



Práticas de
Linguagem
e
Ensino

Organizadores: Maria de Fátima Alves
Dorivaldo Alves Salustiano
Roziane Marinho Ribeiro



Esta obra aborda questões de leitura e escrita em diferentes gêneros textuais, discutidas em sete capítulos fundamentados em contribuições advindas da Linguística cognitiva, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), do socioconstrutivismo, do letramento crítico, dentre outras áreas de conhecimento.

É dirigida a professores de língua materna bem como a profissionais preocupados em trabalhar leitura e escrita como uma prática social.

ISBN 978-85-8001-084-8



9 788580 010848

Os trabalhos reunidos neste livro discutem variadas questões teóricas e pedagógicas tendo como ponto de partida a prática social entendida como uma produção interativa em que os sujeitos produzem e compreendem discursos em condições locais de produção, assentados em diferentes campos de ação (BOURDIEU, 1977).

Os eixos em que foram organizados os textos expressam o caráter transdisciplinar e multifacetado das discussões e a inserção da obra nos variados campos de atuação universitária: ensino, pesquisa e extensão.

Maria de Fátima Alves é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e professora da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, onde é líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas e Letramentos (UFCG/CNPq). Desenvolve pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: leitura, escrita, formação docente, gêneros textuais e letramento.

Dorivaldo Alves Salustiano é doutor em Educação pela UFC e professor das áreas de Psicologia Educacional e Linguagem da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG. Faz parte do grupo de pesquisa Práticas Educativas e Letramentos (UFCG/CNPq), onde desenvolve pesquisas sobre escrita, mediação pedagógica e deficiência intelectual. É coautor do livro Atendimento educacional especializado em deficiência mental.

Roziane Marinho Ribeiro é doutora em Linguística e professora da UFCG onde trabalha com disciplinas da Área de Linguagem. Está vinculada ao grupo de pesquisa Práticas Educativas e Letramentos (UFCG/CNPq) e desenvolve trabalhos com foco no ensino do oral, gêneros textuais e práticas de letramento. É autora do livro A construção da argumentação oral no contexto de ensino e coautora do livro Cognição e práticas de linguagem.

Práticas de
Linguagem
e

Ensino

Maria de Fátima Alves
Dorivaldo Alves Salustiano
Roziane Marinho Ribeiro
(Organizadores)

Práticas de
Linguagem
e
Ensino

Maria de Fátima Alves
Dorivaldo Alves Salustiano
Roziane Marinho Ribeiro
(Organizadores)

1ª Edição



Campina Grande-PB
2013

Práticas de Linguagem e Ensino

© 2013 Copyright by

Maria de Fátima Alves
Dorivaldo Alves Salustiano
Roziane Marinho Ribeiro

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, dos organizadores. Lei nº 9.610/98.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A474p

Alves, Maria de Fátima.
Práticas de linguagem e ensino / Maria de Fátima
Alves, Dorivaldo Alves Salustiano, Roziane Marinho Ribeiro -
Campina Grande: EDUFCG, 2013.
180 p. : il.

ISBN: 978-85-8001-084-8

Referências.

1. Práticas de Linguagem. 2. Ensino de Língua.
3. Leitura. 4. Escrita. 5. Letramento Digital.
I. Título.

CDU 372.41

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor

Thompson Fernandes Mariz

Vice-Reitor

José Edilson de Amorim

Diretor Administrativo da EDUFCG

Antonio Clarindo Barbosa de Souza

Conselho Editorial

Benedito Antonio Luciano – CEEI

Consuelo Padilha Vilar – CCBS

Edjane E. Dias da Silva – CCJS

Erivaldo Moreira Barbosa – CCJS

José Helder Pinheiro – CH

Onaldo Guedes Rodrigues – CSTR

Marcelo Bezerra Grilo – CCT

Carlos Alberto Vieira de Azevedo – CTRN

Organizadores

Maria de Fátima Alves

Dorivaldo Alves Salustiano

Roziane Marinho Ribeiro

Editores Eletrônicos e Capa

Fábio Alves Graciano

Contatos

EDUFCG - edufcg@reitoria.ufcg.edu.br

Maria de Fátima Alves - mfatimaalves@uol.com.br

Dorivaldo Alves Salustiano - dorivaldo.salustiano@gmail.com

Roziane Marinho Ribeiro - rozianem@hotmail.com

Sumário

Prefácio	9
Capítulo 1	15
A LINGUAGEM COMO FORMA DE AÇÃO CONJUNTA: DELINEANDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES SOCIOCOGNITIVAS Roziane Marinho Ribeiro	
Capítulo 2.....	35
ESCOLA, SOCIEDADE LETRADA E MEDIAÇÃO NO ENSINO DA LEITURA Silvia Roberta da Mota Rocha	
Capítulo 3.....	59
AULAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR Maria de Fátima Alves	
Capítulo 4.....	75
LEITURAS TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Valdecy Margarida da Silva - Luiz Antonio Gomes Senna	
Capítulo 5.....	95
O TEXTO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO Dorivaldo Alves Salustiano - Cíntia dos Santos Tavares	
Capítulo 6.....	123
REESCREVENDO PRÁTICAS: O LUGAR DA REESCRITA EM SALA DE AULA Regina Celi Mendes Pereira - Monique Cezar Merêncio Galdino	
Capítulo 7.....	149
A PRODUÇÃO DE BLOG COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DE VALORES Rossana Delmar de Lima Arcoverde - Lorena Guimarães Assis	

Prefácio

Ao longo dos anos (século XX e início do século XXI), dois grandes paradigmas de pesquisa marcaram os estudos linguísticos: o projeto formalista, cujo foco centrava-se na língua vista como um sistema imanente, autônomo, por isso, livre de contexto, e o projeto funcionalista centrado na preocupação em analisar a língua em situação de uso. Dos anos 80 para cá, tem crescido o número de estudos em que a noção de contexto (social, cultural, histórico, psicológico) é concebida como um elemento constitutivo à língua e não apenas como algo que a circunda. Nessa perspectiva, a intenção é construir um projeto sociológico da linguagem em que se enfatizam questões de natureza social, interativa, processual, reflexiva e relacional, concebendo-se a língua/linguagem como uma prática social (HANKS, 2008). Em outras palavras, a língua/linguagem é vista como uma produção social, reflexiva e em rede (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Aliam-se a esse quadro de referência as teorias sociodiscursivas, sociohistóricas e sociointerativas bem como as abordagens de ensino-aprendizagem da linguagem construídas no campo dos estudos sociocognitivos e socioconstrutivistas. Essas reflexões, fundamentadas na compreensão da linguagem como parte dos fatos sociais nos quais se consideram a pluralidade e dinâmica dos contextos sociais, culturais, históricos e psicológicos bem como a relação existente entre o agir humano e a construção do significado, abrem caminho para a compreensão e redimensionamento de diferentes objetos de linguagem (a escrita, a leitura, a fala, o texto, o gênero textual, o letramento) e do processo de apropriação desses objetos na escola. No que diz respeito ao último ponto, a compreensão da escola como um espaço ecológico ou uma rede de estruturas encaixadas, tal qual discute a perspectiva ecológico social, postulada por Brofenbrenner (1996), favorece e fortalece o trabalho do analista de linguagem no campo pedagógico.

Os trabalhos de pesquisa aqui apresentados discutem variadas questões tanto no plano teórico quanto no pedagógico, tendo como

ponto de partida a prática social entendida como uma produção interativa em que os sujeitos sociais produzem e compreendem discursos em condições locais de produção, assentados em diferentes campos de ação (BOURDIEU, 1977). Os eixos em que foram organizados os textos expressam o caráter transdisciplinar e multifacetado das discussões e a inserção da obra nos variados campos de atuação universitária: ensino, pesquisa e extensão.

A obra tematiza, especialmente, questões de leitura e escrita em diferentes gêneros textuais, discutidas em 07 (sete) capítulos fundamentados em contribuições advindas da Linguística cognitiva, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), do socioconstrutivismo, do letramento crítico, dentre outras áreas de conhecimento. É dirigida a professores de língua materna bem como a profissionais preocupados em trabalhar leitura e escrita como uma prática social.

No primeiro capítulo – “A linguagem sob o enquadre sociocognitivo: forma de ação conjunta entre os sujeitos” –, Roziane Marinho Ribeiro discute alguns fatores sociais, cognitivos e interativos envolvidos nas ações de linguagem. Seu objetivo é analisar molduras e camadas de ações sobre as quais a linguagem se estrutura, ratificando a interpretação de que essas molduras e camadas são domínios sociocognitivos através dos quais múltiplas construções e semioses são protagonizadas conjuntamente pelos sujeitos falantes. O estudo realça o princípio do partilhamento das ações de linguagem proposto pela abordagem de base sociocognitiva, postulada por Tomasello (1999); Miranda (2000) e Salomão (1999a, 1999b, 2002, 2006).

No segundo capítulo – “Escola, sociedade letrada e mediação no ensino da leitura” –, Silvia Roberta da Mota Rocha investiga o papel pedagógico de um Programa de Leitura (LIA) que envolve leitores da comunidade no ensino da leitura na escola com vistas à transformação das condições sociais de apropriação da leitura por alunos remanescentes ou em situação de atraso (LDR). A partir da explicitação do trabalho pedagógico implicado na formação de leitores da comunidade – a exemplo da negociação de distintas concepções de leitura e do seu ensino –, a autora observou que houve apropriação de relações pedagógicas democráticas por parte dos sujeitos envolvidos em detrimento de relações autoritárias (espontaneísta ou diretiva), o que minimizou a presença inicial de concepções artificializadoras de leitura e de ensino e ocasionou a melhoria da qualidade do ensino da leitura

em direção à mediação construtivista-sócio-interacionista. Houve evidências, nesse sentido, de que o Programa de leitura se constituiu em uma ferramenta pedagógica importante para a democratização do saber escolar letrado nas camadas trabalhadoras.

No terceiro capítulo – “Aulas de leitura no ensino fundamental e implicações na formação do aluno-leitor” –, Maria de Fátima Alves, fundamentada no baixo desempenho linguístico dos alunos brasileiros em avaliações oficiais (ENEM, PROVA BRASIL, SAEB) e em resultados de pesquisas desenvolvidas por ALVES (2007; 2009; 2010), busca refletir sobre as concepções e práticas de ensino de leitura no Ensino Fundamental, focalizando as possíveis implicações na formação do aluno-leitor na condição de sujeito crítico/letrado. As contribuições da pesquisa procedem da observação e análise de atividades de leitura e escrita realizadas por alunos do Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade de Campina Grande - PB. Os resultados apontam para a ineficiência das práticas de ensino de compreensão textual no contexto escolar, fato que interfere no letramento dos alunos, uma vez que estes demonstram dificuldades em ler textos de forma crítica e em produzir textos coerentes e argumentativos sobre diferentes temáticas.

No quarto capítulo – “Leituras teóricas que fundamentam as práticas de alfabetização na educação de jovens e adultos” –, Valdecy Margarida da Silva e Luiz Antonio Gomes Senna, movidos pelas constantes inquietações no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentam um conjunto de reflexões posto por quem esteve na sala de aula da EJA e por estudos teóricos norteadores dos métodos em que se ancoram as práticas de alfabetização de Jovens e Adultos. A discussão se fundamenta nas contribuições de tendência socioconstrutivista (Emília Ferreiro e Ana Teberosky), além de outras voltadas para os movimentos sociais (Paulo Freire) e para as questões culturais – Jane Paiva (UERJ), Vera Maria Candau (PUC/RIO), Leôncio Soares (UFMG) e Tânia Moura (UFAL).

No quinto capítulo – “O texto de opinião no livro didático dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das condições de produção” –, Dorivaldo Alves Salustiano e Cíntia dos Santos Tavares apresentam resultados de uma investigação sobre as condições de produção textual em livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental. Trata-se de um estudo descritivo e interpretativo, desenvolvido por meio de revisão

bibliográfica e análise documental, fundamentado em referenciais teórico-metodológicos da concepção interacionista e discursiva de linguagem e de ensino de língua escrita. A análise dos dados, além de revelar que os livros explorados favorecem o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem que conferem significação e funcionalidade à produção escrita dos alunos, evidencia também que estes propõem atividades e estratégias em que são observadas as condições de produção necessárias à compreensão e produção do gênero 'texto de opinião', embora a explicitação dessas condições faça parte apenas do livro do professor. Nesse sentido, os autores sugerem que essas informações sejam incluídas no livro do aluno.

No sexto capítulo – “Reescrevendo práticas: o lugar da reescrita em sala de aula” –, Monique Cezar Merêncio Galdino e Regina Celi Mendes Pereira investigam a relação teoria e prática no encaminhamento das propostas de reescrita textual em sala de aula, evidenciada no discurso de 12 (doze) professores integrados ao sistema de aceleração 'Travessia', desenvolvido em Pernambuco.

As análises dos 12 (doze) questionários que constituem o corpus desta pesquisa, fundamentada na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), evidenciam que o discurso dos professores é permeado pelas atuais orientações de ensino como o trabalho com os gêneros textuais e a visão dinâmica e processual da escrita e, naturalmente, a importância do processo de reescrita. Observam as autoras, entretanto que as noções de gênero textual e de reescrita parecem não estar muito claras, já que algumas práticas, como correção ortográfica e de pontuação, continuam sendo priorizadas pelos professores no encaminhamento da reescrita em detrimento dos aspectos da infraestrutura textual e dos elementos linguístico-discursivos.

No último capítulo – “Letramentos digitais: a produção de blog como uma prática educativa na formação de valores humanos” –, Rossana Delmar de Lima Arcoverde e Lorena Guimarães Assis refletem sobre o processo de letramento digital de alunos de uma escola da rede pública de ensino de Campina Grande-PB, visando compreender os problemas a ele relacionados bem como buscar subsídios para a idealização de práticas condizentes com a realidade

dos educandos. A análise dos dados revela que esse processo se configura: a) nas práticas letradas digitais, demonstradas por meio do que os alunos sabem e do que usam; b) na produção e uso de outras linguagens, por exemplo, a produção de blogs e slides; c) numa rede de outros letramentos que se entrelaçam e, por fim, d) numa oportunidade de formação de valores humanos. Ratificando estudos na área (BUZATO, 2007; ROJO, 2009; COSCARELLI e RIBEIRO, 2007), as autoras argumentam que ser letrado digital é ser cidadão/cidadã na contemporaneidade, tendo a escola o dever de oferecer essa educação na direção de uma inclusão digital/social.

O conjunto de trabalhos aqui reunidos procura trazer, assim, contribuições relevantes para uma melhor compreensão dos processos de leitura e escrita além de incentivar o uso de estratégias pedagógicas mais enriquecedoras para o ensino-aprendizagem das práticas de linguagem.

Maria do Socorro Oliveira (UFRN)

Capítulo 1

A LINGUAGEM COMO FORMA DE AÇÃO CONJUNTA: DELINEANDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES SOCIOCÓGNITIVAS

Roziane Marinho Ribeiro¹

1 Considerações Introdutórias

Nas duas últimas décadas do século XX o redimensionamento do objeto da Linguística, situando a linguagem em uma moldura linguística, cognitiva e interativa, foi capaz de produzir novos e significativos modelos, princípios e categorias de análise, atribuindo ao discurso um papel importante nas ações interativas de linguagem (MIRANDA, 2000).

Nesse enquadre teórico, a proposta sociocognitiva de Clark (2007) representa um paradigma importante, no sentido de buscar estabelecer uma conexão entre os fatores sociais, cognitivos e interativos envolvidos nas ações de linguagem. De acordo com as proposições que engendram a principal tese de Clark (2000; 2007), a linguagem assume um caráter essencialmente compartilhado.

A comparação bem sucedida que este autor faz da linguagem com uma coreografia de bailarinos nos mostra, com clareza, o teor desse compartilhamento. Da mesma forma que, numa composição de balé, um bailarino não consegue sozinho realizar os movimentos que dão forma a uma coreografia, a linguagem não se realiza sem a presença do outro. Isto significa dizer que dois ou mais sujeitos compõem, através da interação pela linguagem, as mais variadas ações comunicativas, com propósitos e usos sociais demarcados.

¹ Professora da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG - Estágio Pós-Doutoral na Universidade Nova de Lisboa.

Fazer coisas com a linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de uma falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto (CLARK, 2000, p. 55).

Esta citação torna explícita a ideia de Herbert Clark de que a linguagem incorpora processos individuais e sociais que tomam existência em cenários ou arenas de uso da linguagem. Todo este arcabouço teórico é fundado na cognição social, nos processos de interação verbal e nos usos sociais da linguagem. Nessa perspectiva, só se pode pensar em realização de linguagem, se esta for concebida como ação compartilhada.

Clark (2007) defende a tese de que *a linguagem é uma forma de ação conjunta*, desdobrando-a em seis proposições.

1. A linguagem só se realiza em função de propósitos sociais.
2. O uso da linguagem representa uma ação conjunta.
3. No uso da linguagem estão envolvidos o significado expresso pelo falante e a compreensão do interlocutor.
4. A interação face a face se constitui no cenário básico para o uso da linguagem.
5. O uso da linguagem envolve várias camadas de atividades.
6. O estudo da linguagem se caracteriza como uma ciência cognitiva e social.

Nestas proposições está presente a ideia de cognição e linguagem como sendo socialmente constituídas. Esta concepção, assumida também por Salomão (1999a), representa a hipótese sociocognitiva de linguagem, que toma a cognição humana como artefato sociocultural, como ação compartilhada pelos sujeitos nos processos de interação social.

Sobre este eixo teórico e outros de base sociocognitiva (TOMASELLO, 2003; MIRANDA, 2000, 2002; SALOMÃO, 1999a, 1999b, 2002, 2006), buscamos discutir, neste trabalho, sobre molduras e camadas de ações, através das quais a linguagem se estrutura, interpretando-as como base explicativa para a tese da linguagem como forma de ação conjunta.

2 Molduras Comunicativas: Base Explicativa para a Tese da Linguagem como Forma de Ação Conjunta

As molduras e os cenários de uso da linguagem se constituem em domínios comunicativos, pelos quais as pessoas se manifestam linguisticamente com diversas finalidades pessoais e sociais. Na abordagem de Herbert Clark, estas molduras assumem um papel importante, no sentido de demonstrar os usos e funções da linguagem em contextos situados. É nesse aspecto que esse pesquisador imprime ao seu trabalho um caráter pragmático, embora não se mostre favorável aos pressupostos do Pragmatismo Clássico.

Clark (2000, p. 60) propõe uma classificação tipológica para estas molduras, vejamos como isto se apresenta no quadro 1.

Quadro 1 – Cenários de linguagem.

Molduras Comunicativas	Cenários Falados	Cenários Escritos
Pessoal	A conversa face a face com B	A escreve uma carta para B
Não-pessoal	O prof. A faz uma palestra para os estudantes da turma B	O repórter A escreve uma matéria jornalística para os leitores B
Institucional	O advogado A interroga a testemunha B no tribunal	O gerente A escreve uma carta comercial para o cliente B
Prescritivo	O noivo A faz promessa ritual para a noiva B diante de testemunhas	A assina formulários oficiais para B diante do tabelião
Ficcional	A interpreta uma peça para o público B	O romancista A escreve um romance para os leitores B
Mediados	C realiza tradução simultânea para B do que A diz para B	C escreve como ghost writer um livro de A para o público B
Privados	A fala consigo próprio sobre seus planos	A faz anotações para si próprio sobre seus planos

Temos aqui exemplificados diversos cenários, nos quais as ações de linguagem se manifestam ou como nas palavras do autor citado “a linguagem usada para fazer coisas”, tais como negociar, planejar, discutir, focar, informar, representar, persuadir etc.

É preciso dizer, no entanto, que esta classificação não é conclusiva, nem estática, novos cenários surgem, em função do poder de mobilidade da linguagem e dos meios através dos quais ela se expressa. A cada dia a sociedade impõe novas demandas comunicativas e novos recursos tecnológicos emergem, impulsionando a criação de outros novos cenários. Trata-se da natureza dinâmica e evolutiva dos eventos de linguagem, dos processos de transmutação e criação de novas ações de linguagem como forma de constituição do movimento cultural em sociedade.

A partir dessa compreensão, emerge a importância e a constatação de que não é mais possível concebemos a linguagem de maneira estática, dissociada das formas de participação no mundo social, uma vez que a língua, por si só, não garante ao indivíduo sua competência como sujeito social. É preciso dominar os mecanismos que envolvem o saber e o fazer linguísticos que resultam em significativas e situadas ações comunicativas.

Retomando a quarta proposição de Clark (2007) – “A interação face a face se constitui no cenário básico para o uso da linguagem”, podemos dizer que os cenários de uso da linguagem são múltiplos em suas formas e funções, mas nenhum deles prescinde dos processos interativos como base para todas as ações conjuntas.

Considerada a importância dos processos interativos, a conversa face a face se constitui num cenário básico do uso da linguagem, pois o seu domínio é universal às sociedades humanas, não depende da condição de letramento nem de recursos da tecnologia, além disso, é o cenário onde se dá a aquisição da linguagem, possibilitando a maioria das formas de aprendizagem, por isso “é o berço do uso da linguagem” (CLARK, 2000, p. 61). Denominá-la de cenário básico significa ainda caracterizá-la por seu imediatismo (os participantes podem se ver e ouvir ao mesmo tempo); pelo esvanecimento do meio (as ações de linguagem desaparecem rapidamente, sem registro) e pelo controle (os participantes têm controle sobre o que, quando e como falam).

Se os cenários sociais representam lugares fundamentais para a realização de ações conjuntas, resta-nos dizer qual o papel dos falantes nessas “arenas comunicativas”² e como se dá o uso da linguagem nesses processos interativos.

Para Clark (2007), no uso da linguagem os falantes se entrelaçam numa rede de significados e entendimento, fundamentada, necessariamente, numa base comum. Essa base comum, constituída de crenças, conhecimentos, comportamentos, suposições entre outros elementos, é o que sustenta as ações conjuntas, possibilitando ao falante e ao ouvinte, respectivamente, criação e compreensão do significado. Numa ação comunicativa, o falante dá pistas, que são sinais deliberados, do que pretende ser entendido e o ouvinte, por sua vez, identifica essas pistas, gerando um tipo de ação conjunta, composta de uma ou várias camadas.

Ao tratar do uso da linguagem como ação, este autor chama atenção para o seguinte fato: quando executamos uma ação, prevemos e até objetivamos muitos de seus resultados, mas algumas outras consequências simplesmente emergem dessas ações, sem que tenhamos total controle sobre elas. Com isso, fica claro que as ações têm dois produtos principais: “produtos previstos” e “produtos emergentes” (CLARK, 2007). Desse modo, podemos comunicar algo independente das nossas intenções através do nosso comportamento, do olhar, das nossas expressões que comunicam mensagens, mesmo que não as tenhamos realizado, intencionalmente, para comunicar algo.

Ao conduzirmos um processo comunicativo situado, podemos argumentar que uma elocução não é apenas uma resposta a uma informação comunicada por uma elocução anterior, mas também à situação em que esta primeira elocução está localizada ou à situação que tal elocução anterior ajudou a criar, designando, assim, uma função muito mais ativa ao destinatário. Essa co-participação entre os participantes ratifica um dos argumentos de Clark (2007), com o qual concordamos, de que a linguagem como ação conjunta não representa apenas a soma de ações individuais, mas a coordenação, pelos participantes, do conteúdo que pretendem comunicar e dos processos cognitivos que eles selecionam em função de suas intenções comunicativas.

2 Termo cunhado por Clark (1992).

2.1 A linguagem estruturada em camadas de atividades

Para entendermos o que significa a proposição 5, citada anteriormente – a linguagem estruturada em camadas de atividades, Clark (2007) nos propõe imaginarmos um palco de teatro com várias sobreposições. Se pensarmos esse palco, por exemplo, em duas camadas, a camada 1 seria aquela situada sobre o solo, representando o mundo e os participantes tal como eles se apresentam naquele momento; e a camada 2, construída sobre a primeira, seria o lugar ou o palco provisório, onde as ações de ficção são representadas, mobilizando outros papéis vividos pelos participantes e, portanto, mudando as ações de linguagem.

