texto. A professora retruca: “que mania que vocês têm de querer saber quanto vale”. O outro estudante perguntou sobre o resultado de uma prova que eles haviam feito, e a professora disse que ainda não havia terminado de corrigi-la.

Faltando trinta minutos para o término da aula, a professora avisa sobre o tempo que a turma tem para concluir o trabalho. Aqueles que ainda não haviam começado, começam a escrever.

Durante a aula, estudantes que geralmente se sentam nas últimas três cadeiras não fazem o exercício. Quando a professora solicita que a turma se organize em duplas para a realização da atividade proposta, há estudantes que se organizam em trios. Esse momento é de muito barulho, pois os estudantes arrastam suas carteiras e cadeiras pela sala para formarem os grupos.

A estudante que havia sido retirada de sala no início da primeira aula, agora retorna, pois tocou o sinal para iniciar a próxima aula. Pergunta a uma colega o que era para fazer.

Dois estudantes, sentados ao final de suas fileiras, pediram à professora que copiasse novamente no quadro o poema “Meus oito anos”. A professora se recusou a fazer isso, pois já o havia feito na aula anterior. Porém, passados alguns minutos, entrega-lhes o texto para que copiem.

Os estudantes conversam o tempo todo, mesmo durante a atividade de produção textual. Nesse caso, essa atitude era natural, já que a professora havia sugerido que a paródia fosse elaborada em dupla.

A prática da escrita nas aulas de Língua Portuguesa está diretamente ligada ao contexto de situação da sala de aula e aos valores culturais, às crenças e às convenções sociais. Nessa aula, o ato da escrita é combinado com a leitura e o comentário de textos, conduzidos pela professora e acompanhados pel@s estudantes. A leitura de textos escritos é mediada pela interação face-a-face da professora com @s estudantes.

Ao solicitar que @s estudantes escrevessem a paródia, a professora não lhes forneceu o contexto sócio-cultural para a realização dessa paródia, não deu explicações nem qualquer orientação para a produção do texto escrito a ser feito em dupla. A produção escrita de qualquer gênero textual está situada no contexto cultural de um domínio social específico, que demanda os gêneros que medeiam as práticas sociais dominantes nesse domínio e forma o ambiente para a construção dos sentidos dos textos – orais e escritos – produzidos. Sem esse conhecimento, não é possível produzir um texto escrito, ainda mais a quatro mãos. O resultado de uma atividade conduzida dessa forma é a desmotivação d@s estudantes, que têm dificuldade, alguns não conseguem mesmo escrever a paródia, pois não sabem como fazê-lo, e a professora não lhes mostra como realizá-la.

Percebi nessa aula uma contradição no discurso da professora no momento em que ela exige que @s estudantes produzam um texto escrito, que será objeto de avaliação, e todos @s estudantes têm consciência disso. No entanto, quando um estudante lhe pergunta quanto vale a atividade, ela não lhe informa e afirma que eles têm o hábito de querer sempre saber quanto vale cada tarefa. A contradição reside no fato de que a prática pedagógica dessa professora tem sempre como finalidade única uma avaliação, e isso é confirmado pelo seu discurso e pela sua atitude, quando faz comentários e anotações sobre quem fez ou não o exercício ou a tarefa solicitada. É uma forma de controlar as ações d@s estudantes, coagindo-os a realizarem as tarefas, e de confirmar que ela representa o lado forte da relação de poder, que lhe é conferido institucionalmente.

Nesse sentido, percebe-se que a relação entre a linguagem e o contexto é ideológica, na medida em que os valores e as crenças dos participantes da interação – nesse caso, a professora e @s estudantes na aula de redação – são determinantes para as práticas de letramento em sala de aula. Para @s estudantes, o ato de escrever textos na a escola é descontextualizado e não cumpre um propósito social, pois eles têm consciência de que a elaboração de redação só se presta à avaliação. A prática pedagógica da professora confirma isso porque ela propôs atividades que não foram contextualizadas nem tiveram um propósito social que as tornassem significativas. A produção de textos escritos é uma demanda escolar, que para @s estudantes carece de sentido social, por isso, só escrevem sob a coerção da avaliação.

A escrita representa a interação social ao transmitir os valores, as crenças e as identidades do/a escritor/a e a relação entre escritor e leitor. Os aspectos interpessoais dos significados dos textos são influenciados pelas relações de poder envolvidas entre os participantes da interação. A prática pedagógica da professora evidencia que ela pratica o letramento autônomo, que desvincula a leitura da produção de textos, e estas do contexto social.

O foco dos textos escritos usados nessa aula de português foi o estudo da paródia e da paráfrase. Nesses textos, não foi explorada a relação entre a linguagem escrita e outras semioses, o que os situaria em outros contextos sociais e culturais. Por exemplo, a professora, ao exemplificar a paródia, citou um programa de humor da televisão, mas não explorou as características lingüísticas, os sons, as imagens, a fotografia, os gestos que podem envolver a produção, a reprodução e a transmissão desses textos, nem o meio de transmissão. Entretanto, atribuiu a@s estudantes a tarefa de produzir uma paródia escrita na aula, em duplas, sem orientá-los sobre os contextos sociais e culturais que envolvem uma paródia. O conhecimento do contexto social e cultural é imprescindível para a construção de um texto porque fornece informações sobre os valores, as crenças, as convenções e as práticas dos diversos domínios sociais dos gêneros.

Conclusão

As análises destacam que os textos são tratados como objetos para o ensino de regras, que devem ser aprendidas e aplicadas em testes e provas, e para o controle das práticas de letramento d@s estudantes em sala de aula. O ensino da leitura e da escrita afasta-se dos usos do letramentos associados aos contextos de cultura e de situação das práticas sociais.

A oralidade emergiu como recurso para estruturar os eventos e as práticas de letramento nas aulas e pode ser usada para a construção coletiva do conhecimento. No entanto, é utilizada pelas professoras como recurso para controlarem as práticas de letramento d@s estudantes, posicionando-os como receptores de conteúdo. Trata-se de uma prática que contribui para a manutenção da autoridade das professores sobre @s estudantes. Entretanto, as professoras demonstram dificuldade em sustentar a sua autoridade diante d@s estudantes, por faltar-lhes conhecimento sobre o uso de textos como prática social em diferentes domínios sociais. Esse é um aspecto ideológico do uso da linguagem: estabelecer e sustentar relações de poder assimétricas.

As análises mostram que predominam as práticas de letramento autônomas (ver Capítulo 1, seção 1.3), em que atividades desenvolvidas com textos são descontextualizadas, isto é, esvaziadas de significados culturais e sociais, porque se voltam unicamente para a classificação e a descrição de textos e frases. Dessa forma, não contribuem para ampliar o repertório de gêneros d@s estudantes e, assim, instrumentalizá-los para a participação em diversos domínios sociais.

CAPÍTULO 4

DISCURSOS E LETRAMENTOS

Neste capítulo, analiso vários excertos de uma entrevista realizada com as cinco professoras que participaram desta pesquisa. Nessa entrevista coletiva, caracterizada como grupo focal, as professoras fizeram uma reflexão coletiva sobre as práticas de letramento das suas aulas e o ensino da Língua Portuguesa. Logo no primeiro momento, eu apresentei brevemente o objetivo dessa entrevista em grupo e, em seguida, passei a palavra às professoras para que fizessem as suas reflexões.

A análise dessa entrevista foi dividida em três partes, conforme os temas que emergiram nas falas das professoras: o ensino das regras gramaticais (tradição gramatical); os discursos das professoras sobre as práticas de letramento; a identidade das professoras e o ensino da Língua Portuguesa.

4.1 O ensino das regras gramaticais (tradição gramatical)

De acordo com os relatos das professoras, percebe-se que as atividades de gramática propostas em sala de aula não se conjugam com leitura e produção de textos, que são situações significativas de letramento em que a gramática da língua provê as regras para composição dos textos. Também o trabalho com a gramática não leva em consideração a variação da língua em uso nos diferentes contextos sociais. Uma das professoras disse que @s estudantes reclamam das regras da gramática, mas querem aulas em que se ensinem as regras. Isso evidencia que @s estudantes estão reproduzindo o comportamento das próprias professoras, que lhes transmitem regras, rótulos e nomenclaturas gramaticais em grande parte do tempo das aulas, sem reflexão sobre que pessoas e que textos utilizam essas regras. Vejam-se os seguintes fragmentos do relato de uma das professoras:

Quanto ao ensino de língua, é um desafio porque os alunos dizem: “professora, eu já nasço falando”. Mas você deve diferenciar, deve saber quando deve falar de acordo

com a gramática, quando não deve... quando você pode incluir uma expressão, que antes não existia... só que muitas vezes eles não entendem isso. Eles acham que a Língua Portuguesa é só regra, que eles têm que decorar, como se fosse matemática. Se você tenta fazer algo diferente de passar regra no quadro, eles não conseguem assim... eles não querem pegar (...). (Anexo 2, Sabrina, p. 195))

(...) igual o exercício de revisão que nós estávamos passando, né... um exercício abordando todos os conteúdos... eles não querem... eles querem que você dê aquela aula ensinando regras. E eles reclamam das regras, só que eles só querem regras. (...) Eles fazem essa distinção, de Língua Portuguesa, assim, do português mesmo gramática, e de quando a gente pede redação, é... produção de texto... eles vêem essa diferença. Eles falam: "ah, produção de texto não é português. Eles têm essa mania de diferenciar aula de gramática e aula de textos. (Anexo 2, Sabrina, p. 195)).

Neves (2006: 114) nos mostra que a sociedade está viciada em uma tradição de ensino de língua em que a sistematização das regras gramaticais, a exposição de seus conceitos, definições, exemplos e a realização mecânica de exercícios contribui para o resgate do que é considerado linguagem culta ou padrão. No entanto, o resultado dessa prática é que, de fato, @s estudantes não vêem sentido no estudo dessas regras, e não sabem como aplicá-las em situações concretas de letramento, conforme os relatos das professoras que participaram desta pesquisa, visto que o ensino da gramática se reduz à exposição da nomenclatura da gramática tradicional.

Os trechos a seguir mostram que a professora demonstra não saber o que fazer diante desse ensino mecânico de gramática. Em sua fala, deixa transparecer que fatores sociais, como o vestibular, determinam que o ensino de gramática seja da forma como é realizado; entretanto, ao mesmo tempo, tem preocupação com a imagem dos professores de língua que dão aulas de gramática tradicional, revelando que ela própria não vê sentido no ensino de regras gramaticais:

Mas eles estão distantes! Você tá falando de sujeito e predicado e eles tão viajando num show que vai acontecer sábado! Numa festa! E aí? Fazer o quê? Você precisa passar o conteúdo [...]. Nós saímos da faculdade com esse intuito. Lá eu aprendi a passar o conteúdo! Mas eu chego aqui, eu encontro adolescente que tem mil problemas e aí? O que fazer? (Anexo 2, Esmeralda, p. 199)

[...] *porque a sociedade cobra o conteúdo. O vestibular cobra o menino saber e tirar dez, fechando a prova. E aí? Mas existe o lado humano. Existe aquela criança que não é uma máquina. E onde ficamos nós, profissionais, quanto a isso aí?* (Anexo 2, Esmeralda, p. 206-7).

Neves (2006: 115-116) chama a atenção para o caráter ritual do ensino da gramática tradicional nas escolas, baseado na rotulação e na classificação das entidades gramaticais; na prévia definição das entidades como algo acabado, inequívoco e absoluto; na taxonomia de categorias alheias aos usos e às funções da língua na construção dos significados do discurso; nos limites da estrutura da oração; enfim, na falta de reflexão sobre o uso da linguagem e na falta de compreensão de que a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, pois a língua é um sistema eminentemente variável.

A falta da dimensão reflexiva sobre o ensino da gramática tradicional é visível no relato das professoras. Uma das professoras mencionou o trabalho da gramática com o texto para se referir à prática de análise sintática em fragmentos de texto, em que @s estudantes devem identificar, por exemplo, os sujeitos, adjuntos adnominais e predicado. Essa prática ignora o funcionamento da linguagem, que os textos escritos se enquadram em gêneros e que os usos da escrita apresentam configurações discursivas e lingüísticas moldadas pelos propósitos dos diversos contextos sociais, onde a linguagem é um meio para a realização de atividades e eventos (Chouliaraki e Fairclough, 1999):

Você chega na sala de aula, eu tô dando regras de gramática. Ele (@ estudante) precisa dessas regras, mas faça com que ele entenda isso... é difícil. Pra nós (professoras), é difícil. (Anexo 2, Esmeralda, p. 198)

[...] *às vezes eu tô ensinando: esse caso aqui o verbo é intransitivo. Por exemplo, "Esse pincel está aqui". Predominantemente, na maioria das vezes, o verbo 'estar' fica intransitivo. Certo? Então eles ficam: mas aí toda vez... Eles querem criar regras.* (Anexo 2, Vanessa, p. 198)

Outra dificuldade que eu vejo também é quando eles (...) a gente vai trabalhar gramática com texto. Aí geralmente você coloca um texto assim, vamo tirar os sujeitos do texto. Aí eles falam: "professora, mas pra que você tá colocando texto? Coloca frase!". Realmente eu vejo assim: na frase é mais fácil você separar sujeito e predicado

do que no texto. Parece que eles têm preguiça (...) de ler um texto todinho pra tá interpretando, pra tá analisando... E é muito mais fácil realmente a gente trabalhar com a frase, separar o sujeito e o predicado de uma frase, do que de um texto todo. Eles parece que se perdem um pouco. (Anexo 2, Marta, p. 199)

As professoras não percebem que o problema está no ensino, e não n@s estudantes. O ensino de língua pautado na análise de frases e orações recortadas de textos e falas extraídos de seus contextos sociais de uso é irreal e afuncional, usando os termos empregados por Neves (2006: 125), visto que “a gramática de uma língua em funcionamento não se faz de regras absolutas, com condições autônomas de aplicação”. Neves (2006: 128) propõe que o ensino da gramática deve conduzir à reflexão sobre o funcionamento da linguagem e que estudar gramática significa o exercício da língua em uso, como, por exemplo, em contextos sócio-culturais em que as pessoas lêem e escrevem.

Uma professora relatou que seus estudantes fazem distinção entre o que seja aula de Língua Portuguesa e aula de produção de texto. Com essa distinção os alunos reproduzem a separação no estudo da língua operada pelas próprias professoras, que não percebem que a gramática da língua provê as regras para a produção de textos, mas os sentidos são construídos e negociados nas interações sociais. Isso ocorre porque há um entendimento generalizado, baseado na perspectiva estruturalista, de que a gramática da língua é uma dimensão separada do contexto sócio-histórico, que determina como os textos são produzidos nas práticas sociais:

Eles fazem essa distinção, de Língua Portuguesa, assim, do português... mesmo gramática, e de quando a gente pede a redação, é... produção de texto... eles vêem essa diferença. Eles falam: “ah, produção de texto não é português”. Eles têm essa mania de diferenciar aula de gramática e aula de textos! (Anexo 2, Sabrina, p. 195)

A língua é um recurso de que nos valemos para construir os sentidos dos textos que produzimos, lemos e ouvimos. Quando falam, lêem e escrevem, as pessoas produzem textos. Halliday define texto como “*language that is functional... language that is doing some job in some context, as opposed to*

isolated words or sentences”²²(Halliday in Halliday e Hasan 1985/89: 10). De acordo com a abordagem sistêmico-funcional, o texto é definido como uma instância de língua que realiza algo em um contexto de situação, seja na forma escrita, falada, seja combinando múltiplas semioses (Halliday e Matthiessen 2004: 3-5)²³. Entender o texto da perspectiva sistêmico-funcional implica relacioná-lo ao seu contexto de cultura e de situação e ver a linguagem como um sistema semiótico que é estruturado léxico-gramaticalmente nos sistemas gramaticais da transitividade, da modalidade e da informação. Esses sistemas realizam os significados das três metafunções da linguagem – ideacional, interpessoal e textual, relacionados respectivamente ao campo, às relações e ao modo do discurso, elementos do contexto de situação de um texto, isto é, do ambiente imediato em que um texto é criado. (Halliday e Hasan 1991:26). Portanto, o modo como os textos são estruturados e organizados léxico-gramaticalmente é reflexo do contexto sócio-cultural em que são criados.

O texto medeia a interação dos participantes – escritores e leitores – em um contexto de situação, encapsulado no próprio texto mediante uma relação sistemática entre o contexto social e a organização funcional da linguagem. As aulas observadas evidenciam que @s estudantes reagem mecanicamente quando são solicitados a identificarem os termos da oração. No contexto de situação dessas aulas, geralmente a professora propõe exercícios de gramática, em que @s estudantes devem apenas identificar a classificação de termos da oração. Trata-se de exercícios que foram passados para serem feitos em casa e na aula a professora os corrige.

Essas aulas constituem, então, eventos de letramento que se fundamentam basicamente na descrição gramatical dos elementos constituintes da oração, o que é entendido pela sociedade como uma prática que contribui para a aprendizagem dos letramentos (ver Capítulo 1, seção 1.3), embora os resultados escolares demonstrem o contrário, isto é, @s estudantes têm bastante dificuldade para a leitura e a produção de textos escritos, porque não reconhecem que as estruturas léxico-gramaticais são instrumentos para expressar os significados funcionais de um texto e dos gêneros que realiza.

²² Tradução livre: “língua que é funcional... língua que está realizando alguma coisa em algum contexto, em oposição a palavras ou frases isoladas”.

²³ Ver Capítulo 1, seção 1.2.3.

No exemplo a seguir, extraído de uma aula de Língua Portuguesa, a professora declara que @s estudantes sempre querem criar regras com base nos conteúdos gramaticais apresentados. Observe-se a maneira redutora e simplista como ela ensina o verbo intransitivo e o verbo de ligação, pois focaliza meramente o aspecto formal. @s alun@s sozinh@s poderiam chegar às mesmas conclusões, sem precisarem dessa aula. A professora traz pouca ou nenhuma informação, o que acaba por causar o desinteresse d@s alun@s por esse tipo de aula, que não traz informações relevantes sobre o estudo da gramática da língua que exijam o mínimo de participação reflexiva.

Agora falando de aula de gramática, se é que pode falar assim, que não seja produção de texto, é... às vezes eu tô ensinando: esse caso aqui o verbo é intransitivo. Por exemplo, "Esse pincel está aqui". Predominantemente, na maioria das vezes, o verbo 'estar' é o quê? Eles dizem: é verbo de ligação. Isso eles já entenderam bem. Aí, mas vamos ver um caso que não é? 'Esse pincel está aqui'. 'Aqui' é lugar. Então 'estar' fica intransitivo. Certo? Então eles ficam: mas aí toda vez... Aí eles querem criar regras. Toda vez que terminar com letra 'o' vai ser isso. Aí na falta de regras... Quando a gente fala assim: não pode generalizar, depende do contexto, tal, quando você fala isso eles: "então toda vez que terminar na letra 'o' vai ser o caso tal". Eles mesmos querem criar regras. (Anexo 2, Marta, p. 209)

As considerações da professora no trecho acima evidenciam uma visão de aprendizagem que desconsidera e desvaloriza a capacidade de inteligência d@s alun@s, explicitada quando ela diz que eles querem criar regras a partir de generalizações que, segundo ela, não procedem. No seu discurso, a professora pratica as generalizações descontextualizadas, mas prega a contextualização das regras gramaticais. No desejo de ter o controle, investida de poder, a professora acredita que a sua prática de ensino corresponde à divulgação do conhecimento científico. Ela fala como se apenas houvesse a sua verdade, e o que diz fosse conclusivo e não desse espaço para a dúvida, o conflito, a contradição, elementos que constituem a sua subjetividade.

No trecho seguinte, a professora acredita que usar os temas do cotidiano que agradam @s estudantes é o caminho para que se interessem pelo descontextualizado estudo de conteúdos gramaticais. A escolha de temas triviais como instrumento para análise sintática constitui uma representação ideológica do uso da língua, porque há uma aparente busca de

contextualização do estudo gramatical, embora prevaleça a manutenção das descrições gramaticais sem preocupação com os significados que as escolhas léxico-gramaticais produzem no discurso. O foco do estudo da língua permanece o mesmo: a análise sintática de frases dissociadas dos gêneros que as produziram ou podem produzi-las.

Mas, eu, vendo ontem, que eles tavam falando... eu acho que eles ficaram muito eufóricos por causa da festa sábado. Então, ontem eu tive que dar uma revisão. E o assunto era a festa. Eu aproveitei o assunto 'a festa', que comecei a escrever as frases, assim as coisas que eles falavam: ah, professora, Fulana ficou com Ciclano. Aí eu colocava os dois lá... E aí, qual que é o sujeito aqui e qual que é o predicado? Aí eles ficaram ligados. Eu aproveitei isso do dia-a-dia deles, como vocês estão falando aí, que eles estão mais interessados no que está acontecendo no dia-a-dia, pra trabalhar. Então assim, eles falaram: "não sei quem veio com a mãe e com o pai..." E eu fui pegando tudo isso e trabalhando frases do que tava acontecendo realmente, que eles tavam interessados em falar e trabalhando sujeito e predicado, e tipos de sujeito. Pegando realmente o que tava acontecendo no dia-a-dia. Que eu querer brigar com eles para ensinar uma coisa e eles tavam querendo falar da festa, ia ficar difícil. Então eu aproveitei, dei a revisão, usando o que eles tavam falando. O que eles tinham vivenciado ali, o que eles queriam falar, que era bem interessante... (Anexo 2, Marta, p. 200)

Todo mundo quis contar uma fofoca. E dessa fofoca, nós aprendemos alguma coisa. Talvez eu creio que tenham aprendido alguma coisa, porque chamou mais a atenção. Não sei se a atenção era saber o que tinha acontecido na festa, ou realmente ali na hora a explicação. Mas eu vi que eles prestaram mais atenção. Por isso se tornou interessante: era uma coisa que eles, eles estavam falando, eles que estavam discutindo e eu só entrei ali mesmo com a gramática, né. De tá mostrando o sujeito, o predicado, os tipos de sujeito... E ficou engraçado. A gente começou a rir, porque às vezes eu perguntava: quem é o sujeito aqui? "Ih, professora era aquele sujeito" Aquele. Mas, quem é aquele sujeito? Então assim ficou uma aula engraçada. Foi interessante. Então eu acho que dá pra gente trabalhar o dia-a-dia... (Anexo 2, Marta, p. 200-1)

De acordo com a fala da professora Marta, uma boa aula é aquela em que @s estudantes prestam atenção ao que ela diz. Em outras palavras, para satisfazer o conceito que a professora tem do que seja uma 'boa' aula de Língua Portuguesa, seus estudantes devem prestar toda atenção às suas explicações sobre o que é sujeito e predicado, responderem aos exercícios em

que lhes é exigido apenas identificar essas funções gramaticais e ainda ficarem muito felizes com isso. O vocabulário utilizado pela professora para referir-se a@s estudantes evidencia sua preocupação em agradá-los: *“eles ficaram muito eufóricos por causa da festa sábado”, “aí eles ficaram ligados”, “que eles estão mais interessados no que está acontecendo no dia-a-dia”, “e trabalhando frases do que tava acontecendo realmente, que eles tavam interessados em falar e trabalhando sujeito e predicado, e tipos de sujeito. Pegando realmente o que tava acontecendo no dia-a-dia”*. A professora posiciona-se como centro, em que o mais importante é @s estudantes seguirem a sua regência, como se ela estivesse dirigindo um espetáculo e ao mesmo tempo fosse a atriz principal, em que o estudo da língua é o que menos importa. Observe-se o emprego das palavras “só” e “mesmo” no trecho a seguir, com o sentido de minimizar o valor do estudo da gramática: *“era uma coisa que eles, eles estavam falando, eles que estavam discutindo e eu **só** entrei ali **mesmo** com a gramática, né”*.

Essa situação deixa transparecer a contradição e o conflito por que passa a professora em sua busca incessante por um ideal de aula de Língua Portuguesa interessante e “contextualizada”²⁴, em que o estudo das estruturas lingüísticas seja instrumento para as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula. No entanto, isso não acontece porque as atividades de escrita das aulas não se relacionam com as práticas sociais. @s estudantes têm consciência disso, por isso não valorizam as atividades de identificação de termos na oração. Com suas atitudes, a professora demonstra ignorar esse fato e procura justificar-se e valorizar seu papel social como professora, usando a linguagem d@s estudantes como matéria-prima para a análise sintática pura, abstraída dos sentidos construídos nos textos. Com isso, a professora se convence de que está fazendo a coisa certa. Enquanto a professora não se conscientizar de que o estudo da gramática primeiramente precisa fazer sentido para ela mesma, apenas focalizar os textos d@s estudantes como pretexto para análise gramatical não trará qualquer contribuição para a mudança nas práticas de letramento da sala de aula, porque o centro das análises deve ser o discurso, instância social em que a língua concretiza as

²⁴ O termo “contextualizada” foi empregado nos relatos das professoras para se referirem a um ensino da língua que faça sentido, principalmente para @s estudantes.

práticas sociais. O texto escrito é um dos elementos do discurso e, por isso, não pode constituir o foco isolado do trabalho com a língua.

Em outro momento do seu relato, para se referir ao estudo da gramática, a professora usa as frases “*eu aproveitei isso do dia-a-dia deles (...) pra trabalhar*”, “*e eu fui pegando tudo isso e trabalhando frases*”, “*e trabalhando sujeito e predicado, e tipos de sujeito*”. A seleção dos vocábulos “isso” para se referir ao assunto de interesse d@s estudantes denota tacitamente desconsideração da professora sobre a prática de contextualizar a descrição gramatical a partir dos temas cotidianos que interessam a@s estudantes, embora ela afirme o contrário.

O emprego do vocábulo “*trabalhar*” associado ao ato de identificar itens gramaticais, como sujeito e predicado, tem sentido ideológico no discurso da professora. Primeiramente, a professora o emprega para estabelecer conexão entre o assunto da aula, que girou em torno de uma festa ocorrida no colégio no último fim-de-semana, e a prática de identificar categorias gramaticais em orações que ela escrevia no quadro com base na conversação d@s estudantes, sem, entretanto, fazer análise textual (“*que eles estão mais interessados no que está acontecendo no dia-a-dia, pra trabalhar*”).

Em segundo lugar, associa ‘trabalho’ ao ato específico de identificar os termos da oração (“*E eu fui pegando tudo isso e trabalhando frases do que tava acontecendo realmente*”), em que a utilização das frases que falam das experiências vividas pel@s estudantes constitui apenas um pretexto para a prática sem sentido da mera identificação de termos. Assim a professora tem a ilusão – e satisfaz-se com isso – de ter alcançado o propósito da aula: a participação d@s estudantes nas atividades que ela propõe, sem o mínimo de reflexão sobre como essa atividade se inscreve ou não nos discursos e nos gêneros discursivos presentes nas diversas práticas sociais.

Nas análises desenvolvidas nesta seção, percebe-se que falta às professoras fazerem reflexão sobre as próprias práticas em relação ao ensino de gramática associada aos letramentos. Elas precisam compreender que os textos têm função social e constituem as práticas sociais, as quais os demandam para alcançar propósitos. Que a gramática do texto está relacionada ao contexto de situação segundo o qual os textos se configuram estruturalmente. Parece que a ausência dessa dimensão reflexiva leva as

professoras a se sentirem perdidas no ensino dos letramentos e, em razão disso, ficam preocupadas com a sua imagem profissional, apresentando comportamentos de auto-valorização para sustentarem o seu poder na interação com @s estudantes. Na próxima seção, são apresentadas algumas considerações sobre os discursos das professoras sobre as práticas de letramento e como constroem suas identidades das professoras em relação ao ensino dos letramentos escolares (ver Capítulo 1, seção 1.3.4).

4.2 Os discursos das professoras sobre as práticas de letramento

O entendimento do que sejam os letramentos geralmente se baseia, seja consciente ou inconscientemente, em conceitos sobre práticas e ensino da escrita nos quais reconhecemos valores, crenças e práticas de professores e estudantes. No relato a seguir, a professora descreve uma situação de interação com @s estudantes em que ela fornece-lhes orientações para a produção textual, dizendo que devem basear-se em suas próprias idéias sem que recorram a palavras de outros textos.

É, quanto à produção de textos, eu vejo assim que eles, ah... como eu vou dizer... eles recortam idéias que passam na televisão, como a Globo fala – “Globo e você, tudo a ver” – e colocam no texto essas vozes, quem disse isso... Eles colocam no texto, e é difícil surgir uma idéia nova. Eu falo: isso não é de vocês. Eles dizem: não, eu não copiei de revista nenhuma, não copiei do livro, pode ver, minha mão tá limpinha, não copiei de lugar nenhum. E todo texto deles, a maioria, por exemplo, um tema que eu coloquei – a mídia... mas eu falei: não é a mídia, a televisão, vamos aprofundar, vamos delimitar isso aí... é o interesse comercial, por exemplo, no vocabulário deles, que a propaganda tem... eles acham, por exemplo, que a Xuxa gosta de criança, só gosta de criança, ou ela tem um interesse... falei de dinheiro, um interesse além disso... E aí eles – “ah...”. Didaticamente a gente aprendeu que se você vai falar de produção de texto, você vai ensinar produção de texto... você tem que, por exemplo, levar alguns textos sobre um tema, a mídia, por exemplo, e recorte de jornais... Mas, se você levar primeiro, eles... as idéias novas não surgem... eles vão repetir o que tá... o que ele recortou da revista... Então, por exemplo, particularmente... eu prefiro primeiro abrir o tema, eles estão secos, parece até antididático, e aí eu vou espremendo: “fala, fulano! Você é você...” Vão surgindo coisas, depois, sim, que eu incremento assim... Olha, as estatísticas são assim... a revista tal fala assim... a televisão tá falando isso sobre o

assunto... a mídia, por exemplo... Aí ele fala: “ah, aquela minha idéia tava errada... Porque saiu no Fantástico que é assim... Como, por exemplo, se o Fantástico falasse a verdade... a única verdade possível, entendeu... Então eles acham, assim, que eles não são... são simples alunos e que as idéias deles ninguém vai ouvir, e que se não, não, não, não, não bater com que o jornal tá falando, com que a mídia em geral tá falando, por exemplo, de que tá errado essa idéia que ele teve, tá errada porque ninguém tá falando disso... então não é válido... quanto à produção de texto. (Anexo 2, Vanessa, p. 196)

Os textos sempre retomam outros textos. Este é o princípio da intertextualidade, inerente aos textos, que sempre carregam a história de outros textos, reatualizando-a (Fairclough 2001: 134). Entretanto, em seu relato, a professora Vanessa ignora esse princípio, ao dizer que seus estudantes “*colocam no texto essas vozes (...) e é difícil surgir uma idéia nova*”. Quando fala sobre o uso de outros textos para a produção de novos textos, a professora entende que valer-se de outros textos significa que @s estudantes estão copiando as idéias dos outros e que assim não trazem idéias novas aos seus textos. Entretanto, logo a seguir, ela entra em contradição ao dizer que aprendeu a ensinar a escrever, levando temas e recortes de jornais, e que incrementa as idéias d@s alun@s com o que a mídia diz.

Nesse sentido, sua fala é ambivalente porque a professora Vanessa opõe o uso de fragmentos de outros textos à falta de idéias novas, demonstrando não perceber que os textos são constituídos por enunciados de outros aos quais respondem. De acordo com Bakhtin (2000), todo texto é orientado para enunciados proferidos antes, do mesmo modo que projeta textos subseqüentes. Existem assim variáveis graus de alteridade em nossos textos, que mesclam a nossa voz à de outros, cujas palavras assimilamos, reconfiguramos e reavaliados. Ao dizer que incrementa as idéias d@s estudantes com o que está nas revistas e na televisão, a professora oferece uma resposta gerada pelos textos construídos pel@s estudantes, confirmando com essa atitude que o diálogo entre os textos é um recurso inerente à prática de escrita:

Então, por exemplo, particularmente eu prefiro abrir o tema, eles estão secos, parece até antididático, e aí eu vou espremendo: “fala, fulano! Você e você...” Vão surgindo coisas, depois, sim, que eu incremento assim... Olha, as estatísticas são

assim... a revista tal fala assim... a televisão tá falando isso sobre o assunto... a mídia, por exemplo... (Anexo 2, p. 196)

Esse discurso sobre aprendizagem da escrita representa uma visão autônoma e descontextualizada de letramento, porque, ao dizer que vai ‘espremendo’ @s estudantes para extrair informações, ela pressupõe que, para escrever, eles têm de buscar recursos apenas em suas próprias habilidades cognitivas, desconsiderando as práticas sociais que dão sentido aos letramentos. Prevalece o discurso da habilidade (Ivanic, 2004), fundamentado na crença de que a escrita consiste na aplicação de conhecimentos sobre regras e padrões lingüísticos. Essa prática pedagógica baseia-se na concepção a-social de letramento autônomo, diferenciada por Street (1985) do letramento ideológico, que associa práticas de letramento a práticas culturais e sociais de diferentes contextos de leitura e escrita (ver Capítulo 1, seção 1.3).

Nesse sentido, a professora estabelece uma associação entre práticas de letramento descontextualizadas e processos de intertextualidade para a construção dos textos d@s estudantes. Mesmo sendo inibidos de recorrer ao uso de enunciados veiculados na televisão, por exemplo, é certo que @s estudantes inevitavelmente construirão seus textos utilizando-se tacitamente de outros enunciados, por meio dos quais trazem para os textos seus conhecimentos lingüísticos, cognitivos, sociais, culturais e institucionais para ancorarem o seu discurso (ver Capítulo 1, seção 1.1, p. 11).

Em seu relato, transparece precariamente o discurso da criatividade sobre a produção de textos na escola (Ivanic 2004), em que a escrita é entendida como produto da criatividade d@s estudantes, que aprenderão a escrever, escrevendo sobre temas que lhes interessem. No entanto, não há preocupação com os processos sociais envolvidos na produção dos textos, nem com a forma lingüística. Para a professora, apenas solicitar informações d@s estudantes sobre o tema do texto é suficiente para que eles escrevam um texto. Não há também qualquer orientação quanto aos processos cognitivos envolvidos na produção de textos como o planejamento, a elaboração do rascunho e a revisão. Na visão de aprendizagem de escrita dessa professora, escrever consiste em previamente conversar com @s estudantes sobre o tema,

extrair informações sem qualquer orientação quanto às convenções discursivas que demandam a produção de textos escritos.

No excerto seguinte, podemos perceber que o discurso da professora é ambivalente, na medida em que explicitamente ela afirma que seus alunos não precisam basear-se em outros textos para que seus próprios textos sejam legítimos. No entanto, uma segunda voz emerge do seu discurso, que representa uma posição de poder e deixa transparecer um julgamento sobre a incapacidade de seus/suas estudantes na construção de idéias para a elaboração de um texto – desvinculado de um gênero e de um discurso – no momento em que afirma que @s estudantes são “*simples alunos e que as idéias deles ninguém vai ouvir*”, se não se reportarem ao que diz a mídia.

Aí ele fala: “ah, aquela minha idéia tava errada... Porque saiu no Fantástico que é assim... Como, por exemplo, se o Fantástico falasse a verdade... a única verdade possível, entendeu... Então eles acham, assim, que eles não são... são simples alunos e que as idéias deles ninguém vai ouvir, e que se não, não, não, não, não bater com que o jornal tá falando, com que a mídia em geral tá falando, por exemplo, de que tá errado essa idéia que ele teve, tá errada porque ninguém tá falando disso... então não é válido... quanto à produção de texto.(Anexo 2, Vanessa, p. 196)

O emprego reiterado de ‘não’, utilizado enquanto a professora pensava sobre o que ia dizer na seqüência, pressupõe a incorporação de outra voz que contesta o conteúdo do enunciado. Assim, o fato de as idéias dos alunos estarem erradas se não estiverem concordes com o que diz a mídia é uma evidência a respeito daquilo em que a professora realmente acredita, mesmo dizendo o contrário. Tanto é assim, que ela pratica esse tipo de intertextualidade para incrementar as idéias d@s estudantes. Entendo que essa atitude expressa um jogo de poder, em que as partes envolvidas não usam dos mesmos recursos, o que desfavorece @s estudantes. Nesse sentido, a dificuldade d@s estudantes para escrever é acentuada, na medida em que lhes é vedado recorrer a outros textos nas práticas de letramento da sala de aula. Em contrapartida, a professora valoriza sua posição como orientadora das práticas de letramento de seus estudantes.

Em outro trecho da entrevista, a prática de conversar com @s estudantes sobre o tema para a produção de textos mostra que, na aula, a

oralidade desempenha o papel de contextualização para a prática de letramento porque tem a função de propiciar a construção coletiva dos significados de um texto. A linguagem oral é utilizada como estratégia para o levantamento e o julgamento das idéias d@s estudantes. No contexto da sala de aula, ler e escrever são atividades construídas pela oralidade. Por essa razão, @s estudantes tendem a pensar que aula de produção textual é mais fácil, segundo o relato da professora mencionado a seguir. Quando avaliam “a aula de produção de textos”, de fato, @s estudantes têm em vista a aula em si, a aula cujo propósito é a elaboração de um texto, e não a prática social de produzir um texto:

E eles acham a aula de produção de texto mais fácil. Se você propõe, igual na turma de ontem, revisão primeiro... eles não queriam. Eu falei: então, vamos fazer logo a redação. Porque eles acham mais fácil. (Anexo 2, Sabrina, p. 197)

No trecho a seguir, a professora avalia negativamente as atitudes d@s estudantes em escreverem sobre o que os outros pensam, porque acredita que nessa prática @s estudantes estão copiando, em vez de produzirem textos originais. Condena então essa prática e amplifica seu julgamento ao qualificá-la como “*mais fácil*”. A professora não leva em conta que as práticas de letramento são significativas quando atendem a propósitos sociais, institucionais e pessoais. As pessoas escrevem textos ao participarem de eventos de letramento (ver Capítulo 1, seção 1.3.1). A aula é um evento de letramento em que @s estudantes são solicitados a escreverem textos com base em seus próprios recursos e suas habilidades, sem qualquer orientação da professora. A professora não pede a@s estudantes que escrevam textos de um gênero discursivo específico, o que implica considerar as convenções de uso da linguagem. Por isso, é incoerente a sua crítica ao fato de @s estudantes escreverem sobre o que outros pensam, como se os textos que produzimos não incorporassem outras falas, outros enunciados, outros textos.

Mas aí eu vejo que eles começam a colocar o pensamento de uma outra pessoa do que o pensamento deles. Então é mais fácil. Eles começam a escrever o que o outro tá pensando... é muito mais fácil fazer uma produção de texto escrevendo o que o outro pensa do que você mesmo refletir e ter que colocar o que você acha. Eu

vejo dificuldade também em relação a eles tarem escrevendo hoje por causa da Internet, todas as redações que eu corrijo, são palavras, assim, abreviadas. O 'que', eles não passam a escrever q-u-e, é só 'q'. 'Você' é 'vc'. O 'esteve' é só 'teve'. Então, assim, é... as palavras, eles tão diminuindol... No entanto, a redação parece que tá encolhendo... (Anexo 2, Marta, p. 197)

Nesse relato, a professora insiste na idéia de que texto é um produto do pensamento das pessoas, dissociado da noção de gêneros. Seu discurso contraria o fato de os textos variarem conforme o tópico, as relações pessoais envolvidas entre os participantes da interação e o modo de realização semiótica do texto (oral, escrito, som, imagem) como um evento lingüístico (Halliday e Hasan, 1991: 34). Ao associar generalizadamente o emprego de expressões típicas do gênero “conversa de adolescentes na internet” a textos de um modo geral, a professora desvincula o texto escrito das práticas sociais que lhe dão origem, porque não percebe que textos fazem parte de eventos sociais e constituem meios para que as pessoas interajam.