Na representação gráfica feita por Clark, essas camadas se mostram assim organizadas:

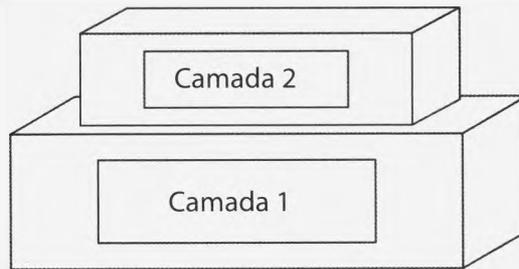


Gráfico 1 – Representação das camadas de ações de linguagem (CLARK, 2007).

Embora o gráfico 1 aponte para uma relação de interdependência existente entre estas camadas, ele também remete à ideia de separação entre as camadas. Ao tentar criar uma imagem de sobreposição das camadas, este autor imprime uma característica de isolamento entre elas que não corresponde ao que ele busca defender, além disso, expressa uma linearidade que não há na linguagem teatral.

Refletindo sobre essa analogia teatral, nossa compreensão é de que a camada 2 nem sempre representa, literalmente, um novo palco. Em algumas situações pode significar o mesmo palco, recriado e composto cenicamente por outros sistemas de representação. Sendo assim, a camada 1 equivale ao palco em seu formato de origem,

sustentáculo de todo o evento teatral; e a camada 2, criada a partir dele, representa esse ambiente cenográfico (novo cenário, novos personagens, novos papéis...), onde acontecem os vários atos cênicos, ou seja, as várias ações de linguagem que, interligadas, constituem e dão sentido ao discurso. É esse ambiente cenográfico, enquanto sistema semiótico e nem sempre projetado espacialmente³, que determina o espaço e o tempo de realização da ação, contendo em si também a capacidade de produzir significados, portanto, cabe aqui como objeto comparativo com a camada 2 e outras subseqüentes.

Weiss (2009, p. 74-75) também faz uma crítica nesse sentido. Para esta pesquisadora, as camadas não são como palcos diferentes, mas como partes de um desenho que se juntam para formar um todo (um desenho completo). Como exemplo, ela mostra que “na conversa institucional em sala de aula, essas camadas correspondem aos diferentes enquadres que se intercalam na construção do discurso”.

Trazendo esse conceito de camadas para uma situação real, podemos dizer que a camada 1 pode ser visualizada numa conversa face a face, na qual os participantes vivem uma ação real e situada. Esta camada representa um domínio de ação caracterizado por seus participantes, seus papéis, lugar, tempo, contexto situacional, construções linguísticas, entre outros aspectos. E se nesta conversa, um dos falantes resolve contar uma piada, outra camada de ação é mobilizada, levando os participantes ao reconhecimento da piada como um domínio de ficção, a compreensão do seu conteúdo conceitual e metafórico, enfim aspectos que nos fazem incorporar outras situações enunciativas e outros papéis que representam, geralmente, um mundo hipotético. “O uso da linguagem requer que os participantes primários reconheçam, mesmo que vagamente, todas as camadas presentes a cada momento” (CLARK, 2000, p. 69).

Esse reconhecimento das várias camadas de ações, segundo Clark (2007), é regido por três princípios fundamentais:

1. Princípio de camada de significado: o falante que dá significado ao enunciado e o interlocutor para quem ele fala pertencem às mais altas camadas de ações, aquelas onde se realizam os processos mentais mais complexos de interpretação das ações de fala e reconhecimento de frames.

3 Existe caso de espetáculos em que os recursos cenográficos estão na performance do ator, no ruído, no vestuário ou na iluminação. OLIVEIRA, Elinês de. Teatro como sistema modelizante. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/cultura/teatro.htm> acesso em 20 de out. 2009.

2. Princípio de imaginação: nas ações em camadas, os participantes primários são levados a imaginarem o que está acontecendo na camada de ação superior.
3. Princípio de apreciação: nas ações em camadas, os participantes primários são inclinados a apreciarem os propósitos evidenciados na criação de uma camada de ação superior.

Estes princípios assumem importância fundamental no estabelecimento das camadas e das ações dos participantes nestas camadas.

O *Princípio de camada de significado* é essencial para a interpretação e atribuição de sentido às ações de fala dos sujeitos em diferentes camadas. É através dele que os sujeitos serão capazes de construir sentidos para as ações, distinguindo aquelas que estão no plano imaginário (camada superior) e as que acontecem no plano real (camada de base).

O jogo virtual *The Sims* pode ser utilizado como um bom exemplo da aplicação desse princípio. A regra inicial do jogo propõe que o participante crie a realidade na qual ele quer atuar (os personagens com suas características físicas, psicológicas e sociais, o local onde vivem, as formas de relacionamentos, as experiências vividas etc). Esta ação é real e o participante interpreta-a como a condição primeira para entrar no jogo, sobre a qual tem domínio, mas quando ele entra no jogo, propriamente dito, é levado a simular experiências imaginárias, interpretando-as numa perspectiva ficcional, embora tenha um sentido concreto de realização.

Este mesmo exemplo pode ser usado para explicar o princípio de imaginação, quando o participante do jogo é levado a imaginar as ações dessa camada tendo, ao mesmo tempo, consciência das ações da camada 1. Já o princípio de apreciação se aplica quando o participante precisa apreciar as ações presentes na camada 1 e seus desdobramentos na camada 2, ou seja, o parâmetro de realidade que ele cria definirá suas ações futuras no jogo que se realiza numa camada onde as ações se dão no domínio da imaginação.

A construção das camadas, nesta mesma perspectiva teórica, é regida por algumas propriedades. Em Clark (2007, p. 359) elas estão assim explicitadas:

- Relação: a camada se estabelece numa relação assimétrica entre dois domínios.
- Domínio: cada domínio é caracterizado pelos seus participantes, pelos papéis que assumem num determinado tempo, lugar e ambientes específicos e pelos possíveis eventos.
- Dêixis: as ações conjuntas das duas camadas têm frames dêiticos distintos.
- Simultaneidade: os dois domínios estão presentes, ou em curso, ao mesmo tempo.
- Recursividade: a camada é recursiva⁴.

A *propriedade da relação* sedimenta bem a relação de poder da camada de base sobre as outras possíveis camadas. Com isso, estamos dizendo que a camada fictícia só existe em função da camada real, mas o contrário não acontece, porque não se pode criar o real dentro de um mundo fictício.

Mesmo havendo uma relação assimétrica entre as camadas, cada uma delas se constrói dentro de um quadro específico de características constituindo, assim, a propriedade de domínio. É esse domínio que determina as ações reais e imaginárias em suas mais diversas formas de realizações.

Esses domínios têm existência no mesmo circuito espaço/temporal, o que explica a propriedade da simultaneidade. Quando um ator está encenando um monólogo, por exemplo, o seu domínio de ação é caracterizado pelo personagem que representa naquele momento, pela instância social da qual ele faz parte e pelas ações de fala pertinentes aquele momento. Mas, ao concluir sua encenação, o ator se vê diante de outro domínio: entra em cena o ator que volta ao palco para os agradecimentos, os aplausos do público e outros possíveis eventos.

O engajamento dos participantes numa camada exige que eles interpretem as ações de linguagem apoiados em parâmetros

⁴ A recursividade é uma propriedade matemática que também se aplica à linguagem quando representa uma ação de linguagem que impulsiona o surgimento de uma nova ação. Dizendo isto numa fórmula matemática seria: **0 está em N; Se n está em N, então n + 1 está em N.** “O uso mais antigo de recursão na linguística, e o uso da recursão em geral, remete ao linguista Panini em meados de 500 AC, o qual fez uso da recursão nas regras gramaticais do Sânscrito (língua clássica da Índia antiga que influenciou praticamente todos os idiomas ocidentais). O linguista Noam Chomsky lançou a teoria de que a extensão ilimitada de uma língua natural é possível apenas pelo mecanismo recursivo de encaixar frases em frases”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/> acesso em 10 de setembro de 2010.

de tempo, de lugar e pessoal no quadro enunciativo, confirmando, assim, a propriedade dêixis. É através dela que os participantes são capazes de identificar pessoas, objetos, eventos e ações discursivas em relação ao contexto espaço/temporal das camadas, distinguindo os frames dêiticos em cada uma delas. Nesse sentido, a categoria dos dêiticos que comportam localizadores espaciais e temporais – hoje, agora, lá, ontem etc; e os pronomes de primeira e segunda pessoas (APOTHÉLOZ, 2003) são de fundamental importância nessa propriedade. Retomando o exemplo do monólogo anteriormente enunciado, o eu expresso no monólogo não é o mesmo eu que recebe os aplausos do público, e o sujeito que age nessas duas camadas tem consciência disso.

É importante destacar também a propriedade da recursividade, que assume grande importância, no sentido de que uma camada de ação é capaz de fazer surgir outras camadas. A continuidade ou retomada de uma ação é assegurada pelo resgate dos elementos de referência armazenados na memória. Nesse trecho recortado de Veríssimo (2001, p. 19-21), podemos visualizar bem essa questão.

- **Quanto presente, heim, filho?**

- É.

- E esta espada. Mas que beleza. Esta eu não tinha visto.

- Pai...

- E como pesa! Parece uma espada de verdade. É de metal mesmo. Quem foi que deu?

- Era sobre isso que eu queria falar com você.

O pai estranha a seriedade do filho. Nunca o viu assim. Nunca viu nenhum garoto de sete anos sério assim. O filho tira a espada da mão do pai. Diz:

- **Pai, eu sou Thunder Boy.**

- Thunder Boy?

- Garoto Trovão.

- Muito bem, meu filho, Agora vamos pra cama.

- Espere. Esta espada. Estava escrito. Eu a receberia quando fizesse sete anos.

O pai se controla para não rir. Pelo menos a leitura de

histórias em quadrinhos está ajudando a gramática do guri. "Eu a receberia..." O guri continua.

- Hoje ela veio. É um sinal. Devo assumir meu destino. A espada passa para um novo Thunder Boy a cada geração. Tem sido assim desde que ela caiu do céu, no vale sagrado de Bem Tael, há sete mil anos, e foi empunhada por Ramil, o primeiro Garoto Trovão.

[...]

- Certo filho. Mas agora vamos...

- Vou ter que sair de casa. Quero que você explique a mamãe. Vai ser duro para ela. Conto com você para apoiá-la. Diga que estava escrito. Era o meu destino.

- **Nós nunca mais vamos ver você?** – pergunta o pai, resolvendo entrar no jogo do filho enquanto o encaminha, sutilmente, para a cama.

- Claro que sim. A espada de Thunder Boy está a serviço do bem e da justiça. Enquanto vocês forem pessoas boas e justas poderão contar com a minha ajuda.

- Ainda bem – diz o pai.

[...]

Este exemplo nos faz perceber que a camada primária, marcada pela conversa do pai com o filho sobre um dos presentes de aniversário (a espada) gera, por recursividade, uma nova camada de ações de linguagem, em que o filho, num jogo imaginário, assume o papel do Garoto Trovão (*Pai, eu sou Thunder Boy*), fazendo com que o interlocutor – o pai entre no jogo e compartilhe as ações dessa camada. É interessante notar que a entrada do pai na camada 2 significa, ao mesmo tempo, um compartilhamento do *frame* dêitico, porque ele interpreta as ações do filho não mais como dele, mas do herói que ele assume ser naquele momento. Portanto há uma atividade sendo compartilhada que equivale a *frames* comuns.

Na relação assimétrica entre a camada 1 (primária) e a camada 2 (derivada), outras propriedades são necessárias para explicar aspectos importantes da relação entre esses dois domínios:

- Mapeamento: os participantes atuam conjuntamente desenvolvendo uma função correspondente que mapeia o domínio 2 em relação ao domínio 1.

- **Perspectiva:** construção pelos participantes de uma identidade no domínio 1 e, simultaneamente, no domínio 2, tal como foi visto no exemplo anterior, o menino aniversariante na camada 1 e o Garoto Trovão na camada 2; o pai na camada 1 e o pai do herói na camada 2.
- **Causalidade:** as identidades no domínio 2 são decorrentes do domínio 1, mas não vice versa. Significa dizer as identidades criadas numa situação imaginária não são capazes de gerar identidades reais, mas o contrário sim.
- **Acesso:** os participantes da camada 1 têm acesso às informações das identidades do domínio 2, mas não vice versa. Mais uma vez retomo o exemplo de Veríssimo (2001, p. 19-21) para explicar essa propriedade. O pai e o menino têm acesso à identidade do Garoto Trovão, porém este herói, por estar numa condição fora do real, não tem acesso às identidades do pai e do menino.
- **Significado do falante:** quando há duas camadas, o falante, que dá significado ao que é enunciado e o interlocutor, para quem esse enunciado se destina, pertencem à camada 2.
- **Imaginação:** os participantes têm que imaginar as ações da camada 2 e considerar as ações da camada 1. Dessa forma, eles conseguem distinguir o real do imaginário.

Consideramos ser conveniente destacar que a propriedade *significado do falante* representa um avanço em relação à abordagem do significado feita pela semântica pragmática, a exemplo de Lyons (1977) e Levinson (1983), porque o significado do falante tratado por Clark (2007) não representa um simples ato ilocutório, mas uma camada ou domínio de significação que se realiza de forma negociada no cenário comunicativo, onde os falantes interpretam o enunciado num contexto socialmente situado.

Para Austin (1962) o ato locutório é dotado de um sentido e uma referência que assegura a significação. No entanto, o *ato locutório*, em si mesmo, não garante a *construção de sentido*, nem processamentos cognitivos mais complexos, como as conceptualizações. A *dimensão sociocognitiva* da significação preconizada por Clark ratifica essa contraposição, quando ele diz que o significado do falante está situado na camada 2, pois o sentido do enunciado (camada 1)

nunca se mostra único e literal, já que depende desses processos de conceptualizações. Ao refletir sobre o estabelecimento dessas camadas de ações de linguagem e os efeitos produzidos por elas, fomos conduzidos a pensar como os conhecimentos vão sendo dispostos nestas camadas. Nosso entendimento é de que se a camada 1 representa o mundo real de comunicação, o conhecimento também se faz presente e é manipulado neste mesmo nível, por outro lado, se a camada 2 representa um palco sobreposto construído sobre a camada 1, temos um outro nível de manipulação do conhecimento, num universo fictício ou protagonizado. Demonstrando isso, a partir de uma releitura do esquema de Clark (2000, p. 69), teremos:

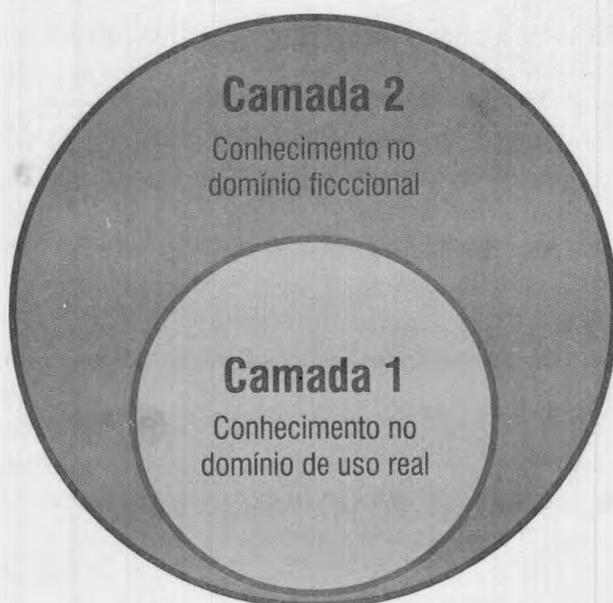


Gráfico 2 – Representação do conhecimento nas camadas de ações

Para que este esquema seja assim expresso, é importante considerar pessoas agindo em papéis específicos e tendo uma consciência conjunta da ação que está sendo protagonizada. Para se entenderem, eles precisam reconhecer quando uma camada é real ou quando ela representa um mundo hipotético. Para Clark (2000, p. 69), "o uso da linguagem requer que os participantes primários reconheçam, mesmo que vagamente, todas as camadas presentes a cada momento".

Em síntese, o que este autor defende é que os usos da linguagem colocam as pessoas em muitos cenários e papéis, sejam estes usos de natureza coletiva ou privada. A disposição em camadas nos auxilia a compreender, por exemplo, os usos privados da linguagem. Quando um motorista xinga outro numa situação de trânsito, ele lida com duas camadas: a privacidade do seu carro onde vivencia a situação real seria a camada 1; e a camada 2 corresponde ao domínio que ele cria na sua imaginação, no qual ele se encontra xingando, cara a cara, o outro motorista. Por isso, a camada 1 denominada de *primária*, “representa pessoas de verdade fazendo coisas de verdade”; enquanto as outras são camadas *superiores*, que representam outros domínios, criados em situações específicas (CLARK, 2000, p. 70).

É possível visualizarmos, neste caso, uma aproximação estreita entre esse postulado de Clark (2000) e a teoria dos espaços mentais⁵, de Fauconnier (1994; 1996), uma vez que as camadas de ação se mostram representadas em espaços mentais. O que ocorre é que as camadas de ação presentes em um evento de fala representam, da mesma forma, vários domínios cognitivos (espaços mentais) elaborados na medida em que o discurso se desenvolve, possível de ativar construções linguísticas que vão funcionar também como desencadeadores de processos cognitivos. Disso decorre uma rede complexa de espaços através dos quais nos movemos na proporção em que o discurso se desenrola, porque algumas construções linguísticas, de acordo com a teoria dos espaços mentais, podem criar novos espaços ou remeter o ouvinte a um espaço anterior ou posterior, é o que conhecemos como construtores de espaços mentais.

Uma das falas de Fauconnier (2005, p. 296) apresenta outras pistas dessa convergência teórica.

Dessa forma, enquanto você pensa ou fala, você está metaforicamente se movendo de um espaço mental para um outro, e mudando de pontos de vista e de perspectivas. Acredito que isso seria compatível e harmonioso com várias teorias da enunciação, em oposição a outras teorias que só vêem formas estáticas e interpretações

⁵ A teoria dos espaços mentais explica o que acontece em nossas mentes quando pensamos e falamos e os espaços mentais são atividades cognitivas que se constroem em função da memória de trabalho.

lógicas. Também é compatível com a ideia geral de que a linguagem em si mesma não nos diz muito a respeito do significado. Isso nos dá pistas sobre como construir significados quando nos encontramos em determinado contexto, em determinadas situações, usando nossas imensas capacidades cognitivas, mas também buscando muitas informações sobre o contexto e a situação. E mais, utilizamos toda uma gama de âncoras materiais que podemos captar das outras pessoas, falantes, ouvintes, objetos etc. De fato, a linguagem nos propicia construir esquemas de mapeamento e as nossas habilidades de criar espaços mentais nos permitem construí-los de uma determinada maneira.

A partir desse enunciado, reafirmamos nossa percepção acerca de traços comuns entre a teoria dos espaços mentais, defendida por Fauconnier e o modelo sociocognitivo de comunicação proposto por Clark. Há uma semelhança na forma de conceber a linguagem como um construto dinâmico e, ao mesmo tempo, um embasamento comum de que nos adaptamos nas situações enunciativas/comunicativas à medida que o discurso se desdobra dinamicamente, embora o primeiro se refira a este processo como uma operação cognitiva que envolve os espaços mentais; e o segundo como um processo muito mais social, interativo (camadas de linguagem).

Sabemos que para uma melhor compreensão deste paralelo que estabelecemos aqui, é necessário um aprofundamento na discussão sobre a teoria dos espaços mentais, no entanto, não faremos esse aprofundamento, pois isto implicaria numa mudança de foco temático que não daríamos conta de resolver nesse trabalho.

De forma conclusiva, podemos dizer que Herbert Clark oferece argumentos convincentes sobre os processos de ações compartilhadas, nos quais as pessoas fazem uso da linguagem, construindo e reconstruindo suas relações dialógicas no cotidiano. Nas arenas do uso da linguagem, as pessoas agem tanto em níveis mais elevados de abstração, de negociação, por exemplo, como em níveis mais baixos, quando querem solicitar, afirmar, prometer etc. E num nível ainda mais inferior, elas produzem sons, gestos, ouvem,

veem, tudo em função da realização de ações conjuntas, ou seja, um conjunto de pessoas agindo de forma coordenada.

Expressamos no gráfico, a seguir, o movimento dessas relações dialógicas do sujeito em sociedade.



Gráfico 3 - Movimento articulado da linguagem em seu uso social e compartilhado.

A disposição deste diagrama reforça o que dissemos ao longo dessa discussão: primeiro que a linguagem só assume esse caráter social se constituída de ações linguísticas compartilhadas e situadas em usos e finalidades reais do cotidiano humano. Segundo que há um movimento dinâmico, de ida e de volta, que articula linguagem, ação comunicativa e cenário social. Dito de outra forma, ao mesmo tempo em que as ações comunicativas podem criar cenários sociais de uso da linguagem, estes podem ser geradores de novas ações comunicativas.

É importante enfatizar, a partir do que foi dito, que a teoria da linguagem como ação conjunta de Herbert Clark está ancorada numa base pragmática, sinalizando a importância dos atos comunicativos nas relações sociais. Por outro lado, não podemos deixar de mencionarmos a posição de enfrentamento de Clark em relação ao sujeito autônomo e isolado tratado pelo pragmatismo clássico, tendo em vista que para ele os atos comunicativos se traduzem em atos conjuntos, alicerçados em situações concretas de linguagem.

Outros teóricos a exemplo de Vion (1992) e Miranda (2002) pontuam as críticas sociocognitivas feitas à Pragmática Clássica, sobretudo no que se refere ao papel das interações discursivas e

semioses negligenciadas pelos seus defensores. Há uma recusa da unilateralidade nos atos de linguagem, onde apenas um locutor detém intencionalmente o controle sobre o processo de enunciação, bem como da visão de um cenário único e idealizado onde os atos de linguagem acontecem. E com as palavras de Miranda (2002, p. 67) arrematamos estas críticas.

SEARLE reconhece o sujeito intencional, mas não reconhece a sua contraparte no outro, ou seja, não reconhece a linguagem como ação conjunta, nos termos postos por CLARK. A partir desse ponto toda a crítica se articula: tal teoria, apesar de postular como seu objeto o uso linguístico, o faz do ponto de vista do cristal e não da chama. Se a tradição gerativista, ao recortar como objeto da Linguística a competência, preclui o uso; **a tradição pragmática, ainda que negando tal paradigma, acaba por tomar a si a tarefa do desempenho, afirmando uma noção de uso como contraparte do sujeito ideal chomskiano** (grifo da autora).

A agenda de estudos linguísticos do século XXI deverá ter como destaque, além da sociosemântica, os aspectos sociocognitivos em substituição ao mentalismo cognitivista e uma preocupação com os aspectos históricos e culturais que estão envolvidos de forma decisiva na compreensão da distribuição e circulação do conhecimento. “E tudo isto conduzindo essencialmente a aspectos centrais de uma sócio-pragmática estreitamente relacionada com os processos cognitivos” (MARCUSCHI, 2005, p. 33).

Ao defender esse ponto de vista, Marcuschi nos dá razões para acreditarmos que o agir linguístico pode ser melhor compreendido quando analisado também sob um viés pragmático. Mesmo numa perspectiva social, a cognição não dá conta de explicar sozinha os fenômenos do agir linguístico, considerando o alcance e as implicações sociais, políticas e culturais desse agir.

Este horizonte no qual a linguagem é compreendida nos permite, ao mesmo tempo, pensá-la como manifestação dos sujeitos na forma de ser e de estar no mundo. Isto implica dizer que a linguagem não existe como coisa em si, como objeto empírico

senão pela representação, através da qual lhe atribuímos significado, singularidade e materialidade.

Numa arquitetura social, esse compartilhamento significa, como nas palavras de Hanks (2008), uma mútua cooperação (compartilhamos algo), uma co-ocupação do mesmo espaço-tempo (estamos aqui/nesse momento) e reciprocidade (eu percebo você e você me percebe).