Nesse momento, valho-me do conceito de gênero bakhtiniano – um conjunto de enunciados caracterizados pela especificidade do contexto de cultura em que uma atividade humana recorrente se realiza (ver Capítulo 1, seção 1.2.1) – para mostrar que é essencial, nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, estudar os textos escritos como elementos lingüísticos dos eventos sociais e dos conjuntos de práticas sociais de uma instituição (Fairclough 2003: 24). Entender que os gêneros apresentam estrutura e formato moldados pelas práticas em que se encaixam pode ser um princípio metodológico para a prática de letramentos em sala de aula.

No contexto da Internet, ao qual a professora Marta faz referência, os jovens freqüentam espaços virtuais de conversa informal em que usam uma linguagem própria para se comunicarem uns com os outros. Nesses espaços, o uso da linguagem não segue convenções formais rígidas, há muita criatividade e não há cobrança para o emprego da norma culta para o uso da língua. Esse contexto cultural prima por uma linguagem abreviada e simbólica (emprego de figuras e desenhos que representam sons, risos, gírias) que atende às características básicas da comunicação mediada pelo computador – praticidade e rapidez. Em seu relato, a professora Marta atribui o emprego de palavras abreviadas nos textos que seus/suas estudantes escrevem em aula à

influência da linguagem da Internet. Ela não se dá conta de que os textos se estruturam e organizam conforme as convenções dos gêneros – que são modos de ação social por meio dos quais as pessoas agem discursivamente (Fairclough 2003: 27). Isso implica a professora criar situações pedagógicas em que as práticas de letramento escolares configurem-se como práticas de gêneros, em que @s estudantes aprendam a reconhecer a configuração lingüística e discursiva dos gêneros que lêem e escrevem e como esses se inscrevem nas práticas sociais que os demandam.

No excerto a seguir, o discurso da professora constrói-se intertextualmente para valorizar e fortalecer a sua identidade docente com base na propriedade que têm os textos de conter em si elementos de outros textos, aos quais respondem, incorporando convenções discursivas que constituem a fonte de ambivalências (Fairclough, 2001: 136-137). Nesse relato, a professora associa a fala dos alunos à sua própria fala para posicionar-se como uma professora que escreve e, por essa razão, é admirada e constitui exemplo para seus/suas estudantes (*E aí eu: “ah, eu gosto de escrever crônicas”. Aí eu vi que eles estão produzindo mais crônicas, sem eu dar o tema... né...*).

É no processo de tornar-se consciente de seus/suas estudantes – no reconhecimento da alteridade – que a professora torna-se consciente de que suas práticas de letramento, ao mesmo tempo em que são contestadas pel@s estudantes, também os orientam para práticas similares. Assim, a construção das identidades de professores e estudantes se dá em um processo que implica o reconhecimento da alteridade nas relações de poder, em que as práticas discursivas se realizam através das relações intersubjetivas (ver Capítulo 1, seção 1.1).

Quanto à produção de texto, ainda, eu fiz uma experiência. Os alunos, tanto na vestimenta, assim, eles se espelham muito na gente. Tem umas, agora, as meninas, elas passam lápis preto no olho... todas têm pulseirinha de bolinha, né... e quanto à produção de texto, eu comecei a produção de crônicas, mas parágrafo de introdução... é... o que eu sempre quis fazer, o que que é: tanto na prática de um lado, quanto do outro. Eu queria corrigir em sala, com o menino ali comigo, né. Corrigir assim: “ ah, aqui não ficou claro”. E ele: “não, mas eu quis dizer...”. E eu: “tá dito?” Eu queria corrigir junto com o menino. E eu tô conseguindo isso, né, aqui na escola. E aí eles me perguntam – alguns, não todos: “professora, a senhora escreve?”. E aí eu: “ah, eu

gosto de escrever crônicas”. Aí eu vi que eles estão produzindo mais crônicas, sem eu dar o tema... né... Eles estão produzindo crônicas e levando pra mim. Algumas são umas narrativas simples, outras assim são mais inteligentes... assim... têm uma crítica. E tem uma aluna: “A senhora tá lendo o quê?” E se você falar – “eu não tô lendo nada” – talvez tivesse um efeito, né... E com eu falando: “ah, eu tô lendo isso...” – eu tô estudando na área tal agora... (Anexo 2, Vanessa, p.197) .

Nesse relato, discursivamente a professora estabelece relação entre as meninas identificarem-se com ela quanto ao uso de “*pulseirinha de bolinha*” e “*lápiz preto no olho*” com a prática de elaborar textos (*Quanto à produção de texto, ainda, eu fiz uma experiência. Os alunos, tanto na vestimenta, assim, eles se espelham muito na gente. Tem umas, agora, as meninas, elas passam lápis preto no olho... todas têm pulseirinha de bolinha, né... e quanto à produção de texto, eu comecei a produção de crônicas*). A busca por uma identificação entre a professora e seus estudantes inscreve-se em relações de poder, nas quais a alteridade é elemento constitutivo do ‘eu’. A sua prática pedagógica baseia-se na busca dessa identificação como pressuposto para que @s estudantes leiam e escrevam textos (*E tem uma aluna: “A senhora tá lendo o quê?” E se você falar – “eu não tô lendo nada” – talvez tivesse um efeito, né... E com eu falando: “ah, eu tô lendo isso...” – eu tô estudando na área tal agora...*). Nesse sentido, Bakhtin diz que o ser humano se constitui na sua relação com o outro, que nos completa e pode ver o que não vemos. Os lugares de onde vemos o outro e de onde o outro nos vê são sempre significativos (ver Capítulo 1, seção 1.2.1).

4.3 A identidade das professoras e o ensino da Língua Portuguesa

Fairclough (2001: 91) sugere que o discurso contribui para construir as identidades sociais e as posições de sujeito, as relações sociais entre as pessoas e os sistemas de conhecimento e crença. Nessa seção, com base no pressuposto de que as identidades se constroem no outro e pelo outro, problematizo a identidade das professoras que participaram desta pesquisa, analisando suas falas na entrevista em ‘grupo focal’, as quais são atravessadas por vários discursos sobre a imagem idealizada de professores e professoras.

Essa multiplicidade de discursos caracteriza suas identidades como sendo complexas, descentradas, heterogêneas e dinâmicas (ver Capítulo 1, seção 1.1).

As representações que as professoras constroem de si e de seus estudantes evidenciam que se sentem perdidas como profissionais de um saber tradicional da língua materna que, embora exigido socialmente, não está provendo as ferramentas para @s estudantes apropriarem-se de diversos gêneros, para ampliar a sua participação nas práticas da sociedade contemporânea. Fazer solicitações para que @ estudante recolha livros ou lhe preste serviços durante a aula, como estratégia para conquistar a sua atenção evidencia que elas não têm consciência de que o problema está no ensino dos letramentos e não n@s estudantes (ver seção 4.1 deste capítulo, p. 102).

Essa valorização, né. Valorizar o aluno. O F. é assim também. Às vezes eu falava assim: “F., recolhe pra mim o material, os livros...”; “F, faz isso pra mim”. Então ele começou a ver que eu tava sempre pedindo alguma coisa pra ele, ele começou a querer me agradar também. Então pra me agradar, que que ele tinha que fazer? Prestar atenção, fazer as tarefas. (Anexo 2, Marta, p. 209)

Eles se sentem muito importantes. (Anexo 2, Sabrina, p. 209)

É, e é bom fazer com que o aluno se sinta importante. É tão bom a gente tá num lugar que a gente gosta. (Anexo 2, Marta, p. 209)

A subjetividade é construída sempre em relação ao outro (ver Capítulo 1, seção 1.2.1). No trecho a seguir, ao enunciar que seus alunos mexem em sua bolsa para verem que livros ela lê, a professora ecoa a voz da valorização do professor, que está se especializando e, por isso, é admirado e acreditado por seus estudantes.

Eles mexem nas suas coisas pra ver que livros é... Eu estudo dia de sábado, eu tô fazendo especialização. Então muitas vezes eles mexem na minha bolsa e vêem livros que eu estudo, ou então uma vez, eu recebi um convite da Thomas Jefferson para fazer um congresso lá, e eles... “Ah, professora, mas inglês, a senhora estuda inglês também? Caraaaamba, hein?”. Então, se você é aquele professor que não está se atualizando, eles não te dão credibilidade. (Anexo 2, Sabrina, p. 208)

Conclusão

A entrevista em grupo realizada com as professoras evidencia que o trabalho com a gramática é feito com base na sistematização mecânica das regras apresentadas nos compêndios e nos livros didáticos, alheio ao funcionamento do discurso, dos gêneros e dos textos. Reduz-se à exposição da nomenclatura sem qualquer relação com as práticas de letramento propostas em aula. Percebe-se, nos relatos, que não há preocupação em estudar a língua relacionada às práticas sociais, que deveria ser o propósito das aulas de Língua Portuguesa, tampouco em estudar a norma culta. O foco das aulas recai sobre a identificação e a descrição de termos da oração em frases soltas e descontextualizadas, sem relação com a análise e a produção de textos em situações concretas da vida social.

Não se faz distinção entre registros de linguagem e seus contextos sociais e culturais de uso. A diversidade lingüística, bem como os valores sociais e ideológicos das escolhas lingüísticas não são estudados nos textos analisados em sala de aula. A gramática ensinada nem é normativa, no sentido de prover as regras do 'bom' uso da linguagem, nem fornece instrumental teórico para a análise de textos, para ensejar um melhor desempenho d@s estudantes na leitura e na produção de textos de gêneros diversos.

Em suas considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa, podemos perceber que as professoras se importam com a imagem que têm diante de seus estudantes. Na interação com @s estudantes, tentam resgatar a imagem idealizada de professora, profissional respeitada e que tem seu trabalho reconhecido socialmente. Elas confessam-se perdidas como profissionais de um saber tradicional que, embora exigido em várias instâncias sociais, não está provendo fundamentos para que @s estudantes apropriem-se dos gêneros associados às práticas sociais contemporâneas.

CAPÍTULO 5

GÊNEROS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, analiso as entrevistas individuais realizadas com as professoras em que elas relataram como desenvolveram atividades de letramento em aula, usando textos e gêneros²⁵ dos livros didáticos.

A análise dessas entrevistas ancora-se teoricamente em uma perspectiva transdisciplinar, que relaciona a concepção de letramento como prática social, a concepção dos gêneros baseada na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem e a concepção de discurso conforme a ADC. Essa articulação teórica é motivada pela necessidade de compreendermos qual a função dos textos nas práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, dadas as dificuldades que as professoras enfrentam ao associar o conhecimento da gramática e da estrutura textual à produção e interpretação de textos situados nas práticas sociais (ver Capítulo 1).

Este capítulo divide-se em seções cuja denominação relaciona-se ao foco da/s prática/s de letramento proposta/s pelas professoras aos seus estudantes: gêneros e interdiscursividade (5ª série); gêneros, textos e contextos (6ª série); gêneros e práticas sociais (7ª série); gêneros e práticas de letramento (8ª série). Na última seção deste capítulo, mostro como a objetificação dos gêneros leva à prática de letramentos autônomos, que, dissociados das práticas sociais, obscurecem o contexto sócio-histórico dos textos e naturalizam os letramentos escolares.

5.1 Gêneros, intertextualidade e interdiscursividade

Ao iniciar a entrevista, solicitei à professora Melissa (5ª série) que escolhesse alguns textos com os quais houvesse desenvolvido atividade de letramento e contasse como ocorre a atividade. Ela escolheu três textos do

²⁵ Os conceitos de letramento, gêneros e textos encontram-se no Capítulo 1.

livro didático (Anexo 4) utilizado para o estudo da gramática²⁶: “Ler ou não ler, eis a questão”, “Um livrinho e muitas saudades”, “Como era a primeira impressora?”. Selecionou também uma página desse mesmo livro, que apresenta dois pequenos textos para estudo gramatical. Informou que @s estudantes estavam lendo um livro de literatura – “Maçando trevos no jardim”²⁷. Seguem alguns trechos da sua resposta à questão feita sobre o ensino da escrita.

Esses três textos tinham a ver com a intenção comunicativa. Muitas vezes você pode encontrar determinados assuntos com autores diferentes, com o mesmo assunto. Então... é... esse livro... ele trabalhou a importância da leitura. Do livro, dos nossos livros... Um trabalhou mais a questão informativa, sobre... é... que os adolescentes hoje não querem ler... por que que eles não querem ler... só querem saber de computador... e outras coisas que eles preferem... mas o lado do... é... eletrônico do que... do livro em si... é muito mais fácil ir num computador e puxar um texto... resumido... mais esse lado.

O outro (texto) já trabalhou uma história de uma personagem que gostava de um livro, né... E o outro, o terceiro texto, falou sobre a impressora. A primeira impressora que teve... Então, chegamos à conclusão que todos os três textos tinham em comum o livro, a escrita, e etc., né... E exploramos diversos tipos de leitura como a questão... fizemos uma relação entre um desenho... se eles tivessem olhado somente o desenho, eles conseguiriam descobrir o que tinha no texto... e realmente conseguiriam, né.

E aí começamos a ver também que muitas vezes a gente não lê somente no texto, mas lemos também pelas figuras, lemos pelo... até o próprio título, ele já te dá uma prévia do que é o texto. Então seria diversas maneiras de ler que não apenas a codificação e a decodificação de texto. Então fizemos um paralelo entre os três textos e aí fizemos uma relação com outros textos que nós já tínhamos trabalhado que foi um texto sobre recomeçar. Eu levei um pensamento filosófico, levei um texto e, desse texto, pedi pra eles irem... ir procurar um texto que tinha o mesmo tema. E eles fizeram isso e foi assim... um trabalho muito prazeroso. Eles gostaram demais. Até porque... eles... eu dei opção pra eles de música, de letra de música, poemas ou poesias e... é... textos comuns. Ontem fizeram os três. Então que eles gostaram, né. Então eles acharam muito interessante, esse tipo de trabalho. Então eu explorei mais nesse sentido, a intenção, e aí trabalhamos a intenção comunicativa. [Anexos: p. 80-81]

²⁶ Português 5, Ensino Fundamental, Projeto Araribá,. Essa obra foi concebida, desenvolvida e produzida pelo Departamento de Edições Educativas da Editora Moderna, sob a responsabilidade de Maria Tereza Rangel Arruda Campos.

²⁷ Autoria de Ferruccio Verdolin Filhos e desenhos de Humberto Guimarães.

Em seu relato, a professora Marta apresenta o tema comum a três textos do livro didático em torno dos quais desenvolveu uma atividade de letramento. Afirma que explorou “diversos tipos de leitura” por relacioná-los aos respectivos desenhos, títulos e a outros textos que já haviam sido analisados em aula. Entretanto, ela não mostra como a associação entre esses três textos foi realizada, porque não considerou que esses textos realizam gêneros. Os gêneros, ao acionar significados culturais construídos historicamente e compartilhados pelos membros dos diferentes grupos sociais, medeiam discursivamente a interação nas práticas sociais. Representam acontecimentos, eventos, fatos e experiências; podem estabelecer relações de poder entre as pessoas envolvidas e realizam-se semioticamente nos textos. Essa dimensão contextual e ideológica que os gêneros realizam nas interações não foi percebida pela professora, que analisa os textos somente em relação à forma e à estrutura.

O texto 1 “Ler ou não ler, eis a questão”²⁸ (Anexo 4) – que foi adaptado de sua fonte original para o livro didático, é um texto argumentativo dirigido principalmente a pais e professores, mas, dependendo do segmento social, é possível que a sua leitura seja restrita. Isso nos remete à prática social de escrever e divulgar textos em meios de comunicação em massa, cujo propósito cultural é estimular a reflexão, informar e formar a opinião dos leitores sobre a falta de interesse dos adolescentes da geração atual pela leitura de livros, principalmente os clássicos da literatura. O propósito cultural que esse texto realiza permite que seus leitores o identifiquem e o relacionem a outros textos do mesmo gênero, como os que são publicados habitualmente na mesma revista e na mesma seção, cumprindo o mesmo propósito.

As pessoas desenvolvem maneiras recorrentes e padronizadas de usar a linguagem para cooperativamente realizarem tarefas. O texto 1 realiza um gênero que, ao ser transposto para um livro didático, se desloca de uma prática social para outra, onde é recontextualizado (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 116) . Um gênero é recontextualizado quando se movimenta de uma prática social para outra, que determina nova articulação dos elementos do contexto

²⁸ Whiteman, V. Revista *Veja*. Edição especial – Jovens. São Paulo: Abril, setembro de 2001 (Texto adaptado).

de situação²⁹. Ao ser transformado em objeto de estudo, o Texto 1 instaura novas relações sociais – agora entre a autora, a professora e @s estudantes; teve o significado da variável campo modificado, porque sofreu adaptação – provavelmente teve partes suprimidas, para enquadrar-se à finalidade de estudo. E @s estudantes são coagidos a lê-lo para responder às questões do livro didático, contribuindo para a transformação da relação entre autora e leitores, cuja finalidade para a leitura é o cumprimento da tarefa designada.

É na realocação do gênero em outra prática social por meio da recontextualização que a ideologia opera (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 109; Thompson, 1995). Isso significa que as novas práticas podem estar sendo construídas como naturais, corretas, inquestionáveis. É o que acontece nas aulas, quando a professora se apropria, sem questionar, do discurso do livro didático, que orienta a leitura e a interpretação de textos com base em questionários.

Essa nova prática de letramento, em que o gênero foi recontextualizado, transforma-se em uma prática irreal ou imaginária, e os seus sujeitos – @s estudantes – são posicionados na prática de letramento da sala de aula como imaginários. Em outras palavras, texto e sujeitos são objetificados: o texto é desvinculado do seu contexto cultural de origem, em que leva os leitores à ação e interação para realizar coisas e transforma-se em um produto; @s estudantes, que são posicionados como receptores de informação a quem cabe cumprir as etapas de um ritual.

O texto 1 é apresentado pelo livro didático como “texto adaptado”, o que implica ter sofrido alterações em relação ao original publicado na revista, embora não seja possível prever quais e em qual extensão, porque o livro didático não traz essa informação. A transposição dos gêneros das práticas sociais em que se originaram para o livro didático transforma-os em produtos culturais da escola (Dolz e Schneuwly, 2004) para constituírem objeto de descrição e estudo nas práticas de letramento escolares.

Todo texto evidencia aspectos do contexto em que foi produzido, o qual influencia a escolha de suas palavras e estruturas (Eggins e Martin, 1998). Os três parâmetros do contexto de situação afetam as nossas escolhas lingüísticas

²⁹ Contexto de situação é um conceito cunhado pelo antropólogo Malinowski e apropriado por Halliday e Hasan (1991). Ver Capítulo 1, seção 1.2.3.

porque são reflexo das três principais funções da linguagem que constituem propósitos para o uso da língua: falamos sobre o que está acontecendo, sobre o que já aconteceu ou poderá acontecer (campo → função ideacional); falamos para interagir ou expressar nossos pontos de vista (relações → função interpessoal); organizamos as informações em um todo coeso (modo → função textual).

O campo é variável contextual que se realiza pelo sistema da transitividade, que descreve a oração com foco no grupo verbal, porque é o tipo de processo que determina como os participantes se posicionam. No texto 1, os participantes dos processos verbais são 'geração atual', 'professores', 'pais', 'filhos', 'os clássicos da literatura', 'livros'; predominam os processos verbais mentais – 'não gosta de ler', 'se queixam', 'endossam', 'se informam', 'precisam ser modernizadas' – que expressam o que se passa na mente dos participantes: @s estudantes não lêem, e pais e professores estão discutindo esse tema.

A análise do campo e da função ideacional permite-nos perceber que o texto mobiliza significados construídos socialmente sobre a influência da televisão e da internet em relação à falta de interesse dos jovens pela leitura. Esses significados ideacionais também contribuem para moldar a atitude da autora na construção dos significados interpessoais em relação ao papel de quem fornece informação e a discute, contribuindo para a formação de opinião dos seus leitores. Os significados textuais organizam o fluxo das informações no texto 1, que é um texto argumentativo escrito para ser lido, o que implica valer-se do encadeamento lógico das idéias. Os participantes 'ela' (a geração atual), 'professores', 'os pais', 'os filhos', 'os canais pelos quais o jovem se informa' aparecem em posição temática, confirmando o assunto que está sendo objeto de discussão. Quanto ao modo, o texto é escrito e associa-se a duas imagens fotográficas: uma de uma adolescente que lê um livro; e a outra que mostra adolescentes que estão usando computadores em um laboratório de informática na escola. Essas fotografias representam a relação entre a leitura e o uso de alta tecnologia para o acesso à informação, associação que foi sugerida ao final do texto, contrariando a idéia apresentada inicialmente de que os jovens não gostam de ler.

O texto 2 – “Um livrinho e muitas saudades”³⁰ – é um gênero em que a narradora relata uma história sobre a sua experiência com um livro que lhe despertou a atenção pelo desenho da capa, que a levou a adquiri-lo. O propósito cultural desse texto é convencer @ leitor@ de que ler é prazeroso e tentador. O contexto de situação desse texto que define o campo tem como participantes ‘a narradora-autora’, ‘um livrinho’, ‘o desenho da capa’, ‘a capa’, ‘a voz’. Os processos verbais realizam-se por meio de verbos que indicam processos materiais como ‘procurando’, ‘encontrando’, ‘saudando’, ‘tenho de levar’; de verbos que expressam processos mentais como ‘recordando’, ‘contemplar’; e de verbos que expressam processos verbais, como ‘chama’. A combinação entre verbos que indicam processos materiais e os que indicam processos mentais contribui para a representação do que está acontecendo: a narradora está em uma livraria a folhear livros (indicação feita pelos processos materiais) e se encanta com um determinado livro (isso é evidenciado pelos processos mentais). A circunstância expressa, ‘numa livraria’, revela o local onde a história se passa. Nesse texto, a narradora tenta sensibilizar seus leitores para a leitura de livros, relatando, de maneira envolvente, a sua experiência com livros em uma livraria. O livro é investido de um encanto que a seduz e a impele a levá-lo consigo.

A escritora utiliza a linguagem escrita para relatar a sua história, escrita para ser lida. Na página do livro didático em que aparece o texto 2, há a imagem de uma jovem a admirar o livro que desperta a sua atenção de uma prateleira da estante, no meio de outros livros. O desenho, que representa pela imagem a breve história narrada, foi feito pela editora do livro didático.

O texto 3 “Como era a primeira impressora?”³¹ é um gênero enciclopédico que apresenta informações sobre o surgimento da primeira impressora. A sua estrutura de conteúdo divide-se em três etapas seqüenciadas: como os livros europeus eram feitos até o século XV; a contribuição dos chineses e de Gutenberg para a tipografia; a impressão de livros e a rápida difusão de conhecimentos. Reconhecemos esse gênero porque em nossa cultura os textos enciclopédicos são utilizados como fontes

³⁰ Cecília Meireles. *Escolha o seu sonho*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

³¹ TIME LIFE. *Máquinas e invenções*. Rio de Janeiro: Abril Coleções, 1998. Coleção Ciência e Natureza (esses são os dados bibliográficos apresentados no livro didático).

de consulta para a realização de trabalhos escolares e também para a satisfação da curiosidade das pessoas.

De acordo com a abordagem sistêmico-funcional, a estrutura genérica de um texto (Halliday e Hasan, 1991; Motta-Roth e Herbele, 2005), que o torna semelhante a outros textos do mesmo gênero, ancora-se na dimensão da configuração do contexto e nos padrões de realização do gênero. Para simplificar a nossa vida cotidiana, estabelecemos rotinas para as atividades que realizamos e a frequência com a qual as repetimos acaba criando um padrão, que é reproduzido continuamente com economia de esforços. Os gêneros também funcionam dessa maneira. De acordo com Bakhtin (2000), usamos os gêneros para desenvolver padrões de linguagem em contextos específicos, que se tornam – graças à frequência com que são repetidos – previsíveis e relativamente estáveis. Nesse sentido, o texto 3 é reconhecido como gênero por professores e estudantes nas práticas de pesquisa escolar.

A configuração contextual (Halliday e Hasan, 1991) do texto 3 contribui para identificarmos quem está envolvido na produção do texto, sobre que tema o texto trata e qual papel a linguagem está desempenhando no evento. O texto enciclopédico tematiza conhecimentos de ordem científica e cultural; tem o propósito de informar @ leitor@ sobre o tema tratado; é escrito com vocabulário claro e preciso para transmitir o conhecimento de maneira objetiva. O texto escrito vem acompanhado de três imagens, que ilustram o texto e completam o seu significado. Há uma fotografia de uma caixa com tipos para impressão e duas páginas de texto que mostram como era a tipografia antiga, entre elas uma é página da Bíblia.

As diferenças contextuais entre os três textos indicam uma dimensão mais abstrata do contexto cultural, que é a ideologia. A ideologia refere-se às posições de poder, às tendências políticas e as pressuposições que as pessoas trazem para os seus textos (ver Capítulo 1, seção 1.1). No texto 1, são apontadas como causas para os jovens da atualidade não gostarem de ler a falta de concentração e a preguiça de ler, associadas ao tempo que esses jovens passam diante da televisão e da internet, meios que fornecem informação simplificada. É um argumento que se apóia no senso comum baseado em explicações imediatas para a repulsa dos jovens pelos livros. Logo em seguida, a autora entra em contradição ao dizer que “Os canais pelos quais

o jovem se informa nos dias atuais são múltiplos” e “as armas de estímulo à leitura precisam ser modernizadas”, fazendo referência aos mesmos canais que fornecem informação simplificada.

Nesse ponto, percebemos a ideologia operando por dissimulação (ver Capítulo 1, seção 1.1), isto é, são obscurecidas as razões que realmente explicam a suposta “falta de leitura dos jovens”. Na verdade, existe uma resistência por parte de educadores e pais em admitir que o fato de os jovens não gostarem de ler os clássicos da literatura não significa que não leiam ou não gostem de ler. Muitos adolescentes leram a saga completa do fenômeno Harry Potter, cinco volumes (o terceiro livro tem 583 páginas; o quarto tem 510 páginas; o quinto livro tem 702 páginas; todos campeões de venda nas livrarias brasileiras dos grandes centros urbanos). Enfim, o texto 1 apresenta tacitamente a ideologia da elite dominante que considera boa leitura a leitura dos clássicos da literatura. É uma posição, de um modo geral, adotada pelos professores e endossada pelos pais, de acordo com a autora do texto, que se apresenta como alguém preocupada com a falta de interesse dos jovens pela leitura.

O texto 2 introduz a perspectiva da leitura como prazer, e sua autora apresenta-se como alguém que contempla os livros e se deixa seduzir por eles. Seu propósito é influenciar os leitores para a leitura de livros, a partir da sua experiência encantada com eles. A perspectiva ideológica do texto 3 refere-se ao interesse de seus produtores em divulgar informações e saberes por meio de uma enciclopédia. No instante em que passam a figurar como material didático, esses textos são recontextualizados para uma nova prática social, distinta daquela que os originou, e passam a ser objeto de estudo e a mediar as relações de ensino-aprendizagem entre a professora e seus estudantes.

Considerando que os gêneros são modos de agir e interagir discursivamente nos eventos sociais (Fairclough 2003: 65), o caráter interdiscursivo de um texto é dado pela maneira singular segundo a qual gêneros (um tipo de texto em uso nas práticas sociais), discursos (modos particulares de construir um assunto) e estilos (seleção das variáveis contextuais) combinam-se. Cada texto corresponde a um gênero particular – artigo (texto 1), crônica (texto 2) e informação (texto 3) – e está associado a

uma estrutura genérica. O estilo de cada texto varia de acordo com as dimensões do contexto de situação – campo, relações, modo e modo retórico (Halliday, 1978). Quanto ao estilo, o texto 1 apresenta um estilo formal e argumentativo, o texto 2 um estilo casual e narrativo, e o texto 3 tem um estilo formal e expositivo (ver Capítulo 1, seção 1.2.3).

Os gêneros podem envolver uma pluralidade de vozes que os relacionam a outros textos e gêneros (ver Capítulo 1, seção 1.2.1). Por exemplo, no texto 1, a intertextualidade se manifesta pelo emprego do discurso indireto para fortalecer as vozes dos professores e dos pais dos adolescentes, que destacam a falta de interesse dos jovens pela leitura. No texto 2, é empregado o discurso direto para personalizar o livro que chamou para si a atenção da narradora. O enunciado do texto 3 evidencia a interdiscursividade pela seqüenciação das idéias que trazem a história da tipografia para o texto. Essas idéias, presentes alhures, em outros textos, são retrabalhadas e reacentuadas no texto 3 e contribuem para a mudança social e cultural, pois perpetuam a história e reestruturam tradições de criação de textos (Fairclough 2001). Quando textos incorporam outros textos, cabe observar que textos e vozes estão incluídos e quais foram excluídos e qual o significado disso.

A seguir, apresentam-se trechos da entrevista com a professora Melissa em que ela faz suas considerações em relação à seguinte pergunta: “há algum comentário ou experiência que você gostaria de relatar, que julgou interessante em relação ao trabalho com o livro?”.

Eu juntei o livro com prazer. Quer dizer, vamos pegar o livro de literatura e, em grupo, eles vão transformar o livro de literatura em um gibi. E esse gibi, eles vão ficar em exposição pra... a feira cultural que vai ter no colégio. Então, unimos o útil ao agradável, né. Então eles gostaram demais. Ontem mesmo teve uma aluna que chegou pra mim: “Professora, eu trouxe três gibis pra senhora olhar”. Então eu falei: “interessante!”. Que a gente vê que eles estão motivados, que eles estão gostando de fazer.

A princípio eles ficaram assustados. “Professora, como é que eu vou transformar um livro desse tamanho em um gibi?”. Então eu cheguei pra eles e falei: “Primeira coisa que você vai ter que fazer: um resumo do livro. Porque é impossível você fazer um gibi de um livro, né. Então aí marcamos uma data onde eles vão fazer... cada um vai fazer o seu resumo. Depois eles vão juntar os resumos que eles fizeram e vê se tem um

melhor que do outro ou se eles vão juntar a idéia de todos em uma coisa só. E aí dessa junção transformar esse... esse resumo em gibi, né. Então foi bem gostoso, né, porque todo mundo vai trabalhar, vai ter o dedinho de todo mundo em um trabalho, né. Então foi uma das coisas que tá me dando bastante prazer. Também. (Anexo 3, pp. 220-1)

Nesse relato, a professora propõe a@s estudantes que transformem um livro de literatura³² que a turma leu em um gibi, com base resumo do livro. É preciso considerar que as funções de representação do discurso são bastante diferentes em um livro literário, no resumo desse livro e em uma história em quadrinhos sobre esse livro, porque os modos de representação do discurso desenvolvem-se em conexão com os diferentes tipos de atividade social, com as diferentes significações e com os diferentes valores que o discurso assume nos diferentes textos.

As gêneros história do livro, resumo do livro e história em quadrinhos sobre o livro representam discursivamente a mesma história de uma maneira particular porque participam de práticas sociais diferentes, as quais contribuem para a mudança das variáveis contextuais de campo, relações e modo, além do modo retórico – narração, descrição, dissertação (Eggins, 2004). Para transformar o resumo de um livro de literatura em história em quadrinhos, @s estudantes precisam valer-se de seu conhecimento sobre as convenções discursivas e genéricas que envolvem os dois gêneros. As trocas conversacionais na interação representada nos quadrinhos mostram um processo oral e informal em desenvolvimento, enquanto a estrutura genérica do resumo caracteriza-se por ser um registro formal e impessoal. Quando um texto é transformado em outro, certamente é recontextualizado e reconfigurado. Importa saber como o contexto de situação de cada texto é recontextualizado nas práticas de letramento propostas em aula.

5.2 Gêneros, textos e contextos

Os gêneros não estão igualmente disponíveis e acessíveis em qualquer tempo e lugar porque as pessoas participam de práticas sociais específicas e

³² *Mascando trevos no jardim*, de Ferruccio Verdolin Filho, desenhos de Humberto Guimarães (o livro didático onde o texto se apresenta não fornece mais dados sobre essa referênica bibliográfica)

não de todas. As práticas sociais articulam o discurso, as ações, as crenças, as atitudes e as histórias das pessoas nos eventos sociais, que por sua vez são moldados pelas práticas sociais, as quais definem modos de agir. Por essa razão, é indicado que os professores do Ensino Fundamental, além de levarem para o espaço da sala de aula textos de gêneros que alcançam propósitos sociais diversos, focalizem a descrição do contexto de cultura e do contexto de situação dos textos que seus estudantes lêem e escrevem para capacitarem-nos à leitura e à escrita dos textos que circulam nos diferentes espaços públicos e institucionais.

Nesta pesquisa, a professora Marta (6ª série) desenvolveu algumas atividades de letramento em torno de textos como carta de leitor, resenha crítica, notícia de jornal, poema e gêneros narrativos com base nas orientações fornecidas pelo livro didático, que apresenta as características estruturais dos gêneros. No entanto, ela não levou em conta o contexto cultural e o contexto de situação em que esses gêneros são criados ao solicitar que @s estudantes produzam esses textos. Análise, em seguida, o modo como a professora Marta desenvolveu atividades de linguagem em torno da carta de leitor, porque ela apoiou-se totalmente no livro didático para trabalhar com os outros textos mencionados em seu relato.

Na unidade sobre carta de leitor, o livro didático apresenta algumas cartas de leitor extraídas de jornais e revistas e, em seguida, há algumas perguntas que induzem @ estudante a perceber as características desse gênero:

1. *A carta de leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor (a pessoa responsável pela revista ou pelo jornal) ou dos leitores entre si. Por meio dela, os leitores podem reclamar, solicitar, discutir, discordar, elogiar, etc.*
 - a) *Entre as cartas lidas, duas fazem elogios e, ao mesmo tempo, pedidos. Quais são elas?*
 - b) *E qual das cartas faz uma crítica à revista ou jornal? Que crítica é feita?*
 - c) *Que leitor dialoga com outro leitor?*³³

³³ Cereja, W. R.; Magalhães, T.C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 6ª série, Atual, p. 96.

A última pergunta propõe que @s estudantes se reúnam em grupo para fazerem a síntese sobre as características de uma carta de leitor, com base nas respostas às outras questões. Logo a seguir, há duas propostas para a produção da carta de leitor. Na primeira proposta, é apresentada uma reportagem sobre o hábito de ver televisão. Ao final dessa apresentação, vem o comando para o exercício:

Imagine que você tenha lido essa reportagem no jornal e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta para o editor responsável pelo jornal ou à jornalista que assinou a matéria.

Você pode, por exemplo, manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto pelo jornal ou pela jornalista que assina a reportagem.³⁴

O texto é a expressão da linguagem em uso nas práticas sociais, da linguagem que é funcional (Halliday e Hasan, 1985), por isso ocorre em dois contextos – o de cultura e o de situação. Ao apresentar exemplos de carta de leitor e mostrar as características da linguagem e da sua estrutura, o livro didático sugere uma relação entre o gênero e o contexto de situação desse gênero. Entretanto, a primeira proposta para criação de um texto simula o contexto de situação, porque @s estudantes precisam ‘imaginar’ que leram a reportagem do jornal e recebem a orientação de que podem “manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc.”, ou seja, eles *podem* fazer o que precisam fazer de fato para realizarem o gênero carta de leitor. O contexto de situação – que se refere ao que está acontecendo ou aconteceu, à expressão de um ponto de vista e às semioses empregadas para a criação do texto – foi completamente desconsiderado. Portanto, ao propor a simulação desse contexto para a criação de um texto, o livro didático conduz @s estudantes à produção de seqüências de orações descontextualizadas de

³⁴ Id. ib., p. 101.

uma situação real de uso, e não a um conjunto de significados unidos em torno de um propósito.

A segunda proposta para a criação de uma carta de leitor desenha uma seqüência de atividades significativas para que @s estudantes escrevam um texto autêntico:

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma revista ou um jornal que queiram ler. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado; uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. escolham nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas.

*Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.*³⁵

Para criar textos que realizam gêneros, é essencial que @s estudantes compreendam o contexto social e cultural dos grupos sociais que usam a linguagem para agir e interagir no mundo. Valer-se das variáveis do contexto de situação – campo, relações e modo – é um recurso útil para a descrição da variedade de linguagem que ocorre no contexto de situação que ancora a criação de qualquer texto. Explorando o campo de uma situação, professores e estudantes podem identificar palavras e estruturas para a construção de significados sobre a experiência desse contexto; explorando as relações sociais, podem identificar palavras e estruturas que constroem as relações interpessoais e a expressão dos pontos de vista e assim construir significados interpessoais; explorando o modo do discurso, podem identificar palavras e estruturas que organizam os significados experienciais e interpessoais em um texto oral, escrito ou visual organizado quanto ao fluxo das informações que veicula na elaboração dos significados textuais e adequado ao contexto de situação e ao contexto de cultura.

No estudo sobre a notícia, a professora basicamente seguiu as orientações do livro didático, que apresenta os elementos da estrutura do gênero e as características da linguagem, induzindo @s estudantes a identificá-los, estimulados pelas perguntas de um questionário breve. Na última

³⁵ Id. ib., p. 102.

questão @s estudantes são solicitados a sintetizarem o que aprenderam sobre a notícia. Na seqüência, o livro propõe a elaboração de uma notícia com base na leitura de jornais e revistas e na conversa com pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto escolhido; e depois fornece orientações sobre as características da linguagem que @s estudantes devem usar.

A proposta do livro didático ignora as práticas sociais que envolvem a produção de uma notícia. No dia-a-dia, os jornalistas vão atrás dos fatos no momento em que acontecem e das informações relativas ao tópico da notícia, vivenciando-os antes de redigirem o texto que será publicado em algum jornal ou revista. Entretanto, @s estudantes devem criar textos tendo como referencial apenas a estrutura do gênero, o modo de utilizar a linguagem e a situação na qual aquele texto ocorre. A dimensão do contexto de situação, que remete às práticas sociais, para a elaboração do texto é obscurecida:

Ao escrever sua notícia, siga estas instruções:

- a) *Faça um planejamento. Leia jornais e revistas, depois converse com seus pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto escolhido, procurando obter o maior número possível de informações.*
- b) *Tenha em mente o leitor de seu texto: escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, e parágrafos com poucas frases; empregue o vocabulário comum; evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários; procure responder às perguntas que um leitor gostaria de fazer: o quê?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê?.*³⁶

As pessoas produzem textos para fazerem coisas no processo da construção dos significados nos eventos sociais. Assim sendo, uma notícia é um texto cujos contextos de cultura e de situação requerem que o/a jornalista vivencie os fatos antes de relatá-los, além de obter informações com as pessoas que participaram do acontecimento para redigi-la em linguagem apropriada. Em outras palavras, é preciso reunir os elementos do contexto de cultura e de situação para criar textos atrelados a situações reais.