Assim, acreditamos ter mostrado, nesta discussão, múltiplos caminhos para a compreensão da linguagem como ação social, focalizando o agir linguístico compartilhado como um ponto de referência.

Referências

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Monica M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.

CLARK, Herbert H. **Arenas of language use**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. In: **Cadernos de tradução**. Porto Alegre, n. 9, janeiro-março, 2000, pp. 55-80.

_____. **Using language**. Cambridge University Press, 2007.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____.; TURNER, Mark. Blending as a central process of grammar. In: GOLDBERG, Adele (ed). **Conceptual structure discours and language**. California: CSLI Publications Stanford, 1996, p. 113-129.

_____. Entrevista Gilles Fauconnier. In COSCARELLI, Carla Viana. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, 2005.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução de Ana Christina Bentes et al. São Paulo: Cortez, 2008.

LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LYONS, J. **Semantics**. vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Perplexidades e perspectivas da linguística na virada do milênio. In: **Língua, linguística e literatura**. João Pessoa: UFPB, vol. 1, n.3, dez. de 2005.

MIRANDA, Neusa Salim. **A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional**: *professores versus professores*. 2000. 196f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2000.

_____. O caráter partilhado da construção da significação. In: **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, EDUFJF, p. 57-81, 2002.

_____. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. In: **Veredas: revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v. 3, n.1, p. 81- 95.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In: **Veredas: revista de estudos linguísticos**, v. 3, n. 1, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 1999a.

_____. **O processo cognitivo da mesclagem na análise linguística do discurso**. Juiz de Fora/Rio de Janeiro: UFJF/UFRJ/UERJ - CNPq, 1999b. (Projeto integrado de pesquisa - Grupo Gramática e Cognição).

_____. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. In: **Veredas: revista de estudos linguísticos**, v.6, n.1, jan./jun. 2002, Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 63-74.

_____. Texto referente à palestra apresentada em 26 de maio de 2006 no **II FORUM DE LINGUAGEM NO FORUM DE CIÊNCIA E CULTURA** da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VION, Robert. **La communication verbale**: analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992.

WEISS, Denise Barros. Conversa institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor. **Veredas**. Juiz de Fora: PPG LINGUÍSTICA/UFJF, n. 2, p. 72-89, 2009.

Capítulo 2

ESCOLA, SOCIEDADE LETRADA E MEDIÇÃO NO ENSINO DA LEITURA¹

Silvia Roberta da Mota Rocha²

Neste artigo, analisamos as estratégias pedagógicas implicadas nos processos de negociação e de apropriação da leitura por parte de leitores da comunidade que, por sua vez, atuaram como mediadores da aquisição da leitura junto a alunos remanescentes ou em situação de atraso.

1 Leiturizando Alunos Remanescentes pela Mediação da Sociedade Letrada³

Através de uma pesquisa sociocultural (WERTSCH, 1998) investigamos o papel pedagógico do *Programa de Integração dos Leitores Remanescentes à Comunicação Letrada*, na transformação das condições sociais de apropriação da leitura por crianças remanescentes ou em situação de atraso e, adicionalmente, em fase de descoberta do sistema alfabético da escrita sendo, também, leitores iniciantes. Para comporem este Programa, leitores da comunidade foram chamados a colaborar com a escola na tarefa, essencialmente dela, do ensino da leitura para crianças remanescentes.

O analfabetismo e o insucesso escolar por parte de crianças de meio socioeconômico desfavorecido, a exemplo da não apropriação

1 Este artigo é parte da nossa pesquisa de doutorado, realizada sob a orientação da Dra. Rita Vieira de Figueiredo e financiada pela CAPES/PICDT e pelo CNPq. Passaremos a usar a sigla LIA, para denominar os leitores independentes adultos ou adolescentes da comunidade; a sigla LDR, para os leitores dependentes remanescentes – as crianças; e a sigla PLDR, para o Programa de leitura.

2 Docente da Universidade Federal de Campina Grande.

3 Programa este que convocou leitores independentes (alfabetizados) da comunidade para realizarem sessões de leitura junto aos alunos remanescentes colaborando com o ensino da leitura no interior da escola. Sobre autoria e emergência do Programa de Leitura consultar Mota Rocha (2002).

da leitura, é um grave problema educacional a ser enfrentado pela escola pública brasileira, que tem causas extra e intraescolares (FERRARI, 1985; PATTO, 1987; FREITAS, 1989). Isso significa que intervenções para a melhoria deste quadro devem cuidar, não apenas das condições extraescolares de produção da remanescente, mas também das condições sociais da apropriação da leitura no interior das escolas públicas.

Durante a nossa participação em escolas públicas campinenses nos deparamos com crianças que, dentre outras formas de convivência escolar, apresentavam três características básicas: já frequentavam a escola pelo período de, pelo menos, dois anos, tinham idade cronológica igual ou superior a nove anos e não decodificavam o signo linguístico. Por isso lhes conceituamos leitores dependentes remanescentes ou *em atraso*.

Buscando intervir diretamente nas causas intraescolares da produção do atraso na escola brasileira, notadamente, na transformação das condições sociais de ensino-aprendizagem da leitura por estas crianças aprimoramos, implementamos e analisamos o *Programa de Integração dos Leitores Remanescentes à Comunicação Letrada*, que por sua vez, contou com a participação da comunidade no ensino da leitura realizado na escola pública.

Sabemos que a concepção de leitura como ato coletivo ou de responsabilidade pública (FOUCAMBERT, 1994; GADOTTI, 1995) implica a participação de educadores familiares na leiturização de indivíduos. O ensino-aprendizagem da língua escrita como prática cultural e como processo sócio-histórico envolve, dentre outros fatores, a concepção de que a formação de leitores inicia-se em práticas familiares de socialização na cultura escrita, o que pressupõe a participação de outros usuários sociais da língua, além dos docentes.

Nestas práticas, as crianças apreendem tipos de eventos, estruturas participativas em atividades letradas, convencionalidade e arbitrariedade da língua, macroestrutura textual de narrações, bem como os significados atribuídos, coletivamente, à língua escrita nas atividades sociais letradas (Anderson & Teale 1987). Todos esses são componentes essenciais na ampliação das possibilidades de interações didáticas na escola, o que permite a construção da zona proximal (VIGOTSKY, 1991), e do vínculo prazeroso dos sujeitos com a leitura e a escrita, por sua vez, fundamentais para a construção

de comportamentos leitores (ANDERSON & TEALE, 1987; ALLEN & MASON *apud* LEFFA, 1999; HEALTH, 1983).

Dentre os ganhos oriundos da participação familiar na leiturização de crianças um destaque particular deve ser dado à construção da consciência fonológica em leitores iniciantes, cujas pesquisas emergentes na década de 90 têm apontado forte correlação entre aprendizagem da leitura e consciência fonológica por leitores iniciantes e ressaltado o papel das interações sociais estabelecidas entre pais e crianças, em eventos sociais de leitura feitos em casa, na construção inicial desta consciência (ELLIOT, 1993; DAUDEN, 1994; REGO, 1988). A construção das unidades maiores desta consciência (consciência sintática, silábica e de rimas) no seio familiar, seria base para a sua reelaboração em proporções menores e mais abstratas (a relação grafema-fonema ou a consciência fonêmica), na escola, consideradas essenciais para e na descoberta do sistema alfabético de escrita pela criança.

Na mesma direção, diante da evidente dificuldade da escola, em formar leitores, e não apenas alfabetizá-los⁴, tarefa essencial, mas não mais exclusivamente sua, assistimos à necessidade de reeducação da sociedade letrada para o ensino da leitura, o que acentua a pertinência desta investigação.

Sabemos que a alfabetização, na sua gênese, se caracterizou como uma construção social realizada essencialmente pela sociedade letrada, que passou a ser desautorizada e controlada pela escola burguesa, quando da sua emergência (COOK-GUMPERZ, 1991; ARIÈS, 1978). Se naquela ocasião houve a perda do controle da sociabilidade de crianças e jovens pela família, para a escola pública, enquanto instituição especializada representativa do Estado, hoje alguns autores indicam a reapropriação comunitária das práticas educativas. Assim, se (...) *a educação deve voltar a ser uma ação comum, que se tentou confiscar em proveito de uma instituição especializada* (FOUCAMBERT, 1994, p. 115), a leiturização de indivíduos pelos diversos usuários sociais da língua escrita, demanda a reeducação da sociedade letrada para o ensino-aprendizagem da leitura.

4 Diferentemente da alfabetização que pretende desenvolver as habilidades psicolinguísticas da dimensão individual do letramento, a leiturização se propõe a ampliá-la no sentido da construção da dimensão social do letramento (SOARES, 1999). Leitores se portam como usuários sociais da língua escrita; dessacralizam a informação escrita por entenderem-na como politicamente interessada; usufruem dos poderes da língua escrita nas sociedades modernas; e estão inseridos na rede de comunicação escrita, tendo acesso às regras e produções da comunidade discursiva e atuando como autores que também produzem/distribuem seus próprios discursos com tal comunidade (FOUCAMBERT, 1994).

Por exemplo, pesquisas salientam ainda que, apesar desta valiosa contribuição familiar para a formação de leitores, atesta-se a predominância de práticas artificializadoras da leitura⁵, quando presentes em situações de ensino explícito, até mesmo por parte de indivíduos provenientes de camadas médias e altas das sociedades, inclusive aquelas consideradas desenvolvidas (BEAUDOIN, 1997; LAVOIE, 2000).

Conseqüentemente, para colaborar com o ensino da leitura, a sociedade letrada – inclusive os leitores da comunidade da nossa pesquisa- precisaria se munir de parte do conhecimento científico sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura, numa vertente sociointeracionista de aprendizagem e interacionista-discursiva de leitura, porque mais condizentes com o processo social de formação dos conceitos numa prática educativa de significação social (PIAGET, 1987; FERREIRO, 1987; LEONTIEV, 1988; ANDERSON E TEALE, 1987; VYGOTSKY, 1991). Assim, a análise das estratégias pedagógicas de atuação nas concepções sociais dos educadores familiares sobre a leitura e o seu ensino seria fundamental para a pesquisa sobre pedagogias da leitura.

A construção da cultura democrática envolvendo a participação da família nas práticas sociais escolares é outro desafio da escolarização contemporânea. Estudos sobre a relação escola-comunidade, no Brasil, sugerem a realização de pesquisas que analisem a participação da comunidade como representação política no interior da escola, por acreditarem, sobretudo a partir de 1970, que a luta pela democratização da educação deve ser travada em instituições públicas, a partir do estabelecimento de parcerias entre sociedade civil e instituições escolares, na tomada e execução de decisões (SPÓSITO, 1989; DAMASCENO, 1998)⁶. Foi justamente o que propomos, pois nesta pesquisa a comunidade atuou como um recurso humano do ensino da leitura que se realiza na escola.

Evidentemente, tal participação familiar tem contado com o respaldo institucional legal⁷ que reafirma o direito da família, não

5 Esta artificialização, quando não interfere nos motivos sociais de aprendizagem pela criança, resultam no que conceituamos de contexto da deseducação, ou seja, quando escola e comunidade apresentam expectativas e comportamentos antagônicos em relação à função social da escola repercutindo, negativamente, na escolarização destas crianças (MOTA ROCHA, 2002).

6 No Brasil esta participação vem se dando através de benfeitorias, de ações burocrático-administrativas ou, quando muito, da negociação dos saberes curriculares (GADOTTI, 1995), diferentemente do que propomos nesta investigação.

7 Referimo-nos à LDB 5692/71, à Constituição Federativa (1988), ao Plano Decenal (1993), à LDB 9394/96, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, à Carta de Salamanca, dentre outros.

apenas de ter acesso à escolarização pública de qualidade, quanto de acompanhar e avaliar práticas educacionais em instituições públicas, bem como de se constituir em um de seus atores sociais. Nesse sentido, por exemplo, à pesquisa educacional caberia analisar, numa perspectiva ética da cidadania, as contradições entre a formalidade do conceito de indivíduo e suas implicações nas práticas sociais efetivadas em instituições estatais, em vias de se tornarem públicas (TELLES, 1992).

Além dos aspectos acima mencionados, a importância da reeducação da sociedade para colaborar com o processo coletivo do ensino da leitura ganhou relevância nos dados que fomos encontrando nesta pesquisa. As concepções iniciais dos LIA sobre a leitura e seu ensino eram sustentadas, sobretudo, pela abordagem empirista de conhecimento que, quando aplicada ao campo da Pedagogia, orienta práticas repressoras diante dos erros do LDR, mesmo aqueles por nós considerados *construtivos* (FERREIRO, 1987), e atitudes polarizadoras em relação à ajuda conferida à criança remanescente durante as sessões de leitura (MOTA ROCHA, 2002), ambos, aspectos também representativos do modelo ascendente de leitura e da concepção de alfabetização como sistema de códigos (FERREIRO, 1987).

A tensão entre os procedimentos de ensino decorrente de tais concepções e as demandas dos LDR por serem abordados como sujeitos cognoscentes e de direito à leitura como prática social, além do *contexto de deseducação*, nos conduziram ao processo de negociação entre a nossa concepção de leitura e àquelas expressas pela comunidade.

Portanto, o foco privilegiado desta investigação foi a análise da transformação das condições sociais de apropriação da leitura por crianças remanescentes, a partir do referido Programa, de forma que nos possibilitasse: 1) compreender o papel pedagógico do Programa na apropriação de estratégias de inserção social e escolar ((meta)cognitivas, socioafetivas e culturais) pelos LDR; 2) analisar as interações sociais estabelecidas entre o LIA e o LDR e entre estes e os demais agentes sociais da escola e da família; e 3) explicitar as estratégias pedagógicas implicadas na reeducação da sociedade letrada para o ensino da leitura.

Neste artigo, em particular, analisaremos os processos sociais de apropriação de parte do conhecimento científico sobre a leitura e o seu ensino pelos LIA do Programa: os arquétipos de colaboração pertinentes aos modos como os mediadores (LIA) lidavam com a ajuda e o erro dos LDR. Para tanto, focalizamos a análise da mediação pedagógica estabelecida entre a dupla leitora durante a atividade compartilhada de leitura de histórias.

2 Situando o Percorso Metodológico da Pesquisa

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, do tipo sociocultural (WERSTCH, 1998), e se caracterizou como um estudo de caso (ANDRÉ, 1989). Esteve pautada, predominantemente, na abordagem sócio-histórica de aprendizagem (VIGOTSKY, 1991), nas concepções interacionista (SAINT-LAURENT *ET ALLI*, 1995) e discursiva de leitura (BAKTHIN, 1997), na concepção de língua escrita como prática social (ANDERSON: TEALE, 1987) e na concepção de participação como representação política (SPÓSITO, 1989; DAMASCENO, 1998).

Os procedimentos metodológicos da intervenção foram compostos pela transposição, para a escola, da atividade de leitura compartilhada de histórias reais ou biografias dos LDR; pela mediação do LIA numa interação face-a-face; pela potencialização da participação e do acerto; e pela análise da língua escrita nos contextos do texto e da atividade social, aspectos que permitiram a reconstrução socioafetiva do LDR enquanto condição para a atuação (meta) cognitiva na leitura e na escrita.

Investigamos uma escola pública de Campina Grande (PB), na qual a coleta dos dados ocorreu de novembro de 1999 a março de 2001. Os sujeitos do estudo foram 34 LDR e 37 LIA, dos quais 25 constituíram a amostra da pesquisa e, destes, 12 foram mais bem estudados, no que diz respeito à apropriação das relações pedagógicas. Utilizamos documentos escritos da escola e do Programa, entrevistas e questionários (com os LDR, seus familiares e agentes escolares) e sessões de leitura, gravadas em vídeo, como instrumentos de coleta e análise de dados.

O Programa consistiu na interação social entre um LIA e um LDR (dupla), que deveria realizar três sessões semanais de leitura, com

duração de 30 minutos cada, na biblioteca escolar, utilizando-se de crachás dos leitores, fichas de empréstimo de livros, livros contendo relatos reais, painéis⁸ com todo o texto da história em fichas, caixas de letras com as letras do alfabeto em fichas, fichas de registro dos livros lidos e diários do leitor. As etapas da leitura eram as seguintes: 1) leitura do livro; 2) sinopse oral da história; 3) releitura do texto escrito no painel da história; 4) escrita de palavras e/ou sentenças na caixa de letras; e 5) registro da sessão no diário do leitor.

No caso específico deste artigo, o processo de negociação das concepções de leitura e seu ensino com os LIA se deu considerando-se as seguintes estratégias pedagógicas:

1. ter como matéria-prima a análise das concepções dos LIA, o que significa que deve-se partir do aporte cultural destes sujeitos (inclusive das suas condições letradas), negociando-as com o conhecimento científico sobre a leitura e seu ensino;
2. ser sustentada pelas concepções construtivista-sócio-interacionista de conhecimento e aprendizagem, interacionista-discursiva de leitura e psicogenética de alfabetização, já que os LDR têm resistência ao ensino repetitivo e com base na punição (SAINT-LAURENT ET ALII, 1995);
3. considerar a criança como sujeito e não apenas como aluno, o que significa considerar as estratégias socioafetivas e culturais, além das (meta)cognitivas (CHARLOT, 2000);
4. ter como meta provocar, na criança, a *participação interessada*⁹, uma vez que a baixa autoconfiança, a baixa autoestima e o estigma são marcas distintivas destas crianças dificultando o uso dos próprios recursos para a construção dos saberes (*Idem*). Isso significa que as intervenções devem contemplar a otimização do acerto e da participação, inclusive não convencional, da criança na atividade;

8 O painel é uma espécie de livro, confeccionado artesanalmente, com material de baixo custo (cartão de sapateiro e borracha miolo). Na sua parte interna encontram-se bolsos, nos quais colocamos fichas contendo todas as palavras escritas do mesmo texto que está presente no livro. Adaptamos este material daquele construído por Mackay et alii (1987).

9 Conceito que sugere a disponibilidade de participação escolar do LDR, com perspectiva de engajamento com o saber, inclusive, com o saber ler (MOTA ROCHA, 2002).

5. em decorrência do item acima, devem contemplar, articuladamente, os procedimentos de mediação pedagógica sobre a língua escrita, a metacognição, a estrutura da atividade social e a relação pedagógica da dupla. Ressaltamos ainda a importância de procedimentos que trabalhem a relação entre decodificação e compreensão na leitura, bem como explicitem o papel do mediador como *ferramenta* na construção do conhecimento pela criança (ELLIOT, 1993);
6. atuar nas condições leitora do LIA (vínculo com a escrita, usufruto dos poderes de leitor, relação com a comunidade discursiva etc.), de mediador da leitura junto ao LDR (estrutura da atividade social, relação entre metacognição e afetividade etc.) e de participante da escola pública (aspectos político-institucionais como a relação escola e comunidade, constituição do grupo, demandas e responsabilidades dos sujeitos etc.); e
7. ter como principais negociadores, professores com competência e formação docente, uma vez que estes sujeitos estariam, supostamente, em melhores condições conceituais para lidarem com as questões formais de ensino-aprendizagem na escola.

No que diz respeito ao melhor momento da intervenção, optamos por fazê-las nas reuniões ordinárias¹⁰, mas, sobretudo, na própria sessão de leitura - *in loco*, ocasião na qual demonstrávamos, para o LIA, o modelo de determinado tipo de procedimento a ser usado com o seu leitor, conforme a necessidade específica de cada dupla. A intervenção *in loco* também foi ressaltada positivamente por Mercedes (1998), além do que otimiza a construção da zona de desenvolvimento proximal desses LIA (VIGOTSKY, 1991), em relação à apropriação dos princípios do Programa.

Para analisarmos a apropriação do conhecimento pelos LIA, utilizamos o método de análise global *Interjuge*, a partir do qual fizemos análises qualitativa e quantitativa das interações sociais (BEAUDOIN, 1997). Para tanto, diferentes níveis de comportamento,

¹⁰ Trata-se de encontros coletivos envolvendo todos os leitores do Programa para a tomada de decisões junto à escola e ao PLDR, estudo sobre a metodologia de ensino e aperfeiçoamento da formação dos leitores, através de oficinas de leitura.

construídos sob a forma de arquétipos ou tipos ideais, foram elaborados, referentes à categoria de colaboração (ver quadro 2 na página 43). Neste método, dois pesquisadores examinam as sessões de leitura, sendo que a pesquisadora analisa todos os eventos, enquanto a pesquisadora colaboradora o faz com cerca de 10% das sessões, como forma de minimizar a subjetividade na análise dos dados¹¹.

Os arquétipos foram construídos fundamentados nos dados da pesquisa e na análise da mediação dos LIA, de um ponto de vista pedagógico, o que implica a compreensão de suas atitudes, posturas, estratégias, habilidades, pistas, expressões verbais e corporais (MOTA; SALUSTIANO, 1999). Nesse caso, analisamos a mediação pedagógica produzida pelas interações face-a-face quando um LIA se interpõe no esquema diádico estabelecido entre o leitor iniciante (LDR) e o objeto de conhecimento (a língua escrita).

Optamos por não fazer interferências nos estilos de mediação dos LIA até o segundo mês de funcionamento do PLDR, informando-lhes, apenas, sobre as ações da atividade. Neste período, estudamos a mediação espontânea como uma estratégia para a compreensão das concepções iniciais da comunidade sobre a leitura e o seu ensino¹². A partir do segundo mês de funcionamento do Programa começamos a negociar, com os LIA, os procedimentos pedagógicos e os tipos de relações pedagógicas expressas nos arquétipos de colaboração ou tipos de relações pedagógicas¹³.

Conforme a ajuda e o erro eram considerados pelo LIA, na mediação, caracterizávamos o tipo de relação pedagógica

11 Cada sessão analisada foi qualificada segundo o nível ou tipo de relação pedagógica predominante. Nessa análise, a diferença aceitável de análise entre os avaliadores é de um nível. Por exemplo, um LIA qualificado em um nível pela pesquisadora pode ser identificado como pertencente ao nível antecedente ou posterior, não mais do que isso. Quando isso ocorre, o rigor metodológico da pesquisa é questionado devendo ser reformulada.

12 Nesse momento mapeamos os conteúdos da mediação e os tipos de tensões presentes na relação de ensino estabelecida entre as duplas leitoras. Os conteúdos foram variados (referiam-se ao cuidado com o corpo e à saúde, ao comportamento da criança em casa e na rua; à sua participação na escola e à formação da cidadania). Estiveram, intimamente, atrelados à função social da escola, na perspectiva dos LIA, e se relacionaram com a ocupação dos espaços físicos e sociais pela comunidade na escola.

13 Analisando os esquemas triádicos que envolveram a pesquisadora, Programa e família da criança LDR e pesquisadora, Programa e LDR construímos diversos acordos entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, cujos eixos da mediação pedagógica eram a extinção da violência doméstica, além da construção da importância da escola e do Programa para o LDR; a quebra do estigma social do LDR e a construção de relações sociais mais dialógicas na família; a melhoria da autoconfiança do LDR; a educação do LDR para o cumprimento de regras escolares e sociais; a importância da participação efetiva da criança nas sessões de leitura e na escola e a melhoria do comportamento do LDR, evitando as transferências escolares.

predominante. A partir dessa caracterização, feita com 19 LIA do Programa, escolhidos conforme a assiduidade nas sessões de leitura, elaboramos tabelas que sugerem o processo de apropriação dos arquétipos por esses sujeitos, em 55 sessões, intercaladas ao longo do período de coleta dos dados. Como muitas das sessões mereciam de nossa parte orientações metodológicas *in loco*, optamos por tabular os dados considerando sessões *com e sem ajuda* da pesquisadora. Elaboramos uma grade das intervenções, de acordo com a quantidade (incidência das intervenções na sessão) e a qualidade das intervenções (quem a iniciou e a que conteúdos se referem) (ver tabela 1 abaixo).

As sessões *com ajuda* são aquelas nas quais fornecemos algum tipo de colaboração ao LIA, a fim de que ele concluísse com êxito a sessão de leitura. A análise das sessões contemplando as intervenções da pesquisadora junto aos LIA é importante porque traduz a construção e implementação do PLDR na escola.