A unidade do livro didático sobre a caracterização e a produção de uma notícia ignora a perspectiva segundo a qual é representada a realidade

³⁶ Id. ib.,p. 73.

retratada no texto. Os gêneros são modos de agir e interagir discursivamente, nos quais os discursos constituem modos de representação do mundo material, social e mental. Como elementos das ordens de discurso nas práticas sociais – os gêneros figuram nos textos em termos de ação, representação e identificação (Fairclough, 2003: 28)³⁷. No gênero notícia, além da análise dos contextos de cultura e de situação e da estrutura do gênero, há que se examinar de qual perspectiva a realidade é representada e de que maneira diferentes discursos estruturam o mundo. Olhar os textos da perspectiva da sua representação implica verificar que elementos dos eventos sociais estão incluídos ou excluídos, em qual extensão e qual a proeminência dos elementos incluídos. Esses elementos referem-se às atividades, às pessoas e suas crenças, seus desejos, seus valores, suas histórias, as relações institucionais e interpessoais, os meios, tempo e espaço, as línguas e outros tipos de semioses (Fairclough, 2003: 136).

Os textos também representam as identidades de seus autores por meio de processos textuais de identificação como a modalidade e a avaliação, isto é, o modo como o falante faz julgamentos sobre as probabilidades e as obrigações envolvidas naquilo que está dizendo. No estudo do gênero notícia, cabe verificar como a modalidade sinaliza a factualidade, os graus de certeza ou dúvida, generalização, possibilidade, necessidade, permissão e obrigação. Como os repórteres expressam sua avaliação, seus valores e julgamentos em relação às situações narradas, às pessoas e às coisas apresentadas como desejáveis e indesejáveis, boas e ruins, nas quais acreditamos ou não (Fairclough, 2003: 165-173).

As propostas do livro didático para a elaboração de uma carta de leitor (Anexo 4) não levam em consideração a perspectiva interpessoal que é típica na produção textual desse gênero. Observemos as instruções que o livro dá a@s estudantes:

Sigam essas instruções:

- a) *Anotem e discutam os aspectos da matéria merecedores de comentários, bem como os argumentos que vão fundamentar o ponto de vista de vocês – por que gostaram ou por que não gostaram, etc.*

³⁷ Ver Capítulo 1, seção 1.2.2.

- b) *Redijam o texto atentos à estrutura desse tipo de carta. Deixem claro, desde o início, qual é a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual estão opinando. Identifiquem a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.*
- c) *Apresentem suas opiniões de forma firme mas educada, sempre fundamentando com bons argumentos. Se estiverem fazendo uma crítica negativa não deixem de elogiar os pontos positivos, e vice-versa.*
- d) *Tenham em vista o leitor de sua carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista – criança, jovem ou adulto. Procure adequar a linguagem ao perfil desses leitores.*³⁸

O item c) das instruções contraria o contexto de cultura e de situação na criação de textos do gênero carta de leitor. As pessoas que enviam essas cartas a jornais e revistas fazem críticas a alguma matéria publicada nas últimas edições e posicionam-se a favor ou contra, apresentando sua avaliação, seus julgamentos, seus valores e suas crenças sobre reportagens ou notícias. O item d) parece-me inadequado, pois, como @ estudante de 6^a. série cujo modo de usar a linguagem é próprio da sua idade pode utilizar uma linguagem que não pratica, já que não vivencia as práticas sociais que demandam um gênero direcionado a adultos? Isso, porém, não significa que @s estudantes não sejam capazes de refletir sobre essa linguagem e mesmo de exercitarem o seu uso.

Tudo isso ultrapassa o simples reconhecimento dos elementos constituintes do gênero, que é relacionado à prática de letramento em foco nas aulas. A prática de textos nas aulas de Língua Portuguesa constitui uma representação de eventos sociais que passam a ser recontextualizados quando @s estudantes simulam a prática de gêneros em situações cujas práticas serão imaginadas. A recontextualização envolve diferenças no modo como um evento social é representado em diferentes redes de práticas sociais e diferentes gêneros, afetando a representação abstrata e concreta dos eventos sociais, o modo como são avaliados, explicados, legitimados e em que ordem são apresentados (ver Capítulo 1. Seção 1.2.2).

³⁸ Id. ib.,p. 103.

5.3 Gêneros e práticas sociais

Nas atividades cotidianas, as pessoas realizam tarefas que, em muitas situações, são mediadas pelo uso de gêneros específicos. O aprendizado de gêneros requer também o conhecimento das estruturas sociais e o modo como as pessoas agem e interagem em diversos domínios da sociedade.

Perguntei à professora Vanessa (7ª série) com que gêneros ela trabalha em aula com seus alunos no dia-a-dia, e sua resposta evidenciou que ela associa gêneros à gramática e separa a gramática da interpretação:

Bom, basicamente a gente tem seguido, até por questão didática, os livros... os textos do livro didático que a gente adotou. Que é do Projeto Araribara, da Editora Moderna. Aí, por exemplo, na pág. 58, a gente trabalhou o texto "Os filhos da Lua". É... a gente fez uma revisão de... a gente vai começar o período composto... então a gente fez uma revisão da frase, oração e período. Eu pedi pra que eles circulassem os verbos, né, do texto, que a gente já tinha trabalhado a parte de interpretação, eles fizeram em casa, a gente corrigiu em sala. E no outro momento eu pedi pra eles circularem os verbos de ação, que era o que mais interessava pra gente... Embora eles já saibam o que é verbo de ligação, verbo auxiliar... e aí ah... pedi um exercício que não contém no livro, mas que a gente criou na hora. Pedi pra que eles separassem as frases, todos os períodos e todas as orações. Foi um treinamento. Nesse caso, por exemplo. (Anexo 3, p. 228-9)

A professora demonstra que o texto é objeto para a identificação de itens gramaticais, evidenciando que essa prática constitui um treinamento para o uso da linguagem. Para ela, aprender uma língua é uma questão de aprender gramática. Entretanto, nas nossas práticas sociais, usamos a língua para compartilhar conhecimentos culturais e seus significados, como também para realizar propósitos, metas e participar da vida social. Fazemos escolhas léxico-gramaticais para construirmos significados do campo, das relações e do modo de um contexto de situação. A professora não explora o conhecimento gramatical dos textos em termos dos significados contextuais e culturais que produzem.

A língua é um recurso para a construção de significados. Ao usar o texto como instrumento para mera identificação de itens gramaticais, a professora não leva em conta que os significados de um texto estão codificados no léxico

e na gramática e são motivados pelo que acontece fora do texto, isto é, no seu contexto de cultura e de situação. Na verdade, é o contexto social que molda e motiva o uso da linguagem, mediante nossa experiência (campo), nossas relações interpessoais (relações) e como a língua é usada em nossas interações (modo). De acordo com a perspectiva sistêmico-funcional, usar a língua é construir significados nos contextos sociais dos textos que lemos e produzimos.

No seguinte trecho, a professora relata como desenvolveu atividade com o gênero debate em aula, para explicar se ela relaciona interpretação de textos, ensino gramatical e a produção textual.

Bom, por exemplo, como produção de texto, o texto da p. 80, que é um exemplo de debate, né. Então nós trabalhamos a proposta do livro, que apresenta um debate sobre uma revista pra... pra teen, que são adolescentes, e alguns adolescentes, como debatedores, uns cinco ou sete... nós trabalhamos, e eu fui explicando ao correr do texto o que seria a importância do debate, quais são ah... as partes de um debate, os participantes, o debatedor, o moderador, que é o texto oral, que aí permite... no caso do adolescente, gírias, e tal... Nós seguimos a interpretação proposta pelo livro e aí depois nós produzimos um debate. Né... e deixamos um aluno responsável pela... pelo registro escrito do debate que estava ocorrendo, é um bom exemplo. (Anexo 3, p. 231)

A professora segue exatamente a proposta do livro didático, que apresenta inicialmente uma definição de debate – “gênero argumentativo oral, isto é, ele só existe em sua plenitude numa situação em que os participantes falam o que pensam sobre determinado tema”³⁹. Em seguida, o livro traz um texto que reproduz um debate promovido pela revista *Pais&Teens*, com a participação de jovens de quinze a dezoito anos para servir como referência para @s estudantes participarem de um debate com seus colegas.

O livro mostra a estrutura de um debate por meio de um questionário, cujas perguntas focalizam como esse gênero funciona: os participantes do debate são os debatedores e um moderador; apresentam opiniões/pontos de vista diferentes; as opiniões devem ser sustentadas com argumentos; a linguagem empregada está de acordo com o perfil dos participantes. Após as questões, o livro orienta @s estudantes a participarem de um debate sobre

³⁹ Cereja, W.R. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 7ª série, Atual, p. 80.

cidadania, apresentando um texto do jornalista Gilberto Dimenstein sobre esse tema para que @s estudantes extraíam dele informações para o debate. Ao final desse texto, é apresentado o tema do debate seguido de questões:

O texto de Gilberto Dimenstein, um dos jornalistas mais respeitados do país, faz parte do livro “O cidadão de papel”, publicado em 1993. O autor deu esse título à obra porque acreditava que, naquele momento, a cidadania no Brasil ainda estava apenas no papel, isto é, nas leis.

*Passados mais de dez anos, o que teria mudado em nosso país? Debata com os colegas o seguinte tema: **Brasileiro: cidadão de papel? Sim ou não? Por quê?***

Durante as discussões, tente responder também às seguintes questões:

- 1) *Quais são os direitos do cidadão?*
- 2) *Quais são os deveres do cidadão? Se você concorda com a idéia de que o brasileiro é um “cidadão de papel”, tente responder também às questões a seguir.⁴⁰*

Entendendo o gênero como o uso de textos específicos em contextos sociais específicos, reconhecemos e distinguimos os diferentes gêneros da nossa cultura quando interagimos com as pessoas em várias situações. Nessas interações, existem padrões consistentes de significados que são construídos pelos gêneros e é por isso que podemos prever como as situações se desenvolvem e assim aprendemos a interagir nessas situações.

A proposta do livro didático para @s estudantes participarem do debate limita-se a fornecer algumas informações sobre o contexto de cultura em que o debate acontece e a estrutura do gênero, isto é, os passos que os participantes devem seguir para interagirem em um debate. Entretanto, para que @s estudantes se engajem no debate, precisam ter consciência de que, em uma cultura, as pessoas usam a língua em muitos contextos de situação. É a combinação do contexto de cultura com o contexto de situação que resulta nas diferenças e semelhanças entre os gêneros. O contexto de situação fornece as informações sobre o mundo que está fora do texto e que molda o texto. Em um debate, o contexto de situação é configurado com base no tema e o perfil

⁴⁰ Id. ib., p. 87.

sociocultural dos participantes e em sua localização espaço-temporal, que caracteriza um determinado ambiente como a sala de aula, que é parte de uma instituição educacional. Se os participantes são estudantes, logo não são especialistas sobre o assunto do debate, o que requer que façam uma pesquisa preliminar para atenderem à finalidade do gênero em foco.

Em um debate, os participantes têm de ter informações sobre o campo, isto é, o conhecimento que está em questão; precisam ter consciência de que o debate é uma interação na qual os participantes expressam pontos de vista que podem e devem ser avaliados e apreciados quanto ao sistema de valores, crenças e ideologia; e devem usar a língua de maneira a organizar os significados experienciais, lógicos e interpessoais.

Nem o livro nem a professora orientaram @s estudantes a realizarem uma pesquisa sobre o tema do debate em outras fontes, para que construíssem seus pontos de vista em bases sólidas, pressupondo que as informações dadas eram suficientes para @s estudantes construir sua argumentação. Os eventos de letramento mencionados pressupõem que @s estudantes sejam capazes de produzir textos baseados unicamente no reconhecimento da estrutura dos textos expostos no livro didático como modelos a serem seguidos. As práticas sociais que demandam a utilização desses textos não são consideradas. Os gêneros são trazidos para as aulas diretamente da prática social em que foram produzidos, sem serem recontextualizados para o ambiente da sala de aula.

Em outro momento da entrevista, a professora relatou sua experiência com a leitura de livros de literatura, gênero ficção, pel@s estudantes e quais foram as atividades em torno desse livro. Vejamos o seu relato.

Bom, ah... a gente trabalha com livro literário aqui na escola no primeiro bimestre, segundo bimestre e terceiro bimestre. Primeiro bimestre foi o livro... Bom, no primeiro bimestre, nós tivemos o livro "Contos de enganar a morte", que são quatro contos ah... do folclore brasileiro, mais ali no Nordeste. Eles não conheciam, até eu não conhecia bem. E eles encenaram, fizeram peça teatral. Leram... imagina-se que eles leram os quatro contos, escolheram um e, em grupo, eles encenaram. Isso foi trabalhado o ano passado também, e eles gostaram. De encenar, e eles se divertem bastante. E no fim do ano, eles indicam: "ah, professora, a próxima turma a senhora podia adotar os

“Contos de enganar a morte” também, que é legal. No segundo bimestre, por indicação do professor Cassiano, nós trabalhamos o “Mico preto”, que é do... Antônio Calado.

E aí eu fiz uma prova oral, levantei algumas questões; umas bem simples, outras mais complexas, assim, que foram por volta de cem questões, né... haja criatividade. E aí eles sortearam algumas perguntas e responderam, mas na hora que eles estavam respondendo... as perguntas eram simples; na hora da resposta, eu instigava eles, pra que eles trabalhassem melhor as respostas, assim né. E foi interessante. E também forçou, de alguma maneira, que eles lessem o livro né... eles tinham que ler mesmo.

Então o menino que não leu, não respondeu, ele ficou sem nota, né. Porque na peça... quando é trabalho em grupo, que seja peça ou seminário, alguns enrolam e não lêem, né, e se aproveitam dos coleguinhas que leram. Eu acho que no “Mico preto” boa parte leu sim, porque foi uma prova oral e individual, né. Bom, agora no terceiro bimestre, nós vamos trabalhar... que foi a indicação minha, Vanessa... vamos trabalhar com “Édipo rei”, mas em prosa, que é da Editora Moderna, tá em prosa. A gente pretende fazer uma prova conjunta com o pessoal de Filosofia, né... a professora da... isso é pra sétima série. (Anexo 3, p. 232-3)

@s estudantes leram contos para encenar uma peça teatral, depois leram outro livro para responderem a questões em uma prova oral e individual, e outro livro foi escolhido para a realização de uma prova integrada à filosofia no semestre seguinte. Todas as tarefas solicitadas visaram a leitura do livro. Os textos foram o centro de atividades discursivas predominantemente orais, em que se não levou em conta as práticas sociais envolvidas em sua produção e recepção pel@s estudantes.

A resposta da professora nos mostra que as aulas que tiveram como centro a discussão sobre os textos dos livros literários constituíram eventos de letramento⁴¹ (Street, 2000:21) em que a professora elaborou questões, por escrito, para averiguar se @s estudantes leram o livro. Essa é uma prática típica dos eventos de letramento examinados nesta pesquisa. É uma prática de letramento escolar dissociada da concepção de gênero como ação discursiva motivada por propósitos sociais, porque nas aulas @s estudantes não lêem

⁴¹ Ver Capítulo 1, seção 1.3.1.

nem escrevem, apenas “falam” sobre o texto supostamente lido em casa, sem receberem informações da professora e do livro didático sobre as características discursivas e genéricas do texto em foco. A própria professora admite que “*imagina-se* que eles leram os quatro contos” (grifo meu), isto é, é suposto que o livro foi lido, mas não há certeza quanto a isso, porque a leitura foi realizada fora do espaço da sala de aula, local em que os textos medeiam a conversa sobre os seus temas, mas não são foco de leitura nem de criação de textos pel@s estudantes.

O relato da professora evidencia que, nas suas aulas, as práticas de letramento têm o sentido de manter @s estudantes falando sobre o tema dos textos e estão profundamente associadas à construção da sua identidade e da manutenção da sua posição social. Isso é claramente perceptível quando ela diz que a leitura do livro “Édipo Rei”, havia sido indicação dela. É uma forma de significar que ela também contribui para a realização de atividades e não apenas segue o que é determinado pela coordenação da escola. Isso é reforçado mais adiante, na entrevista, quando ela afirma: “quando eu, Vanessa, propus o Édipo Rei já no ano passado”. O uso do pronome pessoal ‘eu’, seguido do próprio nome, em posição temática, evidencia que @ professora fortalece a sua identidade docente, como alguém que também define o que @s estudantes vão fazer. Vejamos o seu relato em dois momentos da entrevista:

Bom, agora no terceiro bimestre, nós vamos trabalhar... que foi a indicação minha, Vanessa... vamos trabalhar com “Édipo rei”, mas em prosa, que é da Editora Moderna, tá em prosa. A gente pretende fazer uma prova conjunta com o pessoal de Filosofia, né... a professora da... isso é pra sétima série. (Anexo 3, p. 233)

(...) quando eu, Vanessa, propus o Édipo rei já o ano passado, eu liguei pra Editora Moderna e vi se tava no mercado disponibilizado uma grande quantia para... por volta de doze turmas ah... seis turmas de quarenta alunos, né... se tinha no mercado” (Anexo 3, p. 234-5)

A professora fez um relato sobre como desenvolveu uma atividade de produção de textos (em resposta à pergunta: que atividades de produção de texto foram desenvolvidas e como os alunos realizaram essa produção). Vejamos o

trecho em que ela fala sobre o evento de letramento em que a atividade foi realizada.

Já no segundo bimestre a gente deixou um pouco de lado o livro (literário) pra trabalhar ali produção de texto mesmo. A gente ensinou pra eles a diferença entre assunto e tema, né, fizemos vários debates com vários assuntos sobre a água, sobre os direitos da mulher, sobre os sem-terra, que era um assunto que tava sendo falado, quando os sem-terra vieram a Brasília... E aí eles produziram parágrafos de introdução. E a gente corrigiu... eles fizeram no caderno... Então não era uma folhinha que eles pudessem rasgar e fazer outra. Eles fizeram no caderno, então eles iam corrigir em sala, né, por volta de 10 a 15 linhas. A gente corrigiu em sala ali, naquele momento, e... e aí eles queriam... alguns com... queriam rasgar a folha e fazer outro. Eu falei: “não, deixa aí pra você ver o que você errou”. Então a gente fazia as correções e no mesmo momento ele passava a limpo, e aí a gente corrigia de novo... E eles: ‘não ficou legal ainda’. Então foi uma produção que eu achei interessante. Ali na hora, não levava aquela pilha de 120 redações enormes pra corrigir em casa. Eles acharam interessante, que eles viram o erro... erro não, mas... uma idéia mal colocada, na hora, até gíria, né... na produção... no texto deles e... a gente corrigia na hora e eles refaziam na hora duas, três... uns refaziam e pronto, né. Outros refaziam quatro vezes até... pra pra que ficasse um texto mais interessante assim... na opinião deles. (Anexo 3, p. 236)

O relato da professora sobre o ensino da escrita evidencia que as práticas de letramento nas suas aulas se apóiam na concepção autônoma de letramento (Street, 1984, 1995). Primeiramente a professora solicita que @s estudantes escrevam textos, mas negligencia as dimensões do contexto de cultura e de situação. Escrever textos com base na concepção de gêneros direciona @s estudantes para as práticas sociais que os demandam, moldando sua estrutura genérica e os elementos formadores do contexto de situação. Ao solicitar que @s estudantes produzam textos sem relacioná-los aos gêneros, que os inscrevem nas práticas sociais, a professora desconsidera que a leitura e a escrita dos gêneros servem a propósitos sociais na criação e na troca de significados nos diversos contextos de uso; que os letramentos são ideológicos porque os usos dos gêneros não são neutros nem estão disponíveis a todos, servindo para estabelecer e manter relações de poder.

O ensino dos gêneros que se realizam pela escrita pode ser crítico se houver questionamento sobre as práticas de letramento institucionais. Qual é o propósito de os alunos escreverem apenas uma parte do texto, no caso, o

parágrafo da introdução? A professora Vanessa declara na entrevista que essa prática visa à redução do seu trabalho de corrigir textos, realizada na hora para @s estudantes visualizarem os problemas gramaticais e as idéias mal colocadas. Segundo ela, @s estudantes refazem o texto algumas vezes até eles próprios considerarem que o texto ficou bom. Esse discurso dissimula a relação entre letramentos e poder social porque não examina o modo como as pessoas posicionam-se socialmente por meio dos letramentos que envolvem gêneros dominantes. Não criar oportunidades e condições para @s estudantes escreverem textos que realizem gêneros diversos implica restringir-lhes o acesso aos espaços públicos nos quais esses gêneros desempenham um papel. Implica não lhes dar a conhecer as práticas sociais dos grupos sociais hegemônicos, que determinam institucionalmente o que as pessoas devem ou podem ler e escrever (Foucault, 2000).

5.4 Gêneros e práticas de letramento

A utilização dos gêneros nas práticas de letramento escolares está associada à valorização de certos conteúdos que estão ligados à organização social e à distribuição de conhecimento na sociedade. Vejamos, no trecho a seguir, como a professora Sabrina (8ª série) relaciona as práticas de letramento ao uso dos gêneros.

Perguntei à professora com quais gêneros estava trabalhando e se ela podia relatar que atividades de leitura e de escrita foram desenvolvidas em aula. Ela respondeu que trabalhou com texto argumentativo do livro didático (Anexo 4, "Todos os textos" – 8ª série", p. 112) e que fez a leitura do texto junto com os alunos em sala para mostrar-lhes as características do texto. Ela escreveu no quadro os elementos que compõem o texto para os alunos assimilarem esse conteúdo. Depois pediu, como dever de casa, a produção de um texto, proposta pelo livro didático (Anexo 4, 8ª série, p. 118). Declarou que alguns alunos conseguiram formular argumentos científicos, e outros alunos continuaram escrevendo textos expositivos. Ela disse que é mais fácil escrever textos expositivos e que explicou aos alunos que no texto argumentativo o escritor tenta convencer o leitor de algo. (Anexo 3, p. 251)

De acordo com o relato, a professora inicia um evento de letramento ao ler o texto do livro didático com a finalidade de apontar as características do texto. O papel desempenhado pelo texto escrito nesse evento é ser objeto para análise da sua estrutura, que é a orientação dada pelo livro didático e seguida pela professora. Ela reproduz o discurso da habilidade (Ivanic, 2004), segundo o qual escrever significa a aplicação direta de regras e padrões de linguagem de textos que são valorizados socialmente, como os textos científicos. Observemos que a professora, em seu relato, sugere isso quando diz que “alguns alunos conseguiram formular argumentos científicos, e outros continuam escrevendo textos expositivos”. De acordo com essa visão, os textos não constituem práticas sociais, mas são produtos acabados, cujas características formais devem ser aprendidas e transpostas diretamente para a escrita.

Nesse evento de letramento, a interação é mediada por dois textos escritos: o texto do livro, a ser lido e analisado, e o esquema que ela escreve no quadro para orientar @s estudantes na análise. As explicações (linguagem oral) que a professora constrói em torno do texto escrito modificam os significados do contexto de situação em razão da natureza ideológica dos usos que ela faz dos gêneros. Quando ela declarou que “alguns alunos conseguiram formular argumentos científicos, e outros alunos continuaram escrevendo textos expositivos”, que ela “explicou aos alunos que no texto argumentativo o escritor tenta convencer o leitor de algo” e que “é mais fácil escrever textos expositivos”, ela demonstra a sua crença de que um texto dissertativo deve ser argumentativo e que @s estudantes que escrevem textos expositivos, fazem-no porque têm dificuldade em argumentar.

A professora retrata a elaboração de um texto argumentativo como um processo natural para a criação de textos dissertativos, em que o contexto social e histórico desses textos é obscurecido, pois o texto é considerado um produto dissociado da sua dimensão cultural. Há, então, a naturalização de uma prática de letramento que oculta a agência dos seus participantes, que acabam não levando em conta outras possibilidades de letramentos. Esse processo é denominado reificação e significa que a produção de objetos dá forma à nossa experiência e ao mesmo tempo a congela (Wenger, 1998). A reificação contribui para o estabelecimento e a manutenção de relações de

poder nas interações professora-estudantes. @s estudantes que produziram textos expositivos em vez de textos argumentativos não conseguiram realizar a tarefa, segundo o entendimento da professora, que avalia negativamente esse fato, dizendo que é mais fácil escrever textos expositivos. Nesse momento, ela posiciona-se como alguém que tem o poder de definir o que é certo e errado, sem justificar-se, baseada em suas crenças sobre práticas de letramento.

As práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa requerem que decisões sejam tomadas sobre como escrever um texto e como compreendê-lo. Dependendo do acesso que @s estudantes tenham aos gêneros dominantes nas aulas, eles preferirão certos letramentos e os reproduzirão em suas práticas. É o que ocorre quando a professora relata que seus estudantes não gostam de responder às questões de interpretação de texto das provas e pedem que só seja exigido o conteúdo gramatical. Eles estão reproduzindo uma prática de letramento dominante nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, que é a leitura de textos desvinculada do contexto sócio-cultural do texto e a produção de respostas a questões sobre gramática. A aparente dificuldade em compreender os textos e a relativa facilidade em reconhecer termos gramaticais (porque basta decorar as classificações oferecidas pela gramática tradicional, sem necessariamente entender o seu significado) são produtos de um ensino de leitura e de escrita que não reconhece os textos como mediadores das interações na sociedade contemporânea. Vejamos o que diz um trecho das notas de campo:

A professora usou o tema da “redução da idade penal” para criar um debate na turma, em que os alunos foram orientados a posicionar-se contra ou a favor por meio de argumentos que teriam de formular. Após o debate, seguindo a orientação do livro didático, ela pediu que os alunos produzissem um texto argumentativo escrito, como dever de casa. Nesse texto, os alunos poderiam aproveitar as idéias e os argumentos apresentados no debate. Ela disse que explicou aos alunos que, no texto argumentativo, o escritor tenta convencer o leitor de algo. (Anexo 3, p. 251)

Os alunos não gostam das questões de interpretação porque não conseguem respondê-las. Pedem que na prova só seja cobrada a gramática. A professora fica incomodada porque sabe que os alunos precisam saber interpretar quando chegarem ao Ensino Médio. Os alunos estão habituados a identificar a gramática no texto, mas não a interpretar. (Anexo 3, p. 253)

Os gêneros contribuem para produzir e reproduzir interesses, valores, crenças e relações de poder nos contextos sociais em que se realizam. O seu uso é motivado ideologicamente e gera implicações para o ensino de textos. Quando @s estudantes dizem que não gostam dos textos do livro didático estão, tacitamente, contestando as práticas dominantes de letramento que se relacionam a esses textos. Os textos não são considerados sob a perspectiva das práticas sociais que os demandam, portanto, em nenhum momento a professora analisou os gêneros presentes nos textos. Disso decorre a dificuldade que @s estudantes têm em ler e entender os textos escritos.

A professora relatou que, em um teste, caiu um anúncio sobre pessoas que ofereciam prestação de serviços em domicílio. O texto contava que técnicos especialistas montavam e desmontavam eletrodomésticos em menos de cinco minutos. Ao final, sempre entregavam ao cliente três ou quatro parafusos que diziam não serem necessários. No texto do anúncio, era dito que as fábricas economizariam se contratasse esses técnicos. E uma das questões do teste era o aluno explicar a crítica que o autor tinha feito sobre essa história das fábricas. Muitos alunos disseram que as fábricas deviam contratar esses técnicos. A professora ressaltou que os alunos realmente não conseguiram interpretar o texto. (Anexo 3, p. 254)

Ela disse ainda que leva textos polêmicos para debate em sala, mas no teste os alunos não conseguem interpretar. (Anexo 3, p. 254)

A complexidade do contexto de situação associa-se à dificuldade que @s estudantes têm com os letramentos realizados em aula. As palavras e as estruturas gramaticais não fluem automaticamente, porque os letramentos não são simplesmente traduções de idéias por meio do léxico e da gramática, dependentes apenas do significado ideacional. Há que se levar em conta também os significados interpessoais, que evidenciam a identidade d@ escritor@, a avaliação que o escritor faz dos leitores, e a relação entre escritor e leitor.

Os gêneros, que consistem de normas e convenções na organização e apresentação de mensagens nas práticas sociais, são recursos vinculados à natureza ideológica dos usos lingüísticos para a construção dos significados interpessoais. Essas normas e convenções são produtos de relações de poder e práticas discursivas nas diferentes instituições. Isso significa que as

convenções genéricas respondem a demandas sociais particulares e estão abertas à contestação (Fairclough, 2001). É o que ocorre quando @s estudantes não executam as atividades de letramento propostas em atitude de resistência a essas práticas.

A professora Sabrina relatou que @s estudantes não gostam da leitura dos textos do livro didático porque os temas não são atrativos. Também não gostam de interpretar textos, porque não sabem como fazê-lo. E recusaram-se a escrever textos para o jornal da escola, porque têm 'preguiça'. Vejamos alguns trechos das notas de campo:

A professora disse que o livro didático é muito atrasado para a idade dos alunos, porque os textos não são motivadores para os alunos, que têm entre 13 e 14 anos. Por isso, os alunos não gostam dos textos do livro. (Anexo 3, p. 253)

Os alunos não gostam das questões de interpretação porque não conseguem respondê-las. Pedem que na prova seja cobrada a gramática. A professora disse que fica incomodada com essa situação porque os alunos precisam saber interpretar quando chegarem ao Ensino Médio. (Anexo 3, p. 253)

A professora relatou que a escola vai confeccionar um jornal, em que todos os alunos deverão participar. Disse que 80% dos alunos se interessaram pela atividade, mas, quando ela solicitou-lhes que escrevessem textos para o jornal, desistiram. Segundo a professora, os alunos têm preguiça de escrever. (Anexo 3, p. 253)

A atividade de confecção de um jornal implica o uso colaborativo do letramento, em que os participantes se engajam na produção de textos nos diferentes estágios da montagem do jornal. São textos escritos que realizam gêneros distintos, cuja produção será monitorada pelos outros professores do colégio, já que todos @s estudantes da escola devem participar dessa atividade. A confecção desse jornal vai propiciar a interação dos participantes, estudantes e professores, envolvendo uma distribuição desigual de poder, pois os professores desempenharão o papel de supervisores da atividade e de avaliadores. Trata-se aqui do aspecto produtivo do poder, cabe a professores e professoras a orientação aos estudantes (Foucault, 2004).

Embora o contexto de cultura seja socialmente produzido e reproduzido (Fairclough, 1989), pode acomodar uma variedade de possibilidades, como ao mesmo tempo privilegiar uma delas, que pode ser contestada e sofrer mudança com o tempo. O fato de @s estudantes não gostarem dos textos do livro didático nem conseguirem responder a questões de interpretação é resultado de a professora não privilegiar o contexto de cultura e o contexto de situação dos textos que são objetos das práticas de letramento em suas aulas. Os textos constituem o centro das práticas de letramento que se restringem à leitura para responder ao questionário e têm a função de induzir @s estudantes a reconhecerem as etapas da estrutura do texto, sem orientá-los, no entanto, em relação ao contexto social e cultural em que o texto foi criado.

Em entrevista, perguntei à professora Sabrina com quais gêneros ela trabalha em aula com seus estudantes no dia-a-dia. Ela mencionou os seguintes textos: texto argumentativo, debate e anúncio publicitário. Quando examinamos o livro didático de produção textual voltado para a oitava série⁴², encontramos vários outros gêneros, que não foram mencionados pela professora:

1. Tantos contos → conto, conto fantástico. Oficina de criação: De conto em conto;
2. Ciência e cidadania → relatório, texto de apresentação científica, seminário. Oficina de criação: Planeta Terra – nossa casa, nosso lar;
3. Com pão se faz o cidadão → anúncio publicitário, reportagem, editorial. Oficina de criação: Por um Brasil sem fome;
4. Geração futuro → o texto argumentativo, o parágrafo argumentativo, o moderador no debate. Oficina de criação: O futuro é agora.

As oficinas de criação são propostas para a criação de textos escritos relativos aos gêneros estudados em cada seção. São apresentados trechos de textos desses gêneros e há indicação de leitura de outros textos dos mesmos gêneros para @s estudantes lerem e conhecerem melhor o gênero que estão estudando. Embora, na seção de abertura para o estudo de cada gênero, não

⁴² Cereja, W.R. e Magalhães, T.C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 8ª série, Atual.

sejam enfatizadas as categorias do contexto de situação – importantes para a criação e a interpretação do texto porque relacionam o contexto cultural e histórico do gênero às suas estruturas lingüísticas – são apresentados os elementos da estrutura de cada gênero.

A professora incluiu como conteúdo para interpretação textual o estudo da articulação, ambigüidade e redundância para as próximas atividades de interpretação de texto. Ela considerou fraco o exemplo do livro didático para o trabalho com ambigüidade. Disse que trouxe outro texto como exemplo, que não estava no livro, denominado “Bilhete complicado”, que provocou muita risada e alvoroçou a turma. (Anexo 3, p. 252)

Quando comparamos a proposta do livro didático para o estudo dos gêneros com o relato da professora Sabrina sobre as atividades de letramento que desenvolveu em aula, percebemos que ela concebe o letramento como um tipo de prática dominante, que desenvolve habilidades relacionadas à identificação da estrutura dos textos e que, para ela, determinam um padrão de escrita que se aplica a todos os textos. Ao enfatizar o estudo de textos argumentativos e publicitários, a professora acredita estar contribuindo para que seus estudantes desenvolvam a capacidade de interpretar textos, que é uma atividade em que eles encontram bastante dificuldade.

Os letramentos sempre são situados nos contextos culturais e sociais, que moldam seus formatos e significados (ver Capítulo 1, seção 1.3). No contexto das aulas da professora Sabrina, percebemos que as práticas de letramento são despojadas dos seus significados sociais e ideológicos, dos propósitos a que servem e das atividades de que fazem parte. São práticas que se baseiam na abordagem de letramento autônomo, segundo a qual há uma forma de letramento a ser desenvolvido que se estende a todas as práticas de uso da escrita (Kleiman 1999: 21). A idéia de autonomia do letramento diz respeito a considerar-se o texto escrito como um produto apartado do contexto social e cultural de sua produção para ser interpretado. Segundo essa concepção de letramento, a interpretação de um texto decorre de suas estruturas internas (Street 1995).

Para compreendermos as práticas de letramento, precisamos voltar o nosso olhar para o funcionamento dos letramentos nas instituições. As relações de poder que organizam essas práticas contribuem para que alguns

letramentos sejam dominantes sobre outros. Testes e exercícios de gramática são produtos de práticas de letramento dominantes no contexto escolar, que tipicamente valorizam a forma e a estrutura da linguagem e contribuem para a distribuição desigual de poder entre professores, que supostamente dominam o conhecimento gramatical e, em razão disso, posicionam-se como autoridades e utilizam-no como meio de controle; e @s estudantes, que não conseguem aprender gramática tradicional (como um fim em si mesma) nem associá-la à interpretação de textos.

Ao perguntar à professora Sabrina se o ensino da gramática contribui para melhorar o desempenho d@s estudantes em relação à interpretação e à produção de textos, ela disse que pode até ser que surja uma gramática que vá ajudar, mas não é o que ocorre em relação à gramática do livro didático adotado pela escola. Ela afirmou que inicialmente o livro apresenta textos e exercícios de interpretação e, de repente, sem conexão com os textos, aparece o conteúdo de gramática tradicional. (Anexo 3, p. 254)

Na parte do livro⁴³ em que os textos são apresentados, são mostradas apenas as características e como se constrói o texto argumentativo. Nada de interpretação. Em seguida, vem o conteúdo gramatical, sua explicação e exercícios, sem qualquer vínculo com o texto. Vem em uma seção intitulada “Estudo da língua”. Na seqüência, vem uma seção denominada “A gramática em contexto”, onde também não é trabalhada a interpretação. (Anexo 3, p. 255)

Conclusão

As práticas de letramento relacionam-se ao contexto de situação imediato, mas também ao contexto social mais amplo, onde valores, ideologias, discursos, gêneros e instituições contribuem para a formação dos papéis desempenhados pelos participantes da aula – professora e estudantes. Têm sido dominantes nas aulas de Língua Portuguesa práticas de letramento assentadas no ensino tradicional de língua em que a sistematização de regras gramaticais e modelos de textos é essencial para @s estudantes apropriarem-se da linguagem culta. É preciso desenvolver a consciência de que os letramentos constituem práticas sociais situadas contextualmente, o que

⁴³ Cereja, W.R. e Magalhães, T.C. *Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 8ª série, Atual.

significa que as práticas de letramento tanto contribuem para manter estruturas sociais, como para transformá-las.

Uma pedagogia de ensino de Língua Portuguesa baseada na concepção de letramento como prática social implica priorizar os gêneros como o centro das práticas de letramento das aulas, enfatizando o contexto de situação e o contexto de cultura para a produção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características das sociedades modernas é a onipresença dos gêneros associados a letramentos que, combinados com a oralidade, permitem que as pessoas realizem coisas, interajam umas com as outras e participem das inúmeras práticas sociais de uma sociedade letrada. O domínio dos letramentos leva as pessoas a agirem como cidadãos, a participarem politicamente em suas comunidades e ao desenvolvimento individual.

Os múltiplos letramentos existentes na sociedade brasileira estão situados em contextos culturais e sociais específicos, que exercem influência sobre a configuração da forma e dos significados dos textos. Entretanto, no contexto das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os textos são tratados como produtos – desvinculados das práticas sociais –, os gêneros são então objetificados e os letramentos distanciam-se dos seus usos concretos na sociedade, porque é um ensino que focaliza regras sobre a estrutura e a organização gramatical dos textos.

O propósito do ensino dos letramentos é capacitar @s estudantes à leitura dos sentidos dos textos nas práticas sociais, instrumentalizando-os para que participem de eventos e atividades que envolvam o uso de textos escritos e visuais. Nas aulas observadas nesta pesquisa, percebemos que as práticas de letramento são constituídas pelo ato de responder a questões do livro didático para interpretação e identificação da estrutura textual; resolução de exercícios gramaticais; realização de testes em que predominam questões para identificação de termos gramaticais; pouquíssima leitura e produção textual em aula. Essas são práticas de letramento que seguem uma tradição centralizada no ensino da gramática normativa e da estrutura textual. Baseiam-se na abordagem autônoma do letramento, ao focalizarem os aspectos estruturais e formais do letramento descontextualizado, e estabelecem a separação entre oralidade e escrita (Street, 1984, 1995).

De uma perspectiva social, as escolhas de um/a escritor/a são sempre dependentes do contexto, motivadas por variações nas práticas sociais e nas relações escritor/a-leitor/a. Nesse sentido, os professores não podem esperar que o desempenho de seus estudantes na escrita melhore simplesmente por

mostrar-lhes as estratégias que bons escritores e boas escritoras utilizam quanto à estrutura do texto e à linguagem. Certamente essas estratégias variam conforme o contexto. Em vez disso, precisam explorar modos de estudo sobre o uso do conhecimento da língua para conscientizá-los de que os gêneros são modos de ação discursiva cujos significados contextuais são criados pela estrutura da língua.

Os gêneros são modos abstratos, reconhecidos socialmente, de usar a língua. Baseiam-se na suposição de que os aspectos lingüísticos de um grupo similar de textos dependem do contexto social em que foram criados e são usados, que aqueles aspectos podem ser descritos de modo a relacionar um texto a outros parecidos e às escolhas e restrições dos seus produtores. A língua é constitutiva das realidades sociais, uma vez que é por meio do uso recorrente de formas convencionais que os indivíduos desenvolvem relações interpessoais, participam de grupos sociais e realizam coisas. As relações interpessoais estão no centro do uso da língua, significando que cada texto bem sucedido revelará a consciência do/a escritor/a sobre o contexto sócio-histórico da sua criação e os leitores que fazem parte desse contexto. Os gêneros, portanto, são *os efeitos da ação dos agentes sociais individuais, que agem tanto nos limites da sua história quanto das restrições de contextos particulares, e com um conhecimento dos tipos genéricos existentes* (Kress, 1989: 10).

De acordo com Hyland (2003), o ensino de língua com base nos gêneros repousa na idéia de que os letramentos são recursos da comunidade que se realizam nas relações sociais, são situados e múltiplos, e posicionam-se em relação às instituições sociais e relações de poder que os sustentam. Dito de outra forma, a escrita – usada de muitos modos nos diversos contextos sociais – e os gêneros estão associados a usos que regulam o acesso das pessoas a grupos sociais que possuem prestígio e influência.

Essa questão do acesso e da produção de textos valorizados socialmente é central às noções de poder e controle na sociedade moderna. Isso implica que @s professor@s de Língua Portuguesa precisam refletir sobre os gêneros que devem ser ensinados porque o ensino de determinados gêneros é um meio de levar @s estudantes a obterem acesso aos modos de

comunicação que são investidos de capital cultural⁴⁴ nas comunidades profissionais, acadêmicas e sociais. A escolha estratégica dos gêneros levados para as aulas pode instrumentalizar @s estudantes para que participem de novos domínios sócio-discursivos.

Na escola, as práticas de letramento baseadas nos gêneros podem ser instrumentos para a construção coletiva do conhecimento. Quanto mais for possível definir as dimensões ensináveis dos gêneros, melhor eles serão apreendidos pel@s estudantes. O ensino de Língua Portuguesa nas turmas de Ensino Fundamental que participaram desta pesquisa baseou-se em um número bastante reduzido de gêneros presentes nas práticas de letramento das aulas, nas quais textos foram lidos, muitos exercícios gramaticais foram feitos de forma descontextualizada e, portanto, sem sentido. Isso significa que no contexto cultural das aulas observadas professoras e estudantes pouco leram e escreveram, e quando o fizeram as atividades de letramento não tiveram um propósito social. Os textos foram trazidos para as aulas para transformarem-se apenas em objetos de leitura, realização de exercícios gramaticais e interpretação de texto.

A fim de mudar sua prática docente para o ensino significativo de letramentos, as professoras precisam compreender que os textos concretizam gêneros, que fazem parte de atividades sociais concretas. Os gêneros medeiam diferentes padrões de interação e têm determinado formato em razão do papel que exercem nas instituições sociais. Nesse sentido, é recomendado que os professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental façam reflexão sobre que tipos de textos e gêneros seus estudantes estão lendo e escrevendo e quais os seus propósitos sociais. Quando se apropriam dos gêneros, as pessoas desenvolvem tipos de conhecimento especializado (Bazerman, 2005: 67) que as habilita a participarem ativamente da sociedade.

O estudo dos letramentos é o estudo das práticas sociais associado ao estudo de textos e gêneros. Nesse sentido, a perspectiva do letramento como

⁴⁴ Em *Os três estados do capital cultural*, Pierre Bourdieu trata desse conceito: "A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais" (Bourdieu, 1998, p. 73). Em outras palavras, "na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar" (Bourdieu, 1998, p. 42). Isto é, a posse de um certo capital cultural e de um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam importantes elementos para se alcançar um sucesso acadêmico. Neste sentido, crianças mais abastadas e com maior acesso aos bens culturais seriam aquelas que teriam as maiores chances de obter um bom desempenho escolar (Setton, 2005).

prática social pode ser articulada a uma teoria da linguagem – Análise de Discurso Crítica (ADC), que focaliza como o discurso é configurado nas práticas sociais, e à abordagem dos gêneros combinada à perspectiva sistêmico-funcional, que provê suporte teórico para análise da gramática e da estrutura textual relacionadas ao contexto social e ao propósito cultural dos textos.

O arcabouço teórico da Análise de Discurso Crítica (Fairclough 1992, 1995 e 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Wodak e Meyer, 2001) pode ser usado como instrumento para examinar os modos como a linguagem oral, a escrita e a visual são usadas para selecionar significados, transmitir autoridade e ocultar posições ideológicas por trás de palavras ‘neutras’ e ‘inocentes’ (Ivanic, 1990; Janks e Ivanic, 1992; Clark e Ivanic, 1998). Analisar criticamente os diversos letramentos, fundamentando-se na perspectiva social do letramento (Street 1983, 1995; Barton 1994; Barton e Hamilton 1998; Barton e Ivanic 1991; Hamilton 2000, 2001; Barton, Hamilton e Ivanic 2000), capacita @s estudantes a identificarem os sentidos além do texto, bem como os interesses subjacentes aos significados. Entender os letramentos como elementos das práticas sociais na análise dos gêneros implica verificar que papel o letramento desempenha nas práticas institucionais e a quais propósitos está servindo. O letramento constitui práticas que se impõem pelo uso dos gêneros do poder, cujo domínio possibilita o acesso das pessoas a conhecimentos especializados e a serviços, permitindo que elas se relacionem com instituições que nem sempre lhes são familiares.

A abordagem dos gêneros como propósito social (Eggins e Martin, 1998; Eggins, 2004), associada à perspectiva sistêmico-funcional para a análise de textos (Halliday e Hasan, 1991; Halliday e Matthiessen, 2004), propicia a professores e estudantes a consciência de que as estruturas lingüísticas dos textos relacionam-se ao contexto cultural e social em que foram criados e são usados. Essas abordagens teóricas enfatizam o desenvolvimento do conhecimento sobre o controle exercido por textos que constituem as práticas de letramento dominantes nas diferentes instituições (Street, 1984, 1995). Entretanto, a transmissão descontextualizada de tipos textuais e de seus aspectos gramaticais não conduz a uma avaliação crítica das práticas de letramento e dos gêneros a elas associados no contexto das aulas de Língua

Portuguesa. Ao contrário, pode estar a serviço da reprodução não-crítica das práticas de letramento autônomo, criticadas por Street (1985).

As pedagogias baseadas nos gêneros (Hyland, 2003: 25) supõem que o domínio de tipos textuais 'poderosos' pode levar @s estudantes ao desenvolvimento intelectual e cognitivo, à realização profissional, ao acesso aos bens culturais da humanidade e à mobilidade social. Nessa linha de raciocínio, o modelo freireano teoriza o 'empoderamento' como abertura aos espaços sociais para as pessoas marginalizadas, a fim de que articulem seus interesses nas instituições baseadas no controle da tecnologia dos textos escritos (Freire 1983; Halliday e Martin 1993).

O ensino da Língua Portuguesa deve ultrapassar a dimensão da análise lingüística e ser pensado como prática social, o que tem implicações sobre as identidades dos professores (Kleiman, 2002: 268). Embora o estudo das identidades docentes não tenha sido o foco deste trabalho, nas entrevistas, todas as professoras apresentaram preocupação com sua imagem profissional. Em algum momento de suas falas, as professoras destacaram alguma qualidade pessoal como estratégia de auto-valorização e de controle do comportamento d@s estudantes: entusiasmo pelo magistério (professora da 5^a. série); preocupação com os problemas pessoais d@s estudantes e valorização da participação deles em aula (professora da 6^a. série); contribuição para a indicação de livros que @s estudante lerão (professora da 7^a. série); realização de cursos de especialização (professora da 8^a. série).

No entanto, as professoras que participaram desta pesquisa demonstraram que não fazem reflexões sobre as próprias práticas (Chouliaraki e Faclough, 1999: 25-28). Ficou evidente que as suas práticas pedagógicas não se assentaram em bases teóricas sobre gêneros, letramentos e gramática. A reflexão sobre as práticas engendra representações sobre o que as pessoas fazem como sendo parte das suas práticas. Nas sociedades pós-modernas, a reflexividade é um aspecto fundamental da vida social, porque os conhecimentos gerados sobre as práticas funcionam como suportes para a mudança. A ausência da dimensão reflexiva sobre o ensino de textos e da gramática contribuiu para as professoras sentirem-se perdidas diante do ensino dos letramentos.

Nesse sentido, o depoimento da professora Marta (da 6ª série) é ilustrativo de como é urgente que as professoras tenham acesso às abordagens teóricas apontadas nesta tese para encontrarem novos rumos para o ensino de letramentos:

A minha grande inquietação em sala de aula é saber como trabalhar gramática em texto. Eu não sei se... como que a gente... assim... como tão passando pra gente isso... não tá dando certo... ou se a gente não tá sabendo fazer direito... o que que é que tá faltando? Que eu não tô vendo grandes resultados... eu não sei. A minha inquietação é essa: não saber trabalhar gramática no texto, é... não saber como trabalhar gramática pra tá despertando o interesse dos alunos. Que eu acho que esse jeito de trabalhar a gramática tradicional não dá certo, é... esse jeito que a gente tá tentando trabalhar também não tá dando certo... o que que tá faltando... o que que tem que... onde que a gente tem que mexer ali... tem... pra tá despertando o interesse. E a gente também não tá... tá... é... sabendo trabalhar... como trabalhar... Isso tá me deixando... [Anexos, Entrevista, p. 120]

Nas práticas de letramento em torno do estudo de textos do livro didático, as professoras adotaram uma postura normativista, na medida em que orientaram seus estudantes a escrever textos do gênero em estudo com base em listas sobre as propriedades estruturais e lingüísticas desses gêneros. Isso demonstra o quanto estão presas à concepção autônoma do letramento, que desconsidera a influência que o contexto sócio-cultural dos textos exerce sobre a sua estrutura. Contudo, no trecho citado em que a professora Marta fala sobre o trabalho com a gramática no texto, a repetição do grupo nominal ‘minha inquietação’ é bastante significativa porque evidencia a percepção da professora em relação aos problemas no ensino de Língua Portuguesa e a sua própria insatisfação, que denota um sentimento de impotência diante dessa situação.

Ao falar sobre a dificuldade dos estudantes com a escrita, uma das professoras (veja o relato a seguir) afirmou que não há como escrever bem, sem a leitura. Na minha concepção, urge que as professoras acedam a uma visão de letramento como prática social e façam uma reflexão sobre as atividades de leitura e de escrita que são significativas na sala de aula. Quando diz que seus alunos não lêem e, por isso, não conseguem escrever, a que tipo

de leitura a professora se refere? Que leituras @s estudantes precisam fazer para escreverem os textos solicitados? Quais são os gêneros que esses textos realizam? @s estudantes devem escrever os textos solicitados para atingir qual propósito? Essas perguntas podem nortear as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa.

Acho que é mais a falta de leitura. Acho que essa falta de leitura faz com que eles tenham limites na hora de estar escrevendo... limita a escrita deles. Então assim e eles... eu vejo que é, assim... quando eles tão lendo um te... eu coloco um exemplo de um texto aí e peço um exercício embaixo, eles conseguem fazer. Então assim eu vejo que é a falta de leitura mesmo. Porque eles, lendo um texto em cima, e embaixo eu pedindo pra que eles produzam um outro, eles conseguem. Mas na hora que a gente pede, assim, sem dar um exemplo nenhum, que a gente pede um texto, e aí parece que limita. Eles não conseguem. Então acho que mesmo é a falta de leitura. Não tem como escrever bem se eles não... não tão lendo. Não adianta, assim, só a gente tá dando conceito, explicando: "olha, é assim, é isso". Se eles não lêem, não produzem.

[Anexos, Entrevista p. 118]

Ler e escrever são ações de construção do significado, de interação com o texto e com o/a autor/a e que envolvem diferentes práticas de letramento. Na vida cotidiana, quando lêem e escrevem, as pessoas têm propósitos e trazem para os textos seus valores, suas crenças e os significados que constroem em suas práticas sociais. Em outras palavras, nas práticas sociais as pessoas não lêem por ler, nem escrevem por escrever. Por essa razão, entendo que as professoras precisam conscientizar-se do significado dos gêneros e dos letramentos como prática social, para compreenderem as dificuldades que seus estudantes enfrentam quando lêem e escrevem textos para a escola.

Os gêneros apresentam a professores e estudantes uma perspectiva social para o estudo de textos e para as práticas de letramento em sala de aula. Fornece a@s estudantes base teórica sobre o contexto cultural e social, que fundamenta os significados e os tipos textuais demandados em uma situação específica, explicitando o modo como são estruturados e por que apresentam a configuração lingüística por meio da qual se realizam nas práticas sociais.

Para criarem textos, @s estudantes precisam conhecer os padrões discursivos, genéricos e gramaticais que tipicamente os caracterizam. Cabe às professoras e aos professores despertar a consciência d@s estudantes para a configuração contextual e semiótico-lingüístico-textual dos gêneros que centralizam as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa. As práticas de letramento associadas aos gêneros permitem que @s estudantes aprendam a escrever e a compreender textos diversos como meios para participarem de diferentes domínios sociais.

Foi possível observar, nesta pesquisa, que nas aulas predominou a maior parte do tempo a conversa sobre textos escritos do livro didático ou de apostilas preparadas pelas professoras. Muito dessa conversa foi em torno de exercícios gramaticais que tinham como propósito a identificação e a classificação de termos da oração, sem relação com gêneros e práticas de letramento. Leitura e escrita foram eventos raros. Sabemos que nos eventos de letramento dos diferentes domínios sociais a linguagem oral, a escrita e a visual não se separam. Entretanto, foi significativo o predomínio da oralidade sobre a leitura e a escrita, na medida em que contribuiu para as professoras se posicionarem como mediadoras na construção coletiva do conhecimento, o que aconteceu aparentemente apenas porque, de fato, @s estudantes não exercitaram leitura nem escrita contextualizadas.

De acordo com Street (1984), a relação entre as práticas de letramento e a oralidade difere de um contexto social para outro, segundo uma concepção ideológica de letramento. Entretanto, nos eventos de letramento observados nesta pesquisa, houve tendência para a homogeneização das práticas de letramento, que em contextos reais são dinâmicas e transformam-se conforme as práticas sociais, mas nas aulas observadas apresentaram o mesmo formato para os diferentes textos e gêneros. Ao contrário, as professoras devem ensinar a@s estudantes como reconhecer e controlar uma diversidade de gêneros, estilos e discursos presentes no nosso cotidiano (Fairclough, 2003).

De acordo com Bazerman (2005), os textos organizam atividades e contribuem para a formatação padronizada de comportamentos discursivos. As observações das aulas e os relatos da professoras evidenciaram que o modo como elas concebem o texto, um produto desvinculado das práticas sociais, determina a sua interação com @s estudantes e um formato para as suas

aulas. Nesse sentido, as atividades propostas pelas professoras em torno de textos tenderam a uma seqüência canônica: falar sobre os exercícios do livro didático, correção oral desses exercícios, ler textos para debate (atividade cuja finalidade não era estabelecida pela professora). Os textos escritos em aula cumpriram o propósito de confirmar a leitura de textos ou fazer um exercício que valia nota. Em outras palavras, os textos contribuem para estruturar e padronizar atividades que integram as práticas sociais, as quais moldam até certo ponto as ações dos agentes sociais. Entretanto, os agentes sociais têm poder para transformarem essas práticas nos eventos sociais (Fairclough, 2003: 22).

As práticas de letramento nas aulas observadas apresentaram um padrão cíclico, já tão naturalizado que as professoras não percebem que têm poder para transformarem suas práticas docentes, criando eventos de letramento que se aproximem, em alguma medida, das práticas sociais que acontecem fora da escola, seja em casa, na rua, no comércio, na área residencial d@s estudantes. @s estudantes esboçam alguma resistência a essas práticas, muitas vezes classificada como 'preguiça', conforme o relato da professora da 8ª. série, quando disse que vários alunos não queriam participar da confecção do jornal da escola porque tinham preguiça de escrever.

Entretanto, a resistência d@s estudantes às atividades propostas pelas professoras não é percebida por elas, que os recriminam @s estudantes por não prestarem atenção às suas aulas, nem fazerem tudo o que elas pedem. A ausência de reflexão sobre as próprias práticas faz com que elas não percebam que as práticas de letramento nas aulas de Português afastam-se das práticas sociais em que os letramentos sempre cumprem uma função.

Os gêneros associados a práticas de letramento podem compor um conjunto, de acordo com as atividades que as pessoas exerçam em diversos domínios sociais (Bazerman, 2005), porque no dia-a-dia, as pessoas recorrem a gêneros e produzem textos para realizarem atividades, e não como um fim em si mesmo. Nas aulas, quando as professoras solicitam que seus estudantes leiam e escrevam não é para realizarem algo, apenas para responderem a exercícios e/ou serem avaliados. É contra esse estado de coisas que @s estudantes esboçam alguma resistência, mas ainda não têm consciência, como

as professoras também não têm, de que o uso de gêneros, para ser significativo, tem de ser socialmente motivado (Swales, 1990).

O estudo diversificado de gêneros associado às práticas sociais pode propiciar a@s estudantes o conhecimento sobre o funcionamento de diferentes práticas sociais, que demandam textos e gêneros específicos (Himley, 1986). Nesse sentido, os gêneros são concebidos como recursos culturais ou cognitivos (Berkenkotter e Huckin, 1993). Em seus relatos, as professoras demonstraram desconhecer a dimensão do contexto cultural e social que envolve o uso de textos, reduzindo o estudo dos textos à identificação da sua estrutura formal.

O ensino de gêneros e letramentos como prática social implica que @s professor@s se valham de uma teoria gramatical que relacione linguagem e contexto social para identificar e explicar as diferenças entre os textos e relacioná-los aos contextos em que ocorrem, que são os de cultura e de situação. Esse objetivo alinha-se com as premissas teóricas da Lingüística Sistêmico-Funcional, que conecta a lingüística às práticas sociais (Halliday e Matthiessen, 2005; Martin, 1991, 1992).

@s professor@s podem explorar a relação entre texto/gênero e contexto, mostrando como um contexto de situação evidencia a diversidade da linguagem usada em uma situação e como se relacionam a estrutura de um texto e o seu propósito social (Butt *et al.*, 2003: 16). Os três aspectos do contexto de situação – campo, relações e modo – configuram-se diferentemente nos textos e são responsáveis pela diversidade textual dos gêneros. Com a descrição dessas variáveis, @s professor@s podem identificar os significados, o léxico e as estruturas prováveis em um determinado texto. Os textos que partilham o mesmo propósito social na cultura, também partilham o mesmo padrão estrutural, ou, em outros termos, o mesmo gênero. Quando @s estudantes aprendem os padrões estruturais dos gêneros, acumulam um repertório diversificado de elementos textuais. Esse repertório torna-se a base para a criação de diferentes textos, conforme as demandas culturais e sociais.

A abordagem sistêmico-funcional emprega uma linguagem especializada para descrever e analisar os significados contextuais dos diversos textos. Essa linguagem oferece aos professores e a seus estudantes a oportunidade de construir conhecimento sobre a linguagem em uso. Entretanto, inicialmente

ao entrarem em contato com essa abordagem e familiarizarem-se com ela, todos podem tomar como ponto inicial a gramática tradicional, para racionalizar a terminologia gramatical. O mais importante é a mudança de perspectiva no modo de olhar a linguagem.

Os termos que se referem a classe de palavras – adjetivo, advérbio, substantivos, pronomes, etc. – apresentam equivalentes na perspectiva sistêmico-funcional, assim como as orações e as relações entre orações. É possível estabelecer uma aproximação terminológica, entretanto fundamental é mudar os parâmetros de descrição e análise dos textos para captar o que acontece nos textos, isto é, de que maneira as estruturas evidenciam o contexto social. No Capítulo 1 desta tese, é apresentada uma síntese sobre as categorias da gramática sistêmico-funcional.

De um modo geral, os professores que focalizam as regras e a correção gramatical desejam que seus estudantes aprendam a usar a língua culta. Essa forma de olhar para a linguagem obscurece a diversidade do uso da linguagem, além de considerar todos os outros usos como não-padrão. Em vez de conceber a gramática em termos de regras que prescrevem o modo como a linguagem é estruturada, a abordagem sistêmico-funcional pensa a gramática como um modo de descrever padrões da linguagem e as funções que esses padrões desempenham, estudando a gramática de textos nos contextos de cultura e de situação que os demandam.

Ensinar a gramática de acordo com essa perspectiva significa que os professores precisam ampliar a sua visão tradicional de gramática. Precisam compreender que os três significados funcionais da linguagem – ideacional, interpessoal e textual – realizam-se simultaneamente nas orações e mostram-se revelados quando exploramos os constituintes oracionais e o modo como esses constituintes são organizados para evidenciar o contexto de situação (ver Capítulo 1). Analisar a linguagem da perspectiva funcional significa usar uma metalinguagem para descrever e analisar as funções da linguagem.

O uso da abordagem sistêmico-funcional para o estudo e a análise de textos implica a descrição gramatical e o ensino da gramática que relaciona os textos aos seus contextos de cultura e de situação e propicia a consciência dos gêneros e seus propósitos nos diversos domínios sociais. Não se trata de rejeitar abordagens tradicionais do estudo gramatical, mas sim ampliar o

conhecimento gramatical, direcionando-o para o ensino e o estudo de textos e gêneros. É uma abordagem para o ensino da linguagem preocupada com o modo como as pessoas usam a língua para satisfazer as suas demandas nos diversos domínios sociais. O uso da gramática sistêmico-funcional em sala de aula como suporte para a análise lingüística dos textos significa desenvolver uma consciência dos gêneros e considerar que uma metalinguagem pode ser usada para falar de língua e de como os textos funcionam.

Esta pesquisa buscou conhecer como os gêneros relacionam-se às práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa e ao ensino da gramática. As entrevistas cumpriram a função de criar oportunidade para as professoras falarem de suas práticas docentes e de suas inquietações. As observações das aulas foram significativas para que eu pudesse vivenciar a experiência de várias aulas de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª série. As informações obtidas por meio desses métodos de coleta de dados permitiram-me compreender que ensinar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ainda é um desafio, porque as professoras não dispõem de recursos teóricos e metodológicos que lhes forneçam sustentação para o ensino dos letramentos.

Lembro-me agora da fala da professora Marta, quando ela disse que o que mais a inquietava era não saber como trabalhar a gramática no texto, e também me lembro da professora Sabrina, quando declarou que @s estudantes não conseguiam interpretar. E da professora Vanessa, quando designou tarefas a@s estudantes, na esperança de que participassem das aulas. E da professora Melissa, cujo entusiasmo com o ensino da língua não lhe garantiu que os letramentos que ensejam as atividades nas aulas fossem contextualizados e estejam vinculados às práticas sociais. Examinando o discurso das professoras, percebemos que fundam suas aulas essencialmente no discurso da habilidade, que concebe a escrita como uma atividade independente do contexto cujas regras lingüísticas e de estrutura textual aplicam-se a qualquer texto indistintamente. De maneiras diferentes, todas buscam novos caminhos para um ensino de textos e gramática que faça sentido, que tenha algum propósito, em vez de constituírem simplesmente conteúdo para exercícios e testes.

Uma pedagogia de ensino de letramentos demandados por diferentes práticas sociais associada ao uso de gêneros instrumentaliza discursiva e

gramaticalmente professores e estudantes para que reconheçam a diversidade do contexto sócio-histórico que envolve os textos, conforme as práticas sociais que os demandam. Os professores de Língua Portuguesa precisam reconhecer as convenções dos diferentes gêneros sem, no entanto, serem prescritivos e normativos. Isso pode ocorrer quando apresentam aos seus alunos listas sobre as propriedades dos diferentes gêneros. É importante compreenderem que modos particulares de usar a linguagem são modos de estruturar o conhecimento e as relações interpessoais. Quando as pessoas usam a linguagem, estão se valendo dos recursos de uma língua – o português brasileiro, por exemplo – e fazem isso sempre por meio dos gêneros, que são cultural e socialmente construídos.

O ensino de textos baseado nos gêneros também permite que @s professor@s conjuguem os pressupostos dos seis discursos sobre o ensino da escrita (Ivanic, 2004), associando-os a práticas de letramento específicas (ver Capítulo 1). Esses discursos concebem a escrita da perspectiva da habilidade, da criatividade, do processo, dos gêneros, das práticas sociais e dos aspectos sócio-políticos – para que @s estudantes participem de práticas de letramento baseadas nas demandas e nas restrições da vida real. @s estudantes podem estudar os fatores sócio-políticos que influenciam o modo como os gêneros são configurados em determinadas práticas sociais para investigarem como esses gêneros são transformados e recontextualizados no processo de produção textual.

A pedagogia de letramentos baseada nos gêneros propicia também a interação colaborativa entre professores e estudantes, em que os professores dão o suporte de que @s estudantes precisam para lidarem com os gêneros em diferentes práticas de letramento. A consciência dos gêneros e das práticas de letramento em que se realizam efetivamente contribui para que professores e estudantes desenvolvam capacidades para agirem e interagirem discursivamente em diferentes domínios e práticas sociais.

Contribuições da pesquisa

Esta pesquisa apresenta contribuições quanto ao desenvolvimento teórico e aos resultados alcançados por meio das análises porque fornecem

subsídios para a reflexão sobre o trabalho com os textos nas aulas de Língua Portuguesa.

Teoricamente, articula de maneira transdisciplinar as seguintes áreas: Análise de Discurso Crítica, Novos Estudos do Letramento e abordagens sobre os gêneros associadas à perspectiva sistêmico-funcional, que provê a análise de textos associada ao contexto. Essa articulação teórica é adequada ao estudo da relação entre os gêneros e as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, porque apresenta suporte teórico cujas categorias analíticas contribuem para entendermos por que @s estudantes têm dificuldade em lidar com a leitura e a escrita dos textos escolares. Trata-se de um referencial teórico útil para fazermos reflexões sobre o ensino da escrita e para a elaboração de uma didática do ensino da Língua Portuguesa voltada para as práticas sociais, em que está relacionado o conhecimento sobre língua, contexto, texto e gêneros.

Os resultados desta pesquisa são apresentados a seguir.

1. O fato de as práticas de letramento das aulas ancorarem-se na oralidade tem um sentido, isto é, os comentários em torno de exercícios gramaticais descontextualizados significam uma estratégia que as professoras utilizam para controlar as manifestações discursivas d@s estudantes. Nesse sentido, o discurso das professoras é investido ideologicamente porque contribui para reforçar a hegemonia do ensino gramatical como requisito para o domínio da leitura e da escrita. Nada mais equivocado, se examinarmos as práticas de letramento d@s estudantes nas aulas. Ter consciência disso é fundamental para a reflexão sobre quais gêneros e práticas de letramento @s estudantes precisam adquirir, por que e para quê.
2. O uso de fragmentos de textos para análise gramatical descontextualizada não contribui para a construção do pensamento crítico, nem para a leitura e a interpretação de textos, nem para ter acesso ao conhecimento científico estudado nas outras disciplinas, nem para o uso de textos nas práticas sociais. O uso de textos como objeto para análise estrutural e gramatical obscurece os propósitos que os textos realizam nas práticas sociais. É

necessário que @s estudantes estudem a estrutura e a gramática dos textos, relacionando-as aos gêneros e às práticas de letramento ligados a diferentes instituições sociais, que atribuem às pessoas diferentes posições de sujeito, que podem ser contestadas: cliente, consumidor, pagador@ de impostos, trabalhador@ em empresa privada, servidor@ públic@, empresári@, profissional autônom@ (Foucault, 1969; Magalhães, 1999).

3. @s professoras ressentem-se de uma teoria lingüística que lhes forneça categorias para descrição e análise de textos vinculados a gêneros e a práticas sociais de letramento. Esta pesquisa mostra que a LSF é um referencial teórico que relaciona a estrutura da língua ao contexto sócio-cultural em que textos e gêneros são criados e usados, o que é reconhecido pela ADC (Fairclough, 2003).
4. As aulas observadas por mim e as aulas relatadas pel@s professoras nas entrevistas consistiram de eventos de letramento essencialmente ancorados pela oralidade. Nesses eventos, a interação das professoras com @s estudantes foi moldada, em grande parte, pela necessidade que elas demonstraram em ter seu trabalho aceito e valorizado pel@s estudantes. A análise do discurso das professoras mostra o conflito que elas vivenciam em relação aos eventos e às práticas de letramento das aulas e à resistência d@s estudantes em participarem dos eventos de letramento. Elas sentem-se confusas como profissionais de um saber tradicional da língua materna que, embora exigido em algumas instâncias sociais, não está provendo @s estudantes com conhecimento para apropriarem-se de textos e gêneros ligados a letramentos de poder.
5. O modo como os textos são estudados nos eventos de letramento indica que a análise (identificação das partes do texto e suas características formais) dos aspectos relativos à estrutura formal, sem relacioná-los ao contexto sócio-cultural e sem que @s estudantes compreendam as práticas sociais subjacentes aos gêneros, não os capacita a escreverem textos que se aproximem dos gêneros em estudo.

6. Os textos, extraídos de livro didático ou trazidos de outras fontes, ao tornarem-se objetos de estudo em sala de aula, são recontextualizados, isto é, são movidos de um contexto sócio-cultural para outro e ressignificados em uma prática social distinta daquela que os originou (Bernstein, 1996). Na mudança de um contexto para outro, as variáveis contextuais de campo, relações e modo são reconfiguradas para adaptarem-se a nova prática social. As práticas de letramento em torno desse texto recontextualizado precisam considerar essas mudanças contextuais para que @s estudantes escrevam textos voltados para algum propósito social.
7. No uso dos gêneros, a variável contextual que considera as relações interpessoais é relevante, na medida em que as escolhas lexicais, as pressuposições, as metáforas e a coerência de um texto posicionam seus leitores e podem contribuir para moldar o seu comportamento. É o que ocorre na seção de questões do livro didático referentes às orientações passo-a-passo para @s estudantes escreverem textos de algum gênero específico. Essas orientações moldam as práticas de letramento da aula, na medida em que @s estudantes tendem a aceitá-las sem questionamento. Às vezes, questionam as práticas de letramento e recusam-se a ler e a escrever textos. Mas não houve, nos dados, menção ao fato de estudantes questionarem o modo como os livros didáticos conduzem-nos à leitura e à produção de textos.
8. As professoras conduzem seus estudantes a práticas de letramento autônomo (Street, 1984, 1995), desvinculado das práticas sociais nas quais são construídos os significados de textos e gêneros. Essa prática não contribui para que @s estudantes adquiram a concepção de texto e gêneros como elementos das práticas sociais. Fundamentar as práticas de letramento escolares na concepção ideológica de letramento implica conscientizar @s estudantes de que os usos dos gêneros não são neutros nem estão disponíveis a todos, por isso servem para estabelecer e manter relações de poder. Isso significa que o uso dos gêneros pode ser motivado ideologicamente, gerando implicações para o ensino de textos. A concepção de texto que não o associa ao seu contexto sócio-cultural

contribui para que @s estudantes não tenham acesso a textos, gêneros e letramentos do poder.

9. O ensino dos letramentos, nas aulas de Língua Portuguesa, que se baseiam na concepção ideológica de letramento precisa ser associado a perspectivas teóricas que associem estrutura e gramática a contexto sócio-cultural, porque os textos adquirem significados nas práticas sociais, incluindo socialmente determinados grupos (por exemplo, a elite da sociedade brasileira) e excluindo outros.

Palavras finais

Aproveito a oportunidade para fazer uma confissão. Quando lecionei para turmas de 5^a a 8^a séries, há dezessete anos, pelo período de um ano meio, as minhas aulas eram muito semelhantes às aulas observadas nesta pesquisa. Isso me angustiava e foi a razão para que eu decidisse fazer o mestrado, naquela época, e depois seguir a carreira acadêmica. Eu tinha verdadeira obsessão por encontrar caminhos para o ensino contextualizado de textos, mas não sabia como agir. E ainda tenho.

Termino esta tese com o sentimento de que ainda há muito que aprender para consolidar o aprendizado adquirido com a pesquisa. Reconheço o compromisso que tenho com as professoras que confiaram em mim e estão esperando que eu lhes apresente os resultados desta tese. Em primeiro lugar, pretendo divulgar o conhecimento adquirido por meio da realização de oficinas, seminários, cursos de especialização voltados a professor@s de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Considero que essas ações constituem uma forma de democratizar um conhecimento especializado, visto que a maior parte da bibliografia consultada não está disponível em português, o que contribui para a falta de acesso dos professores a um saber que lhes dê suporte para suas pesquisas e permita-lhes agenciar as mudanças no ensino da escrita por que tanto anseiam.

Entendo que, com esta tese, estou concluindo uma etapa de aperfeiçoamento profissional. Por outro lado, estou iniciando outra, em que tenho interesse em estudar os gêneros vinculados a letramentos em ambientes

virtuais, como ensino de textos a distância mediados pelo computador e por outras mídias como CD-Rom e vídeos. Nesse sentido, pretendo aprofundar-me no estudo de textos que realizam múltiplas semioses ou textos multimodais (Kress, 2003; Van Leeuwen, 1996, 1999; Van Leeuwen e Jewitt, 2001), associando essa abordagem para análise de letramentos virtuais à ADC e à LSF.

Meu interesse pelos gêneros e letramentos virtuais deve-se a uma tendência das sociedades contemporâneas em capacitar as pessoas para o trabalho. No Brasil, desde o final da década de 1990, instituições de ensino superior têm se organizado em redes regionais, estaduais ou nacionais para o desenvolvimento de projetos de educação a distância para a oferta de cursos de nível superior. Em cursos a distância, o material didático é elaborado visando a um estudo autônomo, por isso deve ser constituído de objetivos claros, auto-avaliações, atividades e textos complementares, o que demanda a aprendizagem de novos gêneros associados a suportes multimídia que combinem material impresso, vídeos e CD-ROM.

A Educação a Distância (EaD) é definida, segundo a legislação brasileira (Decreto no. 2494, de 10 de fevereiro de 1998), como *“uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, veiculados pelos diversos meios de comunicação”*. Caracteriza-se principalmente por abranger um maior contingente de estudantes (predominantemente adultos), em relação ao ensino tradicional, que se localizam em diferentes cidades ou regiões. Também está voltada para a oferta de cursos de aperfeiçoamento para os nossos professores do Ensino Fundamental e para os profissionais que atuam nas várias áreas, como cursos de extensão a distância. Acredito que a EaD potencializa oportunidades de acesso da população brasileira à profissionalização e ao aperfeiçoamento acadêmico e técnico, e certamente é um suporte tecnológico valioso na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addison, R. *Grounded hermeneutic research*. In: B. F. Crabtree & W. L. Miller, (orgs.), *Doing qualitative research: research methods for primary care*. Vol. 3. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: SAGE Publications, 1992.

Bakhtin, M. *Speech genres and other late essays*. (Org. V. W. McGee, Trad. C. Emerson & M. Holquist, orgs.). Austin: University of Texas Press, 1986 (Original work published in 1979).

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 6^a. ed., São Paulo, Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. M.E.G. Pereira. 3^a. ed., São Paulo, Martins Fontes, 2000.

Barton, D. e Tusting, K. (Orgs.). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In *Beyond communities of practice: language, Power and social context*. Cambridge University Press, 2005.

Barton, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

Barton, D. e Hamilton, M. *Local literacies*. Londres and Nova Iorque: Routledge, 1998.

Barton, D, Hamilton, M e Ivanic, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres, New York: Routledge, 2000.

Barton, D. & Ivanic, R. *Writing in the community*. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage Publications, 1991.

Baynham, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1995.

Bazerman, C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

_____. Systems of genres and the enactment of social intentions. In A. Freedman & P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Bristol, PA: Taylor & Francis, 1994.

_____. The life of genre, the life in the classroom. In W. Bishop & H. Ostrom eds.), *Genres and writing: issues, arguments, alternatives* (pp. 19-26). Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

_____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (Orgs.); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira... [et al.]. – São Paulo: Cortez, 2005.

Bazzo, A. *et al.* Análise de discurso crítica e letramento. *Intercâmbio* (PUC/São Paulo), 6: 925-943, 1997.

Beck, U., Giddens, A., Lash, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

Berkenkotter, C. Genre systems at work: DSM-IV and the rhetorical recontextualization in psychotherapy paperwork. *Written Communication*, 18, 326-349, 2001.

Berkenkotter, C. & Huckin, T. Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10, 475-509, 1993.

Bernstein, B. *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis, 1996.

Blommaert, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge University Press, 2005.

Bogdewic, S. Participant observation. In B. F. Crabtree e W. L. Miller (Orgs.) *Doing qualitative research: multiple strategies*, Newbury Par, Londres e Nova Delhi: Sage publications, 1992.

Bourdieu, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Brait, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. São Paulo, Pontes, 2001.

Brandão, H.N. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, discurso político, divulgação científica*. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos; v.5)

Bruner, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

_____. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

Butt *et. al.* *Using functional grammar: an explorer's guide*. 2. ed., Sidney: Macquarie University, 2003.

Caldas-Couthard, C.R. & Couthard, M. (Orgs.). *Texts and practices*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1996.

Cameron, D. *et alii*. Ethics, advocacy and empowerment: issues of method in researching language. *Language & Communication* 13 (2): 81-94, 1993.

Cameron, D. *et. al*. *Researching language: issues of power and method*. London and New York: Routledge, 1992.

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edingurgh University Press, 1999.

Christie, F. & Martin, J.R. *Social processes in the workplace and school*. London and New York: Continuum, 2000.

Christie, F. Curriculum genres: planning for effective teaching. In B. Cope & M. Kalantzis (orgs.), *The power of literacy: a genre approach to teaching writing*. Londres: Falmer, 1993, pp. 154-178.

Clark, R. & Ivanic, R. *The politics of writing*. London and New York: Routledge, 1997.

Cope, B. & Kalantzis, M. Literacy in the Social Sciences. In F. Christie (ed.), *Literacy for a changing world*, Melbourne: HACER, 1990.

_____. *Multiliteracies*. London and New York: Routledge, 2000.

Heath, S.B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Hymes, D. On Communicative Competence. In: Pride, J.B. & Holmes, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Hammondsport, Penquin, 1972. p.203-224.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

Distrito Federal. *Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Secretaria de Educação e Cultura – DF/SEC/FEDF/DGP, 1998.

Dolz, J. e Schneuwly, B. e colaboradores. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada)

Eggs, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. 2. ed., New York, Londres: Continuum, 2004.

Eggs, S. & Martin, J.R. Géneros y registros del discurso. In Van Dijk, T.A. *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa, 2000.

Fairclough, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres & Nova Iorque: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., rev. e pref. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Critical discourse analysis*. Londres and Nova Iorque: Longman, 1995.

_____. *Language and power*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1989.

Foucault, M. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 13ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 28ª ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 13ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Gee, J. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres: Falmer Press, 1990.

_____. *The social mind: language, ideology and social practice*. Nova Iorque: Bergin & Garvey, 1992.

Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Trad. F. Wrobel. Ver. G. Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.

Gieve, S. & Magalhães, I. (orgs.). *Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched*. Centre for Research in Language Education, *Crile Occasional Report, Paper 6, Lancaster University, 1994*.

Giroux, H. *Border crossings*. New York: Routledge, 1992.

Goody, J. e Watt, I. The consequences of literacy. In J. Goody (ed.), *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

Grillo, R. *Dominant languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. T.T. da Silva. 4ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

Halliday, M.A.K. e Matthiessen, C.M.I.M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed., Oxford, Londres: Arnold, 2004.