De posse da grade expressa no quadro, registrávamos as informações presentes nas sessões de leitura, de forma que os dados contemplassem a quantidade e qualidade das informações negociadas. Numa pesquisa sócio-cultural (WERTSCH, 1998) isso é fundamental, pois a análise sobre a apropriação dos modelos pedagógicos pela comunidade é realizada a partir da inserção de uma ferramenta mediacional na escola - o Programa de leitura - que, pressupõe-se, transforma qualitativamente a realidade, a partir da ação dos indivíduos num contexto social.

Quadro 1 – Intervenções da pesquisadora junto aos leitores da comunidade

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
A quantidade da intervenção	1) poucas intervenções (PI): a pesquisadora intervém até duas vezes por sessão; 2) nem muitas, nem poucas intervenções (PMI): a pesquisadora intervém até cinco vezes por sessão; e 3) muitas intervenções (MI): a pesquisadora intervém mais de cinco vezes por sessão.

<p>A qualidade das intervenções (quem iniciou a intervenção)</p>	<p>1) intervenção iniciada pelo leitor da comunidade (ILIA)- A intervenção é resultado de uma solicitação do leitor para continuar a mediação. Por exemplo, o leitor pára a interação com a criança e pede (direta ou indiretamente) informações (ajuda) à pesquisadora sobre como proceder na mediação em leitura; e</p> <p>2) intervenção iniciada pela pesquisadora (IPE)- A intervenção é resultado de uma ação voluntária da pesquisadora para continuar a formação do leitor <i>in loco</i>. Ela faz uma avaliação das informações que devem ser oferecidas ao leitor da comunidade para otimizar a participação e o êxito da dupla na leitura. Neste nível, a ajuda da pesquisadora evita a interrupção, por longo tempo, da interação da dupla e, conseqüentemente, o interesse de participar na atividade pelos atores. Neste nível, tentamos resolver os conflitos entre a dupla durante a sessão de leitura; aumentar a autoconfiança do leitor da comunidade para ajudar a escola no ensino da leitura; e sobretudo, encorajar a criança a participar, interessadamente, da atividade (aumento da autoestima e da autoconfiança dos alunos e do interesse deles por aprender a ler). Para isso, negociamos informações, por exemplo, sobre as etapas da atividade, sobre a necessidade de o leitor da comunidade dar informações que a criança não sabe ainda lhe fornecer; sobre a importância dele deixar a criança escolher opções durante a sessão de leitura etc.</p>
<p>A qualidade das intervenções (o conteúdo da intervenção)</p>	<p>Os conteúdos negociados se referem aos modelos pedagógicos, já descritos neste texto, que, por sua vez, constituem o incremento metodológico da formação dos LIA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) os conteúdos sobre a língua escrita e as estratégias metacognitivas (CLE); 2) os conteúdos sobre a estrutura da atividade (CEA); e 3) os conteúdos sobre a relação pedagógica entre a dupla (CRP).

3 Estratégias Pedagógicas de Negociação de Concepções de Leitura e seu Ensino

A análise da apropriação de parte do conhecimento escolar acerca da leitura e do seu ensino contemplou a mudança de atitudes, especificamente, dos procedimentos e tipos de relações pedagógicas

construídas nas sessões pelos LIA com os LDR. Identificamos quatro grupos de procedimentos pedagógicos.

Os procedimentos sobre a língua escrita visam à negociação das pistas e estratégias cognitivas nas situações de leitura e escrita com o LDR. Dentre eles citamos a leitura das palavras em blocos (fluência) com pontuação nas letras iniciais; a explicitação da relação biunívoca entre palavra falada e escrita e a análise das palavras no contexto do texto e da atividade (pela segmentação oral da palavra em sílabas; pela demonstração e/ou análise das pistas inicial, final e mediana na palavra; e pela análise dos fonemas e grafemas no interior das sílabas das palavras); além da diferenciação entre fala e escrita minimizando a artificialização da escrita.

Os procedimentos sobre as estratégias metacognitivas objetivam o controle consciente das ações do sujeito em atos leitores/escritores. A solicitação para que a criança expresse, oralmente, a habilidade linguística usada na leitura/escrita, dizendo o porquê da resposta ou da escolha; a solicitação da releitura e confirmação de uma mesma palavra ou do planejamento da ação antes de realizá-la evitando a impulsividade; e a reutilização de conhecimentos prévios em contextos de novas aprendizagens compõem este grupo de procedimentos, fundamentais aos processos de ensino-aprendizagem de LDR, já que dificuldades nas estratégias metacognitivas são evidenciadas (SAINT-LAURENT ET ALL, 1995).

Já os procedimentos referentes à estrutura da atividade de leitura compartilhada de histórias contempla o trabalho com as etapas e os motivos desta atividade social, além dos usos e funções sociais da língua escrita. Orientações para o LTA seguir as etapas da leitura através da negociação entre a dupla sobre o entendimento das consignas/enunciados pedagógicos são os procedimentos deste grupo.

Por fim temos os procedimentos que objetivam a construção da relação pedagógica entre a dupla leitora e, portanto, dizem respeito aos modos pelos quais o mediador lida com a ajuda e o erro em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse caso, o mediador solicita, ao LDR, a imitação das ações demonstradas; divide as ações da atividade com a criança; realiza a leitura conjunta, por adivinhação inteligente; encoraja a autonomia e confirmação as respostas pelo LDR; ajusta o grau de dificuldade

de uma tarefa ao nível cognitivo da criança e/ou a disponibilidade, inclusive emocional da dupla para a sessão de leitura; ressalta os acertos e minimiza o realce os erros; valoriza a participação, mesmo a não convencional, da criança na atividade; nega a escolha da criança e demonstra o modelo convencional, com pistas diretas ou indiretas; explica as perguntas e responde às demandas da criança; e oferece opções de escolha de modo que a participação seja exitosa, mesmo que com muita ajuda do mediador. A reconstrução sócioafetiva dos LDR e o seu engajamento com o saber ler na atividade proposta, a partir dos mediadores da comunidade, são focos deste grupo de procedimentos.

Vemos, portanto, como a relação entre socioafetividade, a dimensão cultural da língua escrita e a (meta) cognição precisam ser consideradas, numa mesma relação pedagógica, em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita envolvendo LDR.

Os arquétipos de colaboração ou as relações pedagógicas contemplaram esses diversos procedimentos de ensino e foram caracterizados de acordo, sobretudo, com o grau de ajuda conferido pelo LIA ao LDR (por exemplo, seu papel no fornecimento de modelos, os tipos de questões (abertas ou fechadas) formuladas na mediação e os diversos lugares assumidos durante a atividade) e à forma como ele se posicionava frente aos erros do LDR (por exemplo, suas atitudes de repreensão ou de aceitação dos erros), vejamos a tabela:

Quadro 2 - Níveis de relação pedagógica

Nível 1: Relação autoritária-espontaneísta, na qual o LIA solicita à criança, que não sabe ainda fazer a tarefa, que execute uma ação independentemente, sem lhe fornecer nenhuma tipo de ajuda direta ou indireta, o que, em geral provoca, no LDR, atitudes paralisantes. Ocorre uma participação autocentrada do mediador na atividade. Ele ainda é quase indiferente aos erros da criança, talvez em decorrência da inexistência de um forte compromisso ou vínculo seu com a aprendizagem da criança.

Nível 2: Relação autoritária-diretiva, na qual o LIA faz inteiramente a tarefa, sem solicitar a participação, inclusive não convencional, da criança na atividade. Ele controla a escolha da criança a partir de questões fechadas: 1) indica a escolha certa para a criança (diz como fazer);

2) escolhe pela criança (faz por ela); e 3) pede à criança para imitar o seu procedimento. Acentua os erros da criança, muito embora, comece a se comprometer com a aprendizagem do LDR. Ou seja, apesar da intenção positiva do LIA diante da aprendizagem da criança, a sua forma de ação não é correta. Isto é, os erros são identificados pelo LIA como desatenção e/ou como problema de memória da criança. O LIA não aceita os erros como componentes do processo de aprendizagem; isto é, não há o processo de aprendizagem: apenas o início (os erros, por parte de quem não sabe) e o final (os acertos, por parte de quem já sabe). O LIA não enxerga a possibilidade de superar os erros com a criança, ora recusando a escolha (com erros) da criança, ora tecendo comentários negativos sobre a criança e seu erro, muitas vezes reprimindo-a.

Nível 3: Começo de uma relação democrática, na qual começa a haver a negociação de modelos antes da ação da criança. O LIA começa a solicitar a participação da criança na atividade, dividindo as ações e lhe fornecendo suportes (mostra como se faz antes da criança realizar a ação) de modo que haja êxito. O LIA começa a fazer questões abertas, mas não totalmente, dando opções à criança de se expressar na atividade conforme suas próprias concepções. Realiza o começo da ação para a criança terminar ou oferece opções de escolha para a criança. Começa, assim, a contemplar o processo de aprendizagem e a atuar como ferramenta para a criança. Os acertos começam a ser ressaltados pelo mediador, e não apenas os erros da criança, assim como a aceitação de respostas não convencionais (com erros) que o LDR lhe fornece. Os erros passam a ser lidos como superáveis e necessários à aprendizagem. Diminui-se, assim, os comentários negativos da criança. O LIA, por exemplo, recusa a escolha da criança e oferece os modelos de palavras convencionais (palavras convencionais ou pistas diretas) ou compara os modelos de escrita do LDR e seu, confirmando os êxitos da criança.

Nível 4: Relação democrática e parcialmente autônoma, na qual há o fornecimento de índices (pistas indiretas) negociados sobretudo depois da tentativa de ação pelo LDR. A ajuda aqui é no sentido de apoiar a criança, sobretudo, depois de ela ter tentado fazer a ação da atividade e não ter conseguido concluí-la com total êxito. O LIA faz, sobretudo, questões abertas e nos dá indicadores de que considera fundamental o processo de aprendizagem do LDR. Aceita a participação não convencional da criança e a encoraja em iniciativas de ação com autonomia, mesmo sem a autorização dele. Enfim, age como ferramenta para a criança. Ressalta, sobretudo, os acertos da criança, começando a tecer comentários positivos sobre o LDR. Os erros são superados, progressivamente, com o suporte de pistas indiretas. Começa a haver o

encorajamento ao controle consciente da ação pela criança, por exemplo, a solicitação para que pense antes de fazer a ação ou que confirmem suas próprias escolhas.

Nível 5: Relação democrática-autônoma, na qual o LIA encoraja a autonomia da criança fazendo ajustes na ação, quando ele sabe que ela já é capaz de fazer a ação sem a sua ajuda. O LIA faz, sobretudo, questões abertas, reconhece o processo de aprendizagem e realiza ajustamentos da participação da criança na atividade, sobretudo, depois de ela ter realizado as ações, em geral, centrais da atividade. Ressalta os erros da criança como parte do processo humano de aprender e a encoraja à resolvê-los por si mesmo. O LIA aceita os erros como incompletude e não incoerentes e os toma como elementos condutores da sua mediação. Ele faz, sobretudo, comentários positivos sobre a criança e pequenos ajustamentos, assim como encoraja a criança a confirmar e a expressar as suas escolhas, ou seja, a usar com autonomia estratégias metacognitivas.

Os níveis 1 e 2 se caracterizam pela imitação de modelos de participação do LIA pelo LDR. Nos níveis 3 e 4 a construção de modelos de participação pela criança é uma característica predominante. O nível 5 é marcado pela sistematização dos modelos pela criança. Em todos estes níveis, a internalização de modelos (VIGOTSKY, 1991) pela criança é uma característica essencial da mediação, bem como a transferência de tarefas essenciais da leitura do LIA para com o seu LDR.

Como a maioria dos 16 dos leitores da comunidade realizava leituras com diferentes LDR, chegamos à análise de 24 pares. Analisamos 12 sessões *sem ajuda* realizadas num período de 5 semanas, envolvendo da primeira à quadragésima ordem de sessão. Também investigamos outras 12 *com ajuda* e que estão inseridas em 7 semanas de funcionamento, incluindo da primeira à quinquagésima ordem da sessão. Consideramos a média aritmética dos níveis predominantes dos sujeitos temos o seguinte resultado no gráfico 1 (ver página seguinte).

Na primeira curva (*com ajuda*) observamos uma estabilidade inicial dos níveis até, aproximadamente, a décima segunda sessão, seguida de breve declínio e da retomada do crescimento a partir da vigésima terceira sessão, chegando a atingir a média de 4,5 pontos em torno da quadragésima oitava e/ou quinquagésima sessão. Na

segunda (*sem ajuda*), vemos que o início das sessões apresentou o declínio nos níveis, o que pode ser explicado em função da inexistência de grandes intervenções na mediação dos LIA, nesse momento da pesquisa. A partir da décima quinta sessão, observamos 4,5 pontos, apresentando um breve recuo para 4 pontos, seguido, também, da retomada do crescimento até 4,5 pontos.

Considerando ainda que o último nível do arquétipo apresenta 5 pontos, este resultado é positivo, sobretudo, se considerarmos que ele se manteve tanto em níveis obtidos *com ajuda*, quanto em níveis nos quais os LIA atuaram independentemente. Assim, os dados nos indicam que, apesar da ajuda da pesquisadora, estas intervenções não interferiram substancialmente nas sessões, ao ponto de indicar uma grande diferença entre os níveis de apropriação obtidos *com* ou *sem ajuda*.

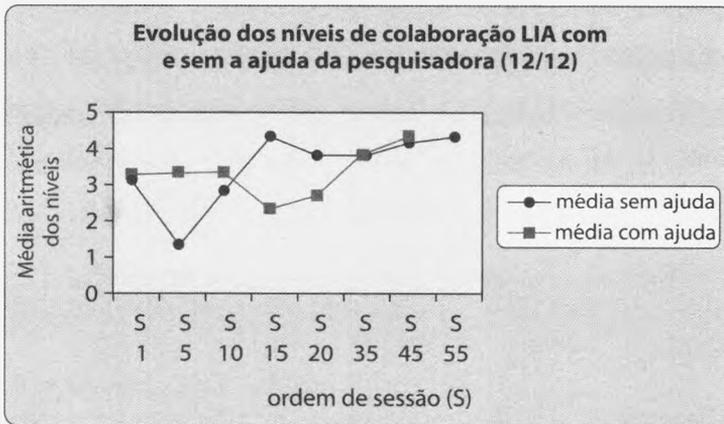


Gráfico 1- Níveis dos LIA com e sem ajuda da pesquisadora.

Analisando as intervenções da pesquisadora nas sessões *com ajuda*, vimos que a maioria das sessões teve ajuda mínima, sendo iniciada, sobretudo, pela pesquisadora, em função da negociação dos conteúdos da relação pedagógica estabelecida pela dupla. Os conteúdos sobre a atividade social foram priorizados por serem uma demanda dos LIA de se apropriarem da estrutura da atividade e porque pretendíamos garantir maior autoconfiança deles na mediação. Este aspecto foi fundamental para a participação dos LDR na atividade porque, ao presenciarem o seu parceiro acertando e

errando, se sentiam em *condições de igualdade* (enquanto aprendizes) e acabavam também se predispondo a errar e acertar na atividade. A maioria dos LIA ajudados indicaram níveis 4 e 3, alguns em transição para o nível seguinte (5 e 4, respectivamente).

Nas sessões analisadas observamos que os LIA ex-alunos da escola tinham a tendência de apresentar níveis mais elevados em função da experiência progressiva, como leitores da escola. LIA adultos e com temperamento fleugmático costumavam apresentar uma relação pedagógica mais democrática. Este aspecto foi observado tanto em LDR que começavam a decodificar na leitura, quanto em LDR que se encontravam nos estádios iniciais de aquisição da leitura e da escrita.

Enfim, podemos afirmar que os LIA se apropriaram dos modelos pedagógicos da pesquisa, na medida em que passaram a apresentar, sobretudo, níveis 4 e 5, quando antes tinham posturas mais compatíveis com os níveis 1, 2 e, no máximo, 3 dos arquétipos de colaboração, em função, sobretudo, de suas concepções ascendente da leitura, empirista de ensino e de alfabetização como sistema de códigos.

A predominância dos níveis esteve diretamente relacionada aos estádios de aquisição do LDR, ao estilo pessoal do LIA (temperamento), às *condições emocionais* da dupla na sessão e às ações da atividade. Havia uma tendência geral dos LIA conduzirem a mediação atuando como modelo (nível 2 e/ou em transição para o 3), no caso de crianças no início da aquisição da leitura. Por outro lado, eles atuavam como ferramenta e/ou ajustamento (níveis 3, 4 e 5) com as crianças que começavam a indicar autoconfiança e níveis mais elevados de aquisição da leitura e da escrita.

Apenas os LIA que apresentavam uma mediação típica dos níveis finais conseguiam atuar como ferramenta, mesmo com crianças em estádios iniciais. Havia um *quê de descoberta* na mediação destes leitores que os fazia não *dar de graça* as informações às crianças, mas as encorajavam a construir o conhecimento enquanto as ajudavam monitorando o processo, o que caracterizamos como mediação construtivista sociointeracionista.

Por outro lado, também constatamos LIA com tendências autoritárias que não encorajavam a participação das crianças, mesmo

quando estas já apresentavam certa independência na atividade. De outro modo, LIA tímidos e/ou em processo inicial da apropriação destes modelos não forneciam, às crianças, um repertório variado de pistas para otimizar a sua participação na atividade.

A disposição das duplas em fazer, com tranquilidade, a sessão de leitura também acabou influenciando a mediação. Quando a criança estava resistente à leitura, quando o LIA não tinha tempo disponível para fazer toda a sessão ou quando o par não evidenciava um bom relacionamento interpessoal, a dupla acabava retrocedendo para níveis iniciais (1, 2 e/ou 3). Estes aspectos constituiriam o que denominamos *condições emocionais* da sessão de leitura. Em algumas ocasiões este aparente retrocesso, na verdade, se caracterizava como astúcia dos LIA em fazer a criança concluir a atividade, em muitos casos, subvertendo a resistência do LDR perante a leitura, em *participação interessada*. Talvez em função deste aspecto, registramos, do mesmo modo que Mercedes (1998), o aumento da paciência dos LIA como processo de aprendizagem da criança.

Também observamos a interferência da autoridade familiar (estabelecida no ambiente privado) no tipo de mediação estabelecida na escola (ambiente público), como demonstram os casos das duplas entre irmãos e da dupla mãe-filho. Assim, os LIA apresentaram uma tendência autoritária, quando se tratava de ler com seus parentes; ou seja, o mesmo leitor parecia mais flexível quando realizava a leitura com outros alunos da escola. Por outro lado, também observamos a dificuldade de aceitação da autoridade da LIA-mãe por parte do seu LDR- filho, no caso da dupla mãe-filho. Este dado nos sugere o processo de deseducação dos usuários sociais para o ensino da leitura, realizado pelo nascimento da escola nas sociedades letradas e modernas (ÁRIES, 1978) e o ainda forte status do docente como principal representante da cultura letrada na escola. Contraditoriamente, constatamos a preferência dos sujeitos em lerem com seus parentes.

Registramos ainda nos LIA a tendência de apresentarem comportamentos típicos dos arquétipos 1, 2 e 3 nas etapas que envolvem o painel e a caixa de letras, quais sejam, nas ações da atividade nas quais o conhecimento de letras e a decodificação são acentuados. Esta tendência acabou favorecendo a emergência das concepções de língua escrita como estrito processo de decodificação

por parte deles, justamente, nos momentos em que a criança demandava a maior atuação dos LIA com a negociação de pistas e estratégias de leitura.

Enfim, os atos de aprender-ensinar dos LIA - membros da sociedade letrada, enquanto forma de relação com o mundo através do saber (CHARLOT, 2000), implicou a presença de crenças iniciais, incertezas, intuições de ensino, humildade, respeito ao incompleto, tolerância, descoberta *conjunta*, autoformação, apropriação de conhecimento valioso (a leitura e o seu ensino), mas também de briga, discussões, desaforos e autoritarismos.

4 Reeducação da Sociedade Letrada e Ensino Sociointeracionista

Os dados desta pesquisa nos indicam que houve apropriação de relações pedagógicas mais democráticas pelos LIA, em detrimento das relações autoritárias (espontaneísta ou diretiva) inicialmente presentes, por sua vez, decorrentes de concepções ascendente de leitura (LEFFA, 1999), empirista de ensino e de alfabetização como sistema de códigos (FERREIRO, 1987). Assim a apropriação de procedimentos de mediação condizentes com a concepção construtivista sociointeracionista de conhecimento e de aprendizagem, interacionista-discursiva de leitura e psicogenética de alfabetização permitiu a melhoria da relação pedagógica entre a dupla e a apropriação de estratégias de inserção escolar (metacognitivas, socioafetivas e culturais) por estas crianças.

Ao explicitar as estratégias pedagógicas implicadas na formação de leitores da comunidade – a exemplo da negociação de distintas concepções de leitura e do seu ensino - e ao demonstrar o início da reeducação da sociedade letrada para a escolarização de seus filhos, o Programa de Leitura cumpre um papel pedagógico fundamental na transformação das condições sociais de ensino-aprendizagem da leitura na escola pública e na reconstrução dos sujeitos através do letramento.

A mediação pedagógica decorrente de tal negociação permitiu, portanto, a transformação da relação pedagógica elementar entre a dupla leitora, na qual os LDR passaram a ver incorporados nas práticas leitoras, o direito de serem concebidos como sujeito e, por

consequência, de serem tratados como gente – a criança de escola pública é duplamente desrespeitada, como pobre e como criança, numa sociedade capitalista e *adultocêntrica*; o direito a um mediador em interação face-a-face que deposite expectativa positiva nele, como indivíduo e como aluno: muitos deles sofrem de privação da mediação; o direito à ação sobre o objeto de conhecimento, nos moldes como ele é produzido fora da escola, isto é, com a sua significação social, já que a artificialização da língua escrita na escola é um grave problema brasileiro; e o direito à expressão na escola, inclusive à expressão escrita- o direito à voz: estes alunos são estigmatizados, inferiorizados, silenciados, invisibilizados e segregados na escola.

O Programa de Leitura e a formação leitora dos LDR decorrente contribuiu, adicionalmente, com a leiturização dos LIA, com a apropriação de procedimentos de ensino construtivista sociointeracionistas e com a apropriação da escola como espaço público pelos LIA. Enquanto instância de formação de uma cultura (GRAMSCI, 1989) para o ensino da leitura por leitores da comunidade, a reeducação da sociedade letrada explicitada nesta investigação poderá repercutir sobre o processo coletivo de ensino-aprendizagem da leitura, uma vez que estes leitores aperfeiçoaram os procedimentos e relações pedagógicas implicados na aquisição da leitura, os quais, poderão ser usados no letramento familiar, inclusive, para otimizar o desenvolvimento da consciência fonológica pela família, por exemplo, com crianças que ainda não estão sendo escolarizadas. Ademais, os LIA terão melhores condições de diálogo com os agentes da escola, uma vez que terão *proximidade discursiva*, condição para a participação da comunidade nas decisões pedagógicas da escola¹⁴.

Sendo assim, o referido Programa contribui com a leiturização destas crianças, também, na medida em que aponta a possibilidade da comunidade se apropriar da educação dos seus filhos, na direção de procedimentos de leitura mais condizentes com a aprendizagem significativa da leitura pela criança, sem que, para isso, tenham que anular todos os conhecimentos subjacentes à sua matriz cultural.

Portanto, se constitui ferramenta pedagógica de democratização do conhecimento científico sobre a leitura e seu ensino com as camadas trabalhadoras na e pela escola pública.

¹⁴ A inexistência de uma proximidade discursiva, isto é, de condições teóricas de diálogo entre escola e comunidade, atuou como uma estratégia dos agentes da escola por minimizar a participação dos LIA nas decisões escolares, talvez até revelada de forma inconsciente. Assim a apropriação do discurso escolar sobre a leitura e o seu ensino tem repercussões nas relações políticas ocorridas na escola (MOTA ROCHA, 2002).