Halliday, M.A.K. e Hasan, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press, 1991.

Halliday, M. Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. In Y. Goodman, M. Haussler & D. Strickland (orgs.), *Oral and written language development research: impact on the schools*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1982, pp. 7-19.

Hamilton, M., Barton, D., Ivanic, R. *Worlds of literacy*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters; Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

Hyland, K. Genre-bases pedagogies: a social response to process. In *Journal of Second Language Writing*, 12, 2003, pp. 17-29.

Hyon, S. Genre in three traditions: implications for ESL. In *Tesol Quarterly*, v. 30, no.4, Winter, 1996, pp. 693-722.

Ivanic, Roz. Discourses of writing and learning to write. In *Language and Education*, v. 18, n. 3, 2004, pp. 220-245.

Ivanic, R. *Writing and identity: the discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

Kleiman, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

Kress, G. & Leeuwen, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1996.

Kress, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Luke, A. Genres of power: literacy education an the production of capital. In Hasan, R. e Williams, G. (Orgs.). *Literacy in society*, London: Longmans, 1996, pp. 308-338.

Lynne, Y. e Harrison, C. (Orgs.). *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis: studies in social change*. London, New York: Continuum, 2004.

Mace, J. *Working with words*. London: Chameleon, 1979.

Magalhães, I., Coracini, M. J., Grigoletto, M. (Orgs.). *Práticas identitárias: lingual e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

Magalhães, C. *A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo*. In: Magalhães, C. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Fac. de Letras, UFMG, 2001.

Magalhães, I. Intertextualidade e letramento: o “outro” no discurso da educação. *Letras*, (UFSM/RS), 1997, 14: pp. 83-105.

_____. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília, Thesaurus, 2000.

_____. Teoria crítica do discurso e texto. In C. R. Caldas-Couthard e D. C. Figueiredo (orgs.), *Linguagem em discurso*, Vol. 4, número especial, 2004.

Malinowski, B. *Argonauts of the Western Pacific*. Nova Iorque: E.P. Dutton, 1922.

Marcuschi, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio, A. R. Machado e M. A. Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Martin, J. R. e Rose, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London, New York: Continuum, 2003.

Martin, J. *Genre and literacy: modeling context in educational linguistics*. Sydney: University of Sydney, Department of Linguistics, 1993.

_____. Analysing genre: functional parameters. In J.R. Martin & F. Christie (orgs.) *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*, Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000.

Mec. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

Meurer, J.L., Bonini, D. e Motta-Roth, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.

Motta-Roth, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

Neves, M.H.M. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed., São Paulo: Contexto, 2006.

Olson, D. Mind and media: the epistemic functions of literacy. In: *Journal of Communications*, 38 (3): 254-79.

Ong, W. *Orality and literacy*. London: Methuen, 1982.

Pagano, A. Gêneros híbridos. In: C. Magalhães, (Org.) *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 83-119.

Papen, U. Implications of the social view of literacy for the policy and practice of adult language, literacy and numeracy. In *Adult literacy as social practice*. London: Routledge, 2005.

Resende, V. de M. e Ramalho, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

Rojo, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, Mercado de Letras, 2000. (Coleção 'As faces da Lingüística Aplicada')

Santos, A. de F.T. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

Santos, E.C. A linguagem dos blogs: um gênero textual emergente. In I. Magalhães (Org.) *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Vol. 6, Brasília: Thesaurus, 2003.

Signorini, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 1998.

Silva, D.E.G. da. Percursos teóricos e metodológicos em análise do discurso: uma pequena introdução. In Silva, D.E.G. e Vieira, J. A. (Orgs.) *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB: Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002.

Silva, T.T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Silverman, D. *Doing qualitative research*. 2. ed., Londres: Sage Publications, 2005.

Sinclair, J. e Coulthard, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

Spradley, J. P. Foreword. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1980.

Street, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In Jones, M. M. e Jones, K. (Orgs.) *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2000, pp. 17-29.

Street, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

_____. (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

Swales, J.M. *Genre analysis: academic writing in research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Thompson, G. *Introducing functional grammar*. 2. ed., London: Edward Arnold, 2004.

Thompson, J.B. *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press, 1984.

_____. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Törrönen, J. Semiotic theory on qualitative interviewing using stimulus texts. *Qualitative Research*, Vol. 2 (3): 343-362, 2002.

Unsworth, L. Changing dimensions of school literacies. In *The Australian Journal of Language and Literacy*, v. 25, n. 1, 2002, pp. 62-77.

Van Maanen, J. *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1988.

Wells, G. Language in the classroom: literacy and collaborative talk. *Language and Education*, 3, p. 251-73.

Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Wodak, R. e Meyer, M. (Orgs.) *Methods of critical discourse analysis: introducing qualitative methods*. Londres: Sage Publications, 2001.

ANEXO 1 – NOTAS DE CAMPO SOBRE AS AULAS

5ª SÉRIE

Aula 1 – Com duração de 45 minutos, essa aula teve como objetivo a revisão sobre as características da descrição e o que é o adjetivo, para o teste da próxima semana. Antes de iniciar a aula, a professora pediu aos alunos que guardassem os livros e os cadernos e disse que os avalia em todas as aulas, incluindo o comportamento, e tudo conta para a avaliação final (relativa ao bimestre). Em seguida, solicitou que uma aluna⁴⁵ fosse ao quadro e explicasse o que entendia por “descrição”. A aluna respondeu de acordo com os comandos da professora e foi aplaudida pela turma. Alguns alunos (dois) fizeram perguntas sobre as características da descrição, que eram respondidas pela professora, que por sua vez induzia a resposta dos alunos e fazia anotações sobre os alunos que participavam com respostas às perguntas feitas.

A professora perguntou quem gostaria de ir ao quadro para explicar sobre o que é “adjetivo” e sua classificação. Enfatizou que nesse dia os alunos eram os professores. O aluno que estava com status de “chefe de turma” anotava em uma lista os nomes dos colegas que estavam conversando. Pediu silêncio e foi atendido pela turma. Uma aluna se apresentou e escreveu a seguinte oração: *Sueli comprou presente doido pacas*. A professora perguntou o que significa “doido pacas” e um aluno respondeu que é uma gíria. Perguntou também se usamos gírias quando escrevemos e os alunos responderam que não. A professora assentiu com a cabeça e disse que, se escrevemos para um amigo, usando linguagem informal, podemos usar gíria. E o assunto terminou nesse ponto.

Logo em seguida, a professora solicitou que algum aluno ou aluna, que ainda não tivesse ido ao quadro, se apresentasse para escrever uma frase que contivesse um adjetivo simples. Uma aluna se apresentou e escreveu a seguinte frase no quadro: *Sueli comprou um avião lindo*. A professora solicitou

⁴⁵ As professoras que participaram desta pesquisa, bem como os orientadores e monitores (que são militares) desta escola, referem-se aos estudantes – meninos e meninas – como alunos. Mais adiante, apresento uma discussão sobre o tratamento generalizado dos estudantes como alunos.

que outro aluno fosse ao quadro classificar o adjetivo. Outra aluna se apresentou e apresentou a seguinte classificação: *Sueli* (substantivo próprio) *comprou* (verbo) *um* (artigo indefinido) *avião* (substantivo simples) *lindo* (adjetivo simples). A professora elogiou a aluna, porque classificou todas as palavras e não apenas o adjetivo, conforme o solicitado.

Outra aluna foi ao quadro e a professora disse à turma que ela iria dar a sua contribuição. Ela escreveu: *Sueli comprou um girasol*. Outra aluna foi ao quadro e a professora pediu-lhe que corrigisse a grafia de “*girasol*”. Então a aluna apagou a frase anterior e escreveu: *Sueli é surda-muda*. Tocou a campainha do Colégio, indicando o término da aula.

Nessa aula, a professora estabeleceu como objetivo fazer revisão sobre o conteúdo do teste – que é escrito – a ser realizado na semana seguinte. A professora tem o controle da situação porque decide a atividade que vai se realizar e direciona as respostas dos alunos o tempo todo. Embora o objetivo da aula fosse uma revisão de conteúdo do teste escrito, predominou a oralidade, em que se falou o tempo todo sobre o conteúdo gramatical objeto do teste – a descrição e o adjetivo. A prática escrita se restringiu aos exemplos dados pelos alunos no quadro. Os estudantes obedeceram – sem questionar – aos comandos da professora, que detinha o controle sobre quem falava e até como falava, pois ela induzia as respostas o tempo todo.

Aula 2 – A professora solicitou a turma que organizasse as cadeiras em círculo para ouvirem uma música, cuja letra distribuiu aos alunos. Essa é uma aula dupla, com duração de uma hora e meia. Primeiramente a professora pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa da música “*O Teatro dos Vampiros*”, da banda *Legião Urbana*⁴⁶, e sublinhassem as palavras cujos significados desconhecêssem. A música foi tocada três vezes em volume alto, e a professora demonstrou entusiasmo por ela, pois cantou o tempo todo. Na primeira vez, os alunos apenas acompanharam a música com leitura silenciosa. Na segunda vez, a professora solicitou que cantassem “*mais alto e*

⁴⁶ Trata-se de um grupo musical de estilo pop-rock, surgido no início dos anos 80 em Brasília, que fez bastante sucesso no Brasil inteiro – e ainda faz (apesar do grupo ter sido desfeito com a morte de seu líder, o vocalista Renato Russo, em 1996).

melhor". Na terceira vez, novamente solicitou que os alunos cantassem, dizendo-lhes que podiam fazer melhor ainda. Os alunos corresponderam à solicitação da professora cantando mais alto e articulado determinados trechos, principalmente o refrão.

Em determinado momento, a professora comentou que a música era rápida, e um aluno pediu que então ela colocasse um "rap", que é mais devagar. Ela então disse que, ao ouvir a música, vamos nos adaptando ao seu ritmo. Ao final das três execuções da música, a professora disse que a turma perdeu o medo e que desejava que cantassem mais uma vez, como um coral (a grande maioria dos alunos se soltou, um ou outro ficou tímido). E a música foi executada novamente, com a turma acompanhando em voz alta e bem articulada. Depois que a música tocou pela quarta vez, a professora disse que após o término dessa atividade colocaria a música "*Eduardo e Mônica*", do mesmo grupo. A maioria comemorou, mas um aluno pediu que ela tocasse "*Faroeste Caboclo*", também do mesmo grupo.

A professora solicitou aos alunos que fizessem, todos juntos, leitura em voz alta e bem articulada. A maioria dos alunos atendeu a solicitação com entusiasmo, apenas dois alunos estavam alheios a essa atividade, escrevendo algo no caderno. A professora perguntou se alguém gostaria de fazer a leitura em voz alta, e uma aluna fez a leitura, após ter sido indicada pela turma.

Em seguida, a professora perguntou aos alunos o que entenderam e vários falaram ao mesmo tempo. A professora pediu que levantassem a mão quando quisessem falar. Uma menina se propôs a responder e sua resposta foi complementada pela professora.

A professora perguntou aos alunos o que entenderam do trecho "*A riqueza que nós temos ninguém consegue perceber*" (destacada por ela em negrito no texto da música que os alunos receberam). Três alunos (um menino e duas meninas) oferecem suas opiniões. E até o término da aula, a professora faz perguntas sobre trechos da música, comenta e parafraseia as respostas dos alunos, pede silêncio várias vezes (a turma está eufórica). A maioria da turma não apresenta resposta às questões feitas pela professora. Como a professora dá um direcionamento de cunho político para a discussão, um aluno diz: "*Não é a polícia que solta os bandidos, é a justiça brasileira que está uma m...*". A turma aplaude.

Uma menina faz referência ao caso do filho do Pelé, que foi preso por tráfico de drogas. Ela diz que ele é de família boa, o pai nunca fez isso, mas foi influenciado pelos amigos. Mas daqui a pouco vai ser solto, porque vai pagar fiança. Outra menina diz que tem gente que é presa porque roubou uma coxa de frango e outros pagam fiança. Um menino diz que não é por causa do desemprego que uma pessoa escolhe ser bandido ou não. Tem pobre que cata latinha, em vez de ir para o mundo do crime. A turma aplaude. A professora tenta controlar o barulho dos alunos (diz que só vai dar a palavra a quem levantar a mão, mas isso não ocorre, pois os mais falantes tomam o turno e ela não consegue que sigam uma ordem) por falarem ao mesmo tempo, principalmente quando discordam de alguma opinião.

Os alunos falam livremente sobre o que pensam e a professora em determinado momento diz que só vai fazer observações ao final, depois que todos falarem. A discussão do tema foi desviada para outro assunto: ter armas em casa e desarmamento.

Três alunos não conseguiram falar, pois a professora não lhes concedeu a vez, embora tivessem ficado bastante tempo com a mão levantada esperando a vez de falar, de acordo com o que a professora havia solicitado. Os mesmos é que sempre falavam, pois tomavam o turno e isso a professora não conseguiu controlar. Parecia que alguns alunos eram “invisíveis” para a professora.

No final da discussão, a professora faz comentários gerais sobre o que foi dito pelos alunos e fecha a discussão falando sobre o que podemos fazer, pois podemos fazer muito, e que os alunos são o futuro do país e que, se fizerem algo, vão tentar modificar o futuro deles próprios. A maior parte dos alunos não presta atenção a esses comentários da professora. Ficam quietos, sem prestar atenção.

Neste evento de letramento, a professora escolheu o texto objeto da atividade e controlou o tempo todo o modo como deveria ser lido – silenciosamente, oralmente ou coletivamente (quando os alunos cantavam a música). Não foi dito qual a finalidade da atividade.

6ª SÉRIE

Aula 1 – A professora solicitou à turma que abrisse o livro em determinada página para correção de exercícios gramaticais sobre os tipos de sujeito e suas relações com o núcleo do sujeito, o adjunto adnominal, como preparação para o teste a ser realizado na semana seguinte .

O evento denominado “correção de exercícios” consiste em escrever no quadro trecho de um texto e frases do livro didático, dividir suas orações para analisar os tipos de sujeito – determinado (simples, composto, oculto) e indeterminado – e o núcleo do sujeito. Os alunos devem estar com o livro e o caderno em mãos, para corrigir os exercícios, que são sempre acompanhados de explicações da professora, que solicita o tempo todo respostas dos alunos.

Com o livro e o caderno em mãos, os alunos acompanham as explicações da professora. Eles têm dúvidas em distinguir o núcleo do sujeito em relação ao adjunto adnominal e ao aposto especificativo. No quadro, a professora divide as orações de um pequeno texto e depois analisa o sujeito de cada oração. A professora conversa com os alunos o tempo, tentando estimulá-los para a atividade. Os alunos retribuem, principalmente os que se sentam nas cadeiras à frente.

A professora explica que a análise da oração é feita em um contexto e o que é sujeito determinado (que pode ser simples, composto e oculto). Diz que o núcleo do sujeito é a palavra de que se está falando, e que para analisar o texto devemos dividi-lo em orações e depois analisar os seus termos.

Os alunos tinham dúvidas em distinguir o núcleo do sujeito, o adjunto adnominal e o aposto especificativo. Uma aluna perguntou se o sujeito da frase “*Alguém quebrou o vidro da janela*” é indeterminado. A professora não respondeu, dizendo que depois explicaria, quando aparecesse esse exemplo no livro. No entanto, não retomou o assunto, que caiu no esquecimento.

Alguns alunos não estavam participando da atividade. Um estava copiando um trecho de livro de outra matéria; outro estava brincando com o compasso, uma aluna estava pintando as unhas. A professora comentou que se escrevesse um livro sobre o que os alunos fazem em sala de aula... Uma aluna respondeu que eles são normais e sugeriu um nome para o livro. No início da aula, os alunos estavam mais ligados, mas depois a conversa era

geral e não se relaciona à atividade pedagógica. No final da aula, os alunos demonstram cansaço.

A professora diz que essa matéria é “gostosinha” e que eles, os alunos, vão se dar bem na prova. Um aluno ao fundo diz: “*Se isso é gostoso, imagina o que é ruim*”.

Aula 2 – Trata-se de aula dupla. A professora propôs à turma que se agrupasse em pequenos grupos para ler o livro “Quem matou o mestre de Matemática”, de Lourenço Cazarré (Ilustrações de Sérgio Palmiro; Entrelinhas: Mistério, nova edição, Atual Editora), como preparação para a prova sobre o livro, realizada no dia seguinte.

A professora solicitou aos alunos que lessem trechos do livro, discutissem em grupo e, ao final da discussão, entregassem um resumo. A professora me disse que pediu o resumo como forma de controle sobre quem participou da atividade.

De um modo geral, um membro do grupo escrevia o que os outros diziam. Nem todos os alunos liam ou faziam comentários sobre o livro. Houve um grupo em que um aluno leu determinado trecho para o grupo, que ouviu atentamente (alguns com as mãos apoiando o queixo). A professora me explicou que esse aluno adora ler para os outros, que gostam de ouvi-lo.

Muitos alunos que estavam lendo o livro na sala, ainda não tinham lido o livro em casa, na véspera da prova. A professora circulou pela sala, durante essa atividade, e conversou com alguns alunos sobre a leitura desse livro.

Houve um engajamento maior em apenas um grupo, em que todos os membros participaram efetivamente da atividade, lendo, discutindo, formulando as frases do resumo, enquanto um colega escrevia o que lhe era ditado. Nesse grupo, os alunos fizeram um rastreamento no livro para checar as informações que tinham.

Alguns alunos, não se envolveram na atividade, apesar da professora chamar-lhes a atenção. Dois alunos, um menino e uma menina, fizeram o resumo sozinhos, não participaram de nenhum grupo.

No grupo em que um aluno leu para todos ouvirem, os demais participantes ficaram passivos, nem discutiram.

7ª SÉRIE

Aula 1 – A professora inicia a aula escrevendo no quadro a palavra ‘revisão’, seguida de um trecho de texto extraído da Revista Veja. O texto escrito no quadro não estava legível para os alunos que se sentavam nas últimas posições de suas fileiras.

A professora solicitou aos alunos que “encontrassem” no texto os predicativos do objeto e do sujeito. Explica que, para identificar o predicativo do sujeito, é preciso localizar o sujeito da oração e alguma característica do sujeito, e fazer o mesmo como o predicativo do objeto.

A professora recolhe o livro de outra matéria de um aluno e pede silêncio a todo instante. Como se posiciona à frente da sala, diante das mesas dos alunos, tende a esclarecer as dúvidas dos alunos que se sentam na frente.

A professora repete constantemente e reiteradas vezes a palavra “silêncio”, em tom de voz alto. Quanto mais ela pede silêncio, menos a turma lhe atende. Quando percebe que há alunos copiando textos de outras matérias, chama-lhes a atenção e solicita atenção.

A professora tenta inutilmente estimular a participação dos alunos na correção dos exercícios, pedindo-lhes “ajuda” para resolver as questões, fazendo-lhes perguntas diretas sobre os exercícios, mas os alunos não se animam. Diante da falta de resposta dos alunos, a professora acaba fazendo a análise e fornecendo as respostas. Ao final da aula, como se trata de uma revisão para o teste, a professora pede aos alunos que refaçam os exercícios como forma de preparação.

Nessa aula, os alunos estavam bastante preocupados com suas pirâmides de cadeia alimentar, feitas de madeira, e com os alimentos arrumados (trabalho de ciências que seria apresentado no mesmo dia). Alguns alunos puxaram suas cadeiras para ficarem próximos e cuidarem de suas pirâmides. Em decorrência disso, não estavam conectados com a aula.

Os alunos não se dispõem a ir ao quadro resolver o exercício. Alguns alunos, de seus lugares acompanham a professora com o olhar, mas não fazem o exercício.

A maior parte da turma acompanha a correção do exercício apenas com o olhar, sem se envolver de fato com a atividade. Há muita conversa e muito

barulho. Alguns alunos fazem dever de outra matéria (matemática). Isso enlouquece a professora que grita ao pedir silêncio e bate o apagador na mesa. Apesar disso, alunos/as das fileiras intermediárias que se sentam à frente fazem o exercício e acompanham as explicações. Os alunos que se sentam nas fileiras da janela e da parede oposta são mais dispersos e não se envolvem com a atividade.

Os meninos são mais inquietos, andam mais pela sala, falam alto. As meninas ficam mais em seus lugares, falam do mesmo jeito, mas em tom baixo.

Aula 2 – No início da aula, os alunos estão agitados, conversam muito, andam pela sala (os meninos) e a professora solicita silêncio o tempo todo (bate forte com o apagador na mesa para ser ouvida). A turma se acalma temporariamente. Logo em seguida, o barulho da conversa volta.

A professora inicia a revisão, que é a correção de uma lista de exercícios de gramática. Avisa que não corrigirá todos, porque é revisão; segundo suas próprias palavras, “ver de novo”. Disse que na aula anterior, foram corrigidos exercícios sobre transitividade e que naquele momento iria corrigir exercícios sobre adjunto adnominal. A professora chamou a atenção dos alunos para que lessem com atenção os enunciados e fizessem exatamente o que estava sendo pedido. Enfatizou que o exercício era a revisão para a prova a ser aplicada na próxima semana.

A professora leu um pequeno texto e perguntou aos alunos quais eram as classes de palavras que funcionavam como adjunto adnominal. Nesse momento, fornece a resposta esperando que os alunos a acompanhem, o que não acontece. No entanto, os alunos que se sentam à frente ficam mais ligados à aula. De um modo geral, a turma acompanha os exercícios, porém, com uma certa apatia.

Novamente a professora interrompe as explicações para chamar atenção de aluno, que não está com a folha de exercícios em mão. Pediu que aqueles alunos que não estivessem fazendo nada ou não fizeram os exercícios aproveitassem para fazer naquele momento.

E assim segue a atividade de correção de exercícios, na verdade revisão para a prova da próxima semana. A professora oferece explicações adicionais sobre o adjunto adnominal e sua relação com o substantivo.

E a conversa continua, em tom alto. As vozes dos meninos se sobressaem às das meninas, que também conversam muito, mas em voz baixa. A professora pede silêncio várias e reiteradas vezes, pedindo a turma para prosseguir a aula. Em dados momentos, pede 'ajuda' aos alunos para a resposta do exercício. Solicita a participação dos alunos, que não acontece.

Geralmente quando a professora interpela algum aluno para que responda ao exercício, esse aluno está 'voando' e, por isso, não consegue responder.

Há uma estagiária na sala de aula, que vai de carteira em carteira para ver o que os alunos estão fazendo. Aproveita para conversar com eles, em voz baixa, e chamar a atenção, quando é preciso, para prestarem atenção à aula e fazerem silêncio.

Os alunos estão dispostos em fileiras, em que um se senta atrás do outro. No entanto, há cinco alunos que estão sentados ao lado de outros colegas, fora de seus lugares na fileira. Na última posição de uma fileira central, um aluno dorme e, aparentemente, não é percebido pela professora, que não chama sua atenção em nenhum momento.

Para estimular a participação, a professora várias vezes pede 'ajuda' a determinados alunos. Embora a professora peça silêncio o tempo todo, os alunos também conversam alto o tempo todo.

A professora explica que em uma reportagem de jornal o jornalista emite opiniões através do uso de adjetivos.

Para obter silêncio, a professora diz aos alunos que não está se sentindo bem, que se morrer culpará os alunos. Pede silêncio. Alguns alunos (meninos) riem. Um aluno diz: "Professora, tá passando mal, vai lá no medido, vai beber água".

A professora pede silêncio (sempre em tom bem alto) e diz: "Silêncio, gente, vocês tão passando mal também? Meu vírus passou para vocês?"

Demonstrando impaciência, a professora solicita a um aluno que anote o nome de quem está conversando e já indica um. Avisa que quem tiver o nome

anotado nessa lista terá um ponto descontado na avaliação formativa. Finalmente a turma faz silêncio.

De 35 alunos, aproximadamente 20 estão fazendo anotações sobre a correção/revisão dos exercícios.

Toca o sinal, que indica o início da próxima aula. A professora passou um filme – “A história sem fim” (Alemanha, 1984, 94 minutos, cor). Enquanto prepara os equipamentos para passar o filme, para variar, os meninos conversam em tom bastante alto. Eles se comunicam de onde estão sentados.

Esse filme é parte para a preparação da análise do livro “Édipo Rei”, que já integra o conteúdo do 3º. bimestre. Disse que ia continuar a passar filme na próxima aula. Quando o filme começa, a estagiária se retira da sala.

Alguns alunos vão bem para a frente da televisão e, para isso, levam suas carteiras. Os que estão atrás reclamam que não estavam conseguindo ver nada. A professora não percebe essa solicitação. Os alunos que estão fora de seus lugares e na frente da tv continuam do mesmo jeito, já que a professora não lhes chama a atenção para isso.

Um aluno que está sentado no fundo da sala, na última posição da fileira, chama a professora várias vezes para que ela retire os alunos que estão na frente da tv impedindo que os detrás assistam ao filme. Ela não ouve e não toma providências. Para convencer a turma a assistir ao filme, a professora diz que vai cobrar um trabalho sobre o filme, mas não diz qual, nem especifica.

Após alguns minutos, o filme começa a ser passado. Mais uma vez um aluno do ‘fundão’ reclamou que não estava conseguindo ver porque outros meninos estavam na frente da tv. A professora fez uma acomodação, mas não retirou nenhum aluno da frente da tv.

Aos poucos, a turma se acalmou e começou a prestar atenção ao filme (mesmo assim, havia alunos/as que estavam completamente alheios à atividade). Entretanto, a conversa jamais cessou completamente, mesmo durante o filme. A professora também se sentou para assistir ao filme. Não foi apresentado à turma qualquer roteiro ou orientação para assistir ao filme. Mesmo durante o filme há muita conversa, e a professora continua a pedir silêncio reiteradas vezes.

8ª SÉRIE

Aula 1 – A professora escreve no quadro: “correção dos deveres do livro de português – ps. 166, 167, 168 e 169”. Em seguida, pede à turma que faça grupos de cinco pessoas, que guardem o livro de matemática e peguem o de português. Alguns fizeram um círculo, outros uniram suas carteiras em linha, outros ficaram como estavam, em fila. Trata-se de aula simples (de 45 minutos).

A professora olha os cadernos de todos os alunos para verificar quem fez os exercícios e faz anotações a respeito. Enquanto isso, a maioria da turma conversa em tom alto. Não dá qualquer comando à turma, além de terem de fazer grupos, sobre o que de fato deverão fazer. Atribui ponto negativo àqueles que não fizeram o exercício. Após aproximadamente uns vinte minutos, diz aos alunos que para retirar o ponto negativo, os alunos que não fizeram o dever de casa, poderiam fazer naquele momento. Esse comando é seguido de uma manifestação de pesar pelos alunos que fizeram o exercício. Em seguida, a professora diz que aqueles que fizeram podem ajudar os que não fizeram os exercícios. Agora esses alunos manifestam satisfação, pois isso significa que não precisariam fazer nada.

Dois terços da turma abriram o livro e puseram-se a resolver os exercícios. Isso significa que a maioria não fez o dever de casa. No decorrer dessa aula, a professora se dirige a alguns alunos para verificar se estão fazendo o exercício e, ocasionalmente, fornece explicações a alguns que solicitam.

Um militar aparece à porta da sala e observa a turma alguns instantes, que está conversando e com as carteiras desorganizadas. Quando a professora o percebe se queixa de que alguns alunos não estão fazendo dever de casa.

A professora pede silêncio constantemente, às vezes bate o apagador no quadro para chamar a atenção dos alunos, que são muito barulhentos. Com isso, também acaba fazendo barulho. Não percebe os alunos que estão alheios à atividade proposta. A aula passa e há alunos que nem pegam no livro ou no caderno, fato que passa despercebido pela professora. Quando um aluno lhe

pede que escreva novamente um texto no quadro não lhe atende, afirmando que todos já têm esse texto.

Duas alunas estão sentadas na fileira junto à janela e uma mostra à outra a música que está ouvindo pelo celular. A última aluna dessa fileira estava de cabeça baixa em sua carteira ou olhava para fora da janela; estava completamente alheia ao que estava acontecendo na sala de aula. A professora percebe e conversa com ela, que continua do mesmo jeito a aula inteira.

Enquanto a professora passa de carteira em carteira para olhar quem fez os exercícios, os alunos apenas conversam.

Alguns meninos se dirigem à professora o tempo todo, mas não lhe fazem perguntas sobre os exercícios. Parecem que tentam distraí-la para que não haja aula. E, pelo visto, conseguem. O fato de os alunos estarem agrupados não contribuiu para a execução da atividade proposta, que era fazer os exercícios do livro, que já deveriam ter sido feitos porque era dever de casa.

AULA 2 – A professora chamou a atenção da turma quanto à falta de educação e que, se fosse necessário, encaminharia alunos ao CA (Corpo de Alunos⁴⁷), já que todos os alunos conhecem suas obrigações escolares. Fez referência à minha pessoa, cobrando dos alunos mais educação, no sentido de fazerem silêncio, e que respeitassem a minha presença, pois era visitante.

Logo em seguida, a professora retirou uma aluna de sala por não ter feito o dever de casa. Embora a aluna insistisse para permanecer na sala, a professora lhe disse que, se ficasse em sala, seria encaminhada ao CA. A aluna, então, retirou-se imediatamente. Voltou-se para turma e disse que devido aos sérios problemas de comportamento dos alunos, sempre que fosse necessário, seriam retirados de sala de aula. A turma ficou em silêncio.

Depois de informar à turma que a aula era de redação, a professora pediu a uma aluna que lesse a definição de paródia e de paráfrase na apostila que distribuiu. A seguir a professora explica o que é paródia, mostrando suas características e exemplifica com o programa de TV “Casseta e Planeta”, cujos humoristas fazem críticas acompanhadas de humor. Os alunos acompanham

⁴⁷ O Corpo de Alunos é ...

atentamente essa explicação. Provavelmente por se tratar de um programa de TV de seu interesse.

A professora pediu que os alunos se apresentassem para fazerem a leitura em voz alta do Texto 1, da apostila, intitulado “O prêmio de Jacó”. Dois alunos se apresentaram. O primeiro leu os dois parágrafos iniciais, e o outro aluno leu o último parágrafo, que era mais longo. Em seguida, mais dois alunos dividem a leitura do “Soneto”, de Camões.

A professora explica o que é um soneto, pergunta à turma sobre o tema do poema e explica que, embora tenha sido escrito de forma diferente em relação ao texto anterior, manteve a idéia original. Disse que isso é paráfrase e que os alunos fazem paráfrase quando copiam trabalhos dos outros. Lembrou que já haviam feito paráfrase em sala de aula antes, mas não especificou quando, nem o que foi feito.

Após a leitura do terceiro texto da apostila, o poema “Jacó e Raquel”, por dois alunos (um menino e uma menina), a professora perguntou à turma que sensação esse texto provocou e se manteve a mesma idéia dos textos anteriores. Alguns alunos sentados à frente responderam.

A professora comunica à turma que irá escrever no quadro um poema de Casemiro de Abreu, “Meus oito anos”, para os alunos escreverem uma paródia. Um aluno diz: “ah não! Ele já morreu!”. Isso denota a falta de interesse do estudante pelo assunto. A professora desiste de escrever o poema no quadro porque foi informada por alguns alunos que já havia escrito antes. Por isso, solicitou à turma que escrevesse uma paródia, que poderia ser realizada em dupla e deveria ser entregue ao final da aula.

Depois disso, a turma volta a ficar inquieta e barulhenta e, pelo menos 50% dos alunos não escrevem o texto, pois ficam conversando.

A professora faz comentários superficiais e rápidos sobre os textos da apostila, que se referem ao tema da apostila. Não há estímulo à discussão sobre o assunto de que os textos tratam. Embora a professora tente estimular a participação dos alunos, perguntando quais as diferenças entre os dois sonetos apresentados na apostila, apenas alguns meninos fornecem respostas.

A solicitação do exercício que a turma devia fazer foi acompanhada de um pedido de silêncio, para que pudessem escrever a paródia. Nos momentos seguintes, muitos alunos conversam e poucos começam a escrever a paródia.

À medida que o tempo passa, os demais se engajam na tarefa, pois sabem que precisam entregar um texto ao final da aula.

Um aluno – um dos que pediu à professora que copiasse novamente no quadro o texto base para a paráfrase – pergunta quanto vale esse texto. A professora retruca: “que mania que vocês têm de querer saber quanto vale”. O outro aluno perguntou sobre o resultado de uma prova que eles haviam feito, e a professora disse que ainda não havia terminado de corrigi-la.

Faltando trinta minutos para o término da aula, a professora avisa sobre o tempo que a turma tem para concluir o trabalho. Aqueles que ainda não haviam começado, começam a escrever.

Durante a aula, alunos que geralmente se sentam nas últimas três cadeiras não fazem o exercício. Quando a professora solicita que a turma se organize em duplas para a realização da atividade proposta, há alunos que se organizam em trios. Esse momento é de muito barulho, pois os alunos arrastam suas carteiras e cadeiras pela sala para formarem os grupos.

A aluna que havia sido retirada de sala no início da primeira aula, agora retorna, pois tocou o sinal para iniciar a próxima aula. Pergunta a uma colega o que era para fazer.

Dois alunos, sentados ao final de suas fileiras, pediram à professora que copiasse novamente no quadro o poema “Meus oito anos”. A professora se recusou a fazer isso, pois já havia feito na aula anterior. A professora não atende ao pedido imediatamente. Passados alguns minutos, entrega-lhes o texto para que copiem.

Os alunos conversam o tempo todo, mesmo durante a atividade de produção textual. Nesse caso, essa atitude era natural, já que a professora havia sugerido que a paródia fosse elaborada em dupla.

ANEXO 2 – GRUPO FOCAL

A técnica de grupo focal foi aplicada, para que as professoras fizessem uma reflexão em conjunto sobre as práticas de letramento que ocorrem em sala de aula e o ensino de Língua Portuguesa.

Sabrina (8^a série):

Quanto ao ensino de língua, é um desafio porque os alunos dizem: “professora, eu já nasço falando”. Mas você deve diferenciar, deve saber quando deve falar de acordo com a gramática, quando não deve... quando você pode incluir uma expressão, que antes não existia... só que muitas vezes eles não entendem isso. Eles acham que a Língua Portuguesa é só regra, que eles têm que decorar, como se fosse matemática. Se você tenta fazer algo diferente de passar regra no quadro, eles não conseguem assim... eles não querem pegar, eles não querem sair do diferente...

Pesquisadora:

O que seria diferente?

Sabrina:

Do comum. É... você... igual o exercício de revisão que nós estávamos passando, né... um exercício abordando todos os conteúdos... eles não querem... eles querem que você dê aquela aula ensinando regras. E eles reclamam das regras, só que eles só querem regras. E assim... na sala de aula você tem aquele que gosta, aquele que não gosta, aquele que na hora que você escreve no quadro ele já vai pegando a matéria, aquele que não porque tem dificuldade e, por isso, não quer... E já tem aquele aluno que gosta de você e, por isso, ele até se comporta um pouquinho mais... e aquele que, como não gosta de você, não gosta da matéria... Eles fazem essa distinção, de Língua Portuguesa, assim, do português mesmo gramática, e de quando a gente pede a redação, é... produção de texto... eles vêem essa diferença. Eles falam: ah, produção de texto não é português. Eles têm essa mania de diferenciar aula de gramática e aula de textos.

Vanessa (7ª série):

É, quanto à produção de textos, eu vejo assim que eles, ah... como eu vou dizer... eles recortam idéias que passam na televisão, como a Globo fala – Globo e você, tudo a ver – e colocam no texto essas vozes, quem disse isso... Eles colocam no texto, e é difícil surgir uma idéia nova. Eu falo: isso não é de vocês. Eles dizem: não, eu não copiei de revista nenhuma, não copiei do livro, pode ver, minha mão tá limpinha, não copiei de lugar nenhum. E todo texto deles, a maioria, por exemplo, um tema que eu coloquei – a mídia... mas eu falei: não é a mídia, a televisão, vamos aprofundar, vamos delimitar isso aí... é o interesse comercial, por exemplo, no vocabulário deles, que a propaganda tem... eles acham, por exemplo, que a Xuxa gosta de criança, só gosta de criança, ou ela tem um interesse... falei de dinheiro, um interesse além disso... E aí eles ah... Didaticamente a gente aprendeu que se você vai falar de produção de texto, você vai ensinar produção de texto... você tem que, por exemplo, levar alguns textos sobre um tema, a mídia por exemplo, e recorte de jornais... Mas, se você levar primeiro, eles... as idéias novas não surgem... eles vão repetir o que tá... o que ele recortou da revista... Então, por exemplo, particularmente eu prefiro primeiro abrir o tema, eles estão secos, parece até antididático, e aí eu vou espremendo: “fala, fulano! Você e você...” Vão surgindo coisas, depois, sim, que eu incremento assim... Olha, as estatísticas são assim... a revista tal fala assim... a televisão tá falando isso sobre o assunto... a mídia, por exemplo... Aí ele fala: ah, aquela minha idéia tava errada... Porque saiu no Fantástico que é assim... Como, por exemplo, se o Fantástico falasse a verdade... a única verdade possível, entendeu... Então eles acham, assim, que eles não são... são simples alunos e que as idéias deles ninguém vai ouvir, e que se não, não, não, não, não bater com que o jornal tá falando, com que a mídia em geral tá falando, por exemplo, de que tá errado essa idéia que ele teve, tá errada porque ninguém tá falando isso... então não é válido... quanto à produção de texto.

Sabrina:

E eles acham a aula de produção de texto mais fácil. Se você propõe, igual na turma de ontem, revisão primeiro... eles não queriam. Eu falei: então, vamos fazer logo a redação. Porque eles acham mais fácil.

Marta (6ª série):

Mas aí eu vejo que eles começam a colocar o pensamento de uma outra pessoa do que o pensamento deles. Então é mais fácil. Eles começam a escrever o que o outro tá pensando... é muito mais fácil você fazer uma produção de texto escrevendo o que o outro pensa do que você mesmo refletir e ter que colocar o que você acha. Eu vejo dificuldade também em relação a eles tarem escrevendo hoje por causa da internet, todas as redações que eu corrijo, são palavras, assim, abreviadas. O 'que', eles não passam a escrever mais o q-u-e, é só 'q'. 'Você' é 'vc'. O 'esteve' é só 'teve'. Então, assim, é... as palavras, eles tão diminuindo... No entanto, a redação parece que tá encolhendo...

Sabrina:

Eles estão viciados na linguagem da internet.

Marta:

Eles estão viciados na linguagem da internet. Além, assim, de não querer pensar muito... parece que eles estão diminuindo as palavras...

Sabrina:

E acham bonito isso.

Esmeralda (7ª série):

Eu acho que na realidade eles têm muita dificuldade de expressar as próprias idéias. Às vezes a gente joga um tema seco e vai espremendo pra tentar sair alguma coisa... mas eles começam a [?] pelas informações que eles têm lá fora. E, na realidade, se nós formos pensar, as informações lá fora são tantas, muito mais que as nossas em sala de aula. Às vezes você pega um jornal, alguma coisa, e tem muito mais informação do que você simplesmente passar

gramática. É o que eu disse: nós aprendemos a trabalhar o conteúdo, mas essa interação com os alunos é muito difícil. Ontem na minha revisão, todos estavam com a folha. Eu terminei a aula, doze estavam me acompanhando. O que que aconteceu? Onde foi que eles se perderam? Eu tenho que ministrar uma turma de 36 alunos e tenho que deparar com aluno que se perdeu. O que aconteceu? Às vezes foi um exercício que ele não conseguiu interpretar? E aí? Então isso é muito difícil. Pra nós, profissionais, fica difícil você trabalhar. Porque pensa: o mundo lá fora é maravilhoso.

Você chega na sala, eu tô dando regras de gramática. Ele precisa dessas regras, mas faça com que ele entender isso, é difícil. Pra nós, é difícil.

Sabrina:

Pior, se você pára de dar regra, ela já acha ruim. Na aula de redação mesmo, que já tinha explicaaado diferença de paráfrase e paródia, aí tava só debatendo... Ah, professora, passa de novo no quadro, que eu não peguei. Queeeê?! Naaão!!! Vamo lembrando, tem no caderno, vamo, vamo vendo a diferença... vamo falando... Eles querem... não... passa aí pra decorar que é mais fácil.

Vanessa:

Agora falando de aula de gramática, se é que pode falar assim, que não seja produção de texto, é... às vezes eu tô ensinando: esse caso aqui o verbo é intransitivo. Por exemplo, “Esse pincel está aqui”. Predominantemente, na maioria das vezes, o verbo ‘estar’ é o quê? Eles dizem: é verbo de ligação. Isso eles já entenderam bem. Aí, mas vamos ver um caso que não é? ‘Esse pincel está aqui’. “Aqui” é lugar. Então ‘estar’ fica intransitivo. Certo? Então eles ficam: mas aí toda vez... Aí eles querem criar regras. Toda vez que terminar com letra ‘o’ vai ser isso. Aí na falta de regras... Quando a gente fala assim: não pode generalizar, depende do contexto, tal, quando você fala isso eles: então toda vez que terminar na letra ‘o’ vai ser o caso tal. Eles mesmos querem criar regras.

Sabrina:

Eles têm grande dificuldade de interpretar. Eu tenho alunos mesmo, de uma outra turma, que a aluna, ela sabe tudo de regra de gramática, só que nas questões de interpretação, ela é ruim.

Marta:

Outra dificuldade que eu vejo também é quando eles vão fazer assim... é... a gente vai trabalhar gramática com texto. Aí geralmente você coloca um texto assim, vamos tirar os sujeitos do texto. Aí eles falam: “professora, mas pra que você tá colocando texto? Coloca frase! Realmente eu vejo assim: na frase é mais fácil você separar sujeito e predicado do que no texto. Parece que eles têm preguiça assim de querer, de ler um texto todinho pra tá interpretando, pra tá analisando... E é muito mais fácil realmente a gente trabalhar com a frase, separar o sujeito e o predicado de uma frase, do que de um texto todo. Eles parece que se perdem um pouco.

Esmeralda:

Igual a Marta falou, com certeza, trabalhar o texto é mais demorado, eles têm que se manter em silêncio, e eles estão eufóricos, eles querem é conversar... Eles são um do lado do outro, às vezes tô falando sujeito e predicado, mas o mais interessante é o assunto do dia-a-dia! E, na realidade, se nós formos pensar, a gente não tá falando a mesma linguagem dos adolescentes. E nem podemos, que a gente tem uma responsabilidade. Uma certa disciplina em sala, um certo conteúdo a passar, uma postura... Mas fica difícil. Assim, teria que nós voltarmos pro mundo deles, tentar falar assim a mesma linguagem, adaptando assim as nossas aulas em si. E é difícil. Tem aluno que você não sabe a cor da voz dele. Ele não se expressa de maneira nenhuma. Aí você pensa assim: será que é quanto a mim? É quanto à minha pessoa que ele não gosta? E na realidade talvez não é quanto à sua pessoa.

Mas eles estão distantes! Você tá falando de sujeito e predicado e eles são viajando num show que vai acontecer sábado! Numa festa! E aí? Fazer o quê? Você precisa passar o conteúdo. Né, claro, você tá aqui. E assim. Nós saímos

da faculdade com esse intuito! Lá eu aprendi a passar o conteúdo! Mas eu chego aqui, eu encontro adolescente que tem mil problemas e aí? O que fazer?

Marta:

Mas eu, vendo ontem, que eles tavam falando... eu acho que eles ficaram muito eufóricos por causa da festa sábado. Então, ontem eu tive que dar uma revisão. E o assunto era a festa. Eu aproveitei o assunto 'a festa', que comecei a escrever as frases, assim as coisas que eles falavam: ah, professora, Fulana ficou com Ciclano. Aí eu colocava os dois lá... E aí, qual que é o sujeito aqui e qual que é o predicado? Aí eles ficaram ligados. Eu aproveitei isso do dia-a-dia deles, como vocês estão falando aí, que eles estão mais interessados no que está acontecendo no dia-a-dia, pra trabalhar. Então assim, eles falaram: não sei quem veio com a mãe e com o pai... E eu fui pegando tudo isso e trabalhando frases do que tava acontecendo realmente, que eles tavam interessados em falar e trabalhando sujeito e predicado, e tipos de sujeito. Pegando realmente o que tava acontecendo no dia-a-dia. Que eu querer brigar com eles pra ensinar uma coisa e eles tavam querendo falar da festa, ia ficar difícil. Então eu aproveitei, dei a revisão, usando o que eles tavam falando. O que eles tinham vivenciado ali, o que eles queriam falar, que era bem interessante...

Pesquisadora:

Como foi a participação da turma?

Marta:

Foi geral. Todo mundo quis contar uma fofoca. E dessa fofoca, nós aprendemos alguma coisa. Talvez eu creio que tenham aprendido alguma coisa, porque chamou mais a atenção. Não sei se a atenção era saber o que tinha acontecido na festa, ou realmente ali na hora da explicação. Mas eu vi que eles prestaram mais atenção. Por isso se tornou interessante: era uma coisa que eles, **eles** estavam falando, eles que estavam discutindo e eu só entrei ali mesmo com a gramática, né. De tá mostrando o sujeito, o predicado, os tipos de sujeito... E ficou engraçado. A gente começou foi a rir, porque às vezes eu perguntava: quem é o sujeito aqui? Ah, professora era **aquele** sujeito.

Aquele. Mas, quem é aquele sujeito? Então, assim, ficou uma aula engraçada. Foi interessante. Então eu acho que dá pra gente trabalhar o dia-a-dia...

Pesquisadora:

Vou fazer uma pergunta pra vocês. Foi dito aqui, né, por vocês, que é muito difícil trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, tais quais se apresentam hoje. Na visão de vocês, seria necessário, de repente, reformular o currículo de ensino, e quais seriam os focos de ensino nessa reformulação, tendo em vista as dificuldades que vocês enfrentam em sala de aula.

Marta:

É igual livro. É... os livros assim que pras crianças, assim, atraem, que é bem atraente, tá virando filme. Então pra eles é melhor você ler um livro de 500 páginas ou assistir o filme? É muito melhor, muito mais rápido você está vendo ali sentadinho, assistindo a um filme do que você tá lendo. Então, tudo assim tá virando, tá tornando assim mais fácil, tá mais prático. E eu acho que essa parte mesmo da leitura, da escrita, tá ficando mais de lado.

Vanessa

Na verdade, eles esperam que... eu não sei por quê, é... embora eles estejam novinhos, eles esperam que a aula de português seja mais organizada...

Sabrina:

Uma coisa rigorosa e metódica.

Vanessa:

Isso. Aí coloque: número 1, vamos falar disso, letra a. Conceito é esse, exemplo tal, exemplo tal. Um exemplo mais simples e um exemplo mais difícil. Agora passaremos ao número 2. E quando você leva um texto e vamos conversar... eles permitem que a aula...

Sabrina:

É sempre aquela coisa: conceito, exemplo, exercício; conceito, exemplo, exercício.

Vanessa:

Isso. E eles falam que os nossos exemplos são simples, que depois a gente vai passar um exercício com exemplos mais complexos. Eles falam: ah, você dá um exemplo simples aí e depois na hora da prova, o exercício vai ser bem mais complicado.

Sabrina:

Eu acho ruim é porque eles não conseguem associar matéria que eles viram antes com a nova; parece que eles têm gavetinhas no cérebro deles. Dá um verbo intransitivo numa gaveta, verbo transitivo em outra gaveta. Eles não vão associar as matérias não, unir as matérias não. Aí passou pro segundo bimestre, tá vendo outra matéria, aquela matéria ficou lá, encaixada, arquivada e agora nova matéria. Eles não vão incluindo, é isso que eu acho...

Pesquisadora:

Mas o professor faz essa associação? Ou quando você ensina, vocês só ensina aquilo.

Sabrina:

Olha, tenta puxar, tenta relembrar. A gente tem sempre que tentar relembrar. Só que, eu acho que a dificuldade, pelos que eu sinto, é de tá ensinando a matéria, incluindo as outras, e fazer com que o aluno associe. Porque muitas vezes a gente mesma acaba ensinando separado, eles vão pegando separado, passou pra matéria nova, arquiva a matéria antiga. Aí eles acabam achando que não serve pra nada estudar a Língua Portuguesa. Porque eles não vão associando, eles não vão mesclando as matérias. Eles vão guardando, não tem continuidade. Acho que é por isso que não se sentem motivados para estudar a língua.

Vanessa:

O exemplo desse conteúdo fragmentado é que, eu não sei, acho que é na 5^a. ou 6^a. série que eles vêm preposição, né, e a gente foi trabalhar

complementos verbais e aí a gente fala, olha, aqui tem preposição e aqui não tem. Em nenhum momento eu parei e dei uma aula de preposição. As preposições são tais, tais e tais... eles têm até uma musiquinha, né... Então eu falei, tá, na próxima aula eu posso trazer, xerocado, e falei pra eles: “pesquisem, em qualquer gramática tem”. Eles: “tem que ser aquela amarela?”. Eu disse: “não, qualquer gramática tem”. No nosso livro tem. Mas enquanto eu não coloquei, na verdade eu não coloquei, eles queriam que eu colocasse no caderno... preposições: são tais, tais e tais. Eles queriam e até na última aula de revisão, no último momento, eles: “professora, mais quais são as preposições?”. Eu: “abram a gramática”. Eles: “em qual página?”.

Sabrina:

Eu não gosto de escrever isso no quadro porque o aluno fica preguiçoso. Então eu acho que eles não gostam muito da minha aula porque eu não gosto de escrever isso no quadro. Você não teve oportunidade de ver minha aula de revisão, que eu passei uma frase no quadro, aí nós vimos a concordância nominal. Aí eu pedi pra eles transformarem a frase em oração subordinada adjetiva. Até aí, tudo bem. Aí fui revisar preposições, preposições combinadas e contraídas. Eu: “agora vamos transformar essa oração subordinada adjetiva, incluindo uma preposição contraída, qualquer uma. Aí eles ficaram: “ah, professora, mas... peraí, mas como? Eu: “vamo lá, gente, incluindo. Vamos aumentar esse período, vamo encaixar aqui... tá vendo pra que que serve a preposição contraída, não sei quê...” Aí eles já não sabiam mais o que era combinada e contraída. Aí eu dei exemplo de cachorro: um cachorro de raça pura. Aí esse cachorro cruzou com outro cachorro de outra raça. Já virou um cachorro viralata. Só que é cachorro, não é? Pois é, nós temos as preposições puras. As preposições se mesclam com outras palavras. Aí se tornam preposições contraídas. Mas estão exercendo função de preposição. Mas já não é aquela preposição pura, aquela preposição de raça pura, que nunca foi misturada. Aí eles: “é mesmo, não é professora?”. Eu: “daquele, daquele vai ser o quê então?”

Só que na hora de formular na frase, pegar uma concordância nominal, aí encaixar uma outra matéria, que é orações subordinadas adjetivas, incluindo

uma preposição contraída, que já é de outra matéria, eles já sentiram dificuldades, porque eles sentiram dificuldades de unir as matérias.

Pesquisadora:

Então pelo que vocês estão dizendo, significa que vocês têm que ficar permanentemente fazendo essa revisão, não é?

Vanessa:

E tem que partir de nós. Se depender deles abrirem a gramática pra buscar... não. Tem que ser metódico, no quadro, anotadinho no caderno.

Sabrina:

A gente tem que sempre ficar lembrando as que já foi dada, pra fazer eles verem que sempre vai ter a ver. A Língua Portuguesa nunca é aquela coisa separada, sempre uma coisa vai tá puxando outra. E eu acho que é isso que eles sentem dificuldade. E muitas vezes nós sentimos dificuldade também de passar dessa forma. E acaba que a aula fica chata, eles acabam visualizando que a aula de português é aquela coisa só de decoreba, o que é ruim pra nós, que eles tenham essa impressão. Pelo menos, eu acho ruim.

Marta:

No ano passado, eu sofri... quando eu cheguei aqui, eu cheguei em agosto, no segundo semestre. E eu senti essa rejeição de aluno. Porque, quando eu entrei, eles já tinham passado por um professor, e eles gostavam muito desse professor. Então quando eu entrei, eles falaram que eu era chata, não gostavam de mim, e falavam: “eu prefiro o outro professor do que você”. Gente, tinha dia que eu chegava aqui me dava vontade de chorar. Porque é ruim você tentar entrar em numa sala pra dar aula, e os alunos olharem pra você, te ignorar. Falar que você era chata, que não gostava de você, ah, o outro professor era melhor. O tempo todo te comparando. É horrível você ser comparada. Eles, assim, me ignoravam... me ignoravam. Então, assim, tinha dia que eu entrava e eles não me deixavam dar aula. Eu colocava a mão assim pra trás, encostava na parede e ficava. A aula todinha, quietinha. Aí eles começaram a ver que eu não ia brigar, que eu não ia gritar, que eu não

chamava atenção. E eles começaram prestar mais atenção quando eu entrava, pra ver como que eu ia agir. Dependendo de como eu agia, eles agiam comigo. Eu comecei a chegar, dar bom dia, aí sentava, fazia a chamada. Aí levantava, aí quando eu começava a explicar que eles ignoravam, aí eu encostava e ficava. Aí eu não sei se eles começaram a perceber que eu não ia brigar, aí eu chegava perto de algum grupo e começava a conversar. Às vezes não tinha nada a ver com a matéria, mas começava a conversar. Aí eles começaram a me conhecer. Então, assim, depois que eles começaram a me conhecer, que viram que eu não era nada daquilo que eles pensavam, ah, uma intrusa na escola, uma intrusa na nossa sala, que era assim que eles me viam: uma intrusa. Tem uma professora aqui, que eu não sei o que ela tá fazendo aqui, que a gente gosta do outro. Por que que ele saiu? Aí eu comecei a dar as aulas. Acho que eu comecei, assim, bem lentamente... no entanto até hoje quando eu os encontro no corredor, eles vêm falar comigo: “oi, professora!”. Vêm, me abraçam, brinca... Mas eu senti muita dificuldade. E, já esse ano, como eu já comecei com a turma, eu vi que é muito mais fácil, eu vi, assim, um carinho diferente. O jeito deles lidarem com você é diferente. E... também eu não sou muito de gritar, de brigar. E eu começo a ver muito pelo lado do aluno. Às vezes eu tento conversar aquele aluno muito danado, muito problemático, assim, eu tento conversar e conhecer um pouquinho dele. Eu vejo isso pelo meu filho. Porque teve uma época que ele passou por uns problemas e problemas, assim, que pra uma criança, era muito sério. E às vezes ele chegava na escola, e o professor não sabia de nada, e brigava com ele, mandava bilhete pra casa e toda vez que o professor fazia isso, ele piorava. Ele começou a tomar antipatia do professor, ele começou a tirar notas baixa... Ele sempre foi um aluno de 9 e 10. E ele começou a tirar nota 6, 5, e eu achava aquilo estranho e ia conversar com o professor, e o professor: “ué, mãe, mas você falou que ele era um aluno nota 9 e 10, e o menino só tira nota baixa”. E eu comecei a preocupar com aquilo. E então eu fui vendo que... e aí eu fui conversar com o professor e falei que... tive que me abrir com ele e falar dos problemas que o Bruno tava tendo. E o professor mudou o jeito com o Bruno, e ele voltou a melhorar. Então, assim, às vezes, o professor, ele tá ali na frente, ele não sabe qual é o problema do aluno. O que que o aluno tá passando. E ele tentar brigar com esse aluno, é pior. Porque às vezes o aluno tá ali na sala,

ele tá transferindo um problema... às vezes em casa a criança tá com um problema e aquilo ali ela reflete na sala. E o professor bate de frente. Isso é pior. Não adianta... você pode ver que os meninos mais danados, é aqueles assim que a gente não agüenta... são os alunos que têm problema. E se a gente descobrir o problema deles, tentar tá trabalhando isso... Mas os meninos mimados, eles têm problemas também. Eles têm problema com a família.

Sabrina:

Mas isso também tem que ter um cuidado, porque o aluno que gosta muito de você também, ele também vai correr o risco de se sentir muito à vontade pra acabar, de uma certa forma, te desrespeitando. Porque nessa turma que a Edna tá me acompanhando, eles gostam tanto, a camaradagem tanta, que eles já não se acham assim no dever de assistir aula.

Marta:

Mas aí é onde tá: o professor tem que impor o respeito. Ele não tem que ser amiguinho do aluno. Ele tem que ser um companheiro, alguém que vai tá ali ajudando, fazendo ele crescer. E não amiguinho. Não tem que ser coleguinha do aluno, passar a mão na cabeça... Eu acho que você pode brigar com o aluno sem o agredir e sem ser muito amiguinha.

Sabrina:

E quando vai brigar com o aluno, ele até se espanta: “eita, professora, mas eu? A senhora tá falando assim comigo?”

Pesquisadora:

E ela dá aula sorrindo, o tempo inteiro.

Esmeralda:

Adolescente, não adianta você bater de frente, você ser autoritária. Você tem que tentar trazer eles pra você. Mas assim: à medida que você traz, você mostra o seu limite. Eu sou fulana, sou amiga, mas também sou a professora chata que vou cobrar. Porque, na realidade, assim, o mundo mudou muito. Eles me vê dessa maneira, falando assim, às vezes, a linguagem deles, mansinho,

e quando altera, eles tremem. Mas, assim, não adianta bater de frente. Porque se eu bater de frente, eu vou causar muito mais problema. E a questão desse aluno, quando tem problema, realmente, se fosse eu aluna, que estivesse lá, eu ia agir da mesma maneira. A gente tem que tentar procurar saber o que tá acontecendo, procurar o aluno... e tentar, assim, transmitir mais amor, mais amizade. Porque não adianta bater de frente. E o problema é que, nós, profissionais, estamos assim colocados de uma maneira... porque a sociedade cobra o conteúdo. O vestibular cobra o menino saber e tirar dez, fechando a prova. E aí? Mas existe o lado humano. Existe aquela criança que não é uma máquina. E onde ficamos nós, profissionais, quanto a isso aí?

Vanessa

Quanto à produção de texto, ainda, eu fiz uma experiência. Os alunos, tanto na vestimenta, assim, eles se espelham muito na gente. Tem umas, agora, as meninas, elas passam lápis preto no olho... todas têm pulseirinha de bolinha, né... e quanto à produção de texto, eu comecei a produção de crônicas, mas parágrafo de introdução... é... o que eu sempre quis fazer, o que que é: tanto prática de um lado, quanto do outro. Eu queria corrigir em sala, com o menino ali comigo, né. Corrigir assim, ah, aqui não ficou claro. E ele, não: “Ah, mas eu quis dizer...”. e eu: “Tá dito?”. Eu queria corrigir junto com o menino. E eu tô conseguindo isso, né, aqui na escola. E aí eles me perguntam – alguns, não todos: “Professora, a senhora escreve?”. E aí eu: “Ah, eu gosto de escrever crônicas”. Aí eu vi que eles estão produzindo mais crônicas, sem eu dar o tema... né... Eles estão produzindo crônicas e levando pra mim. Algumas são umas narrativas simples, outras assim, ne, são mais inteligentes... assim... têm uma crítica. E tem uma aluna: “A senhora tá lendo o quê?” E se você falar – “eu não tô lendo nada” – talvez tivesse um efeito, né... E com eu falando – “Ah, eu tô lendo isso... – eu tô estudando na área tal agora...

Sabrina:

Eles te indicam: “Professora, eu li tal livro”. Meus alunos, mesmo, eles perguntam: “professora, a senhora tá lendo o quê?” “Ah, gente, atualmente eu tô lendo só os livros mesmo do meu curso...” E eles dizem assim: “ah, professora, eu tô lendo tal livro, lê que a senhora vai gostar”. Tem uns que você

até se surpreende... porque nesse mundo de hoje em dia, com a Internet, ainda tem aluno que gosta de leitura... Então quando você... “ah, é? Então eu vou ler esse livro”. Aí eles se sentem... “olha, eu indiquei um livro pra professora ler”.

Vanessa:

Eles até olham no material da gente qual livro que a gente tá levando. Aí eles: “ah, esse é bom?”. Eles ficam...

Sabrina:

Eles mexem nas suas coisas pra ver que livros é... Eu estudo dia de sábado, eu tô fazendo especialização. Então muitas vezes eles mexem na minha bolsa e vê livros que eu estudo, ou então uma vez, eu recebi um convite da Thomas Jefferson para fazer um congresso lá, e eles... “ah, professora, mas inglês, a senhora estuda inglês também? Caraaamba, hein?”. Então, se você é aquele professor que não está se atualizando, eles não te dão credibilidade.

Marta:

(...) aí eu mudei a estratégia com ele agora. E agora ele me encontrou ali... aí ele vem: “Nossa, professora, você tá sentindo mal, né, seu rosto...”. Então agora ele começou a conversar a comigo de uma outra forma. Que antes ele só vinha falar comigo me agredindo. E agora ele começou a mudar. Aí, como ele ainda não tinha entregado as tarefas, nenhuma, eu tinha conversado com ele assim: “Fausto, faz que eu vou aceitar as suas tarefas de novo”. Aí ele fez todas, agora me entregou. Todas.

Sabrina:

É o caso do J.P. Um aluno que ano passado foi aluno da Vanessa, e a Vanessa me avisou: “olha, não bate de frente com J.P. porque ele vai ser muito danado. No primeiro bimestre, a nota dele foi terrível, comportamento pior ainda”. E aí, o que que eu fiz? Ele começava a bagunçar, eu: “Pô, J.P., tô contando com a sua colaboração pra me ajudar a comandar a turma da 8ª. X... pô, J.P., e aí, não vai me ajudar não?”. E assim, ele é todo assim... né... (malandro, disse Vanessa) E eu: “E aí, J.P., qual é, que que é isso? Tô

esperando... As notas melhoraram, o comportamento dele melhorou... As notas, de 0,5 foi pra 1,5 – 2,0. Porque aqui é de 0 a 10. A gente só soma. Então, assim, de 0,5 pra 1,5 – 2,0 foi um avanço. O comportamento dele melhorou, apesar de que, oontem, ele tava danado, mas por causa ainda da festa que teve, só que a mãe dele veio aqui, a mãe dele não acreditou quando eu comecei a elogiá-lo. Ela disse: “Nossa, professora, você é a única professora que tá elogiando o J.P.”. “Não sei em relação às outras matérias, mas pelo menos em Língua Portuguesa ele evoluiu. Então eu acho válido elogiar a evolução dele”.

Marta:

Eu acho que tem como a gente manter um respeito com eles, e eles gostarem da gente respeitando. Tem como ser amiga do aluno.

Sabrina:

E eles gostam quando o professor é... respeita e assim... pede a eles para ajudá-los, como se eles fossem os nossos estagiários. Eles gostam disso.

Marta:

Essa valorização, né. Valorizar o aluno. O F. é assim também. Às vezes eu falava assim: “F., recolhe pra mim o material, os livros...”; “F., faz isso pra mim”. Então ele começou a ver que eu tava sempre pedindo alguma coisa pra ele, ele começou a querer me agradar também. Então pra me agradar, que que ele tinha que fazer? Prestar atenção, fazer as tarefas.

Sabrina:

Eles se sentem muito importante.

Marta:

É, e é bom fazer com que o aluno se sentir importante. É tão bom a gente tá num lugar que a gente gosta.

Esmeralda:

Com certeza, esse aluno, tem que procurar ele. À medida que você passa a ser amiga dele, você não tem problema com ele mais. É como se fosse um problema eliminado, né. Pode até ser que a nota dele continue fraca, mas ele começa a participar. E assim: cada um de nós aqui ser humano – seres humanos – a gente precisa sentir importantes. E à medida que ele é importante, ele quer mostrar também que ele sabe fazer as coisas. Então, assim, eu tento trabalhar isso aí... Assim, nunca fui de gritar, de brigar, sempre sou calma, assim, meu tom de voz... assim... Agora o dia que eu for preciso, eu dou um grito. Mas você tem que tentar chamar esses alunos. Eu vejo muito na produção de texto. Aí nós távamos falando de assunto e tema, e falando da mídia. E aí eles foram falar pra mim do Big Brother. E aí eles foram falar: “Professora, mas a Grazieli e tal...”. Eu falei: “Gente, observa, ela não fez uma concordância certa”. “Ah, professora, mas aí como que você explica? Ela não estudou português e é bem sucedida”. Então assim: tem hora que você fica de saia curta também. Como que você vai explicar isso aí? Esse mundo lá fora. “Ah, professora, mais o importante hoje é ter dinheiro, não se importa a maneira”. “Gente, mas é importante se falar dentro da línguas as normas certas, porque, na realidade, o conceito de analfabeto tá mudando pra nós hoje. Analfabeto diante das regras da língua. Só. Antes ele lendo o mundo em sua volta, ele já concretiza o que faz, né. Então pra eles fica difícil. Aí eles vêm sempre com essas perguntas. Essa, assim, me pegou de saia curta. Eu fiquei...

Sabrina:

Eles dizem que Fulano de Tal não estudou e hoje em dia ganha milhões. “E você, professora, quanto a senhora tá recebendo?”. Ainda fala isso. Agora uma coisa que eu queria, até mudando um pouco de assunto, que eu acho válido falar, principalmente em redação, como eles valorizam quando você escreve um ‘muito bom’, ‘ótimo’, ‘parabéns’, ‘ok’. Aí eles ficam: “Professora, o que vale mais: o ‘ok’ ou o ‘bom’; o ‘muito bom’ ou o ‘ótimo?’”.

Esmeralda:

E quando simplesmente cê circula palavra. “Professora, porque você circulou?”. “Não, porque esse termo não tá adequado nessa frase”. “Ah, então, tudo bem, eu não errei?”. “Não, você não errou, mas, olha, não encaixa. Olha

suas idéias”. Aí ele relê e fala: “Ah, realmente, professora, eu escrevi errado”. Então, assim, eu circulo muito as palavras, os termos...

Sabrina:

(...) pegam e jogam fora mesmo. Agora se você escrever algum recadinho, assim, um ‘muito bom’, eles já se sentem assim como se... “ah, então a professora realmente leu o que eu escrevi”.

Marta:

E eu acho assim bonitinho que às vezes eles colocam recadinhos no final da redação. Sempre tem um recadinho pra gente. Quando a gente responde, eles ficam assim... aí você pode ter certeza que na outra redação vem alguma resposta ao que você respondeu. Eu acho muito engraçadinho.

Vanessa:

Aí eu coloquei: “Boa prova”. Aí o menino: “obrigada”. Depois eu: “de nada”.

Sabrina:

Eles acham que a gente só leu a redação quando a gente escreve alguma coisa. Se não escrever... “Ah, a professora com certeza nem leu”.

Marta:

Mas é a questão dos valores, né. Se sentir valorizado.

Sabrina:

Sem contar que eles querem escrever pra alguém ler mesmo. Todo mundo quer escrever pra alguém ler.

Marta:

E eu vendo assim: é... quando a gente tava falando de respeito, de... assim... o tanto que eles gostam de mim, eu vejo isso, porque ontem eu tava me sentindo tão ruim assim por causa da gripe... Eu entrei na sala assim com uma cara... E aí eles olharam assim... “Gente, olha, vamo fazer silêncio que a professora hoje tá doente”. Em todas as três turmas eu consegui dá aula ontem, sem ter que chamar uma vez a atenção. E todos fizeram silêncio. Ficaram assim: “Gente, a professora tá doente, vamo fazer silêncio, ela não pode gritar, não, não pode falar muito não”. Isso eu acho engraçado.

Vanessa:

Eu tive, eu acho que não é um problema, mas uma questão, assim. A estagiária que tá comigo há um tempo... é... não é que eu grito com os meus alunos, eu falo alto com eles, né. “Ei, você, olhe pra cá, me ajuda aqui, eu não tô entendendo, me ajuda a entender isso aqui”. E aí ele: “Eu, hã...?”. E a estagiária gritou com os alunos. Parece que ela deu um chique assim... não é um grito de falar alto. Ela deu um chique, de bater o pé, né, assim... E a partir daquele dia, aquela turma não gosta mais... E aí a menina: “Meu nome é tal, você tá errando meu nome de novo qual é seu problema?” Então ela ficou toda irônica, tal... até eu me assustei.

Marta:

(...) a gente pode brigar, mas outra pessoa não: eles não aceitam. A gente tem dia que a gente briga, eles ficam chateados ali mas...

Sabrina:

É aquela questão: “Minha mãe é aquela, não é você”.

Vanessa:

É verdade. E aí a estagiária gritou com eles, a partir desse dia, tem uma aluna x lá, a partir desse dia, ela não suporta. Ela: “Lá vem, de novo? A senhora não vai sair, ela vai entrar no seu lugar não, né? Não quero estudar com essa mulher aí não.

Pesquisadora:

Como o ensino da gramática se relaciona com o ensino da leitura e da produção de textos:

Sabrina:

Pode esperar um pouquinho pra pensar?

Sabrina:

Eu tenho uma experiência no primeiro bimestre, eu tava explicando oração subordinada substantiva pro aluno, né. Então primeiro eu coloquei um período simples no quadro, analisamos... aí desenvolvemos para período composto e subordinado e depois nós reduzimos. Aí explicando pra eles que as três formas tava passando a mesma mensagem. Aí um aluno perguntou: “Professora, se as três formas passam a mesma mensagem, por que é que a gente tem que aprender então três formas?”. Aí expliquei que, na fala, por assim não ter muito tempo, a vida ser mais corrida, ele usar os períodos simples. Agora, na escrita, quando ele for, assim, desenvolver assim um texto, muitas vezes quando como o professor estabelece um tanto de linhas, assim, 25 a 30 linhas, então o sugerido seria que ele utilizasse o período composto subordinado, porque assim ele ia escrever mais, passando a mensagem e ia atingir o número de linhas. Aí ele falou assim: “É mesmo, não é? Que aqui a gente tem que escrever mais. Só que tá passando a mensagem. Aqui não, aqui a gente escreve bem menos. Então pra falar é bem mais rápi... bem mais fácil.” Então assim foi uma percepção que eu achei legal, porque realmente os períod... assim essas orações subordinadas, elas são ótimas pra texto dissertativo. Você vai argumentando... vai argumentando... e vai escrevendo... e pra eles, assim tudo o que eles conseguem captar assim pra escrever num texto, principalmente pra atingir o número de linhas, porque eles não gostam de número de linhas estabelecidos, pra eles são ótimos. E eu gosto sempre de ficar relacionando a gramática, assim o que que ela vai servir pro texto. Então... a gramática sempre vai ter um ponto favorável ao texto. E eles gostam disso.

Pesquisadora:

Por que eles não gostam de número de linhas estabelecido?

Sabrina:

Eu acho que é porque fica naquela tensão... Então teve uma atividade uma vez que eu passei que eu não estipulei... não coloquei o número de linhas. Só teve texto com 40, 45, 50... Já teve uns com 5 linhas... Só que geralmente eu estimulo... coloco 30 a 35 ou 25 a 30. E dou até 5 linhas a mais. Mas eles não gostam. Por causa da cobrança mesmo. Eles se sentem pressionados.

ANEXO 3 – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Professora Melissa – 5ª Série

A entrevista foi realizada usando a técnica do texto-estímulo. Os textos estímulos consistiram de textos do livro didático e de um livro literário. A professora declarou que exige dos alunos que escrevam textos corretos, na língua padrão, e isso os motiva a escrever os textos na linguagem padrão. Relatou que uma mãe a procurou e disse que o filho faz questão de escrever os textos corretamente, porque a professora exige. E disse que não tem motivação para escrever corretamente os textos dos outros professores, porque não exigem.

Como você trabalhou esses textos com seus alunos, o que você os explorou, que atividades você desenvolveu, como os alunos reagiram?

Esses três textos (pp. 114-116) tinham a ver com a intenção comunicativa. Muitas vezes você pode encontrar determinados assuntos com autores diferentes, com o mesmo assunto. Então... é... esse livro... ele trabalhou a importância da leitura. Do livro, dos nossos livros... Um trabalhou mais a questão informativa, sobre... é... que os adolescentes hoje não querem ler... por que que eles não querem ler... só querem saber de computador... e outras coisas que eles preferem... mas o lado do... é... eletrônico do que... do livro em si... é muito mais fácil ir num computador e puxar um texto... resumido... mais esse lado.

O outro (texto) já trabalhou uma história de uma personagem que gostava de um livro, né... E o outro, o terceiro texto, falou sobre a impressora. A primeira impressora que teve... Então, chegamos à conclusão que todos os três textos tinha em comum o livro, a escrita, e etc., né... E exploramos diversos tipos de leitura como a questão... fizemos uma relação entre um desenho... se eles tivessem olhado somente o desenho, eles conseguiriam descobrir o que tinha no texto... e realmente conseguiriam, né.

E aí começamos a ver também que muitas vezes a gente não lê somente no texto, mas lemos também pelas figuras, lemos pelo... até o próprio título, ele já te dá uma prévia do que é o texto. Então seria diversas maneiras de ler que não apenas a codificação e a decodificação de texto. Então fizemos um paralelo entre os três textos e aí fizemos uma relação com outros textos que nós já tínhamos trabalhado que foi um texto sobre recomeçar. Eu levei um pensamento filosófico, levei um texto e, desse texto, pedi pra eles irem... ir procurar um texto que tinha o mesmo tema. E eles fizeram isso e foi assim... um trabalho muito prazeroso. Eles gostaram demais. Até porque... eles... eu dei opção pra eles de música, de letra de música, poemas ou poesias e... é... textos comuns. Ontem fizeram os três. Então que eles gostaram, né. Então eles acharam muito interessante, esse tipo de trabalho. Então eu explorei mais nesse sentido, a intenção, e aí trabalhamos a intenção comunicativa.

O que que o autor, na verdade, por que que o autor desse livro... porque cada livro tem um autor. Por que o autor desse livro (o livro didático) colocou esses três livros (três textos, na verdade). O autor do livro é um só. E aí chegamos à conclusão que ele queria... a mensagem que ele queria passar pra cada um dos alunos, né, então foi bem gostoso.

Você chegou a trabalhar questões de forma no texto?

Sim, de formatação. Até porque, olha só, como eles são... eles são diferentes, né. Aqui, eles focam... aqui temos duas imagens... é como se fosse um antagonismo (a professora fez referência a um dos textos que estava numa única página e apresentava duas imagens, uma sobre a outra – p. 114). Já nessa daqui, nós temos apenas uma imagem central (p. 115), que ilustra esse texto. E nessa daqui, nós temos três imagens, mas digamos que sejam três imagens bem parecidas. Então fizemos um paralelo entre... é... de... principalmente da relação que a figura tem com o próprio texto, né.

E foram trabalhadas questões gramaticais, o livro dá esse encaminhamento, e mesmo que não dê você trabalhou e como trabalhou?

Nesse momento, o meu enfoque maior, o meu enfoque maior era trabalhar com ele (o aluno) a intenção comunicativa. Então não trabalhei com eles, não com esses textos, não trabalhei a parte gramatical não. Eu trabalhei com eles mais a questão de forma. Até porque o livro, ele é baseado em vários outros textos. Eles vão... quando a gente vai fazer o trabalho com eles, ele traz outros textos que a gente pode estar trabalhando a parte gramatical. Então é até uma maneira deles estarem lendo mais, estarem fazendo um outro tipo de leitura. Então nesse momento o meu enfoque maior é a intenção comunicativa, e como em uma aula não é possível a gente fazer um trabalho... quando você dá um... Por exemplo, o tema daquele dia é trabalhar intenção comunicativa, não dá pra você trabalhar intenção comunicativa e gramática ao mesmo tempo, no mesmo texto. Então, dessa forma, como o meu objetivo, a minha aula daquele dia era a intenção comunicativa, então eu dei o enfoque maior em relação a isso.

Esses outros textos que aparecem no livro pra trabalhar gramática, eles se relacionam em alguma medida com os textos principais? Como?

Olha, eu não acho que ele, que ele tem... é... ele tem... é... digamos, por exemplo, o mundo do jornal. Ele tem, digamos, um tema próximo, né, mas são textos menores, textos mais suprimidos, mas o que eu gosto mais, eu gosto no livro é que ele trabalha sempre com dois textos. Isso é muito bom. Porque o aluno tá fazendo uma leitura, uma releitura. Ele tá fazendo uma interpretação bem diferente daquela que a gente aprendeu, né, que era ler e... ver o que que o autor quis dizer ali naquele texto e pronto, ficava uma coisa muito... muito sem... sem... é... uma relação até mesmo com o outro texto, com a própria vida, então, achei muito interessante. Tem um tema parecido, porém eles são pequenos. Sempre pequenininhos, é... bem rápidos, né, um texto bem rápido (p. 129), diferente desses aqui, que é praticamente uma página, né. E esse daqui (faz referência à pág. 129) é bem mais resumido.

E como foi trabalhada a gramática nesses textos?

Bom, a gente, né, eles (o autor do livro didático)... normalmente dentro do... do texto... aqui... de gramática... nós estamos... o pronome... eles trazem... ela era

gorda... então eu trabalho... eles fazem o texto justamente com a presença de pronomes, com a presença, né... de justamente do tema que tá sendo trabalhado. Então nós começamos, eu sempre começo com eles... nem pelo livro... eu começo jogando... é, conversando, fazendo é... preparando o terreno, né. E nessa conversa é que eu puxo pro texto. Muitas vezes eu faço o seguinte: eu faço uma aula à parte do livro, baseada no livro, mas à parte do livro. E então peço pra eles, em casa, fazerem o dever de casa e aí depois nós retornamos para o livro pra que eles façam uma relação entre a aula que foi dada e o livro, entendeu? Então eu não gosto muito de dar as coisas muito mastigadinhas. Eu dou aquela noção e ele (o aluno) vai fazer a aplicabilidade, porque é muito fácil pro aluno, ele sentar e o professor ficar falando. Olha, a questão 3, vamos (???) sobre ela. Então eu acho que a gente tem que dar autonomia pro aluno, ele é agente do conhecimento dele. E nós somos os mediadores. Então ele trabalha em cima do (???) e depois ele traz pra você as dificuldades. Olha, professora, quando eu fiz essa questão, eu achei difícil mesmo. Aí eu digo pra ele: “Vamos pensar sobre isso? E aí, vocês conseguiram?”. Aí um dá resposta, outro dá quando ninguém conseguiu. A gente vai é... levando o aluno a chegar àquela resposta e assim sucessivamente.

Você leva algum material extra para trabalhar essas questões gramaticais e também as questões textuais?