Referências

ANDRÉ, A. B. e W. H. TEALE. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO Emília; PALÁCIO, Margarita G. **Os processos da leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEAUDOIN, I. **Les interactions enseignant-élèves lors de la lecture d'histoire en première année**. Mémoire présenté à la Faculté des Études Supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M. A.). Département de Didactique, Pysichopédagogie et Technologie Éducative. Programme de Maîtrise en Pyschopédagogie (adaptation scolaire). Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval: 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COOK-GUMPERZ, J. (Org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DAMASCENO, M. N. Tecendo a democracia na escola: outro olhar sobre a participação popular na prática pedagógica. In: **Educação em Debate**. Ano 20, n. 36, 1998.

DAUDEN, A. T. B de C. **A criança e o outro na construção da linguagem escrita**. São Paulo: Pancast, 1994.

ELLIOT, N. En observant l'apprenti-lecteur. In : L. ALLAL, D. BAIN et P. PERRENOUD (dirs.). **Evaluation formative et didactique du français** (p. 145-159). Paris: Delachaux et Niestle, 1993.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes: resultados preliminares. In: **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n 52, fev. 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, L. **A produção da ignorância na escola pública**: uma análise crítica do ensino da língua escrita em sala de aula. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LAVOIE, N. **Les parents et l'apprentissage de l'écriture**. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.). Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval, Québec, 2000.

LEONTIEV, A.P.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotsky et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. São Paulo: Ícone, 1988.

MERCEDES, C. et alii. Lectura Conjunta: proyecto realizado com alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileira. In: **Lectura y vida**. Argentina, 1998.

MACKAY, D. et alii. **Break through to literacy**. Teacher's Manual: the theory and practice of teaching initial reading and writing. London: Longman, 1987.

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola: programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada**. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002.

MOTA ROCHA, S.; SALUSTIANO D. **Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação**. In: Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Avaliação Institucional. Salvador, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A Queiroz Ltda, 1987.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil:** uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

SAINT-LAURENT, L. et alii. **Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative.** Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

SPÓSITO, M. P. Redefinindo a Participação Popular na Escola. In: **Cadernos do CEDI**, n. 19. São Paulo, 1989.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V. et alii (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 3

AULAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

Maria de Fátima Alves¹

1 Introdução

Apesar dos avanços das ciências da linguagem, nas últimas décadas do século XX e nos dias atuais, as práticas de ensino de leitura na escola continuam sendo realizadas como um mero processo de decodificação de signos linguísticos e os alunos, por sua vez, continuam lendo o texto de forma passiva, como captadores de informações dadas pelos autores sem, no entanto, terem a consciência da relevância da leitura enquanto prática interativo-discursiva, em seu convívio social. Muitas vezes, não sabem porque leem na escola, nem tampouco para que servem as atividades de compreensão textual, voltadas para a extração de significados presentes na superfície dos textos. São ações ou comportamentos dessa natureza que os impedem de gostar de ler e de se tornarem leitores proficientes.

A leitura é um processo ativo e complexo de construção de conhecimentos, mediante o qual o leitor constrói sentidos, lançando mão de capacidades diversas (perceptuais, motoras, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), dependendo da situação e dos objetivos de quem lê. Não se trata de um processo de extração de significados de um texto, conforme se verifica na escola, em pleno século XXI. "Ler é saber que o sentido poderia ser outro", como bem descreve (ORLANDI, 1998), e é dever da escola levar o aluno a descobrir a pluralidade de sentidos presentes na leitura de um dado texto.

¹ Doutora em Linguística pela UFPE e Professora Adjunto IV da Unidade Acadêmica de educação/UFCG.

Com efeito, os resultados de diversas pesquisas na área de leitura (KLEIMAN (1989, 2002, 2004, 2006), ORLANDI (1996), GERALDI (2001), SOLÉ (1998), MARCUSCHI (2001), LODI (2004), KOCH (2006), ALVES (2007)) têm mostrado que as práticas de tal atividade, no espaço da sala de aula, não garantem a formação leitora dos alunos com o mínimo de proficiência na compreensão de textos, fato comprovado através do baixo desempenho linguístico dos brasileiros em avaliações oficiais (ENEM, PROVA BRASIL, SAEB).

Essa é uma questão preocupante e, a nosso ver, advém de uma série de fatores de natureza externa e interna, entre os quais destacamos: a falta de letramento no ambiente familiar dos alunos e, às vezes, dos professores que fazem parte da categoria dos não-leitores; as condições de funcionamento da escola pública e a falta de embasamento teórico dos professores sobre pesquisas na área da leitura e dos gêneros textuais, o que desemboca num ensino ineficiente de língua, incapaz desenvolver a competência leitora dos alunos.

Acreditamos que, para tornar o aluno um leitor crítico, é preciso que o professor seja, antes de tudo, alguém que leia com criticidade, que tenha objetivos bem definidos e que, mediado pelas ações da linguagem e pelas práticas sociais, seja capaz de perceber que ler não se resume a uma tarefa mecânica de identificação de respostas em um texto para responder às perguntas do professor, mas trata-se de um processo complexo e ativo de construção de sentido. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente, e compreender é uma forma de inserção no mundo, como bem ressalta Marcuschi (2008).

Tendo em vista essa realidade e resultados de pesquisas desenvolvidas por Alves (2007)², através do Projeto PROLICEN /UFCG, (2009) e (2010), através de projetos do PIBIC/CNPQ/UFCG, o presente texto busca, entre outros objetivos, refletir sobre concepções e práticas

2 A referida pesquisa tinha como principal objetivo investigar as concepções e estratégias de ensino de leitura no Ensino Fundamental na Escola Municipal Manuel Francisco da Mota, na cidade de Campina Grande (PB). Os resultados obtidos, mediante questionários respondidos pelos professores sobre concepções de leitura, e a observação da prática de 20 aulas de leitura, em turmas de 1ª a 4ª séries, comprovaram o predomínio de atividades de leitura como mera decodificação, em detrimento da leitura na perspectiva interativo-discursiva. Ou seja, o que se pôde observar foi a leitura concebida como pronúncia correta das palavras de um texto, ou como um processo de extração de respostas para perguntas de autores de livros didáticos e o mais grave ainda foi a percepção da atividade de leitura restrita a duas ou três questões elaboradas pelo professor, independentemente da participação dos alunos – sujeitos passivos diante de um processo que exige essencialmente a busca de construção de sentidos.

de ensino de leitura e sobre possíveis implicações na formação do aluno-leitor, enquanto sujeito crítico/letrado. Assim, essa discussão está organizada em três partes: a primeira aborda as concepções de leitura; a segunda trata das estratégias de leitura e compreensão textual e a última analisa as práticas de ensino de leitura, focalizando as possíveis implicações de tais práticas na formação do aluno-leitor.

2 Leitura: Diferentes Concepções Sobre um Mesmo Tema

No âmbito dos estudos da linguagem, a leitura tem sido abordada de diferentes formas, por diferentes áreas de conhecimento (Linguística Textual, Psicolinguística, Análise do Discurso, entre outras), gerando, assim, uma verdadeira política em torno de um mesmo objeto de estudo e, conseqüentemente, um grande número de trabalhos e pesquisas acerca dos processos/concepções e estratégias referentes ao ato de ler. Os estudos, nessa área, vão desde o fato de se conceber a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, isto é, voltada apenas para o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto até a concepção desta como uma relação entre leitor e autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável. Ocorre, assim, um percurso que vai dos modelos de processamento (*ascendente e descendente*) às vertentes discursivas, enunciativas e sociais da leitura.

Do ponto de vista da *Linguística Textual*, a leitura é um ato individual de construção de significados, num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (Cf. KLEIMAN, 1992).

Para Orlandi (1996, p. 09), a leitura, em uma *perspectiva discursiva*, "não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra de historicidade". E de forma ainda mais objetiva, ela define a leitura como momento crítico da produção da unidade textual da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto.

E na *perspectiva social*, conforme Kleiman (2006), o que interessa na leitura de um texto não é apenas levar os alunos a encontrarem respostas para as perguntas que lhes são propostas nos materiais didáticos, mas respostas que sejam provenientes da sua capacidade específica, da análise que fazem do contexto interacional e de suas tomadas de posições constitutivas da compreensão da linguagem.

Entendemos que é centrada nas concepções acima apresentadas, em especial, nas concepções de natureza sociointerativa e discursiva, que a escola deve fundamentar suas práticas de leitura, de forma que favoreça o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e a formação leitora destes. Entretanto, segundo resultado de diversas pesquisas, a exemplo de Kleiman (2002), Collaço (1999), Marcuschi (2001) Alves (2007), Hila (2009) entre outras, as concepções de leitura, anteriormente mencionadas, não subsidiam as práticas de ensino de leitura da maioria dos professores do Ensino Fundamental, em sala de aula, razão pela qual os alunos ainda são habituados e/ou orientados a lerem palavra por palavra sem, contudo, atentar para o fio condutor do sentido do texto, ou melhor, para a macroestrutura deste.

Na escola, de acordo com Kleiman (2002), as concepções que geralmente predominam são: a *leitura como decodificação*, entendida como um conjunto de automatismos de identificação e pareamento de palavras no texto, que não altera em nada a visão crítica do aluno-leitor; a *leitura como avaliação*, que se reduz, praticamente, à leitura em voz alta, priorizando a pronúncia e a pontuação; e a *leitura numa concepção autoritária*, que parte do pressuposto de que há uma única maneira de abordar o texto e uma única maneira de interpretá-lo. Essas concepções estão diretamente vinculadas às concepções de leitura *ascendentes*, *descendentes* e/ou *fincadas no autor*, no leitor ou no texto, e não no processo interativo entre eles.

A concepção de leitura centrada *no autor* “é entendida como a atividade de captação das ideias deste, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Já a concepção de leitura centrada *no texto* “é vista como uma atividade que exige do autor foco no texto, em sua linearidade, uma vez que *tudo está dito no dito*” (Cf. KOCH, 2006, p. 9-10). A concepção centrada *no leitor*, por sua vez, é vista como um processo de atribuição de sentidos ao texto por parte do leitor.

Diferentemente das concepções apresentadas, na concepção interacionista de leitura, os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos nos textos, considerando o próprio lugar da interação e da construção de interlocutores (KOCH; ELIAS, 2006).

Nesta perspectiva, a leitura é um processo que depende, fundamentalmente, do uso de estratégias cognitivas do leitor, dos objetivos do autor, da capacidade inferencial do leitor, e das pistas deixadas pelo autor do texto. As estratégias são as habilidades que o leitor utiliza no ato da leitura para fazer sentido. Segundo Naspolini (1998), há diversas estratégias (de antecipação, transformação, inferência, crítica, extrapolação e situação-problema) e é por meio delas que o leitor vai desvendando os sentidos do texto.

A *antecipação* consiste em responder perguntas antes de ler, para antecipar o que acontecerá no texto; *na transformação*, por sua vez, solicita-se soluções diferenciadas para um ou mais fatos do texto. No que concerne ao processo de *inferência*, há uma relação entre a visão de mundo, o conhecimento do leitor e as ideias apresentadas pelo autor do texto. Quanto à *crítica*, destaca-se a questão de o aluno-leitor julgar fatos e situações, dar opiniões sobre estruturas e marcas linguísticas do texto e argumentar sobre a opinião emitida. Por fim, a *extrapolação* e a *situação-problema* são importantes para que o leitor perceba a ideia principal do texto e seu relacionamento com outras ideias temáticas, assim como proponha soluções a partir de um desafio relacionado à temática.

Sobre as estratégias de leitura, vejamos a reflexão a seguir.

3 Estratégias de Leitura e Compreensão Textual

A constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é reatada pela intencionalidade com que lemos o texto, como também pela atividade de um conjunto de microprocessos que ajudam na compreensão significativa de nossa leitura (Cf. SERRA; OLLER, 2003, p. 35). Dessa maneira, as estratégias que se ativam ao longo dela atuam como procedimentos reguladores da própria leitura. Como tais, esses requisitos requerem a presença de objetivos a serem alcançados, de uma avaliação dos resultados e da atividade de aprendizagem.

Ao discutirem a questão em pauta, os autores sugerem um conjunto de estratégias de leitura que devem ser ensinadas aos alunos, uma vez que implicam ativações de conhecimentos pessoais

e instrumento de aprendizagem e de motivação. Dentre elas, destacamos:

- Distinguir o que é fundamental do que é pouco relevante ou pouco pertinente com relação aos objetivos da leitura.
- Construir o significado global.
- Elaborar e testar inferências de tipos diferentes, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.
- Atenção concentrada.
- Conhecer os objetivos da leitura.
- Avaliar e regular se a compreensão do texto ocorre.
- Relacionar os conhecimentos prévios pertinentes com a informação que o texto nos proporciona ao longo de toda a leitura.
- Avaliar e integrar a nova informação e reformular, se necessário, as ideias iniciais.

Esse conjunto de estratégias aponta para o fato de que, do mesmo modo que aprendemos a ler enquanto lemos, pode ser óbvio para nós entender que a aprendizagem dessas estratégias se dá ao longo da atividade de leitura. Portanto, seu ensino e sua aprendizagem devem ser o resultado da compreensão do que lemos em um momento determinado, em um texto concreto e com objetivos específicos de leitura (Cf. SERRA; OLLER, 2003, p. 42).

Sobre essa questão das estratégias de leitura/compreensão textual, merece destaque a reflexão feita por Rojo (2009, p. 77-78), no que concerne às capacidades exigidas pelo leitor na perspectiva interacionista de leitura:

- Ativação de conhecimentos de mundo: o leitor relaciona o conhecimento com aquele exigido e utilizado pelo autor do texto.
- Antecipação ou predição de conteúdos: o leitor aborda o texto a partir da situação da leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá, do suporte do texto, de sua posição na página, de seu título, de fotos, legendas e ilustração. Ele também levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo, como sobre a forma do trecho seguinte do texto que está lendo.
- Checagem de hipóteses: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmando-as, e, conseqüentemente, busca novas hipóteses mais adequadas.

- Localização e ou retomada de informações: em certas práticas de leitura (para estudar, para buscar informações na internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante por meio do recorte-cole, iluminação ou sublinhando e, posteriormente, reutiliza-a de maneira organizada.
- Comparação de informações: o leitor compara informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir o sentido do texto que está lendo.
- Generalização (conclusão geral sobre o fato, situação problema etc., após análise de informações pertinentes): uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações. Ninguém guarda um texto fielmente na memória.
- Produção de inferências locais: [...] é possível descobrir, pelo contexto imediato e pelo significado anteriormente já construído, um novo significado para um termo até então desconhecido.
- Produção de inferências globais: nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos e pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. O leitor lança mão de certas pistas que o autor deixa no texto e de seus conhecimentos de mundo.

Como podemos observar, as estratégias ou capacidades de compreensão leitora, apresentadas por Rojo (2009), nos advertem para o fato de que o ato de ler, na perspectiva interacionista, é complexo e exige um conjunto de procedimentos, por parte do leitor, que vai muito além do estritamente linguístico, ou seja, do reconhecimento dos sinais gráficos e dos significados das palavras isoladas, bem como do processo de extração de conteúdos objetivamente inscritos na superfície do texto. Compreender um texto exige, entre outras habilidades e capacidades, ativação de conhecimento de mundo, predição de conteúdos, levantamento de hipóteses, uso de inferências, objetivos bem determinados,

reconhecimento das ideias do autor, através de pistas deixadas por ele etc.

O grande problema é que a escola, em geral, não favorece ao aluno o uso de estratégias e de práticas de leitura que lhe permitam compreender o texto de forma crítica. Ao contrário, o texto é visto como um conjunto de informações prontas, acabadas, independentes do conhecimento prévio dos alunos, de suas intenções e de seus objetivos no momento da leitura, o que, sem dúvida, traz implicações sérias para a formação do aluno-leitor.

4 Leitura na Escola: o predomínio da decodificação

No contexto escolar, como sabemos, a limitação das práticas de leitura exclui, geralmente, os processos de inferência léxica, os conhecimentos prévios do leitor e as condições de produção do texto, três fatores imprescindíveis ao processo de compreensão textual. A leitura, nessa perspectiva, nada mais é do que um processo de percepção e de decodificação. Ler é extrair significados e um mesmo texto produz sempre os mesmos significados para diferentes leitores, é como se o sentido fosse dado *a priori* e as palavras portassem um significado absoluto, independentemente das condições de produção do texto e dos conhecimentos trazidos pela experiência do leitor.

Para Lodi (2004, p. 43), o texto escrito é tratado como um objeto determinado, cabendo ao leitor realizar um processo linear de análise e síntese do significado das partes de informações visuais (linguísticas) para a apreensão do significado do escrito.

Para ilustrar a questão da decodificação, vejamos a seguinte atividade de compreensão textual de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola pública de Campina Grande (PB), extraída do *corpus* de uma pesquisa desenvolvida por Alves (2007).

A atividade transcrita em seguida revela um distanciamento da visão de compreensão como um processo criativo de construção de sentidos, conforme defende Marcuschi (2001) e da concepção de leitura fundamentada em uma concepção interacionista e/ou discursiva de linguagem. As questões apresentadas mostram que a tarefa do aluno não passa de um processo de extração de conteúdos/ informações explícitas na superfície de um texto.

Quadro 1 - Exemplo de atividade de compreensão textual.

Texto: Narizinho (Monteiro Lobato)

Numa casinha branca lá no sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de 60 anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue o seu caminho pensando:

Que tristeza viver tão sozinho neste deserto... Mas engana-se Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia das mais encantadoras das netas - Narizinho. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de povilho bem gostosos.

Na casa ainda existem duas pessoas - Tia Nastácia, negra de estimação e Emília, uma boneca de pano, bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós pretos e com sombrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Além disso, Narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter a seu lado; nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira.

(Monteiro Lobato - As reinações de Narizinho. São Paulo: Melhoramentos, 1970).

Estudo do texto

1. O texto que você leu apresenta quatro personagens do sítio do Picapau amarelo. Quem são elas?
2. Circle no texto os trechos que dizem como é a vovó e o que ela faz.
3. Faça um traço abaixo das palavras que dizem como é e o que faz Narizinho.
4. Destaque no texto os trechos que dizem como é e o que faz a boneca Emília.

Descrever a vovó ou a Emília, a partir do apresentado no texto, contribui para expandir os conhecimentos do aluno ou para inserí-lo como sujeito letrado em nossa sociedade? Acreditamos que não. É preciso levar o aluno a interagir com o texto, a perceber a relevância deste para sua vida, a identificar a intenção do autor, a concordar ou não com este, a levantar hipóteses e a chegar a conclusões acerca do que foi lido.

Segundo Marcuschi (2001), as propostas de atividades de compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, seguidas fielmente pela maioria dos professores, promovem o uso de automatismos, de identificação e pareamento das palavras contidas no texto, levam o aluno apenas a extrair do texto aqueles trechos que repetem o material decodificado na pergunta do autor do livro didático ou do professor.

Sobre essa questão dos exercícios de interpretação de textos, o referido autor destaca problemas sérios tais como: *a concepção limitada de língua*, tomada como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade; e *a tipologia de perguntas* que se resume a perguntas cópias³, objetivas, metalinguísticas, vale-tudo que aponta apenas para a decodificação. Na verdade, a compreensão é considerada como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo explícito no texto ou uma atividade de cópia.

As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que não têm relação com o assunto. É comum, segundo Marcuschi (2001), que os exercícios de compreensão nada tenham a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado. Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.

Para uma maior compreensão acerca do problema da leitura como decodificação, bem como da limitação da discussão dos conteúdos dos textos lidos em sala de aula, consideramos relevante apresentar os resultados da pesquisa mencionada (Alves, 2007), cujo objetivo principal foi investigar as concepções e estratégias de leitura no contexto escolar, em uma escola pública da cidade de Campina Grande. Nas 20 aulas observadas, constatou-se o predomínio da leitura como atividade de mera decodificação, o que é demonstrado na tabela a seguir:

3 Segundo Marcuschi (2001) as perguntas cópias são aquelas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes utilizados são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.* As perguntas objetivas são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*O que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto. As metalinguísticas indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. E as perguntas do tipo vale-tudo são as que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocarem. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.

Tabela 1 - Leitura como decodificação e leitura como atividade discursiva.

Nível escolar	Nº de aulas				Total
	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Leitura como decodificação	06	04	02	-	12
Leitura como atividade discursiva	-	02	-	06	08

A tabela acima demonstra o problema do predomínio da leitura decodificada, em detrimento de uma prática de leitura discursiva que prioriza a interlocução entre os interactantes da linguagem, mais precisamente entre leitor e autor. A leitura é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. Portanto, uma metodologia eficaz para ensiná-la não deve restringi-la a um simples processo de pronunciar corretamente as palavras do texto com entonação adequada, ou a um simples ato de localizar no texto a resposta exata para uma pergunta feita.

Uma prática de leitura que desconsidera total ou parcialmente a atuação do aluno enquanto ser pensante, capaz de construir sentido, de forma crítica e com objetivos bem definidos, a nosso ver, não é leitura porque não contribui em nada para ampliar a capacidade de processar conhecimentos, por parte do leitor.

As propostas de ensino de leitura, centradas apenas nas ideias do autor do texto, e que concebem este como uma unidade de sentido absoluto independente de quem o lê e de suas condições de produção, certamente não levam o aluno a ser um leitor crítico e proficiente. O modelo que subjaz tais propostas é centrado no texto, conforme ressalta Solé (1998, p. 23), e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, lemos e não percebermos determinados erros tipográficos, e mesmo de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos.

Essa realidade torna evidente que os professores ainda conhecem pouco sobre as pesquisas atuais acerca da pedagogia da leitura com base em análises interacionais e discursivas e quando as conhecem, têm dificuldade em colocá-las em prática.

Prova disso são as conclusões da pesquisa de Alves (2007) sobre *Concepções e estratégias de leitura no contexto escolar*, conforme apresentaremos a seguir:

- a) A leitura na escola é vista como uma atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita sem levar em conta a interação verbal entre texto, leitor e autor. Trata-se de uma atividade de leitura sem interesse, por parte do aluno-leitor, sem objetivos claros, sem uma função definida e, sobretudo, desvinculada dos usos sociais da linguagem ou do papel que a leitura ocupa em nossa sociedade.
- b) O ato de ler exige estratégias cognitivas, inferenciais e subjetivas, na dependência das funções pretendidas com a leitura. Ler é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de textos.
- c) Não há tempo necessário para que os alunos interajam com o texto em sala de aula, nem chance deles dizerem o que pensam sobre o texto. Simplesmente fazem uma leitura silenciosa, uma leitura oral e depois ouvem duas ou três perguntas feitas e respondidas, “automaticamente”, pelo professor, geralmente o dono do turno na aula. Em seguida passam a trabalhar atividades gramaticais ou até mesmo exercícios de outras disciplinas, a título de exemplo, matemática.
- d) A não formação de leitores proficientes é fruto da falta de embasamento teórico dos professores para lidarem com a leitura no espaço da sala de aula, concebendo-a como uma atividade de interação verbal que implica a cooperação participativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das pistas deixadas pelo autor do texto.

Essa problemática do ensino de leitura, sem dúvida, interfere na formação leitora dos alunos, assunto sobre o qual refletiremos no tópico a seguir:

5 Implicações das Práticas de Leitura na Formação do Aluno-Leitor

A partir da discussão feita ao longo deste capítulo e considerando que letramento implica na participação das pessoas

em práticas sociais de leitura e escrita, podemos dizer que a escola não favorece um processo de ensino-aprendizagem de leitura em que as pessoas envolvidas atuam verdadeiramente, como sujeitos, compartilhando ideias e pontos de vista, aceitando ou refutando argumentos, produzindo sentido em relação ao texto lido.

Se ler é uma forma de nos orientarmos no mundo, já que se trata de uma atividade que envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, cognitivas, linguísticas, discursivas), vinculadas a um contexto específico de comunicação, não faz sentido explorar só a decodificação em sala de aula. Como bem diz Orlandi (1988) quando lemos estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, quando lemos, segundo a autora, estamos participando do processo sócio-histórico de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.

Esse ponto de vista mostra que o sentido de um texto não se encontra necessariamente presente nele, mas é construído mediante uma série de fatores de natureza linguística, cultural e sócio-histórica.

Na escola, infelizmente, o aluno é levado a ler silenciosamente e em voz alta sem, no entanto, desenvolver nele o gosto pela leitura, pela discussão em relação ao texto, pelo jogo da intersubjetividade. Há uma preocupação com a decodificação, como se a leitura se restringisse à pronúncia correta das palavras. O texto não é visto como unidade comunicativa da linguagem em uso, mas como um aglomerado de palavras que contém em si todo o significado, levando o aluno a acreditar que a tarefa do leitor resume-se a ligar as palavras umas às outras para chegar à totalidade de um sentido único. A esse respeito Coracine (1995) afirma que:

[...] O sentido de um texto, por ser produzido em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo; aliás, como bem coloca Foucault (1971), tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos (CORACINI, 1995, p. 16).

O não reconhecimento dessa pluralidade de sentidos na leitura de um texto interfere na formação leitora do aluno do Ensino

Fundamental e Médio, que, muitas vezes, chega à universidade com sérias dificuldades para compreender o que lê.

Nesse sentido, acreditamos que os alunos do Ensino Fundamental, em grande parte, não são letrados devido, entre outros fatores, à interferência direta dos modelos ascendentes e descendentes de leitura, conforme ilustra a pesquisa coordenada por Alves (PIBIC/CNPQ/UFCG, 2010/2011), mediante a qual verificamos a dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Campina Grande, ao serem solicitados a responderem questões⁴ de natureza inferencial. De 918 questões de compreensão textual, respondidas por 113 sujeitos da pesquisa, 303 foram consideradas coerentes, 180 parcialmente coerentes, 346 incoerentes e 89 foram consideradas respostas incompreensíveis⁵.

Esse resultado nos faz ver que é preciso que o professor amplie as suas práticas de ensino de leitura, assumindo o papel de mediador de leitura em suas aulas, contribuindo para que os alunos interajam com o texto e sejam capazes, não só de extraírem o conteúdo deste, mas de pensarem e de perceberem, enquanto sujeitos ativos e interativos, que para compreenderem um texto utilizam-se de um conjunto de estratégias, dentre as quais destacamos ativação de conhecimentos prévios, checagem de hipóteses, inferências, objetivos etc.

6 Considerações Finais

Levando em consideração a reflexão feita e os objetivos da pesquisa realizada, afirmamos que as aulas de leitura na escola precisam ser redimensionadas, a fim de evitar o comprometimento do desenvolvimento da capacidade dos alunos, no sentido de tornarem-se leitores críticos e proficientes.

O que os dados revelam é que os alunos sabem apenas decodificar os significados explicitamente presentes nos textos, mas não conseguem responder a questões de compreensão que

3 As questões estão inseridas em um corpus de uma pesquisa do PIBIC/UFCG (2010/2011), coordenada por Alves, a qual trata das implicações do ensino de gêneros textuais no letramento dos alunos.

5 Denominamos de **respostas coerentes** aquelas que consideram as pistas deixadas pelo autor do texto, bem como os implícitos e o contexto situacional; **de incoerentes** aquelas que não consideram as pistas deixadas pelo autor do texto e não apresentam unidade de sentido, fugindo ao propósito comunicativo da questão. **Respostas parcialmente coerentes** - são aquelas, nas quais os alunos respondem em parte o que lhe foi perguntado, omitindo alguns aspectos relevantes da questão; e por fim, as respostas **incompreensíveis** - são aquelas **respostas ilegíveis**.

exijam o desenvolvimento do seu senso crítico e o uso de estratégias produtoras de leitura exigidas pela sociedade letrada. Falta, a nosso ver, embasamento teórico-metodológico, por parte dos docentes, para mediar a construção de sentido em sala de aula, sobretudo em práticas de leitura, levando os alunos a perceberem que o sentido não é dado *a priori*, mas construído numa relação interativa entre leitor, texto e autor.

Referências

ALVES, Maria de Fátima. **A leitura no contexto escolar**: concepções e estratégias de ensino. (inédito). Relatório do projeto PROLICEN – UFCG, 2007.

COLAÇO, Silvana Faccin. **Níveis de processamento de sentido**. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UECE, 1999.

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: leitor, texto e interação social In: _____. **O ensino da leitura e da produção textual**. Pelotas, Educat, 1999.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar de leitura. In: _____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2002.

_____; MORAIS, Silva. Leitura e Práticas disciplinares. IN: _____. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

_____. Leitura e práticas sociais no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUBZEN, Clécio e MENDOÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore; ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. In: _____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LODI, A. C. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentido**. Tese de Doutorado. PUC- SP/ LAEL, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas considerações. In: DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Auxiliadora. **O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. (2008). **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de Português: tijolo por tijolo** - leitura e produção de textos. São Paulo: FTD, 1996.

ORLANDI, E. (1988). O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Eni. A polissemia da noção de leitura. In: **Discurso e leitura**. São Paulo: Pontes, 1996.

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

SOLÉ, Izabel. (1998). **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, 1998.

SERRA E OLLER. Estratégias de leitura. In TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Capítulo 4

LEITURAS TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Valdecy Margarida da Silva¹
Luiz Antonio Gomes Senna²

Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal (FREIRE, 1997, p.3).

1 Introdução

A área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem, em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, acreditava-se ser padrão universal de funcionamento da mente. O resultado foi um professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, muitas vezes aberto ao diálogo com o universo

¹ Doutora em Educação pela UERJ e Mestre em Letras pela UFPB. Licenciada em Pedagogia – UFCG, em Letras – UFPB e Professora Adjunta da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Atualmente faz parte dos Grupos de Pesquisa Ensino, História e Formação Docente (UEPB) e Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, onde desenvolve pesquisas em Formação de Professores e Alfabetização e Letramento em Educação de Jovens e Adultos. valmargarida@yahoo.com.br

² Doutor em Linguística Aplicada (PUC-Rio: 1994), atua como Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde é Chefe do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (www.proped.pro.br). Além de docente e orientador na graduação, mestrado e doutorado, desenvolve pesquisas de base teórico-conceitual no campo formal do letramento, com ênfase no estudo de sistemas e categorias metafóricas, modos do pensamento e desenvolvimento cognitivo. senna@senna.pro.br

conceitual de seus alunos, porém, como lembra Senna (2008), absolutamente despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal.

A breve história das práticas de ensino, e por sua vez, as práticas de alfabetização construtivista entre os anos de 1980 até, hoje, bem comprovam a falência dos cursos de formação de professores. Curiosamente, quanto mais se adotam os preceitos da Psicogênese da Língua Escrita, mais se asseveram as dificuldades de alfabetização entre os sujeitos oriundos de culturas marginais.

Este trabalho objetiva analisar o campo teórico que norteia as práticas de alfabetização dos professores alfabetizadores da EJA. Na tentativa de identificar as leituras teóricas que fundamentam tais práticas, acompanhamos os encontros de formação continuada dos professores de EJA do município e entrevistamos a Coordenação da EJA da Secretaria Municipal de Ensino de Campina Grande/PB. Mais do que um texto inacabado, o presente trabalho traduz um conjunto de reflexões de quem esteve na sala de aula da EJA e, movidos pelas constantes inquietações no campo da alfabetização em EJA, percorre um caminho de estudos teóricos que ultrapassam os conhecimentos já disponíveis, para, criticamente, ampliá-los.

O capítulo encontra-se subdividido em quatro tópicos. No primeiro, abordamos a questão dos pressupostos teóricos nos quais estão ancorados os métodos que norteiam as práticas de alfabetização em EJA. Nesse tópico, analisamos alguns métodos utilizados pelos professores na tentativa de tornar os alunos sujeitos da escrita. Ancorados nos referidos métodos, inúmeros professores da EJA, assim como a maioria dos professores da rede municipal de Campina Grande/PB³, fundamentam a sua prática de alfabetização em autores como Paulo Freire, Emília Ferreiro e Ana Teberosky e em autores mais voltados para os movimentos sociais e estudos culturais como Jane Paiva (UERJ), Vera Maria Candau (PUC/RIO), Leôncio Soares (UFMG), Tânia Moura (UFAL), dentre outros.

Assim, no segundo tópico, abordamos as contribuições de Paulo Freire ao campo teórico da EJA. Compreendemos que, mesmo não trazendo tantas respostas para algumas questões como quais estratégias de ensino contribuiriam para levar o aluno ao pleno domínio da leitura e da escrita, é inegável a contribuição de Freire

³ Segundo dados fornecidos pela Coordenação da EJA, da Prefeitura Municipal de Campina Grande/PB.

na discussão sobre a visão de homem e sobre os saberes necessários às práticas dos alfabetizadores. No terceiro tópico, discutimos a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que não se constitui em um método, mas em modelo ou prática de alfabetização fundamentada nos níveis de escrita apresentados pelos alunos. No quarto e último tópico, visitamos as pesquisas dos autores mais voltados para os movimentos sociais e estudos culturais como Jane Paiva (UERJ), Vera Maria Candau (PUC/RIO), Leôncio Soares (UFMG) e Tânia Moura (UFAL). Com o intuito de entender melhor as práticas dos professores alfabetizadores da EJA, analisamos o que defende cada um desses marcos teóricos.

2 Os pressupostos teóricos como pano de fundo dos métodos na EJA

Ao longo da nossa história, desde que as classes populares tiveram “acesso”⁴ à escola, viemos travando batalhas para descobrir a melhor alternativa de alfabetizar crianças, jovens e adultos. O grande desafio da escola neste século tem sido resolver os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Durante muito tempo, esses esforços estiveram relacionados a métodos supostamente facilitadores no desenvolvimento da capacidade de decodificação da leitura e da escrita. Todos, sem exceção, foram criados para tornar o professor capaz de ensinar e o aluno capaz de aprender, com base em concepções prévias sobre leitura, escrita e alfabetização. Ainda hoje, em pleno século XXI, utilizam-se métodos seculares de alfabetização que já foram amplamente criticados. No intuito de tornar as práticas de alfabetizadores da EJA explicáveis, retomo aqui aos pressupostos teóricos que dão forma aos métodos utilizados nos espaços das salas de aula da alfabetização da EJA.

Senna (1995) descreve três paradigmas básicos de alfabetização tomados desde o ponto de vista das ciências da linguagem: o mecanicista, o linguístico e o semiótico. De acordo com o pesquisador, *o paradigma mecanicista da alfabetização* integra

⁴ O acesso a que me refiro nesse momento não tem o sentido pleno como explicado em Houaiss (2008): ato de ingressar, possibilidade de chegar a, possibilidade de alcançar (algo difícil). O acesso em seu sentido pleno está relacionado à verdadeira democratização da educação que só será realidade na medida em que for possível garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola de todos os que nela ingressarem. No entanto, a efetivação desse propósito traz a necessidade de intervenções em questões sociais mais amplas da sociedade brasileira.

o Paradigma do Estruturalismo, que ganha maior expressão no final do século XIX. Para Senna (op. cit.), não é possível que este paradigma se identifique com todas as vertentes do Estruturalismo, porém admite que o conjunto de referências deste paradigma se apóia nas teorias norte-americanas da linguística estruturalista e da psicologia comportamentalista. Para este paradigma, a prática da alfabetização concentra-se exclusivamente no desenvolvimento das habilidades específicas de codificar e decodificar o código escrito, associando diretamente a fala a uma representação gráfica. Para Senna

A alfabetização mecanicista é estritamente instrumental – uma fase anterior e imprescindível à própria escolarização do indivíduo pois, através dela, objetiva-se exclusivamente garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso a língua da escola: A forma escrita da língua oral. (Senna,1995:224)

O mecanicismo é a base da maioria dos métodos de alfabetização adotados nas salas de aula do Brasil e de todo o mundo. Considerado o mais antigo, o método da silabação é contribuição direta da psicologia comportamentalista e consiste na imposição de exaustivos exercícios de reprodução de sílabas, ancorados na ideia de que a repetição gera conhecimento.

O surgimento do método fônico e da palavração marca o início de rompimento com a psicologia comportamentalista, no entanto, ainda existe a crença na equivalência estrutural entre fala e escrita. O método fônico, inspirado nas contribuições da fonologia estruturalista⁵, assume o pressuposto equivocado de que letras (grafemas) evoquem sinais equivalentes aos fonemas, a representação mental dos sons da fala. Já o método da palavração é orientado pelas premissas da psicologia da gestalt, segundo a qual o conhecimento é derivado de estados mentais que processam naturalmente os sinais do mundo captados pelo aparato sensorial humano. Nesse contexto, a aplicação desse método consiste em experiências de desenvolvimento de percepção e na estimulação dos sentidos por meio da exposição ostensiva de palavras em sala de aula.

Para os defensores do paradigma mecanicista, a eficácia do ato de alfabetizar se restringe ao aprendizado de técnicas, ou

⁵ A Fonologia Estruturalista é o ramo das ciências da linguagem que trata da análise e da descrição da representação acústica da fala.

seja, o alfabetizar se restringe à aplicação de técnicas destinadas a promover a descoberta da escrita, a partir da estrutura da fala. O que observamos e ainda se observa, uma vez que essa prática de alfabetização ainda é amplamente utilizada atualmente, nas práticas alfabetizadoras é que, quer seja partindo da sílaba para a palavra, do grafema para a sílaba ou da palavra o grafema, os métodos mecanicistas jamais contemplaram a textualidade discursiva, ou seja dinâmica do processo de interação com o texto, tomado em suas condições reais de comunicação inter-objetiva.

Neste sentido, a alfabetização mecanicista lançou mão amplamente do condicionamento, como fora previsto pela psicologia comportamentalista. Cabe aqui destacar que o sujeito da alfabetização mecanicista idealizado pela sociedade do Estruturalismo no início do século XX, é um sujeito centrado na razão, na consciência e na ação.

Mais tarde, as críticas à palavração clássica sofreriam severas críticas, primeiramente por Freire, ao alegar que palavras sem sentido na vida dos alunos não levam à construção de escrita alguma, e mais tarde, pelos seguidores da linguística do texto, alegando que a unidade da comunicação humana não é a palavra e sim, a sentença empregada em textos.

Entretanto, só quando se constata que o ato de escrever não se confunde com a fala e que a língua escrita não é equivalente a língua oral, este paradigma perde a sua força resultando num novo paradigma: o linguístico.

O *Paradigma Linguístico* foi incorporado à teoria de alfabetização quando se estabelece a convicção de que entre a língua escrita e a língua oral não há relação direta preconizada na alfabetização mecanicista. Tal ruptura se estabelece a partir das contribuições teóricas das ciências como a sociologia e a sociolinguística e das novas concepções sobre ensino-aprendizagem nas áreas da psicologia e da educação. Alguns fatores tiveram forte influência, como por exemplo, a teoria variacionista de Labov. Esta teoria demonstrou que as línguas estão sujeitas a se transformar no tempo e no espaço, num processo evolutivo inadiável e incontrolável por leis externas. Por outro lado, a legitimação da língua oral na sociedade como expressão individual e sociocultural, enfraquece a hegemonia da língua escrita que havia se estabelecido, até então, como um código a serviço das classes sociais dominantes.

De acordo com Senna (1995), não existe, ainda, nenhum compromisso em legitimar socialmente a língua oral, restando ao alfabetizador substituir a sua própria língua pela língua das classes dominantes. Logo, saber a língua escrita continuaria sendo condição para a socialização e inclusão do indivíduo na sociedade. Entretanto, a legitimação da língua oral e a percepção de que a codificação mascara todo o custo da comunicação escrita, despertou os alfabetizadores para o fato de que o uso da língua escrita demandava o domínio de regras que estava muito além da língua legitimada pela cultura do alfabetizando. Diante de tal constatação, a teoria de alfabetização incorporou a possibilidade de romper com a relação: **ler**, ato simples de decodificar, **escrever**, ato simples de codificar. No entanto, tal postura esconde o fato de que a codificação mascara todo o custo de comunicação da escrita.

Segundo Senna, a partir desse momento

A educação passa a encarar de frente as heterogeneidade nos aluno. A escola começa, então, a enxergar que os sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas nem sempre são compatíveis com o modelo de representação do conhecimento que nos chegou através da tradição cultural ocidental. (Senna,1995:227)

O status da língua escrita tem suas estruturas abaladas, pois os diferentes falares legitimam-se como estados diferenciados da língua, igualmente corretos e eficazes, legitimando, assim, o princípio de direito à individualidade. Neste contexto, ser diferente significa ter voz e reconhecimento social.

A etapa subsequente da teoria da alfabetização irá legitimar socialmente a língua oral e as demais formas de manifestação da linguagem. Surge, assim, o *Paradigma Semioticista*. Este paradigma implica muito mais do que uma teoria sobre a alfabetização, uma vez que reúne ao conjunto de teorias epistemológicas que leem, neste fim de século, a natureza do pensamento contemporâneo. "Para além do sistema de expressão, existe um homem dotado de linguagem. Para além deste, existe uma sociedade semiótica", afirma Senna (1995).

A prática alfabetizadora semioticista é revolucionária, pois não se sustenta num método, tal como nos paradigmas anteriores,

mas sim, em práticas mobilizadoras do alfabetizando, que deverá descobrir o processo por meio do qual se constrói ou se interpreta a mensagem não oral.

É neste contexto, e particularmente no Brasil no ano de 1976, com a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, que se desencadeia um movimento que ficou conhecido como *Construtivismo*. Este projeta-se, inicialmente, nas escolas brasileiras sob a crença de poder vir a se tornar a melhor alternativa para a superação das práticas excludentes de alfabetização.

Antes de descrevermos a proposta que revolucionou as práticas alfabetizadoras, nos deteremos, ainda que brevemente, na concepção teórica que ficou conhecida na área educacional como construtivismo. Tal concepção foi inspirada na Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética de Jean Piaget, que tinha como objeto de estudo o funcionamento da inteligência humana.

Piaget parte do pressuposto de que a inteligência é um dom inato cuja funcionalidade se desenvolve, ao mesmo tempo, por predisposição neuro-fisiológica ao longo do período de maturação cognitiva e por determinação tanto das ações praticadas pelo sujeito sobre a realidade como desta sobre o sujeito, na medida em que as categorias essenciais do pensamento se refletem a partir das propriedades essenciais da realidade do mundo. Foi por meio da teoria psicogenética de Piaget que a cultura moderna deu corpo ao conceito científico de mente como um organismo simbólico integrante da natureza ontológica da biofisiologia humana. Esta teoria foi adaptada para a alfabetização pela psicóloga argentina, Emília Ferreiro, que foi aluna de Piaget e usou sua teoria para pesquisar especificamente como a criança constrói o conhecimento durante o processo de construção da escrita e da leitura.

Apesar de todos os métodos de alfabetização apresentarem falhas comprometedoras de sua eficiência, algumas crianças, jovens e adultos alcançam o sucesso e outros encontram grandes dificuldades ou até mesmo impossibilidades em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Logo, tais métodos não garantem a aprendizagem da leitura e da escrita, o que torna necessário pensarmos em outros fatores a serem considerados determinantes do sucesso escolar.

3 As contribuições de Paulo Freire ao campo teórico da EJA

Um dos mais influentes pensadores da educação do século XX, Paulo Freire, defensor do método da palavração, nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e faleceu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo. Após uma breve carreira como advogado e como professor de Língua Portuguesa, passou a atuar com educação de adultos e capacitação de trabalhadores. Por sua experiência em alfabetização no Nordeste brasileiro, rapidamente ganhou reconhecimento internacional. O Método Paulo Freire⁶ constitui-se em uma proposta para a alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador, que criticava o sistema tradicional, que utiliza a cartilha como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita.

As etapas do seu método são: 1) *Investigação*: busca conjunta, de professor e aluno, das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive. 2) *Tematização*: momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras. 3) *Problematização*: etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

O método consiste na apresentação de palavras geradoras. O processo proposto por Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade, e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 a 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o universo das palavras geradoras, elas são apresentadas em cartazes com imagens. Então, nos círculos de cultura inicia-se uma discussão para significá-las na realidade daquela turma. Em seguida, procede-se à silabação. Uma vez identificadas, cada palavra geradora passa a ser estudada através da divisão silábica, semelhantemente ao método tradicional. Cada sílaba se desdobra em sua respectiva família silábica, com a mudança

6 Freire aplicou publicamente seu método, pela primeira vez, no *Centro de Cultura Dona Olegarinha*, um Círculo de Cultura do *Movimento de Cultura Popular* (Recife). Foi aplicado inicialmente com 5 alunos, dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas, outros 2 desistiram antes de concluir.

da vogal (ex. BA-BE-BI-BO-BU). Depois, são apresentadas as palavras novas. Usando as famílias silábicas já conhecidas, o grupo forma palavras novas. Finalmente, na última etapa, há a conscientização. Um ponto fundamental do método é a discussão sobre os diversos temas surgidos a partir das palavras geradoras.

Para Paulo Freire (1983), alfabetizar não pode se restringir aos processos de codificação e decodificação. Dessa forma, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

Embora seu método apresente falhas em virtude de propor a palavração e não se distanciar dos métodos tradicionais que tanto criticava, Paulo Freire contribuiu significativamente para a reflexão da construção sistemática do pensamento pedagógico libertário.

As falhas às quais nos referimos nesse momento não estão relacionadas a uma pesquisa mais aprofundada, mas às nossas próprias experiências como professores da EJA e alfabetizadores. Na tentativa de levar os alunos dessa modalidade de ensino ao domínio da leitura e da escrita, estudamos e aplicamos o método por diversos anos e percebemos que, ao final de cada ano, para o nosso desespero, não tínhamos conseguido tantos avanços. Infelizmente, o apelo político do filósofo da educação não nos ajudou a alfabetizar os nossos alunos.

Mesmo não trazendo tantas respostas para algumas questões como quais estratégias de ensino contribuiriam para levar o aluno ao pleno domínio da leitura e da escrita, é inegável a contribuição de Freire na discussão sobre a visão de homem e sobre os saberes necessários às práticas dos alfabetizadores. Autor de um discurso transgressor e revolucionário, Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, nos faz refletir sobre os saberes necessários à prática de qualquer educador, sempre fundamentados, segundo sua poética-filosófica, numa visão de mundo alicerçada no diálogo, na pesquisa, na concepção crítica de mundo, na humildade, no bom senso, no risco e na curiosidade, na disponibilidade e, acima de tudo, no ato vivo e pulsante de ensinar e aprender.

O estudo da Pedagogia de Paulo Freire de imediato nos aponta para algo muito além do que simplesmente um método de educação ou alfabetização de jovens e adultos. O próprio Paulo Freire muitas

vezes criticava aqueles a quem atribuíam a ele o chamado “Método Paulo Freire”, o qual considerava um reducionismo de sua Filosofia da Educação. Paulo Freire era, sobretudo, um modelo de filósofo da educação, com marcas extremamente significativas que caracterizam seu discurso. Revolucionário, o educador afirmou que a educação está enraizada na realidade do homem, na busca de práticas que o levem a um futuro melhor e transformador.

Em sua filosofia está presente uma concepção de homem muito bem definida, enquanto Ser que está em permanente processo de evolução, que procura se aperfeiçoar continuamente. Para o pesquisador, somos objetos e nos submetemos à História e à cultura, no entanto, ao mesmo tempo também temos responsabilidades para com a construção do presente social, a partir do legado histórico deixado. Na medida em que somos objetos da História, somos igualmente seu sujeito, e tanto mais sujeito quanto sabemos de nossos limites e de nossas responsabilidades.