Normalmente eu gosto de trabalhar com eles com a questão da construção do conhecimento gramatical. Eu faço como se fosse um esquema somente com a nomenclatura da... dos pronomes, né... pronome substantivo... e deixo aquilo ali no quadro como se não fosse nada, né. E aí jogo uma frase. E aí: “gente, o que que vocês... vamos descobrir onde está o pronome, onde está o verbo, onde está...?”. E aí depois que conseguimos descobrir... quer dizer, eu começo do exemplo para o conceito, né. E aí quando eu quero é... fechar aquele conteúdo ou iniciar aquele conteúdo, eu trago alguma música, porque eles gostam muito de música... ou uma poesia... Muitos não gostavam no início, de poesia, mas assim... só de eu dizer que eu escrevo, que eu gosto, isso os motivou... Muitos já até trazem livros e falam: “professora, eu trouxe um livro de

poesia, olha só, eu pedi pra minha mãe comprar... ah, não sei quê...!”. Então isso foi muito bom. Então eu trago algum tipo de texto assim que..., porque a dificuldade muitas vezes é você encontrar um texto que atenda o que você precisa, né. Então eu aí faço uma pesquisa e aí trago e trabalho com eles.

Mas, por exemplo, no terceiro bimestre, eu... no terceiro bimestre está sendo muito apertado. No 1º. e no 2º. Bimestre, eu trabalhei muito mais com textos à parte. Esse bimestre eu só pude trabalhar com um, que foi com o texto ‘Recomeçar’, né, com o tema ‘recomeçar’. Nós começamos com esse texto, fazendo é... trabalhando até pra começar com a auto-estima. Eu penso muito assim: porque, se o aluno, internamente ele está motivado, ele vai render muito mais. Então eu sempre começo com a parte interior do aluno, aquela predisposição pra aprender, que vai ser muito bom português nesse bimestre. Então coloco muito assim... é... a auto-estima dele em primeiro lugar, porque, se ele estiver estimulado, você consegue fazer com o aluno o que você quiser. Agora se ele não tiver estimulado pra aula, você pode dar a aula, a melhor aula do mundo...

E aí eu sempre também procuro muito ouvir o que eles sentem, assim. “professora, eu não gostei da aula”; “eu gostei”. E aí hoje em dia eu já consigo ver aluno que chega no final da aula e bate nas minhas costas e: “professora, hoje a aula foi muito boa”. Né, então, isso é... Quando eu não sinto isso deles, eu falo: “E aí, gente, o que que vocês acham que a gente pode fazer pra próxima aula?”. Aí: “ah, professora, gostei disso, não gostei daquilo”. Então eu sempre estou fazendo isso.

Então, os textos, esse bimestre, os paralelos, eu só consegui trabalhar um, por causa do tempo e do cronograma que a gente tem que tá cumprindo. Tem o livro de literatura, a gente tá produzindo jornal, é... vamos produzir relatório... Então tem muita coisa. Então se trazer coisas a mais, à parte, eles vão ficar muito sobrecarregados, até porque eles também têm as outras disciplinas, né. Então visando tudo isso, esse bimestre só deu pra trabalhar um. Mas eu sempre trago ,algum texto a mais, quer que seja... às vezes, eu até nem, nem... é... trago o texto com o objetivo de trabalhar, por exemplo, a gramática, mas

até pra apreciação, pra que eles ouçam. Muitos pais hoje não têm tempo de pegar um livro e ler pro seu filho. Nem na hora de dormir, nem na hora de acordar e nem em momento algum. Então eu trago um livro de poesia, leio pra eles é... trago um texto diferente e leio, no sentido mais de apreciação, pra trabalhar a... porque eu acho que a leitura também... a audição de um texto também é muito importante. Além da leitura, da codificação, da decodificação, da interpretação. É ler por ler. Sem aquela cobrança de ter que prestar atenção nos elementos pra uma cobrança de um pronome, de um verbo, de um advérbio. Então eu trabalho nesse sentido.

E você trabalhou de uma maneira diferente outros textos nesse mesmo livro?

Nesse mesmo livro, eu trabalhei com... esse... esse livro... deixa eu ver a página... olha só, esse texto aqui... foi muito interessante (pág. 129). É... ele fala sobre... é... o pronome reflexivo, né, e ele olhando pro espelho e dizendo pra ele mesmo que há quanto tempo, que ele estava com saudade dele mesmo, e não sei quê, não sei quê. E nós fizemos, nós fizemos esse trabalho aqui com eles, né, e eles levaram pra casa e leram... e eu deixei esse trabalho... esse texto... como se eu não tivesse visto. Aí eu fui jogando exemplos, tal... aí, teve alunos, né: “Professora, tem um texto no livro que é o pronome reflexivo”. E era isso que eu queria que eles percebessem, fizessem uma relação do que eles leram com o que eu estava explicando. Aí eu falei: “Então vamos fazer o seguinte: vamos ler esse texto como se você estivesse falando pra você mesmo”. E trabalhamos também essa parte que muitas vezes eles não se percebem. Quantos deles têm... a beleza, que... a beleza não é só aquela que você vê no espelho ou que você vê no outro. Mas existe diversos tipos de beleza, e isso foi muito bom. Porque eles estão numa fase em que eles se acham feios, que a espinha tem que ser tampada, porque é mico aparecer uma espinha no rosto. E então foi muito gostoso, o trabalho com esse texto.

E como você trabalhou os quadrinhos nessa mesma página?

Eu... é... mos... olha só... esse... é... quadrinho... ele tem uma relação com o texto que vai ser... com a cobrança dooooo... texto que vem abaixo. Então eles têm que fazer essa leitura para é... a interpretação disso daqui. Então a gente leu, né... e depois puxamos pras perguntas e fomos, né, distrinchando, distrinchando... sempre trabalho é... de acordo com o texto.

Eu tenho muitas vezes até vontade, eu acho que é um pouco de radicalismo, mas, assim, eu acho que os livros deveriam ser mais finos. O conteúdo deveria ser é... pra nos dá a oportunidade de fazer com que o aluno enxergasse além do livro. Entendeu? Mas muitas vezes o tempo é tão curto que você tenta... você sai do livro, mas você tem que automaticamente voltar pra esse mesmo livro. Acho que o livro muitas vezes ele é bom, mas por outro lado ele amarra demais, não só o professor, mas muito mais o aluno, né.

Então eu, eu não sou muito fã de livro não, sabe. Acho que é importante porque ele te direciona, ele te dá uma... uma luz... acho que eles deveriam ser mais finos pra gente também poder criar em cima disso daqui. Claro que... eu não sigo página a página. Por exemplo, se eu achei que a página não é interessante pra o meu trabalho, eu não trabalho o livro, eu trabalho uma outra coisa.

Eu acho que a gente tem que ... e o livro... e o nosso coordenador é muito consciente nesse sentido, ele até diz assim: que o livro, ele não tem que ser o nosso foco principal. E que o livro, ele é uma muleta, mas uma muleta muito fininha, né. Não pode ser uma coisa... a gente não pode ficar muito presa ao livro. E isso é muito bom, porque aí eu fico bem à vontade pra não ficar muito presa ao livro. Claro, eu me prendo basicamente ao conteúdo, mas ao livro não.

Há algum comentário, alguma experiência que você gostaria de relatar, que julgou interessante em relação ao trabalho com o livro?

Esse bimestre, eu achei muito gostoso... a princípio nós tínhamos é... o trabalho que nós íamos fazer “Marcando o trevo no jardim” (nome do livro,

checar os demais dados anotados no diário de pesquisa). É um livro maravilhoso, que fala sobre a história de uma criança que, brincando no quintal dele, ele só tinha aquele mundinho. Ele começou a furar um burquinho na parede e acabou descobrindo um outro mundo no outro quintal, de um menininho gordinho, que a mãe esfregava na bacia...

Ele, além de ser interessante, ele é divertido. Muitas vezes a gente realmente nos dias de hoje cria um muro em volta de nós, né. Então isso é muito... ele é muito gostoso. E no livro “Todos os textos”, tem um trabalho com o gibi. E gibi não é mistério pra nenhum adolescente, porque todos gostam... eu mesma adoro gibi. E todo mundo gosta. Então, que que eu fiz? Eu juntei o livro com o prazer. Quer dizer, vamos pegar o livro de literatura e, em grupo, eles vão transformar o livro de literatura em um gibi. E esse gibi, eles vão ficar em exposição pra... a feira cultural que vai ter no Colégio. Então, unimos o útil ao agradável, né. Então eles gostaram demais. Ontem mesmo teve uma aluna que chegou pra mim: “Professora, eu trouxe três gibis pra senhora olhar”. Então eu falei: interessante, que a gente vê que eles estão motivados, que eles estão gostando de fazer.

A princípio, eles ficaram assustados. “Professora, como é que eu vou transformar um livro desse tamanho em um gibi?”. Então, eu cheguei pra eles e falei: “Primeira coisa que você vai ter que fazer: um resumo do livro. Porque é impossível você fazer um gibi de um livro, né. Então aí marcamos uma data onde eles vão fazer... cada um vai fazer o seu resumo. Depois eles vão juntar os resumos que eles fizeram e vê se tem um melhor que do outro ou se eles vão juntar a idéia de todos em uma coisa só. E aí dessa junção transformar esse... esse resumo em gibi, né. Então foi bem gostoso, né, porque todo mundo vai trabalhar, vai ter o dedinho de todo mundo em um trabalho, né. Então foi uma das coisas que tá me dando bastante prazer. Também.

Outra coisa que a gente vai fazer, que foi até uma idéia do Teles, que eu achei bem interessante, é... fazer um jornal. E nós trabalhamos no... foi uma das nossas... dos nossos conteúdos que foi dado foi a questão da... da argumentação, da dissertação, né (pág. 142). É... nós trabalhamos essa

questão da intenção comunicativa, né. Porque que muitas vezes o jornalista, ele não chega na matéria dele e fala assim: é, porque o filho do morto... ele não faz essas afirmações. O texto é muito assim é... subjetivo, nas entrelinhas. Claro que, pra eles, eu não disse com essa linguagem, né. E aí, chegamos a várias conclusões em relação a... inclusive, uma delas, o processo, né. Que ninguém pode acusar ninguém sem ter provas. Então... agora eu falei: agora é a vez de vocês serem os jornalistas. E coloquei diversos temas como, por exemplo, a corrupção na política brasileira, adolescência... muitos deles vão fazer é... um texto direcionado: o que é ser adolescente, né?

Dei a idéia pra eles de irem... de repente é... fazer uma entrevista com algum colega do colégio, pra ver a visão dele. E ele pode colocar, fazer perguntas e colocar essa entrevista no jornal. Então, assim... e eles estão adorando, né, porque ninguém é jornalista todos os dias, né. Então falei: agora vocês são jornalistas. Vocês vão ter que ter cuidado com a notícia que vocês vão dar. Aí trabalhei com eles a questão da veracidade, que eles não podem colocar no jornal coisas que não são verdadeiras. E eles vão ter que se basear... essa verdade, eles vão buscar aonde? Vão buscar em outros jornais, porque eu falei: “observa no noticiário, até mesmo na televisão. Eles sempre falam: “segundo O Globo, segundo o jornal... a revista Istoé... quer dizer, eles sempre se baseiam em uma fonte pra não dizer que eles é que estão dizendo isso. Então dessa... eu quero que eles trabalhem dessa... dessa seguinte forma: eles também vão buscar informações em outros jornais, em revistas, em... até mesmo em livros, né. Porque tem, por exemplo, questões que podem ser também encontradas em livros e são bastante atuais. Pra eles fazer uma relação de que o livro, ele tem a ver com o nosso contexto social também, né. E aí nós vamos fazer um trabalho com eles com o jornal... daí eles vão fazer um resumo... uma junção também da idéia deles, porque todo mundo vai fazer uma pesquisa, cada um, por conta. Depois eles vão trazer pra dentro de sala de aula todas as idéias que eles tiveram do texto, vão fazer o texto, todos juntos... vão transformar aquele texto que eles fizeram todo solto... solto assim... individual.

Num texto coletivo, vão me entregar pra que eu possas estar fazendo o papel do redator, né. Estar ali ajudando... eu vou levar de volta pra eles... Então, eles tão adorando. Então... eu... esse bimestre, eu observei que, claro, sempre tem aqueles que realmente nunca gostam de quase nada que a gente propõe. Mas isso é natural. Mas a maioria deles estão gostando de trabalhar com esse... com esse ????

Esse bimestre está sendo muito gostoso. Até eu que sou professora tô motivada, né. E eu sempre procuro passar pra eles esse... esse... essa auto... quando eu gosto de uma coisa, como é que eu posso te explicar, porque eu gosto de passar pra eles é... o prazer, né. Porque se você... o professor gosta, ele consegue contagiar os seus alunos. Agora se o próprio professor dá um trabalho que nem ele se motivou, naturalmente o aluno sente. Porque o aluno, ele te percebe de todas as maneiras. A gente pensa que o aluno não vê a sua auto-estima, mas o aluno vê. Então eu acho que, quando você faz alguma coisa, você tem que entrar de cabeça, né. Vestir a camisa, e olha, vamos fazer.

Voltando àquela atividade em que eles vão transformar o livro em gibi, você já trabalhou ou pretende trabalhar... como vai ser essa confecção do gibi, a parte estrutural, a parte temática também... como você pretende trabalhar isso?

Eu já levei pra sala de aula... é... nós conversarmos... eu passei pra eles um estudo individual. Porque eu sempre trabalho... eu sempre parto do pressuposto que o aluno, ele é agente do seu próprio conhecimento. Então eu passei o livro de literatura... tem diversas coisas de... de todos os textos, que nós chamamos, né, que é o livro que trabalha mais a parte textual.

Eles levaram pra casa várias coisas em relação ao gibi e passei pra eles como dever de casa e depois eles estudaram em casa e nós fizemos um momento em que sentamos e conversamos sobre gibi, sobre estruturação, sobre o balão, sobre a presença do narrador, por que que o narrador está lá, é... quem é o narrador, quem é o personagem, e fizemos todo esse trabalho de... de percepção, como se... o que que tem num gibi, né.

Dei um gibi, pedi pra eles manusearem tudo. Então... e tem mais um momento que nós vamos visitar a biblioteca do colégio, né, e uma das coisas que nós iremos fazer lá é procurar os gibi e ler e pegar... porque eu também penso que o gibi é uma coisa muito próxima dele. Não é nada diferente. Talvez ele possa não ter noção da estruturação, mas ele com certeza ele já conhece muita coisa do gibi, já tá bem familiarizado, né.

Então, eu já trabalhei com a parte estrutural, mas é... como eu trabalho no colégio os dois períodos, o que facilita muito, eu tenho as minhas janelas. Então o dia que eles estiverem na biblioteca, eu vou estar sabendo que eles estão lá, e nos momentos desses horários vagos que eu tiver, eu vou estar lá, fazendo uma “ponte”, vendo o que que eles estão tendo dificuldade. Então vai ser um trabalho meio de grupo, mas é um trabalho de grupo orientado, não é... eu num... num sou a favor, de que você passa um trabalho pro aluno e aí fala: “vai pra biblioteca”.

Só que muitas vezes o aluno chega lá no meio daquele tanto de livro e fica perdido, não sabe o que fazer e traz trabalho pra você... péssimo, você dá um zero ou um 0,5 pro aluno, e o aluno se sente desvalorizado, desmotivado, porque ele suou a camisa pra fazer e o professor simplesmente pegou aquilo que ele fez, sem nenhuma orientação... Então eu quero estar trabalhando junto com eles. Porque eu quero que o resultado desse trabalho seja muito bom. Que o meu interesse não é que o aluno tire dez ou zero: eu quero que ele aprenda. Mesmo tirando 0,8 eu quero que ele aprenda. Então o objetivo maior é esse. Então eu vou estar junto com eles enquanto eu puder. Eu vou dar autonomia pra eles, mas ao mesmo tempo, eu quero mostrar que qualquer coisa eu estou aqui, é só gritar que eu apareço. É... e eles vão se sentir seguros pra estar fazendo o trabalho e vão se sentir mais valorizados, mais motivados, mais amparados, mais protegidos. E isso é importante.

Há algum outro relato ou experiência relacionada a esse trabalho que você desenvolve de elaboração de textos e de leitura que você gostaria de relatar?

É... esse bimestre eu.. aliás, esse semestre passado, eu trabalhei com a questão do uso de textos educativos, né. Uma... é... foi o conteúdo que eu defendi na minha monografia. E eu trabalhei muito com eles, principalmente no primeiro e segundo bimestre, é... textos que coloquem a auto-estima desses alunos pra cima. Isso foi muito bom, porque eu consegui burlar um... um... a questão da reprovação deles. Muitos ficavam muito desmotivados. Até a quantidade de alunos que ficaram de recuperação em português foi ínfima. Mesmo considerando um pequeno... um erro que teve em relação a... a... arredondamento, mas independente disso, fazendo a reavaliação diante disso, nossa! O rendimento deles foi maravilhoso! E, assim, eu já tive pais que me procuraram na porta e: "professora, eu estou vendo meu filho chegar em casa e estudar português! Ele nunca fez isso!". Né, então isso é muito bom.

É justamente... os textos têm provocado neles aquilo que estava adormecido, que eles são capazes, que eles podem conseguir, que... Português não é fácil. Eu sempre deixo isso claro. Até porque eu não quero iludi-los. Ah, não... é tudo muito fácil. Eu acho que ele tem que encarar a realidade. Português não é fácil, mas eles podem conseguir, porque eles são capazes. É isso que eu quero que eles... então, assim... a auto-estima... eu sinto que a auto-estima deles está lá em cima. E que eles estão se sentindo capazes. Claro que eu não vou esperar que nesse bimestre... até porque mudou...

No segundo bimestre, eu dei pra eles adjetivo, e adjetivo é muito próximo de substantivo, até mesmo nas classificações. Então é natural que o aluno que teve um pouco de dificuldade no primeiro bimestre se saísse melhor no segundo bimestre, porque já tinha uma familiaridade com os conceitos. Agora, no terceiro bimestre, que já mudou, já é pronome, já é uma coisa nova pra ele, claro que eu não vou esperar que o rendimento, que seja o mesmo. Mas eu estou trabalhando muito com eles com essa questão do... estou trabalhando os textos nesse sentido, pra trabalhar a auto-estima deles justamente pra que eles, no mínimo, se sintam assim: "eu sou capaz". Porque a partir disso... é consequência, né, de um trabalho.

Eu estava conversando com eles em sala de aula, e na linguagem coloquial, a linguagem da conversa, você tem toda a liberdade de conversar... uma linguagem que eles entendam, uma linguagem, digamos, mais relaxada. E aí eu estava conversando e disse... eu sempre falo pra eles que, no texto, 'a gente' é proibido. Eu falo muito isso, mas é de brincadeira assim, né. Eu falo: olha, é proibido. Mas é proibido mesmo. Então eu, conversando com eles, eu falei: "gente, bem que aqui que... a gente... a gente poderia... Aí um aluno falou assim: "nós poderíamos...". Aí eu olhei pra ele e eu falei: tudo bem. Então você quer que eu fale com a linguagem de acordo com as normas-padrão. Então eu vou começar a falar, mas agora você abre o dicionário pra você entender o que eu vou falar. Ele olhou pra mim assim: não, professora, então a senhora pode falar assim mesmo que fica mais fácil da gente entender. Eu falei: então você está entendendo porque que eu utilizo uma linguagem mais coloquial. É justamente pra que vocês entendam porque, com certeza, você domina a linguagem padrão. Tem alunos aqui que com certeza podem não dominar tão bem quanto você. E eu, como professora, eu preciso de ser entendida, independente da linguagem que eu vou usar. Na fala, você pode falar de uma maneira mais relaxada, até porque nós estamos entre amigos, ou estamos em sala de aula. Claro que, falar, usar 'a gente', não é errado. É apenas inapropriado para a escrita. Aí ele olhou assim pra mim: "é, professora, a senhora está certa". Então chegamos a uma descoberta muito interessante, né. Então eu... eu sempre... trabalho com eles isso. Que na hora de escrever, tem que ter cuidado, né.

Eu trabalhei argumentação com eles da seguinte maneira. Claro, texto é muito importante. Mas, às vezes, como eu te falo, eu prefiro partir do exemplo para a prática. Porque ele associa até mesmo na prova, por exemplo. Quando um aluno chega e fala assim: "professora, eu não estou lembrando o que que é argumentação". Você lembra daquela representação que seus colegas fizeram sobre...

Então quando chega na prova às vezes é aquela questão do branco. "Ah, professora, me deu um branco". Eu falo: você lembra é... daquela representação que seus colegas fizeram de quem gosta da leitura, de quem

não gosta da leitura. Então, através do exemplo, eles se lembram do conceito. E conseguem fazer a... colocar na prova. Então eu sempre trabalho com eles do exemplo para o conceito.

Então eu chamei dois alunos... teve turmas que eu chamei dois ou quatro, outra eu chamei só dois. E, eles começaram, a princípio, meio tímidos, né, porque eles estavam na verdade... eu falei assim: gente, vocês estão é... em um teatro. Aí eles já se arrumaram na cadeira, e aí puxaram a blusa, e aí já criou aquele clima. Eu falei: nesse momento vocês são apenas são público, e eles são os atores. Você vai falar porque que você não gosta de ler. Aí ele: ah, eu não gosto de ler por isso, por aquilo... Aí depois o outro vai defender porque que ele gostava. Aí eu perguntei pro que gostava: alguma coisa que ele falou, você não concordou? Aí ele falou: “não, eu não concordei por isso, por aquilo, por aquilo outro, porque você devia fazer isso...”.

Em algumas turmas, não houve um diálogo, porém eu fiquei pegando alguma coisa que um falava, jogando pro outro pra criar aquele, aquele debate entre um e outro. Então na verdade eles ficaram é... conversando até um convencer o outro. Normalmente, quem gosta de ler, conseguiu fazer com que o que não gosta de ler pelo menos dissesse assim: “é, você tem razão”. Portanto, já é um bom caminho, né. E aí... desse debate, eu joguei pra eles. Eu falei: o que que eles fizeram? Eles argumentaram, eles criaram argumentos pra convencer o outro a fazer alguma coisa. Então a argumentação nada mais é do que o que acabou de acontecer, né. Então eu não trabalhei com eles a argumentação dentro do texto, mas trabalhei com eles a argumentação na prática, da prática para o conhecimento, né. Então, foi dessa forma que eu trabalhei argumentação.

Professora Vanessa – 7ª SÉRIE

Com que gêneros você trabalha com os alunos no dia-a-dia?

Bom, basicamente a gente tem seguido, até por uma questão didática, os livros... os textos do livro didático que a gente adotou. Que é do Projeto

Araribara, da Editora Moderna. Aí, por exemplo, na pág. 58, a gente trabalhou o textos Os filhos da Lua. É... a gente fez uma revisão de... a gente vai começar o período composto... então a gente fez uma revisão de frase, oração e período. Eu pedi pra que eles circulassem os verbos, né, do texto, que a gente já tinha trabalhado a parte de interpretação, eles fizeram em casa, a gente corrigiu em sala. E no outro momento eu pedi pra eles circularem os verbos de ação, que era o que mais interessava pra gente... Embora eles já saibam o que é verbo de ligação, verbo auxiliar... e aí ah... pedi um exercício que não contém no livro, mas que a gente criou na hora. Pedi pra que eles separassem as frases, todos os períodos e todas as orações. Foi um treinamento. Nesse caso, por exemplo.

E as questões de compreensão e interpretação do texto, como foram trabalhadas?

É, essa questão, a gente usa mais o livro mesmo, seguindo a proposta do livro, né. Tem a parte do livro que é estudo do texto... O início deste livro é... tem uma parte que trabalha... produção de texto, né... a narrativa, a descrição... Só que a gente não usa. Porque já temos o livro de produção de texto. Então a gente pula essa parte... e a interpretação de texto, a gente utiliza... embora, a gente às vezes elabore... recolha... faça recorte de textos de outros livros que a gente acha interessante... que o tema seja interessante. Tá... como é que a gente trabalha? A gente trabalha de maneira que eles façam em casa. Né... E aí a gente corrige em bloco, a gente não separa como o texto... o livro separa não, a gente corrige em bloco.

O que significa corrigir em bloco?

Tudo de uma vez só. Seguindo... não pulando, por exemplo, quando a gente passa uma... quando a gente passa uma lista de exercícios ou, né... bastante exercício... a gente corrige aqueles que eles têm mais dúvida... a questão de gramática, sintaxe. Mas, por exemplo, interpretação de texto, não. A gente vai seguindo isso em bloco, o que a gente chama de bloco, que eu tô chamando em bloco. A gente vai seguindo a seqüência mesmo, né... dos exercícios do

livro, sem deixar nenhum pra trás. Porque a proposta do livro é essa: uma questão puxa a outra, pede dicionário, né... e é por isso que a gente segue sem deixar nenhuma questão de interpretação pra trás. Seria mais ou menos isso.

Que conteúdos você trabalha na interpretação do texto?

A gente dá mais ênfase às questões de Língua Portuguesa, às questões de gramática. O que que eu faço com os alunos? Por exemplo... é que a proposta do livro, a gente segue didaticamente, né, vai seguindo. Mas eu gosto de inventar. Por exemplo, eu peço pra que os alunos criem questões de interpretação... eu já fiz isso algumas vezes, não é sempre não. Peço que eles criem algumas questões de interpretação de um a cinco, individual, sem resposta... Eles se identificam, depois eu troco com os alunos e aí eles respondem, por exemplo... E aí eles têm a função de... como é que fala?... de criar... ???... de autor, né. Aí eles vêem como a...

No princípio eles faziam questões de maneira que... qual é o título do texto... Aí eu falei: não, vamo trabalhar essas questões. E eles começaram a districhar o texto, a fazer inferências no texto, questões que estavam além do texto, né. Então essa parte de autoria deles foi bem interessante. Já fiz isso algumas vezes. Não é sempre não, que às vezes não dá tempo mesmo de trocar... seria uma proposta diferente o que a gente faz.

E existe alguma relação entre esse trabalho que você desenvolve de interpretação e trabalho gramatical com a produção de textos dos alunos. E como isso se dá?

Tá. A parte de produção de texto, a gente explora um tema, que tem no livro, por exemplo, né... que tem no livro de produção de texto, que é da Atual, né... Não é do mesmo livro didático, tá, da parte de gramática e texto, que é da Moderna... Não é a mesma coleção. Então a gente trabalha o tema proposto pelo livro, até porque a gente tem que usar o livro, já que os pais compraram... o livro é bom, a gente acompanha o livro, trabalha o tema, por exemplo, o tema da água, né...

Você pode pegar um tema específico e mostrar como você fez?

Bom, por exemplo, como produção de texto, o texto da pág. 80, que é um exemplo de debate, né. Então nós trabalhamos a proposta do livro, que apresenta um debate sobre uma revista pra... pra *teen*, que são adolescentes, e alguns adolescentes, como debatedores, uns cinco ou sete... nós trabalhamos, e eu fui explicando ao correr do texto o que seria a importância do debate, quais são ah... as partes de um debate, os participantes, o debatedor, o moderador, que é o texto oral, que aí permite... no caso do adolescente, gírias, e tal...

Nós seguimos a interpretação proposta pelo livro e aí depois nós produzimos um debate. Né... e deixamos um aluno responsável pela... pelo registro escrito do debate que estava ocorrendo, é um bom exemplo.

E com que outros textos você trabalhou e como trabalhou?

Nesse terceiro bimestre, a gente começou a trabalhar com leitura de imagens. Mas nada assim... ah... não é uma proposta do livro, é uma proposta bem humilde, simples, nossa... Pedimos para que os alunos, grosseiramente mesmo, sem uma técnica, uma teoria, tal... Pedimos para que os alunos levassem revistas para a sala de aula, e aí num segundo momento eles recortaram a gosto deles, que escolheram... propagandas, né, imagens publicitárias e depois nós fizemos leituras. Eles prepararam em grupo cartazinhos, explicando...

De um lado, eles recortaram a imagem, por exemplo... mais assim, de grandes multinacionais, assim... a vivo, tal, né, que tem uma proposta que... uma campanha publicitária mais engajada, tal... mais engajada, não... mais trabalhada pra... né... pra... é... pra render financeiramente mesmo, não é engajada, não. E aí ah... eles fizeram por escrito críticas às propagandas. O interessante é que uns falaram: “ah, eu posso falar bem da propaganda?”. Eu – é, até pode, né, mas nenhum falou bem. Todos criticaram assim... Eu falei:

“olha, as propagandas não são enganosas, porque é crime, né”. Então, não pode. Mas aí eles entenderam que as propagandas exageram e seduzem e iludem o consumidor, em sua grande maioria. E achei interessante que partiu deles. A gente não levou nenhum texto teórico, né... de um jornalista, tal, não... isso partiu deles, né.

E depois eles apresentaram oralmente. “Olha, esse é o meu cartaz, eu tenho a imagem da... campanha publicitária tal. Por exemplo, um creme anti-rugas... aí eles perceberam que... que... não existe nenhum creme que vá tirar a ruga de ninguém... e que de qualquer maneira, você vai envelhecer... Eles dizem que não existe nenhum creme pra tirar celulite e de que eles colocam, por exemplo... no Extra, eles colocam na campanha publicitária do... folderzinho deles, que eles... da revistinha deles... eles colocam... “ah, da família... o supermercado da família brasileira”. E aí eles colocam uma imagem de uma moça linda, de vinte anos, de um casal lindo, de olhos azuis... bem vestidos... quer dizer, não é a família brasileira, né... a mãe, os filhos.. não é o padrão da família... de família nenhuma, né. Modelos tão lindos... um casal, né. Basicamente isso.

E qual foi a produção dos alunos em torno dessa atividade?

É, por escrito mesmo, eles fizeram críticas, né. Colaram a imagem, fizeram o cartaz, colaram a imagem do lado e escreveram as críticas, daquela maneira, é, bem simples... negativos e positivos, mas saíram mais negativos. Daquela maneira deles mesmo de... só que eles colocaram: “essa propaganda é enganosa”. Eu falei: “não é enganosa”. Aí eles começaram a... a falar que ela ilude, que é exagerada... E aí eu expliquei pra eles também... Eu falei: “quem é o público consumidor?” Eles falaram: “qualquer um pode consumir, por exemplo, a moto Honda pode comprá-la, né...” Eu falei: “Tá, mas... eles produzem a moto Honda pra todos ou tem um público alvo, direcionado”. Eles: Ah, mulher pode, né... Eu falei: não, não é proibido mulher usar a moto Honda. Mas pra quem que é, é pra homens, tá, tudo bem, mas são velhinhos? Aí eles: não, são jovens, que querem radicais... [voar???] Aí eles: ah, professora, como que eles falam que a moto alcança 300 por hora, se as nossas vias só

permitem correr a 80 por hora? Né? Aí eles viram que: que adianta ter um motor XRT não-sei-que... que falam um termo que a gente nem conhece, que pra nós não faz diferença nenhuma... E que a moto, por exemplo, vende uma idéia de que você vai correr tanto que você vai voar, vai ser livre... É, eles falaram isso. Isso tudo continha no texto deles, no cartaz. E aí foi a produção deles.

E como você trabalhou, ou se trabalhou, com os livros literários?

Bom, ah... a gente trabalha com livro literário aqui na escola no primeiro bimestre, segundo bimestre e terceiro bimestre. Primeiro bimestre, foi o livro... Bom, no primeiro bimestre, nós tivemos o livro “Contos de enganar a morte”, que são quatro contos ah... do folclore brasileiro, mais ali no nordeste. Eles não conheciam, até eu não conhecia bem. E eles encenaram, fizeram peça teatral. Leram... imagina-se que eles leram os quatro contos, escolheram um e, em grupo, eles encenaram. Isso foi trabalhado o ano passado também, e eles gostaram. De encenar, e eles se divertem bastante. E no fim do ano, eles indicam: “ah, professora, a próxima turma a senhora podia adotar os “Contos de enganar a morte” também, que é legal. No segundo bimestre, por indicação do professor Cassiano, nós trabalhamos o “Mico preto”, que é do... Antônio Calado.

E aí eu fiz uma prova oral, levantei algumas questões; umas bem simples, outras mais complexas, assim, que foram por volta de cem questões, né... haja criatividade. E aí eles sortearam algumas perguntas e responderam, mas na hora que eles estavam respondendo... as perguntas eram simples; na hora da resposta, eu instigava eles, pra que eles trabalhassem melhor as respostas, assim né. E foi interessante. E também forçou, de alguma maneira, que eles [lessem o livro] né... eles tinham que ler mesmo.

Então o menino que não leu, não respondeu, ele ficou sem nota, né. Porque na peça... quando é trabalho em grupo, que seja peça ou seminário, alguns enrolam e não lêem, né, e se aproveitam dos coleguinhas que leram. Eu acho

que no “Mico preto” boa parte leu sim, porque foi uma prova oral e individual, né.

Bom, agora no terceiro bimestre, nós vamos trabalhar... que foi a indicação minha, Valéria... vamos trabalhar com “Édipo Rei”, mas em prosa, que é da Editora Moderna, tá em prosa. A gente pretende fazer uma prova conjunta com o pessoal de Filosofia, né... a professora da... isso é pra sétima série.

A professora da 7ª. Série tá trabalhando Determinismo, que eu tenho que retomar algumas leituras também... Mas a gente, aqui da parte... a gente pretende explorar a parte narrativa mesmo, né... personagem, essas coisas. E, claro, vamos correr atrás de algumas leituras do Determinismo, que é o que a professora tá trabalhando. A gente tem que retomar ou ler mesmo, conhecer, né, pra fazer um gancho com o pessoal de filosofia. Mas deve ser uma prova... escrita... tal... Mas subjetiva, assim, a gente não fez, pretende fazer questões objetivas não.

Para o quarto bimestre, não haverá livro de literatura, mas a gente tá pensando trabalhar alguma coisa com o cinema. Não sei como vai ser ainda. A gente ainda tá pensando sobre isso. Mas, em princípio, eu já pretendo que eles façam uma pesquisa sobre a origem do cinema. O ano passado eles fizeram... trabalhando comigo... eu trabalhando com a sétima série... Eles fizeram uma pesquisa sobre a... todas as fontes... todas as maneiras de comunicação. Então eles pesquisaram ah... o telégrafo, aquele código Morse, sinal de fumaça, pipa no morro indicando que a droga chegou... surgiram coisas muito interessantes. Eu falei que eram cinco fontes, maneiras, né, de comunicação. Aí o título era “correspondências” assim, pra ficar divertido. E aí eles pesquisaram... eu pedi que duas fossem fontes, maneiras de comunicação arcaicas, né, e as outras três podiam ser modernas. Então surgiu telefone, Internet, tudo. Mas surgiram umas interessantes também. E esse ano a gente vai fazer um projeto com cinema, não sei como ainda. A gente tá pensando nisso ainda.

Como você trabalha as questões gramaticais nos textos que você seleciona para o trabalho em sala de aula?

Bom, primeiro a gente tem... preferência pra usar os textos propostos pelo livro que foi adotado. A gente trabalha a parte de interpretação também proposta pelo... essa parte de interpretação, a gente fica mais com a proposta do livro mesmo, né. Agora a parte de gramática, a gente tem traz... preparado muito trabalho à parte, muitos exercícios à parte, né. E esse ano eu tenho trabalhado um pouco diferente. Tenho explorado mais o texto, vozes do verbo... eu pedi que eles circulassem os verbos de ação, fizessem quadradinhos nos verbos de ligação e grifassem os verbos auxiliares, pra depois introduzir vozes do verbo. Então eu já pedi, antes de falar o que que era vozes do verbo, esse tema, eu já pedi pra que eles escolhessem, formulass... escolhessem cinco verbos de ação, que eles já haviam circulado, formassem frases é... uma estrutura que eu disse pra eles que é meio que predominante na Língua Portuguesa. Eu pedi... obrigatório, que fosse sujeito, verbo e complementos. E depois sujeito, verbo e objetos. E pedi depois pra que eles transformassem o objeto em sujeito, e falei, esse sujeito é sujeito paciente. E depois sim que a gente falou: ó, isso são vozes do verbo. E aí a gente entregou o material já com... com... com... conceitos, um material à parte, que a gente preparou. É um exemplo de como a gente trabalhou.

Alguma outra experiência, assim, atividade que você desenvolveu com os alunos, que você gostaria de relatar?

Bom, em um outro momento, teve uma outra escola que eu trabalhei da Fundação, é... a gente trabalhou ah... 'carta'. Produção de cartas e trocamos cartas com outras escolas, era em Santa Maria. E no ano passado, houve até essa proposta pra coordenadora geral, houve essa proposta de trocar cartas... a gente até trabalhou cartas, mas depois o tempo foi corrido e não deu tempo de trocar as cartas e o projeto não seguiu em frente.

Por exemplo, o livro do Édipo Rei foi recomendado desde o início do ano, se eu não me engano até no material... na lista de material escolar deles... quando

eu, Valéria, propus o Édipo Rei já o ano passado, eu liguei pra Editora Moderna e vi se tava no mercado disponibilizado uma grande quantia para... por volta de doze turmas ah... seis turmas de quarenta alunos, né... se tinha no mercado. Eles disseram que sim. Eles tão tendo alguma dificuldade em encontrar, mas... eu acho também que eles procuram na papelaria da esquina, né. E eu passei uma lista de telefones de dez livrarias bacanas, né, as melhores de Brasília, e aí os pais tão ligando, eu acho que eles vão encontrar. Tá. O Édipo Rei que a gente propôs, ele é em prosa, né, é uma narrativa e dá pra explorar... outras questões como... por exemplo, do narrador, né, sempre em primeira pessoa, [?], sempre em segunda pessoa, né. Até parece banal, mas, até... como é que eu vou dizer.. o volume de leitura do texto em prosa é maior, né. Porque não pronuncia a fala. E eles estão comprando... porque... os pais que compram, né, porque não encontraram, ou porque não levaram em conta que a gente propôs que seja da Editora Moderna, que tem um trabalho em prosa... eles estão comprando de outras editoras, e... Por exemplo, da Editora Scipione, que metade em prosa, metade em peça.

Aí eles falam: 'professora, mas aí não é o mesmo livro, é a mesma história... Eu falo: 'é a mesma história. É uma história antiga, da Grécia, por volta de 2500 anos, né, antes da Era Cristã, então... muitos anos... Eles: 'nossa, professora...'. E outro dia me perguntaram: 'professora, a senhora sabe o que que é complexo de Édipo?' Aí eu falei, né, que é quando, segundo os ensinamentos de Freud... E aí falei de uma maneira bem simples pra eles. Até porque eu não tenho muitas leituras também não. Se eu quisesse explicar para uma outra pessoa, eu não saberia especificamente, não, né. Mas é quando o filho se apaixona pela mãe, o complexo de Édipo. E... ah... mas aí eles falaram: 'se apaixona?' Aí eu falei: 'não, não tem desejo sexual', embora Freud diga que tenha, né. Mas eu não quis dizer isso pra eles. Eu falei: 'não, ele idolatra a mãe, ele adora a mãe'. E ficou mais claro pra eles. Porque senão ia ser 8 ou 80. Eles iam levar a... "ai, quer transar com a mãe, não sei quê, né, eles, né..". Tá, e aí ainda falei: 'ó, e tem o complexo de Eletra, que é o contrário. É quando a filha... e aí usei, troquei o termo, idolatra o pai. Quando a filha é mais apegada com o pai, Freud diz então que ela tem um impulso sexual pelo pai. Foi isso.