4 A Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky

A teoria da Psicogênese da língua escrita, denominada de construtivismo, tão estudada nos cursos de formação de professores e considerada nesses cursos como essencial para qualquer professor alfabetizador; de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1974), surge como um marco de um movimento ao mesmo tempo acadêmico e escolar, que se projeta, nas escolas brasileiras, sob a crença de poder vir a se tornar a melhor alternativa para a superação das práticas excludentes de alfabetização. A psicogênese é a primeira teoria consistente que se propõe a explicar e descrever o processo cognitivo de construção da escrita e, por esse motivo, orienta as bases com as quais logrou substituir a noção de ensino de escrita pela noção de mediação nas práticas de alfabetização.

O grande salto qualitativo evidenciado na teoria da pesquisadora argentina reside no fato de se entender que o educando desempenha um papel ativo no processo de aquisição da leitura e da escrita. Segundo a própria Emília (2001:7), “essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”.

Fundamentadas na teoria Piagetiana, Ferreiro e Teberosky (op. cit.) defendem uma perspectiva teórica de explicação do processo de construção da escrita como um fenômeno derivado de uma predisposição inata do homem, não propriamente definida na ordem do código escrito, mas, sim, na ordem da faculdade que lhe permite construir sistemas de expressão. Segundo a pesquisadora e seu grupo, os aprendizes apresentam hipóteses sobre a escrita e estes passariam pelas mesmas hipóteses ao tentar desvendar os caminhos da alfabetização. São elas: Pré-silábica, quando o aprendiz não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; Silábica, quando ele interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; Silábico-alfabética, quando mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e, finalmente, Alfabética, quando domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

A tese das autoras sustenta-se em evidências empíricas de que o surgimento da linguagem na espécie humana dá-se em paralelo ao surgimento das primeiras representações gráficas, o que lhes motiva a propor que a fala e o grafismo sejam formas de manifestação de uma mesma predisposição filogenética. Assim, a psicogênese concede à escrita um caráter compatível com o tipo de fenômeno cognitivo inato com que a teoria de Piaget é capaz de lidar e, nessa perspectiva, torna-se possível descrevê-la à luz do que se compreende como modo de funcionamento da inteligência.

Com a necessidade de atribuir à escrita um caráter passível de tratamento por meio de modelos de funcionamento de mente adotado na psicogênese, Ferreiro e Teberosky (op. cit.) fizeram uso das pesquisas apresentadas por Chomsky no estudo da aquisição da língua, notadamente o princípio de que a criança constrói a gramática da sua língua materna, com base em certos parâmetros inatos, denominados universais linguísticos⁷.

No entanto, os estudos de Piaget e Chomsky só se assemelham no caráter biológico de suas teorias. Enquanto Piaget defende um modelo de mente em um único centro de inteligência no qual todo conhecimento se produz, seguindo, assim, o modelo clássico de sujeito cartesiano; Chomsky defende um modelo de mente mais

7 Os universais linguísticos são descritos em Chomsky como ferramentas mentais, de natureza universal e independente de contexto, que dão ao homem a predisposição à construção mental do sistema das línguas naturais. Não são categorias da gramática (como classe de palavras e fonemas, dispositivos sintáticos ou morfológicos), mas parâmetros iniciais que dão ao sujeito a intuição sobre o que considerar como hipótese válida de estrutura gramatical.

fortemente influenciado pelo estruturalismo, no qual a inteligência é vista como objeto de inúmeros módulos independentes, o que lhe permite tratar do fenômeno gramatical como um objeto singular e desvinculado dos demais tipos de conhecimentos produzidos pelo homem. Dessa forma, na psicogênese de Ferreiro e Teberosky, cuja base é formalmente instituída no modelo piagetiano de mente, os universais de Chomsky não poderiam figurar de outra forma senão como um fato isolado e tipicamente justificado como recurso para dar à língua uma natureza essencial.

Assim, como Chomsky e Piaget não abordam fenômenos cognitivos enquanto objetos sob a interferência de valores culturais, condição imperativa quando em situação real de representação de mundo, sua aproximação teórica não permitiu à psicogênese caracterizar a escrita como objeto de comunicação e de interação com os valores sociais. Além do mais, não havendo como tratar a língua como objeto cultural, não haveria como caracterizar o tipo de experiência mediadora que se deve promover junto ao alfabetizando, quando do processo de construção da escrita, já que, nesse caso, diferentemente da experiência do tipo sujeito-objeto, típica da teoria piagetiana, é preciso que haja uma efetiva triangulação de elementos: o sujeito alfabetizando, a experiência de escrita e o sujeito mediador, que neste caso é o alfabetizador.

Com a finalidade de dar sustentação ao tipo particular de experiência do processo de construção da escrita, a psicogênese lança mão do sociointeracionismo de Vygotsky (2000). Embora as orientações epistemológicas de Piaget e Vygotsky resultem em modelos mentais significativamente diferentes um do outro, a reunião dessas orientações na psicogênese não interfere na sua adequação teórico-descritiva. No entanto, os universais linguísticos⁸ de Chomsky não se adequam à psicogênese, especialmente por terem sido utilizados para dar sustentação ao insustentável, pois a escrita não é e nem jamais será um fenômeno de origem inata.

A incompatibilidade da escrita com os universais linguísticos repercute diretamente no ponto em que a teoria da psicogênese tem se mostrado mais frágil: a passagem do nível alfabético para o nível alfabético-ortográfico. Nesse ponto, em que os fatores culturais

⁸ Sobre os universais linguísticos, Senna (2002:20) lembra que estes “atuam de maneira seletiva, exclusivamente centralizada em sinais acústicos verbais, cuja natureza é filogenética e não social”.

e pragmático-discursivos mais intensamente se impõem, os sujeitos interrompem o processo e a alfabetização se estagna. É nesse ponto que se percebe ter sido a psicogênese incapaz de instrumentalizar a escola para que superasse os estados de exclusão provocados pelas práticas de alfabetização, vez que os sujeitos que fracassam na construção da escrita ainda são os mesmos que outrora fracassavam pela reprovação e pela evasão.

Assim, a causa verdadeira do problema provocado pelos universais linguísticos na psicogênese não está propriamente em suas bases declaradas, mas na premissa subjacente de que o sujeito da escrita – o indivíduo de natureza estritamente cultural – pudesse ser arrolado como sujeito universal. Como vemos, por trás dos universais linguísticos não há somente uma teoria linguística, há, isto sim, um conceito tomado como verdade *a priori*, quanto à natureza biológica e grafocêntrica da cultura moderna. Com base nisso, pressupõe que tanto a descoberta da lógica estrutural da escrita como sua estrutura culturalmente determinada possam ser tratadas como matéria de mesma natureza e sujeitas ao mesmo tipo de desenvolvimento cognitivo. Aos sujeitos da Pós-Modernidade tal premissa jamais se aplica.

Nesse contexto, observamos que Ferreiro e Teberosky (1974) não previram, em sua teoria, o sujeito da cultura oral, aquele que, como a maioria dos brasileiros, pensa, age e representa o mundo e a escrita à margem dos princípios e normas cartesianas. Como lembra Senna (2008), “o construtivismo não foi pensado à brasileira”.

5 Os movimentos que emergem em defesa das políticas de formação de professores da EJA e seus representantes

Além de Paulo Freire e Emília Ferreiro, que apresentam propostas de práticas de alfabetização, autores mais voltados para os movimentos sociais e estudos culturais como Jane Paiva (UERJ), Vera Maria Candau (PUC/RIO), Leôncio Soares (UFMG), Tânia Moura (UFAL), dentre outros, também são estudados pelos professores da EJA.

Os estudos apresentados pelos autores que representam os movimentos sociais e que defendem os estudos culturais têm

significativa relevância para compreendermos o quanto a história tem negado às classes trabalhadoras desse país e como devemos entender a cultura de cada um, como professores da EJA.

Leôncio Soares, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos dessa Universidade e autor de obras na área de EJA, em artigo sobre o surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil, (SOARES, 2004), afirma que, na década de 90, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso. Nesse momento, então, inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONG's e Universidades. Surgem, então, nesse contexto, os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), com as universidades, sistemas S, ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos.

Esses Fóruns têm, como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. Segundo Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

Como vemos, a iniciativa de educadores do Brasil, representando suas instituições e entidades da sociedade civil, organizando-se em torno de associações e constituição de Fóruns estaduais, aglutinados em Encontros Nacionais, vem possibilitando discussões e tomada de decisões para a área da EJA, constituindo-se em espaços de deliberação e aprovação de propostas de mudanças significativas, oportunizando debates que vão se constituindo em sugestões e deliberações provocadoras de mudanças na área.

Um outro movimento teve início em 1996, por meio de encontros estaduais e regionais, que culminaram no Encontro Nacional em Natal – Rio Grande do Norte. Em seguida, em Brasília, houve o Encontro preparatório para que os países do continente sul-americano participassem da Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA, que se realizou em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

A partir de 2004, com a criação da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o MEC passou a ter uma participação ativa na articulação e organização dos ENEJA e reconhece os Fóruns como interlocutores de políticas públicas, além de garantir assento de dois representantes (titular e suplente), dos Fóruns na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

Ao tratar da falta de qualificação dos professores para o trabalho com a EJA, Moura (1999) lembra que esses professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

Até aí, concordamos plenamente, mas a autora continua seu discurso defendendo que:

Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios à área. Esses referenciais deveriam ter formulações, indicações e proposições das contribuições da psicogênese da leitura e da escrita e da teoria histórico-cultural, que vêm se pautando principalmente nas idéias de Ferreiro e Vygotsky, bem como o aporte das ciências da linguagem, principalmente a sociolinguística e a linguística aplicada. (MOURA, 2009:47).

É certo que o professor da EJA necessita possuir fundamentos próprios da área e que esses referenciais podem ou devem ter formulações, indicações e proposições das contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky, como também do aporte das ciências da linguagem como a sociolinguística e a linguística aplicada. No entanto, como professores da EJA, e até pelos motivos já citados anteriormente quando apresentamos os equívocos da psicogênese, não podemos concordar com a autora, quando ela afirma que a psicogênese da língua escrita seja adequada ao trabalho com a EJA

ou se constitua em uma proposta de prática de alfabetização que resolva o nosso angustiante problema, que é o de não conseguir levar muitos dos nossos alunos ao domínio da leitura e da escrita.

A hipótese que levantamos ao ler as contribuições desses autores é a de que eles nunca estiveram em uma sala de aula de educação de jovens e adultos. Iniciar um trabalho na EJA, com base na psicogênese, é praticamente impossível. Lembro-me de que, no primeiro ano em que entrei na rede municipal de ensino, em 2001, numa turma de educação de jovens e adultos, tentei fazer um levantamento para ver em que hipótese de escrita os meus alunos estavam. Diferentemente das crianças, que não têm tanto medo de errar, eles se recusam completamente a escrever seguindo as suas hipóteses. Ao insistir com um aluno jovem, que mais tarde descobri que era usuário de drogas, ele olhou indignado para mim e disse:

Mas professora, eu já disse que não sei escrever... a senhora tá doida? Como é que eu vou escrever do meu jeito se eu não sei o jeito de escrever? Eu tô aqui é para aprender a escrever do seu jeito e não do meu. Se fosse assim, eu ficava em casa. (P.M. 23 anos)

Confesso que fiquei atordoada com tais justificativas. Nesse mesmo momento escutava outras reclamações e afirmações de que não iriam escrever. Ouvi um *“essa professora é uma onda... escrever do meu jeito...”* que me fez refletir sobre a minha incapacidade para o trabalho com a turma.

Jane Paiva (2005), pesquisadora da EJA, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, autora mais ligada aos movimentos sociais, em sua tese de Doutorado, defendida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2005, faz uma interessante análise dos programas e projetos na área de educação de jovens e adultos na contemporaneidade. De acordo com a autora, estes vêm revelando formas de compreender e apreender sentidos e necessidades dos variados públicos que os buscam, tentando fazer cumprir, mais do que a perspectiva do aprender por toda a vida, o direito à educação sistematicamente negado a tantos na população brasileira.

Vera Maria Candau, pesquisadora da PUC/RIO, em obra *Sociedade, Educação e Cultura* (CANDAU, 2002), promove significativa reflexão sobre as complexas relações entre educação e cultura(s) na sociedade atual, marcada por fenômenos como globalização, pós-modernidade, novas tecnologias da informação, multiculturalismo e exclusão social. Além de discutir os novos desafios provenientes das tensões socioculturais, a autora, na obra citada, oferece elementos para se trabalhar esta problemática no contexto escolar.

Observo avanços ao analisar as obras de muitos dos autores representantes dos movimentos sociais e dos estudos culturais. Com a preocupação e a compreensão da necessidade de se definirem políticas efetivas que garantam o processo formativo dos profissionais que atuam na área de EJA, esses autores traçam um percurso significativo para os avanços nessa área. Cada um desses autores, e tantos outros, traz questões relevantes e necessárias para o profissional que atua na EJA. No entanto, a grande questão que continua sem resposta é como levar o aluno, sujeito da educação de jovens e adultos, ao domínio da leitura e da escrita.

4 Considerações Finais

A alfabetização em EJA precisa cumprir a tarefa de tornar os alunos usuários da língua escrita, de forma que valide seus saberes da experiência, em uma sociedade que realmente os aceite explicitamente, e não de forma velada, e os coloque em seus devidos lugares, como sujeitos sociais que desempenham papéis fundamentais na produção de bens materiais e culturais importantes para a manutenção da sociedade. Isso significa poder ocupar um lugar que ofereça retribuição econômica adequada às atividades profissionais e culturais desses sujeitos, que resgate os séculos de miséria e exclusão por eles vividos, enquanto cidadãos e provedores de serviços essenciais à sobrevivência das cidades.

É interessante compreender o percurso que os autores que dialogam com o campo teórico da EJA vêm traçando e a contribuição de cada um deles para a ampliação das discussões em torno da formação de professores de EJA. Os movimentos que observamos ao longo da história trazem contribuições significativas desses autores. O que não podemos negar é que contextos de educação intercultural

trazem para o professor inúmeras situações produzidas pelos alunos, em que se mesclam traços de sistemas estruturais e de valores não equivalentes entre si. Em decorrência disso, o sentimento de fracasso que o professor leva para a sala de aula e que o torna convicto de que não vai conseguir ensinar nada aos alunos ao longo do ano letivo cresce cada vez mais. Esse sentimento traduz-se em angústia pela ausência de resposta para o problema de como compreender o que leva à produção de tais evidências e como provocar sua superação.

O que observamos é que se espera do professor que ele seja capaz de dispor sobre sua atuação profissional sem o controle de algum método que se imponha como ordem normativa do ensino, torna-se necessário que a ele seja conferido um conhecimento de tal ordem que preencha o espaço daquele saber, não expresso, porém subjacente ao método. O professor necessita entender, ainda, que existem muito mais coisas do que se previa na teoria básica da Psicogênese.

Finalmente, o que nos resta reconhecer é que o aprendizado da leitura e da escrita, da forma como está posto, como o acesso a um modo único e particular de produção textual, e considerar que esse modo em particular não é o mesmo que está circunscrito à produção da fala (Senna, 2007), do modo de pensar e da realidade cultural de nossos alunos.

Referências

CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em questão*. Ed. Vozes. Petrópolis. 2002.

DECLARAÇÃO de Hamburgo e agenda para o futuro. *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. 22. ed. Trad. Horácio Gonzáles (et. al). São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 14).

FERREIRO, M., TEBEROSKY, *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974.

FREIRE, Paulo. *Minha primeira professora*. Rio de Janeiro, J.B. 03.05.1997. p.3.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

HOUAISS, António. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, 2008.

MOURA, T. M. de M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

_____. (Org.). *A formação de professores para a EJA: dilemas atuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2005.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *Formação docente e Educação inclusiva*. In. Caderno de Pesquisa. Cad. Pesquisa. vol.38 nº.133 São Paulo Jan./Abr. 2008.

_____, Luiz Antonio Gomes. O problema epistemológico da educação formal – a educação inclusiva. In: *Letramento – princípios e processos*. Curitiba: IBPEX. Pp: 149-170. 2007.

_____, Luiz Antonio Gomes (et al.). *A Linguagem Científica nas Culturas Oraís*. Texto produzido para o Congresso Internacional: Educación y Desarrollo para el Futuro del Mundo. México, 2002.

_____, Luiz Antonio Gomes. *Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização*. In. ALFA – Revista de Lingüística. Vol. 39. São Paulo, UNESP, 1995.

SOARES, Leôncio José Gomes. *O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir*. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Capítulo 5

O TEXTO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Dorivaldo Alves Salustiano¹
Cíntia dos Santos Tavares²

1 Introdução

Este capítulo apresenta parte dos dados e das conclusões de uma pesquisa que teve como objetivo geral investigar as condições de produção de gêneros jornalísticos em livros didáticos de português do 2º ao 5º anos do ensino fundamental³. O material aqui analisado refere-se aos livros do 4º e do 5º anos.

A pesquisa teve início com um estudo do Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático 2007, (doravante denominado Guia 2007), objetivando compreender os critérios utilizados por este instrumento para classificação dos livros. Essa análise mostrou que os livros selecionados no referido Programa naquele ano foram agrupados conforme “quatro abordagens metodológicas”, assim definidas:

Na categoria **vivência** foram agrupadas as obras que apostam no “aprender fazendo”, em que predominam atividades ou procedimentos não “precedidos por transmissão de conhecimento ou seguidos de reflexão para a construção de conhecimento sobre o objeto de ensino.” (Guia, 2007, p. 16).

1 Doutor em Educação (área de concentração Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança). Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande.

2 Licenciada em Pedagogia, especialista em Educação Infantil, professora do Instituto de Pedagogia Natural – IPEN.

3 Pesquisa financiada por intermédio do Edital PIBIC/UFPG/CNPq 2008-2009.

As coleções cuja abordagem metodológica foi classificada como **uso situado** buscam contextualizar o ensino em uma “situação de uso específica, que prevê finalidades específicas, interlocutores reais, suportes e contextos de circulação”, ainda que na esfera escolar. (Guia, 2007, p. 16).

A terceira categoria diz respeito às obras que enfatizam a **transmissão**, adotando uma “perspectiva dedutiva de ensino, buscando transmitir conhecimentos (definições, explicações) que, posteriormente, serão aplicados (ou repetidos) pelos alunos em atividades propostas.” (Guia, 2007, p. 16).

Por fim, encontram-se as coleções que propõem uma metodologia baseada na **construção/reflexão**. Neste caso, a obra procura “propiciar a construção de conhecimento, que, posteriormente, será ou não sistematizado.” O ponto de partida para início do trabalho são as “atividades de análise e de comparação por diferenças ou semelhanças de diversos objetos”, procedimento que oferece as bases para “concluir sobre um funcionamento linguístico, uma regra ou um uso da linguagem.” (GUIA, 2007, p. 16-17).

Com base na leitura do Guia 2007 e tomando por referência os critérios acima descritos, foi possível identificar quais coleções apresentavam em maior extensão atividades relacionadas ao tema *condições de produção textual*, aspecto essencial para o andamento da pesquisa. Assim, definimos como *corpus*⁴ inicial a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Atual, 2006, que faz parte do conjunto das obras baseadas na abordagem metodológica definida, acima, como “uso situado”.

2 As Condições de Produção Textual como Problema de Pesquisa e Ensino

A partir dos anos oitenta do século passado, especialmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando a noção de gênero textual foi proposta como base para o ensino de língua materna, temos observado um crescente interesse pelo estudo e ensino de variados gêneros (DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2002; FARIA e ZANCHETTA, 2002; MARCUSCHI, 2002; 2004; NASCIMENTO, 2005a; 2005b; SILVA, 2007). Neste contexto, começam

4 Este aspecto será esclarecido com mais detalhes na descrição da metodologia do estudo.

a surgir estudos sobre a presença de gêneros jornalísticos nos livros didáticos (ALMEIDA, 2007; MARCUSCHI, 2004; SILVA, 2007) inclusive naqueles destinados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Seguindo a orientação dos PCN, os autores e editores de livros didáticos parecem estar mais atentos à necessidade de promover o ensino de variados gêneros textuais, representativos das atividades de linguagem observadas nas diversas esferas da atividade humana (VAL, 2003; GRILLO e CARDOSO, 2003). Conforme Grillo e Cardoso (2003), as coleções apresentadas ao PNLD 2002 já levavam em consideração esta necessidade e revelavam que as orientações advindas dos PCN estavam sendo consideradas pelos autores de livros e pelas editoras. Assim, a grande maioria dos livros avaliados naquela ocasião já contemplava a diversidade de gêneros e tipos de texto.

Entretanto, segundo Grillo e Cardoso (2003), ao analisar os livros submetidos ao PNLD 2002, os avaliadores detectaram equívocos conceituais como o uso indiscriminado dos termos *tipo* e *gênero* para se referir aos textos em diferentes coleções. A análise dos pareceres mostrou também inconsistência na apresentação e discussão da base teórica, como a definição de termos-chave de forma inadequada, introduzidos de modo assistemático, sem explicitação e aprofundamento, a exemplo das categorias *enunciação*, *condições de produção*, *intencionalidade*, *ações linguísticas*, *interação*, dentre outras.

Em relação ao *contexto de produção/recepção dos gêneros* escolhidos para atividades de leitura em livros didáticos, Grillo e Cardoso (2003) verificaram que das 37 coleções apresentadas para avaliação no PNLD 2002, apenas 15 deram atenção a esta questão e "nenhuma manteve a abordagem sistematicamente". No entanto, as autoras afirmam que "já se encontram questões envolvendo a finalidade, os interlocutores preferenciais e o suporte dos textos em estudo, principalmente quando estes foram extraídos de revistas ou jornais." (p.112).

Atendendo a essas demandas, os livros didáticos de língua portuguesa apresentam um número crescente de atividades de leitura, compreensão e produção de gêneros textuais típicos do domínio jornalístico, como *artigo de opinião*, *notícia*, *carta ao leitor* e outros. Entretanto, a inclusão de variados gêneros nos livros didáticos

pouco contribui para a eficácia do ensino de escrita se não forem consideradas as *condições de produção* indispensáveis à escrita de qualquer texto socialmente significativo. A fim de possibilitar uma adequada compreensão desse aspecto e fornecer os fundamentos para a análise do *corpus*, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre o tema *condições de produção textual*.

Segundo Geraldi (1997), para se produzir um texto é preciso saber *o que dizer, por que dizer, como dizer, a quem dizer e constituir-se autor do que diz*. A observação destas condições é necessária para que o ensino da escrita no contexto escolar possa preservar a significação e funcionalidade da língua escrita nos vários espaços de circulação.

Baseados em Geraldi (1997) Souza e Salustiano (2007) analisaram como a atividade de produção de um jornal escolar contribui para a compreensão e apropriação do conhecimento sobre as condições de produção textual por professores e alunos de 1º ao 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública. Os autores concluíram que a produção do jornal escolar possibilitava tanto aos professores quanto aos alunos atentarem para a importância de definir o conteúdo da mensagem a ser comunicada, identificar o destinatário do texto, assim como escolher um gênero e uma variedade linguística adequados a sua produção. Adicionalmente, no contexto da produção do jornal escolar, os professores e os alunos demonstraram preocupação com as consequências de suas produções, assumindo, portando, o lugar de autores.

De modo semelhante Cruz (2005), baseando-se em Geraldi e Bronckart, reafirma a importância das condições acima referidas para a produção de textos que tenham uma função social. Com base nessas condições, esta autora analisou as atividades de produção textual contidas em manuais didáticos ou propostas por professores do ensino médio em aulas de português. Constatou que a grande maioria dessas atividades não respeitava as condições de produção acima mencionadas, o que contribuía para a quase inexistência de efetiva produção escrita nas aulas observadas.

Fundamentada em uma perspectiva teórica discursiva, Grillo e Cardoso (2003) apresentam seis parâmetros que correspondem “as condições enunciativas que presidem toda produção de linguagem”:

- 1) Esfera de comunicação: corresponde à formação ou cenário social das instituições (escola, família, mídia, exército, interação informal etc.), com suas regras e rotinas características;
- 2) Identidade social dos interlocutores: determina a identidade social dos parceiros do ato de comunicação: pai, cliente, amigo, chefe etc.;
- 3) Finalidade: o objetivo orientador do ato de comunicação: convencer a comprar, persuadir a assumir determinada posição política, informar sobre determinado fato etc.;
- 4) Concepção de referente: constitui o assunto de que se fala, como uma maneira de recortar o mundo em domínios do saber;
- 5) Suporte material: constitui as circunstâncias físicas nas quais o ato de comunicação se desenrola e que dá conta da materialidade do significante: jornal impresso, televisivo ou radiofônico, oralidade ou escrita etc.;
- 6) Natureza do interdiscurso: compreende o tipo de diálogo estabelecido com outros textos e discursos: citação de trechos de obras, uso das diferentes formas do discurso citado etc. (106-107).