Que atividades de produção de texto foram desenvolvidas e como os alunos realizaram essa produção?

Tá. Sobre produção de textos, não é a proposta do livro de produção de texto que foi adotado, a gente não trabalhou, assim, redações inteiras, né, com introdução, desenvolvimento e conclusão. A gente trabalhou ali por volta do segundo bimestre... no primeiro bimestre, nós ficamos mais trabalhando o livro. Mais interpretações de textos, propondo crônicas, como produzir crônicas... Por exemplo, eles produziram algumas crônicas.

Já no segundo bimestre a gente deixou um pouco de lado o livro pra trabalhar ali produção de texto mesmo. A gente ensinou pra eles [?] básica a diferença entre assunto e tema, né, fizemos vários debates com vários assuntos sobre a água, sobre os direitos da mulher, sobre os sem-terra, que era um assunto que tava sendo falado, quando os sem-terra vieram a Brasília... E aí eles produziram parágrafos de introdução. E a gente corrigiu... eles fizeram no caderno... Então não era numa folhinha que eles pudessem rasgar e fazer outra. Eles fizeram no caderno, então eles iam corrigir em sala, né, por volta de 10 a 15 linhas. A gente corrigiu em sala ali, naquele momento, e... e aí eles queriam... alguns com... queriam rasgar a folha e fazer outro. Eu falei: “não, deixa aí pra você ver o que você errou”. Então a gente fazia as correções e no mesmo momento ele passava a limpo, e aí a gente corrigia de novo... E eles: ‘não ficou legal ainda’. Então foi uma produção que eu achei interessante. Ali na hora, não levava aquela pilha de 120 redações enormes pra corrigir em casa. Eles acharam interessante, que eles viram o erro... erro não, mas... uma idéia mal colocada, na hora, até gíria, né... na produção... no texto deles e... a gente corrigia na hora e eles refaziam na hora duas, três... uns refaziam e pronto, né. Outros refaziam 4 vezes até... pra pra que ficasse um texto mais interessante assim... na opinião deles.

E outras atividades?

Ah... Porque também é produção de texto. Quando a gente pede, a gente trabalha a parte... que até eu já falei... a parte de interpretação de texto que o livro propõe e a gente pede pra que eles formulem questões... ah... sobre o texto. Isso é uma parte de autoria que eles gostam muito. Que no início eles faziam perguntas: qual é o título, qual e o personagem? E agora não. Eles tão trabalhando melhor, assim, questões que... estão fora... fora não... que estão além do texto, né. Então essa parte é interessante, eles gostam e é proveitosa pra gente também.

... não é diferente, mas até... interessante... é quando, depois que a gente já trabalhou é... aí chega lá a parte de conceituar, por exemplo, vozes do verbo, a gente trabalhou, trabalhou... quando chega na parte de dar exemplos, a gente pede pra que os alunos criem exemplos. Eles: “ah, professora, esse... você não vai usar o exemplo do livro a gente, eu já sei... Eles criam os exemplos. E os alunos mais... como eu vou falar... mais interessados, eles ajudam... Eu, por exemplo, eu paro e falo assim: “ai, me ajuda aqui Fulano”. É como se eu não soubesse: “ah, esse ponto aqui eu não tô conseguindo achar o exemplo, me ajuda aqui”. E aí ele vai ao quadro e é como se ele estivesse dando aula, né. Aí ele: “gente, esse ponto é tal...”. E é ele que dá a aula, né. Eu me isento um pouco e eles vão. E mesmo na, na hora de exercício, eu falo: “ah, eu tô ocupada”. Eu chamo logo: “Fulano, ajuda o grupo tal”. Aquele aluno mais interessado. Então ele se acha, se considera importante naquele momento e os amigos também. Até porque ele fala a mesma linguagem, eles são companheiros, então, é interessante, assim. Coisas do dia-a-dia, né. A gente coloca... dá funções pra determinado... O aluno assim bagunceiro, a gente dá uma função pra ele distribuir apostila, ou pra ele chamar o monitor, dá uma função pra ele e ele começa a participar. Ele se acha importante.

Se a gente só discriminar e dar bronca... E também, mesmo na hora de dar exemplo ali na parte de gramática de dar exemplo, a gente: “Fulano, dá um exemplo, vamo aqui, você que é tão... engraçadinho, que dá tanta... né, surge tantas idéias... dá, né... já que você gosta de falar, dá um exemplo aqui. O que

você acha importante...”. Ele: “ah, professora, vou pensar”. E dá os exemplos e aí a gente vai incrementando... E a gente costuma dar exemplos simples, né. Eles: “ah, mas aqui tem no livro, tal, tem um exemplinho mais complicado. E aí a gente: “então vamo complicar”. Como você fala esse exemplo, tinha sujeito, verbo e objeto, aí eu falo pra eles: “em que momento?”. Aí coloca, advérbio de tempo. Aí eu: “aonde, quando, o que que ele fez mais?”. Eles falam: [?], não, vamo colocar mais essa. Ah, ele escovou os dentes, né. Ah, então, eu: viu como a gente pode complicar, entre aspas, e vocês falam que o exemplo é simples?”.

Ou então a gente pega o exemplo que ele chamou de complexo, né, um parágrafo, que seja um período simples, por exemplo, e aí a gente destrincha ali, acha o sujeito, o verbo, o objeto... acha o que nos interessa, o predicativo do sujeito... Que eles não visualizavam, né, o período simples que fosse longo, a parte que a gente tava trabalhando, por exemplo, o sujeito, o predicativo do sujeito... Eles não encontravam, achavam, ficava meio que... nublado pra eles, achavam muita informação. E eles começaram a ler, destrinchar: “ah, isso aqui é o advérbio de lugar”. Então isso aqui é um detalhe, não vai influenciar, por exemplo, no sujeito, o sujeito permanece, o verbo de ação permanece. É isso.

Bom, no primeiro bimestre de 2005, sobre produção de textos do livro “Todos os textos” da Atual (editora), nós trabalhamos muito... até eles enjoaram: “crônica de novo?”. A gente trabalhou muito sobre a crônica. A gente começou... na pág. 44, o texto proposto pelo livro didático, pelo livro de textos, não é, apresentando o que seria uma crônica mesmo. E o texto “Vacacões e homens”, por exemplo, dá manchete de uma vaca... a idéia é: meia vaca é vendida por 1,6 milhão. Então a gente falou: “o que que é interessante numa crônica?”. Fazer um recorte de uma... por exemplo, um tipo de crônica, não todos. O recorte de uma matéria de jornal, atual, que tá acontecendo, e você transformar é... e colocar algo de ficcional, né, nesse seu texto. Você vai pegar a matéria, nesse caso, né... de crônica, real do dia-a-dia, de jornal, por exemplo, e você vai colocar a sua fala no texto, de maneira que essa crônica tenha um grande final interessante aqui pra nós, alunos, tal... que pode ter um fim cômico ou trágico, né. E de maneira que, a gente até brincou, porque o

título da crônica proposta pelo livro não foi tão... tão chamativo. Foi vacas e homens, né, eles propuseram que fosse “a venda de meia vaca”, né. Eles: como que pode aí... Aí ficou a dúvida: como que meia vaca pode ser vendida por 1, - um milhão e meio – 1,6 milhão, né... E aí depois e aí eu falei: “nem eu sei, vamo descobrir isso”. E aí depois a gente descobriu que... é como sócio assim... então não foi... de fato a vaca não foi cortada ao meio. A idéia é que eram sócios, era uma vaca reprodutora, de bom porte, não sei, raça, né, e tal... e a vaca era... tava abrindo... eram sócios, né, a idéia era sócios de uma mesma vaca. E eles acharam interessante.

Então, ah, depois o que que eles fizeram? Aí eles trouxeram recortes de jornais atuais de casa, e... e produziram crônicas com esses recortes. Aí a gente teve um teste... (a fita acabou)

Bom, sobre a crônica, a gente trabalhou a produção de crônica do livro. E aí a parte de interpretação de texto sobre crônica do livro, sobre o textos “Vacas e homens”, da pág. 44... Depois num segundo momento, ah... nas aulas reservadas à redação, que costuma ser na terça feira, para todas as turmas porque são aulas duplas. A proposta foi que eles trouxessem de casa recortes, que eles julgassem interessantes, de jornal e produzissem crônicas depois, com a fala, né, deles.

E saíram trabalhos interessantes. Ah... e aí, num terceiro momento, no teste, do segundo bimestre, houve o teste só de redação. Dentre outras questões, nós trabalhamos, nós colocamos a proposta do professor Cassiano ainda, que estava com a sétima série. Nós fizemos três recortes de... foi no primeiro bimestre, então. Primeiro bimestre, professor Cassiano. Fizemos três recortes de alguns jornais. Uns com intenção... com... com... mais cômicos, outros mais trágicos, né, de acidentes, por exemplo. E eles puderam escolher a manchete que eles achavam interessante e produzir uma crônica. Foi um trabalho interessante, também. Surgiram uns textos muito interessantes também.

Professora Marta – 6ª Série

Com que gêneros você tem trabalhado, escolha alguns com que você trabalhou, e diga como você trabalhou esses gêneros com os alunos, qual foi a reação, o que você propôs que eles fizessem, o que que eles produziram efetivamente?

Esse bimestre, nós trabalhamos ah... o gênero em foco foi a carta de leitor. Aí, na pág. 96 do livro de texto deles, de Todos os textos. É, eu pedi pra que eles trouxessem revistas pra sala. E aí nessas revistas eu pedi pra que eles procurassem cartas. Então foi aquele susto, né. “Ué, professora, carta em revista?”. “É... vocês vão procurar carta em revista”. Eles ficaram assim, todos assim... “Professora, mas não tem carta em revista”. E alguns falaram: “não, professora, tem sim, eu sei que carta que é”. E mostraram realmente aquela carta... a carta que eu queria, que era a carta de leitor, que a gente ia trabalhar. Então, através dessas cartas, eles... é... logo lendo as cartas e... e... eles falaram assim: “Professora, mas essas cartas são tão pequenininhas...” Aí eu tive que explicar. É... se a gente colocasse a carta por inteiro, três cartas de leitores diferentes por inteiro, nós iríamos gastar mais de três páginas. Então o que que a gente faz? O que que o editor tá fazendo aí? Ele tira trechos mais importantes da carta e coloca só os pedaços que interessa.

Então, quando eu fui explicar pra eles, pedi pra que eles fizessem a carta, eles fizeram as cartas também bem pequeninhas. Eu falei assim: “gente, não é assim”. “Ah, mas na revista tá assim, professora, pequen...”. Foi quando eu tive que explicar, né. “Não, a carta tem que ser é... é... como uma carta... que a gente fosse mandar pra um amigo... uma carta normal. Só que na revista, a gente tira trechos. E aí foi onde eu reforcei de novo. Que eram trechos que tiravam, por isso que eram pequenos, então eles tiveram que refazer... a carta. Então nós trabalhamos: eles fizeram a carta, e aí nós trabalhamos algumas perguntas em cima dessas cartas, que é do livro, né, e agora é a sua vez: eles tiveram que produzir uma outra... carta, com as propostas, da pág. 99 à pág. 103. Eram duas propostas que eles tinham que fazer, seguindo as

orientações... as orientações que eu já tinha dado e as orientações do próprio livro. Ficou assim bem interessante, mas foi legal a surpresa que eles tiveram quando eu pedi pra que eles procurassem a carta.

E nesse mesmo livro, depois a gente trabalha pra escrever com coesão, porque a gente vê a dificuldade que eles têm de escrever. Aí nós trabalhamos é... da pág. 104 à pág. 106, algumas coisas assim relacionadas à escrita mesmo. E... aí nós trabalhamos aqui... é... palavras de referência... aqui tem um... tem a definição e... as perguntas que levam eles a saber o que que é isso. Então nós trabalhamos é... o assunto que a gente tinha lido no texto, é... eles... isso já um outro texto do crocodilo de duas cabeças, que eles leram, que também é de uma revista. Então nós trabalhamos pra eles explicarem o título, o que que tem a ver o título com o texto, pra eles quando forem escrever, eles também eles saberem.

Aqui tem uma anedota [?] do Ziraldo, que é bem assim... vê bem infantil mesmo. E através dessa anedota nós também trabalhamos a... as referências de... de cada personagem... huuumm... É que esse trabalho aqui foi mais individual, só fiz a correção mais em sala.

No texto 2, no capítulo 2, nós fizemos a crítica número 1 – o gênero em foco – que era crítica, né. E essa crítica era de um filme, eles tinham que fazer uma... é... o texto aqui fala de um... é... de um... do livro. É... do livro e do filme do Harry Potter. Então essa crítica aqui, eles tinham que fazer uma resenha crítica, na verdade. Eles iam aprender a resenha, né... através desse texto aqui, que era um... era como se fosse um exemplo. Aí eu pedi pra que eles trabalhassem... na pág. 107. Aí é que eles trabalharam... é... tem um exercício também... é... fazendo perguntas, que levam eles... pra facilitar na hora que eles forem fazer a crítica deles. E... essa crítica aqui faz uma comparação do livro... com o filme. E eles tiveram que produzir também uma crítica, no Agora é a sua vez, na pág. 111, mas essa crítica aqui eles poderiam escolher um dvd ou um cd, uma música que eles gostassem, um filme, pra fazer a crítica. Seguindo as instruções também, que a gente já tinha trabalhado, e que tem as instruções aqui, no “Agora é a sua vez”.

E nós vamos trabalhar agora outra crítica, que é a segunda crítica, só que essa segunda crítica seria de um livro. E essa aqui ficou bem interessante porque... tem aqui... é... os rivais do livro, na pág. 115, o texto são os rivais do livro Harry Potter. Que seria a desventura em série. E também assim na faixa etária deles, é bem interessante. Só que aqui, ah... “O agora é a sua vez” foi diferente assim, que eu pedi pra que eles fizessem “O agora é a sua vez” do livro que eles estão lendo esse bimestre (3º.), que é o “Hei, tem alguém aí”, de Osten Garden... eu acho que o nome é esse mesmo. Aliás, o nome é esse, só que a pronúncia eu não sei se é essa.

Então, assim, nesse capítulo eles tiveram que... eles vão produzir uma crítica do livro que eles estão lendo nesse bimestre. Seguindo o comando do exercício.

E como é que você está trabalhando os elementos da crítica pra que eles realmente produzam uma crítica e não outra coisa diferente?

Nós estamos trabalhando mais aqui no exercício mesmo, que tem no livro, que o livro propõe. Que aqui ele vai, é... ele vai... os exercícios induzem a criança, vai induzindo a criança a fazer a... a produzir a própria crítica dela sem muito conceito, assim. Pelo exercício ele vai vendo o que que é uma crítica, que é... e tem um exemplo dum outro texto, mostrando. Então a gente trabalha isso é... em sala. Primeiro eu coloco no quadro um texto, e vou tirando elementos desse texto, que vai mostrando que... se é um texto narrativo, se é um texto descritivo é... do que que o te... de que que é realmente o texto. E aqui os exercícios, as perguntas é... levam... bem assim... a criança tá analisando que tipo de texto é.

E como você tem trabalhado as questões gramaticais na análise de textos, na produção textual que os alunos também realizam?

Nesse texto aqui de produção de texto, desse texto “De todos os textos”, desse livro, aliás, a gente não trabalha gramática nele. Gente trabalha realmente só

os textos. Gramática, a gente sempre trabalha com textos menores. Com outros tipos de texto. Até mesmo pra tá assim ampliando mesmo a... a leitura deles. Então são textos menores e textos que eu trago de outros livros. Não é nem do livro também de gramática deles. Além do... do... dos textos do livro de gramática, eu sempre trago um à parte. Principalmente quando eu vou explicar algum conteúdo novo... que aí eu trago algum texto que tem... é... que dá pra trabalhar bastante isso, que tem assim, que esteja bem no contexto mesmo do que eu tô pedindo.

Com que outros gêneros você trabalhou e como você trabalhou esses gêneros em sala de aula?

O outro gênero em foco que nós trabalhamos foi a notícia. É... da pág. 170. Ô, da pág. 70, desculpa. Nós trabalhamos o texto que é “A servidora [?]...” pra impedir um corte. E aí nós trabalhamos esse texto assim. É... cada aluno... nós lemos assim em sala... aí eu pedi pra que três alunos lessem... cada um lesse um parágrafo... e depois nós trabalhamos na... na página... no livro mesmo... na pág. 71 a 72 as questões sobre esse texto, e eles foram vendo... algumas coisas que eles não sabiam, o que que era ... lead, é... (é “líad” mesmo a pronúncia?), corpo, e eles foram vendo que isso são palavras que... é de um texto, que é notícia, né. Então assim... como eu iria pedir no “Agora é a sua vez” o exercício, que eles fizessem também uma notícia, produzissem uma notícia, primeiro é... passei pra eles um dicionário de estudantes jornalistas. Que eu achei em um livro. Eu não sei nem em que livro que eu... encontrei. Que tem um dicionáriozinho assim... bem... eu achei bem... é básico... é bem interessante pra eles. Que tem falando o que que é o anúncio, o artigo, o box, o caderno, o cartunista, o classificado... Então tem tudo isso... o que que eles... o que tem num texto jornalístico, aqui tem tudo de uma forma bem simplificada, bem... pra facilitar mesmo o que... o trabalho que eles iriam fazer.

E depois que eles produziram, que eles tiveram que pegar... é... procurar um texto pra poder fazer o “Agora é a sua vez”, eles tiraram uma notícia de um jornal ou de... de uma revista... e quando eles foram produzir o “Agora é a sua vez”, é... eles foram seguindo também os passos do... que tem na pág. 73, pra

poder produzir. Depois que eles produziram, eu entreguei um te... um... um exercício também à parte, que eram perguntas, que eles teriam que fazer em cima do texto deles pra saber se eles tinham feito o que eu tava pedindo, que foi a ficha de auto-avaliação da notícia. Que a primeira pergunta era: se fiz uma manchete? Eles teriam que ver se era uma manchete. Mencionei informações básicas: o que, quando, onde, como e por que, quem? Então, assim, perguntas que eles iam procurando no próprio texto deles e através assim dessas perguntas, porque, se eles tivessem a resposta, então é porque o texto deles estava de acordo com o que eu pedi.

Então é escrever o nome do jornal, a linguagem estava simples ou objetiva, fiz uma seqüência lógica de fatos, pontuei corretamente o texto, fiz uma releitura pra ver se há erros ortográficos, se a letra estava legível... Tudo isso pra ver se realmente o texto deles estava de acordo com o que eu havia pedido, com o que eu queria. E foi bem interessante, que isso aqui facilitou... é... facilitou assim... pra eles produzirem e... o que eles tinham esquecido, eles lendo aqui, eles lembravam, e aí voltavam lá no texto e faziam de novo... Através dessas perguntas eles... essas perguntas também ajudou a direcionar... o que que eles tinham que fazer. Aliás, o que que eles já tinham feito, né. E o que eles tinham esquecido dava tempo de escrever ainda.

E qual foi o resultado, como saíram os textos?

É... como sempre, né, assim, textos maravilhosos e alguns não conseguiram. Nem com tudo isso, com as perguntas, com... a gente direcionando... Eu não sei se é a falta de interesse desses alunos ou é a dificuldade mesmo, ou é o apoio que às vezes não tem, porque você sabe que, apesar de... é... apesar que os alunos aprenderam em sala e tudo, muitos contam com a ajuda dos pais em casa. E de repente esses outros não tiveram uma motivação, não tiveram alguém pra tá orientando em casa, ajudando ou olhando se tão fazendo, não sei. Alguns não fizeram... não sei se foi porque não entendeu ou porque não teve interesse mesmo, o que que foi que aconteceu. Mas a maioria dos que fizeram mesmo, ficaram ótimas as redações, que eles escreveram, que eles conseguiram produzir.

O importante é... esse... eu não lembro de que livro eu tirei, eu até vou procurar esse livro. Eu achei bem interessante porque tem outras perguntas que levam o aluno a tá olhando o que eles estão escrevendo, que eles estão produzindo. Eu achei bem interessante porque é uma forma dele, eles mesmos é... tá corrigindo o que eles escreveram, vê o que que tá faltando.

Marta, como é que você trabalha a gramática em sala de aula; dá um exemplo de uma atividade que você propôs e como aconteceu essa atividade e que que os alunos fizeram?

Quando eu fui trabalhar vozes do verbo com eles, é... primeiro eu trabalhei, coloquei no quadro um poema de Carlos Drummond, que é o mesmo que tem no livro, só que eles não tinham visto ainda, né. Eles nem sabiam que tinham esse poema no livro. E aí eu coloquei... nós lemos... lemos o poema... aí fizeram perguntas assim... de interpretação mesmo. Eles foram respondendo. Do que que o texto falava, sobre o que que o texto falava, é... aí a gente identificou quantas orações... nós identificamos o que que o texto... o que compõe o texto. Isso é na pág. 134 do Português (livro), 6ª. Série. Da Moderna (editora).

Então assim: trabalhamos primeiro a interpretação do texto. Aí depois, eu fui pegando a oração, fomos dividindo as orações, aí as frases, e... nós explicamos também o título do poema, o que que o título tinha a ver com o texto... e depois nós começamos a trabalhar... é... eu expliquei... é... através das orações, o que que tinha de diferente naquela oração. É... quantos verbos, é... o verbo... se ele estava no passado... no futuro... como que aquele verbo tava empregado ali direitinho... Aí eles... depois que eu expliquei tudinho... a voz passiva... a voz ativa e a reflexiva, que nós trabalhamos em separado depois, aí... é... não trabalhando o conceito mesmo, mas, assim, trabalhando frases onde eles pudessem ver a diferença. E... depois eles copiaram esse texto, é... é... é... na voz... e aí eles mudando a voz, que aí eles viram a diferença da voz passiva pra voz ativa, e eles fizeram a mudança no texto.

Depois também tinha outro texto, e a gente trabalhou, é... trabalhamos os dois textos juntos. Vendo a diferença do primeiro texto pra esse segundo texto, da pág. 135. É... trabalhamos também a imagem...

Como essa imagem foi trabalhada?

É... trabalhamos primeiro a imagem. Eles foram, é... fa... é... eu fiz perguntas sobre a imagem, nós fomos trabalhando oralmente. O que que essa imagem apresentava, e o que que tinha escrito nessa imagem... o que que essa imagem falava. Além da própria imagem, o que tinha na própria imagem, o que que ela transmitia, o que que ela mostrava, nós trabalhamos o que tinha escrito também. E o que tinha escrito, foi quando trabalhamos a voz passiva, a voz ativa... do que tava escrito.

Você percebe é... assim... quer dizer, vou reformular a pergunta. Os alunos conseguem estabelecer relação entre o conteúdo que é ensinado de gramática pra... assim... melhoria do desempenho deles na escrita? Na hora que eles produzem textos? Eles fazem essa correlação?

Quando a gente trabalha gramática com eles, aí sim é aula de português. Quando a gente trabalha texto e interpretação de texto, aí eles falam assim: “professora, isso não é aula de português”. Então eu acho que eles ainda não perceberam essa... o tanto que é importante a aula de gramática com a aula de texto, que eles dizem que não é de português, a aula de texto e de produção. Mas toda vez que eu pego o texto que eles produzem, e leio, mostro... às vezes eu trabalho assim... cada um eu chamo à minha mesa e vou mostrando: “olha, você errou aqui... tá vendo por que que é importante a gente aprender a voz passiva, o objeto, aprender a pontuação... que a gente não pode separar o sujeito é... do seu predicado... não pode ter a vírgula entre o sujeito e o verbo... você colocou aqui a vírgula... Então, assim, aí eles começam a ver a importância. Que tem a ver, tem a relação da... gramática do português, como eles dizem, com o texto, com a produção de texto, com a interpretação... E... tá ligado ali... se eles é... aprendem bem a gramática, eles vão produzir textos é...

pelo menos assim, gramaticalmente, né, a pontuação... é... desenvolver assim... é... esse lado... porque, às vezes, é... você vê que o erro dele não tá nem tanto em pontuação, na forma de pontuar o texto, né... de escrever... mas é o conteúdo. Então o que a gente tá tendo que trabalhar mesmo ali é a questão da leitura, pra eles terem mais, adquirirem mais conhecimento... e já trabalhando a gramática. Que a gramática... quando a gente vai corrigir o texto, a gente vê o que mais... o maior índice de erro não é nem tanto... a gramática... em si. É em relação ao conteúdo mesmo. Que eles fogem ao assunto, fogem ao tema...

Que conteúdos... porque existem os conteúdos de gramática que geralmente são trabalhados – concordância, regência, etc. Nessa mesma linha de raciocínio, que conteúdos você trabalha é... quando tá na aula de interpretação e produção de textos? Conteúdos pra interpretação, conteúdos pra compreender o texto. Como é que você trabalha ou não é trabalhado nenhum conteúdo sistematicamente?

Geralmente a gente vê assim no texto dos alunos que eles repetem muito as palavras. Então a gente começa a ver assim que aquele texto começa a se tornar repetitivo, aí a gente vai lembrar da importância da... é... da oração sem sujeito, a oração com sujeito indeterminado... aí quando a gente faz a relação da gramática, os conteúdos da gramática com o texto. Porque às vezes eles começam a repetir palavra demais que o texto se torna enjoativo. Como eles não leram o texto, ele só produziram e não leram de novo, pra ver e escutar o que eles mesmo produziram, eles não percebem isso. Então quando a gente mostra e fala que a gente leu o texto e pede pro aluno: “lê aqui pra gente ouvir”, que ele começa a ler e vê que ele repetiu ali demais as palavras, ele começa a trocar. Então ele vê a repetição. Foi quando a gente usou a palavra de referência... que a gente pode substituir as palavras. É... que às vezes a gente pode colocar aquilo que a gente escreveu de uma outra forma, pra não ficar tão repetitivo... é...

A gente também começou a trabalhar com eles é... pra eles começarem a fazer relação de um parágrafo com outro, porque às vezes no primeiro parágrafo,

eles escreviam alguma coisa, e no segundo já mudava de assunto. Porque pra eles mudou de parágrafo, mudou de assunto. Eles escreviam coisas que não tinha nada a ver com o que a gente tava pedindo, fugia totalmente ao tema. Então a gente começou a trabalhar separado. Os parágrafos. Aí no primeiro parágrafo... Primeiro nós trabalhamos um texto com eles, aí... no primeiro...

**Que tipo de texto você trabalhou com eles pra motivar essa atividade?
Que gênero textual foi trabalhado?**

Pera aí. É... foi mais gêneros narrativos. Tem aqui uma... um... texto em quadrinhos também... mas basicamente é isso, narrativos, gênero narrativo. E aí nós pegamos assim: primeiro parágrafo. Aí o primeiro texto eles falaram assim: “mas, professora, o primeiro parágrafo só tem uma linha... é pouquinho”. Eu falei assim: “mas vamos ver o porque que só tem uma linha nesse aqui”. E aí nós começamos a trabalhar assim. Primeiro parágrafo: qual foi a idéia principal desse primeiro parágrafo? Do que que ele tá falando? E aí nós colocamos assim: primeiro parágrafo... e aí eles falaram: “ah, tá falando disso, professora... tá falando... que acabou as férias deles... do aluno ali... que ele tá... querendo volta à aula. Eu falei assim: “pera aí, fala que ele quer voltar pra escola nesse parágrafo? Ou tá falando só que acabou as férias?”. Aí eles falaram: “não, professora, só tá falando que acabou as férias”. Mas aí no segundo? O que que tá falando? “Ah, tá falando que ele tá com saudade da escola”. Eu disse: “Então vocês estão vendo a relação do primeiro com o segundo? Que, apesar de ter mudado o parágrafo, eles continuam, continuam falando a mesma coisa... das férias, da saudade da escola... que o tempo todo... qual é a idéia...” Aí, quando eu não lembro do texto todo, eu penso assim: o texto todo fala do quê? “Ah, que o menino acabou as férias porque tá com vontade de voltar pra escola”. Então nós fomos separando. O primeiro fala que acabou as férias, o segundo que tá com vontade de voltar pra escola, o terceiro... é... falava é... da mesma coisa, mas de uma outra forma... Então nós fomos trabalhando parágrafos, cada parágrafo...

E aí nós mostramos que tem introdução, desenvolvimento e a conclusão. Quando eles fazem uma produção de texto, eles colocam tudo e... tudo é a

mesma coisa. Não tem assim um desenvolvimento, um início, meio e fim. Principalmente a conclusão, que é mais difícil pra eles. Eles não conseguem fazer, concluir o texto deles, concluir, terminar o que eles é... começaram.

Por que você acha que isso acontece?

Acho que é mais a falta de leitura. Acho que essa falta de leitura faz com que eles tenham limite na hora de estar escrevendo... limita a escrita deles. Então assim e eles... eu vejo que é, assim... quando eles estão lendo um te... eu coloco um exemplo de um texto ali e peço um exercício embaixo, eles conseguem fazer. Então, assim, eu vejo que é a falta de leitura mesmo. Porque eles, lendo um texto em cima, e embaixo eu pedindo pra que eles produzam um outro, eles conseguem. Mas na hora que a gente pede, assim, sem dar um exemplo nenhum, que a gente pede um texto, e aí parece que limita. Eles não conseguem. Então acho que mesmo é a falta de leitura. Não tem como escrever bem se eles não... não estão lendo. Não adianta, assim, só a gente tá dando conceito, explicando: “olha, é assim, é isso”. Se eles não lêem, não produzem.

E aí, depois, nós fizemos ao contrário. Nós colocamos um texto, é... e colocamos, assim: primeiro parágrafo – o que que falava esse primeiro parágrafo? Nós colocamos já o... é... o assunto. E através desse assunto, eles teriam que produzir o parágrafo. Nós fizemos ao contrário da primeira. Que na primeira, eles iam achar a idéia principal do parágrafo. E depois nós colocamos a idéia principal pra eles produzirem o parágrafo, desenvolver. Isso foi legal... porque aí eles começaram a ver: “ahn, professora, assim é fácil... assim dá pra gente escrever”.

Então, assim, o que que falta realmente neles: é a idéia. É a leitura mesmo. Falta a leitura. Quem não lê, não tem idéia. Então, assim, a gente vai colocando as idéias, as idéias principais, pra eles produzirem, fica muito mais fácil. É muito mais fácil.

Qual o interesse que surgiu que fez que... motivasse que eles escrevessem? (em relação aos questionários que foram distribuídos apenas para dez alunos. Segundo a professora, a turma em peso se interessou por responder. E os alunos que responderam o fizeram da maneira mais completa, ou seja, não foram lacônicos).

Não é o conteúdo das questões?

Eu não cheguei a ler. Mas eu achei interessante, porque assim... quando a gente pede, eles não querem fazer. Eles têm medo de escrever. Têm medo de errar. E quando eu cheguei, assim, e pedi pra alguns, os outros, achando que... porque pensei assim... Eu vou pedir pra aqueles que gostam mais de escrever, porque aqueles que não gostam, não vão querer escrever... porque não quer escrever nem o que a gente pede, assim, valendo nota, imagine querer escrever uma coisa que... e não, me surpreendeu. Aí é essa relação que eu me questiono, né, que eu fico me perguntando. Eu falo assim: mas por quê?

Você quer uma sugestão? Pede pro Santana providenciar mais cópias, pra aqueles que querem fazer, se toda a turma quiser, pode pedir e dá uma semana aí e quarta-feira que vem eu venho de novo, e quando eles entregarem você pergunta se eles gostaram e por que eles gostaram. E aí você registra e me passa. (rsrsrs)

Porque eu fiquei assim com aquela pergunta... Eu falei assim: será que eles pediram por que querem mostrar que têm interesse ou porque realmente eles querem... o que que foi que... porque já que eles não têm muito interesse em escrever, não gostam muito, que eles falam que não gostam, alguns, né... por que esse interesse então em fazer esse exercício? Sem saber nem o que que é. O que que motivou? Qual foi a motivação?

Marta, qual é a sua inquietação em sala de aula, sua grande inquietação?

A minha grande inquietação em sala de aula é saber como trabalhar gramática em texto. Eu não sei se... como que a gente... assim... como tão passando pra

gente isso... não tá dando certo... ou se a gente não tá sabendo fazer direito... o que que é que tá faltando? Que eu não tô vendo grandes resultados... Eu não sei... A minha inquietação é essa: não saber trabalhar gramática no texto, é... não saber como trabalhar gramática pra tá despertando o interesse dos alunos. Que eu acho que esse jeito de trabalhar a gramática tradicional não dá certo, é... esse jeito que a gente tá tentando trabalhar também... não tá dando certo... o que que tá faltando... o que que tem que... onde que a gente tem que mexer ali... tem... pra tá despertando o interesse. E a gente também tá... tá... é... sabendo trabalhar... como trabalhar... Isso tá me deixando...

Professora Érica – 8ª série

[Essa entrevista não pôde ser gravada porque o gravador não funcionou na hora. A Entrevistadora fez anotações, que foram conferidas pela professora entrevistada].

Essa professora trabalhou com texto argumentativo (p. 112 – “Todos os textos”). Fez a leitura do texto junto com os alunos em sala pra mostrar-lhes as características do texto.

Ela disse que coloca alguns esquemas no quadro que são trabalhados no texto para os alunos pegarem.

Pedi para dever de casa a produção de texto da pág. 118. percebeu que alguns alunos conseguiram formular argumentos científicos e outros alunos continuaram escrevendo textos expositivos. Acredita que é mais fácil escrever textos expositivos. A professora explicou para os alunos que no texto argumentativo o escritor tenta convencer o leitor de algo.

A professora usou o tema da “redução da idade penal” para criar um debate na turma, em que alunos se posicionaram contra e a favor, momento em que teriam de formular argumentos. Na redação dos alunos, a minoria apresentou textos apenas expositivos .

Depois dessa aula, a professora aplicou um texto, 80% interpretação e 20% de gramática. Foi desastroso. Ela disse que colocou no teste um texto que falava sobre anúncios de jornal e solicitou aos alunos que dissessem qual a verdadeira intenção desses anúncios. Os alunos não conseguiram perceber a mensagem subliminar desses anúncios.

É um conteúdo que vem sendo trabalhado desde o 1º bimestre. Os alunos forneceram respostas completas. Conseguiram captar alguma coisa, mas não conseguiram organizar as idéias para colocá-las no papel.

A professora acha que no Colégio é mais em cima da gramática do que do texto. Ela passou para os alunos uma lista de exercícios de gramática. 90% dos alunos foram bem nas questões de gramática. Os alunos dizem que sua dificuldade reside no fato de não conseguirem expressar suas idéias. Para eles, pensar e interpretar é difícil, porque têm de captar todo o conhecimento de fora e juntar com o texto. E aí sim verificar o que que o texto está expressando.

Como as notas foram ruins, a professora comentou a prova e leu os textos junto com os alunos em sala. Aí os conseguiram compreender e disseram que o teste estava fácil (segundo as palavras da própria professora).

A professora não sabe se é tensão por causa do teste. Os alunos não conseguiram articular e organizar as idéias no papel, foram muito redundantes e forneceram também respostas ininteligíveis, consideradas ambíguas pela professora.

A professora incluiu como conteúdo o trabalho com articulação, ambigüidade e redundância para as próximas atividades de interpretação de texto. O próprio exemplo do livro (p. 132) para o trabalho com ambigüidade foi fraco. A professora trouxe outro exemplo, fora do livro “Bilhete complicado”, que provocou humor e alvoroçou a turma.

A professora acha o livro muito atrasado para a idade dos alunos, porque os textos não são motivadores para os alunos, que têm 13 e 14 anos. Os alunos não gostam dos textos do livro.

A professora disse que evita colocar no quadro as características do texto, mas vai trabalhando-as no texto junto com os alunos. E cobra da mesma forma nos textos. Ela faz o exercício braçal, de decoreba, da gramática e depois cobra nos textos a partir de outro texto. Os alunos têm relativa facilidade para reconhecer as estruturas gramaticais do texto, mas têm dificuldade com interpretação.

Eu perguntei: por quê?

Ela me disse que os alunos não gostam das questões de interpretação porque não conseguem respondê-las. Pedem que na prova só seja cobrada a gramática. A professora fica incomodada porque sabe que os alunos precisam saber interpretar quando chegarem no Ensino Médio. “As alunas ‘alamares’ tiraram nota baixa e choraram. Foi horrível”. Os alunos estão habituados a identificar a gramática no texto, mas não a interpretar.

O que pode ser feito para melhorar isso?

A professora e o prof. X decidiram promover mais debates e texto em sala de aula do que trabalhar gramática. Decidiram levar textos mais maduros, porque os do livro são infantis.

Ainda falta trabalhar com redundância e prolixidade. A professora acredita que os alunos tiveram uma boa base para dar respostas mais completas na prova.

E sobre outras atividades desenvolvidas que giraram em torno do texto escrito?

O jornal da escola, em que todos os alunos da escola vão participar. 80% se interessaram, mas, quando a professora solicitou-lhes que escrevessem textos para o jornal, desistiram. Eles têm preguiça de escrever.

Se a professora der uma lista extensa de exercícios de gramática, eles fazem. Mas se pedir dez questões para serem respondidas, eles reclamam muito. Tiram a professora do sério.

“A informação precisa ser lida e entendida”.

A professora citou o exemplo de um texto – anúncio – que caiu no teste. Um dos anúncios era de pessoas que ofereciam prestação de serviços em domicílio. O texto contava que técnicos especialistas montavam e desmontavam eletrodomésticos em menos de cinco minutos. Ao final, sempre entregavam ao cliente 3 ou 4 parafusos que disseram não ter necessidade.

No texto do anúncio, era dito que as fábricas economizariam se contratassem esses técnicos. E uma das questões do teste era o aluno explicar a crítica que o autor tinha feito sobre essa história das fábricas. Muitos alunos disseram que as fábricas deviam contratar esses técnicos. Eles realmente não conseguiram interpretar.

A professora explicou-lhes que numa empresa multinacional, que visa o lucro, todos os parafusos têm utilidade, porque ela não vai ter prejuízo colocando parafusos desnecessários no eletrodoméstico. Então os alunos disseram que teriam de pensar em muitas coisas antes de dar a resposta.

A professora disse que leva textos polêmicos para o debate em sala. Mas no teste, os alunos não conseguem interpretar.

O ensino da gramática contribui para a interpretação e a produção textual dos alunos?

Pode até ser que exista algum dia alguma gramática que vá ajudar. Mas o que vem (de gramática) no livro adotado pela escola, não.

Na pág. 144 – que trata sobre o texto argumentativo - o livro apresenta textos e exercícios de interpretação, e sem nenhuma ligação – pah! – vem a parte gramatical (concordância verbal, pág. 152).

Na parte de texto, só mostra a questão do texto argumentativo, as características e a sua construção. Nada de interpretação. Aí vem a parte de gramática, explicação e exercícios, sem qualquer vínculo com o texto, vem apenas como estudo da língua (2 páginas). Aí vem uma pág. “A gramática em contexto”. Nas questões de gramática em contexto, não é trabalhada a interpretação.

No primeiro bimestre, a professora concentrou as atividades em debate. No segundo, muita aula expositiva (só o professor fala, e o aluno ouve – gramática e texto) e o resultado não foi bom. No 3º bimestre, está prevista mudança de enfoque → os professores decidiram promover debates para que o aluno tenha que dizer o que pensa.

A professora solicita os exemplos dos próprios alunos para explicar gramática.