As autoras utilizaram estas categorias para analisar as condições de produção/recepção das atividades de *leitura* propostas em livros didáticos. Constataram que tais condições são indicadas preferencialmente em textos da mídia impressa (reportagem, notícia, editorial, anúncios publicitários, crônicas, entrevista etc.). Os “elementos do contexto sócio-histórico mais amplo, bem como os aspectos pragmáticos dos textos literários” aparecem em menor proporção, o que indica pouca atenção a este aspecto fundamental tanto para leitura quanto para produção textual. (Cf. GRILLO e CARDOSO, 2003, p. 113).

Embora não fique claro se as autoras realizam uma análise envolvendo todos os gêneros presentes nos livros submetidos ao PNLD 2002, elas concluem que “a leitura e a descrição de todos esses exemplos revelam que a abordagem das condições de produção/

recepção tem ocorrido, privilegiadamente, nos gêneros da mídia impressa". (GRILLO e CARDOSO, 2003, p. 112).

Em uma pesquisa cujo *corpus* era constituído por 11 coleções recomendadas e três excluídas no PNLD 2002, equivalente a 40% das coleções de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries, Val (2003) constatou que mais de 55% das coleções não indicam *objetivos* para se elaborar um texto. Segundo a autora, quando não se explicitam as finalidades para a produção de um texto, resta ao aluno pensar em objetivos de natureza escolar. Ainda segundo Val (2003), das coleções recomendadas, 64% não contemplaram de forma satisfatória o item *destinatários*, pressupondo-se que o leitor para esses textos seja o professor. Assim, "ora nas propostas, ora nas instruções para auto-avaliação, pode-se constatar a presença eventual de uma figura abstrata de leitor." (VAL, 2003, p. 134).

Ao analisar atividades envolvendo o trabalho com o gênero carta, a pesquisadora constatou que as propostas

favorecem a indicação de destinatário para o texto, mas, dentre as coleções analisadas, não se encontrou sequer uma atividade que, a partir da caracterização do leitor previsto, encaminhasse alguma reflexão sobre as estratégias discursivas mais apropriadas para a realização dos objetivos pretendidos. (VAL, 2003, p.134).

Em relação à *socialização* dos textos produzidos, a autora verificou que 73% das coleções recomendadas contemplam tal questão, mas a proposta predominante é a troca de textos entre os colegas, de forma que a escrita continua a possuir um caráter marcadamente escolar. Ainda segundo Val, quando a possibilidade de socialização da escrita se limita à sala de aula, perde-se seu caráter de interlocução resultando uma escrita por obrigação, vazia de sentido.

O estudo aponta ainda que a indicação do *contexto social de circulação* e do *veículo* ou *suporte* do texto aparecem em 36% e 45%, respectivamente, das coleções recomendadas. Estes tópicos aparecem implicitamente, de acordo com o gênero do texto que se quer produzir, sem que seja proposto um veículo no qual circule de forma efetiva.

Guerra, Leal e Brandão (2006), analisaram quatro coleções aprovadas no PNLD 2004, destinadas às séries iniciais (1ª a 4ª) do ensino fundamental, objetivando analisar “como se apresentam os comandos das atividades de produção de textos, no que se refere ao gênero, ao destinatário e à finalidade” (p. 1), investigando especificamente as propostas de produção de textos da ordem do *argumentar*. As autoras constataram que “os comandos, nas quatro coleções, ou explicitam claramente o gênero a ser produzido ou indicam a finalidade” (p. 5) e em duas coleções existe a indicação de interlocutores, sendo o principal destinatário a classe, embora haja outras indicações de destinatários reais e imaginários.

Segundo a mesma pesquisa, em relação às *finalidades*, as atividades de uma das coleções “de fato propiciam condições para os alunos realizem a defesa de ponto de vista. Apesar de estarem lidando com situações fictícias e destinatários também fictícios”. (p. 5-6). Em outra coleção, as pesquisadoras constatam que “tanto os destinatários como as finalidades, em sua maioria, são reais, fazendo com que o aluno se engaje na produção de textos da ordem do *argumentar*.” (p. 6). As autoras verificam ainda que em outras duas coleções há a indicação dos *interlocutores* nas atividades de produção e a maioria os textos é destinada ao “grupo classe (o próprio aluno, o professor e os colegas de classe), apresentando-se poucos destinatários fictícios.” (GUERRA, LEAL e BRANDÃO, 2006, p. 6).

As pesquisadoras concluíram que apesar de terem apresentado condições que favorecem a produção de textos pelos alunos, as coleções analisadas deixam de contribuir para que a criança desenvolva pontos de vistas diversos, “articulações de justificativas, ou ainda, [...] introdução de contra-argumentos quando [...] necessário”, pois não oportunizam que o aluno “tenha um contato mais intenso com tais práticas”. Elas também perceberam que as atividades propostas não apresentam “orientações que ajudem os alunos a planejar a organização dos argumentos do texto ou mesmo atividades de revisão em que o foco de análise seja a consistência argumentativa.” (GUERRA, LEAL e BRANDÃO, 2006, p. 6).

Com o objetivo de compreender como se orienta a produção textual na escola, Britto (2002) destaca, no “quadro de suas condições de produção”, o papel central ocupado pelo *interlocutor*. De acordo

com este autor, a dimensão interlocutiva é algo inerente à linguagem e varia conforme os contextos de comunicação. Assim, “O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta.” (BRITTO, 2002, p. 119).

Segundo Britto, “é do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso” (2002, p. 119). Dessa forma, a imagem do destinatário orienta a forma como o escritor organiza o seu texto. Entretanto, o autor estranha que “a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor”. Observa que quando isto acontece, o estudante encontra-se em uma condição em que deve “falar para ninguém ou (...) não saber a quem se fala.” (p. 119).

Britto propõe, portanto, uma nova leitura acerca dessa questão. Para ele, “não é a ausência do interlocutor, mas [...] a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade,” (2002, p. 119) pois é a imagem que o locutor tem do leitor que determina o discurso que utilizará. Segundo Britto, o real interlocutor do aluno não é o professor, mas a escola, as “relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito.” (2002, p. 120). Assim, a escola torna-se o interlocutor privilegiado do aluno, ainda que existam outros.

No caso da produção textual escolar, o interlocutor é representado por alguém que lê o texto prioritariamente para corrigir, avaliar, comentar. A forte presença de um destinatário com essas características gera uma confusão que dificulta a produção textual do aluno, uma vez que tentará adequar seu discurso ao que supõe que seja o esperado pelo interlocutor. Ou seja, “o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará” (p.120) para obter uma boa nota.

Possenti (1981) *apud* Britto (2002) mostrou que a *imagem do interlocutor* afeta também os mecanismos de construção da coesão textual. Assim, “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor [...] ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo [...]. Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão”. (p. 120).

Em síntese, os estudos sobre as condições de produção textual mostram que a escrita de qualquer gênero requer que o autor saiba o que dizer, porque dizer, para quem dizer, como dizer, que variedade linguística deve empregar, em que suporte e esfera social o texto circulará e, por fim, que o autor assuma a autoria do que diz. Em outras palavras, quando produzimos qualquer gênero textual temos algo a dizer a um interlocutor com o qual desejamos nos comunicar e um motivo para fazê-lo. E, em função do que temos a dizer, do objetivo, do interlocutor, do gênero, do suporte e da esfera de circulação do texto, escolhemos a forma mais adequada para atingir nosso intento, ou seja, para textualizar a mensagem que pretendemos comunicar.

Estas categorias constituem, portanto, os fundamentos teóricos empregados para a análise das condições de produção de textos de opinião no livro didático, objeto de nossa pesquisa.

3 Aspectos Metodológicos

Como se trata de uma pesquisa descritiva e interpretativa, as principais técnicas e estratégias metodológicas empregadas foram uma *pesquisa exploratória* para definição do *corpus* e, posteriormente, a *revisão bibliográfica* e a *análise documental*, conforme descrevemos a seguir.

A *revisão bibliográfica* consistiu na leitura e fichamento das referências bibliográficas específicas sobre *condições de produção textual*, o que possibilitou conhecer as principais categorias de análise do problema e as estratégias metodológicas de outros estudos da mesma natureza, que serviram de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Inicialmente, a *análise documental* foi empregada para explorar o Guia do Livro Didático, conforme descrito anteriormente, objetivando conhecer os conteúdos e as metodologias das coleções do PNLD 2007, especialmente no que se refere às condições de produção textual. Posteriormente, empregamos esta técnica para identificar os gêneros jornalísticos (artigo de opinião, notícia, anúncio publicitário, entrevista, reportagem) presentes nos quatro volumes (do 2º ao 5º anos) da coleção *Português: linguagens*. Neste caso, lemos cuidadosamente todo o conteúdo dos quatro volumes

identificando as propostas de atividade de estudo e produção dos gêneros jornalísticos, conforme mostra a Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Gêneros jornalísticos presentes nos livros do 2º ao 5º anos da coleção *Português: linguagens*.

Gêneros	2ºano	3ºano	4º ano	5ºano	Total
Texto de opinião ⁵	-	-	3	2	5
Notícia	-	-	2	-	2
Anúncio publicitário	-	-	6	1	7
Entrevista	-	-	2	-	2
Reportagem jornalística	-	-	-	2	2

Como vemos na Tabela 1, na coleção analisada há uma baixa incidência de gêneros tipicamente jornalísticos. Entretanto, os dados registrados constituem um conjunto cujas amplitude e complexidade inviabilizam uma análise sistemática e rigorosa em apenas um estudo. Por esta razão, neste capítulo, optamos por analisar as atividades relativas ao gênero texto de opinião, reservando os demais para o desenvolvimento de outros trabalhos.

3.1 Delimitação e descrição do corpus

A definição, descrição e posterior análise do *corpus* se desenvolveram paralelamente à revisão bibliográfica. Em relação à delimitação do material que seria objeto de análise, a primeira providência foi decidir qual coleção seria analisada. Como informamos anteriormente, mediante a aquisição de exemplares do Guia 2007, foi possível conhecer os principais aspectos de cada coleção e analisar qual delas oferecia material mais adequado aos objetivos da pesquisa.

A coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, se fundamenta em uma abordagem sociointeracionista de aprendizagem e em um enfoque enunciativo da linguagem e de seu ensino. Trata-se de uma obra que dá muita

⁵ Reproduzimos aqui a terminologia adotada pelos autores.

atenção aos aspectos funcionais e metacognitivos da língua, e tenta integrá-los através de uma variedade de operações em que são exploradas as dimensões da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática. É neste contexto que se inserem as propostas de trabalho com o *texto de opinião*, cujas condições de produção serão analisadas adiante.

A obra é composta por uma caixa com o material destinado à alfabetização e quatro volumes encadernados em espiral para os alunos do 2º ao 5º anos do ensino fundamental. Cada volume subdivide-se em quatro unidades compostas por quatro capítulos. Os capítulos são organizados em seções que apresentam atividades de produção de textos orais e escritos, de leitura de textos verbais e não-verbais e de reflexão sobre a linguagem.

Como parte da análise dos dados, apresentamos, a seguir, o conjunto das ocorrências de atividades de ensino do texto de opinião na coleção, conforme a Tabela abaixo.

Tabela 2 – Localização das atividades sobre texto de opinião nos volumes da coleção analisada.

Volume	Unidade	Capítulo	Seção	Tópico	Pág.
Livro do 4º ano	2	2	Produção de texto	Texto de opinião	80-83
				Agora é sua vez	83-84
		3		-	107-109
Livro do 5º ano	3	2		Agora é sua vez	151
		3		178-179	

O primeiro aspecto que se destaca ao analisarmos os dados da Tabela 2 é a baixa incidência na coleção de atividades relacionadas ao ensino do texto de opinião. Ao longo da obra foram identificadas apenas cinco propostas de atividades com este gênero, sendo três no livro do 4º ano e duas no do 5º ano. Estes dados evidenciam que o tema foi introduzido tardiamente e de modo não uniforme ao longo dos anos do período em foco.

A Tabela 2 permite visualizar, também, a localização destas atividades nas unidades e seções em que foram abordadas. Vemos que, nos dois volumes, o tema foi estudado apenas na segunda e terceira unidades nos livros do quarto e quinto anos, respectivamente. Estes dados indicam que o tempo dedicado ao estudo do gênero e a forma como foi distribuído ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental dificultam a apropriação dos conhecimentos necessários à leitura, compreensão e produção do gênero. A introdução do assunto desde o 3º ano do ensino fundamental e uma maior frequência em sua abordagem certamente facilitariam seu domínio pelos alunos.

4 As Condições de Produção do Texto de Opinião na Coleção *Português: Linguagens*

Nesta seção, analisamos como cada uma das condições identificadas na revisão bibliográfica foi explicitada (ou não) no conjunto das atividades propostas nos livros do aluno e nos manuais do professor. Para facilitar a visualização e análise, os dados serão apresentados em quadros que indicam a condição de produção em foco e um exemplo de exercício ou operação linguística referente a cada uma das cinco propostas de atividade contidas na coleção, conforme mostra o Quadro 1, abaixo. Por fim, analisamos em detalhes a proposta de atividade contida no livro do 4º ano.

Quadro 1: Exemplos de operações linguísticas relativas à indicação do gênero textual.

Condição de produção	Atividade	Operações linguísticas que exemplificam a condição
Indicação do gênero textual (VAL, 2003).	1ª proposta	"Escreva com seus colegas um texto de opinião, seguindo as orientações de seu professor." (p.83).
	2ª proposta	"participe com a classe da produção coletiva de um texto de opinião". (p.108)
	3ª proposta	"prepare-se para escrever um texto de opinião." (p. 109).
	4ª proposta	"Que tal participar agora da produção de um texto de opinião?" (p.151).
	5ª proposta	"produzam um texto de opinião escrito." (p. 179).

Os dados acima evidenciam que a condição *indicação do gênero textual* está presente em todas as propostas analisadas, tendo sido citada uma vez em cada atividade. No contexto em foco, a ocorrência de uma só menção ao gênero a ser produzido não representa dificuldade, uma vez que possibilita a identificação do texto a ser produzido pelo aluno. Entretanto, a compreensão das consignas acima dependem de que o aluno conheça as características textuais e a função discursiva do gênero, aspectos que são parcialmente esclarecidos por meio das orientações relativas às demais condições de produção.

Quadro 2: Exemplos de operações linguísticas relativas à condição o que dizer ou concepção do referente.

Condição de produção	Atividade	Operações linguísticas que exemplificam a condição
O que dizer (GERALDI, 1997); Concepção do referente (GRILLO e CARDOSO, 2003).	1ª proposta	“faça (...) um levantamento das contribuições que seus antepassados deram para a cultura brasileira, como (...) as referentes a comidas e bebidas, música, dança, folclore, palavras e expressões da língua, etc.” (p.83)
	2ª proposta	“Vocês são a favor de classes separadas por sexo ou a favor de classes mistas? Por quê? Encontrem pelo menos três bons motivos para explicar por que vocês pensam assim.” (p.107)
	3ª proposta	“Você já levou muita bronca? Na sua opinião, é bom ou ruim levar bronca? Por quê?” (p.109)
	4ª proposta	“tome uma posição sobre o assunto: filmes e jogos podem influenciar crianças e jovens a se tornarem violentos?” (p.151)
	5ª proposta	“Selecione as melhores ideias e argumentos apresentados durante o debate e, antes de redigir, façam um planejamento do texto.” (p.179)

A condição *o que dizer* ou *concepção do referente* foi contemplada duas vezes na primeira e na terceira propostas de atividade e apenas uma na segunda, na quarta e na quinta. Neste caso, as orientações apresentadas implicam em diferentes níveis de compreensão e abstração: algumas orientam claramente as ações a serem feitas para que o aluno reúna informações necessárias para a produção do texto, como quando se pede: “Encontrem pelo menos três bons motivos para explicar por que vocês pensam assim.” (p.107); outras demandam maior atenção da parte do professor e do aluno, como no caso em que se pede ao aluno para tomar uma posição perguntando: “filmes e jogos podem influenciar crianças e jovens a se tornarem violentos?” (p.151).

Estas indicações, em si mesmas, não são suficientes para que os alunos reúnam os conhecimentos adequados e necessários à escrita do texto solicitado. Demandam, portanto, um trabalho sistemático do professor no sentido de orientá-los a organizar as informações que servem de argumentos para os diferentes pontos de vista argumentativos que caracterizam o artigo de opinião.

Quadro 3: Exemplos de operações linguísticas relativas à condição a quem dizer.

Condição de produção	Atividade	Operações linguísticas que exemplificam a condição
A quem dizer (GERALDI, 1997); Indicação de destinatário(s) para o texto (VAL, 2003); Identidade social dos interlocutores (GRILLO e CARDOSO, 2003).	1ª proposta	“Esse texto deve ser dirigido a estudantes do 4ª ano, como você.” (p.83)
	2ª proposta	“Sugerimos que os interlocutores sejam crianças da mesma faixa etária dos alunos.” (p.107). (enunciado presente só no livro do professor.)
	3ª proposta	“Prepare-se para escrever um texto de opinião, dirigido a estudantes como você.” (p.109)
	4ª proposta	“faça uma troca com um colega, de modo que um leia o texto do outro e apresente sugestões.” (p.151)
	5ª proposta	“troquem-no [o texto] com outra dupla, de modo que uma leia o trabalho da outra e faça sugestões.” (p.179)

Como os dados acima exemplificam, a condição *a quem dizer*, *indicação de destinatário(s) para o texto* ou *identidade social*

dos interlocutores foi abordada através de uma ocorrência nas cinco propostas analisadas, sendo que na segunda proposta esta condição é indicada apenas no livro do professor. Consideramos da maior importância que esta informação figure também no livro do aluno, sobretudo porque as observações feitas ao professor são compreensíveis e relevantes também para os alunos. Outro fato que merece ser destacado é que o destinatário previsto para a produção são os próprios alunos, o que confere à atividade um caráter mais escolar e menos funcional ou pragmático, conforme observou Val (2003).

Quadro 4: Exemplos de operações linguísticas relativas à condição como dizer.

Condição de produção	Atividade	Operações linguísticas que exemplificam a condição
Como dizer (GERALDI, 1997); Indicação da variedade e/ou registro (VAL, 2003).	1ª proposta	"Pinte em cada um dos trechos abaixo as palavras ou expressões que revelam uma opinião do autor." (p.82)
	2ª proposta	"Dependendo de quais forem esses fatores, a linguagem e os argumentos poderão ser diferentes." (p.107)
	3ª proposta	...
	4ª proposta	...
	5ª proposta	...

A condição *como dizer* ou *indicação da variedade e/ou registro* aparece na primeira proposta quatro vezes, na segunda uma e nas demais não foi mencionada. Neste caso, observa-se escassez de informações sobre a modalidade de linguagem a ser empregada na produção textual e sobre as características próprias do gênero. Tais informações dariam grande contribuição para que os alunos compreendessem melhor a natureza dialógica da linguagem e adequassem suas produções ao contexto enunciativo em questão, conforme lembra Brito (2002).

Quadro 5: Exemplos de operações linguísticas relativas à condição por que dizer.

Condição de produção	Atividade	Operações linguísticas que exemplificam a condição
Por que dizer (GERALDI, 1997); Finalidade (GRILLO e CARDOSO, 2003).	1ª proposta	"procurem dar o maior número possível de motivos ou razões para convencer os leitores de que, de fato, é bom conviver com o diferente." (p.83)
	2ª proposta	...
	3ª proposta	"leia-o para a classe ou ponha-o no mural para que todos possam conhecer suas idéias." (p.109)
	4ª proposta	...
	5ª proposta	...

Como exemplificado no Quadro acima, a condição *por que dizer* ou *finalidade* consta apenas na primeira proposta e na terceira (com três e uma ocorrência, respectivamente), ao passo que não foi identificada nenhuma menção nas demais atividades. Este dado talvez possa ser explicado pelo fato de que, no contexto das atividades aqui analisadas, a produção do texto de opinião atende a objetivos especificamente didáticos, visto que não há uma necessidade empírica real para sua produção, assim como não há um destinatário que efetivamente ocupe o lugar de interlocutor requerido pela função discursiva do gênero.

Quadro 6: Exemplos de operações linguísticas relativas à condição esfera e suporte de circulação.

Condição de produção	Atividade	Operações linguísticas que exemplificam a condição
Esfera e suporte de circulação do texto produzido (VAL, 2003); Esfera de comunicação; suporte material (GRILLO E CARDOSO, 2003).	1ª proposta	“Peça aos alunos que o copiem em seus cadernos. [...] passar o texto para uma folha de papel e afixá-lo no mural da classe. [...] o texto poderá ser enviado ao site da escola ou aos fóruns de debates de grandes provedores da Internet.” (p. 83). (Orientações presentes apenas no livro do professor.)
	2ª proposta	“É preciso decidir para quem os alunos vão produzir os textos e que suporte vão utilizar para divulgá-los.” (p.107). (Orientações presentes apenas no livro do professor.)
	3ª proposta	“Passe o texto a limpo, modificando o que for necessário. Depois, leia-o para a classe ou ponha-o no mural para que todos possam conhecer suas idéias. Se possível, envie-o para os fóruns de debate da Internet ou publique-o no jornal ou no site da sua escola.” (p.109)
	4ª proposta	“Passe o texto a limpo, leia-o para a classe e guarde-o para expor durante a realização da campanha proposta no projeto da Oficina de Criação desta unidade.” (p.151)
	5ª proposta	“guardem o texto para expor durante a realização da campanha proposta no projeto da Oficina de Criação desta unidade.” (p.179)

A condição *esfera de comunicação e suporte material* do texto foi mencionada nas cinco propostas de atividades, sendo que em uma delas há apenas uma referência, no livro do professor, à necessidade de decidir em que suporte os textos produzidos circulariam. As alternativas sugeridas são: copiar no caderno, passar para uma folha

de papel e fixar no mural da classe, enviar ao *site* da escola ou aos fóruns de debates de grandes provedores, publicar no jornal da escola, ler para a classe, guardar para expor na campanha do projeto que seria feita no final da unidade. Embora algumas dessas sugestões constituam exemplos efetivos de *esferas* e *suportes* reais de circulação dos textos, no caso analisado, não há um planejamento adequado para que tais propostas sejam efetivamente postas em prática, restando, por fim, os espaços e suportes tipicamente escolares.

Quadro 7: Exemplos de operações linguísticas relativas à condição constituir-se autor do que diz.

Condição de produção	Atividade	Operações linguísticas que exemplificam a condição
Constituir-se autor do que diz (GERALDI, 1997)	1ª proposta	...
	2ª proposta	...
	3ª proposta	"escolha a posição que vai defender. Você acha que levar bronca é bom, ruim ou depende da bronca?" (p. 109)
	4ª proposta	"entre os melhores argumentos apresentados no debate realizado na sala de aula ou no debate transcrito, escolha dois ou três para fundamentar sua opinião sobre o assunto." (p.151)
	5ª proposta	...

Por fim, no que se refere à condição *constituir-se autor do que diz*, há apenas exemplos de ações em que os alunos são encorajados a assumirem sua autoria ao defender seus pontos de vista, não tendo sido possível identificar, com base nas orientações, uma posição de autor na produção do texto de opinião. Esta lacuna decorre do fato de que a atividade proposta constitui apenas um exercício de ensino-aprendizagem e não uma situação comunicativa efetiva, na qual os interlocutores desempenham funções sociais reais e de não termos acesso aos textos que seriam produzidos com base nas orientações contidas nos livros.

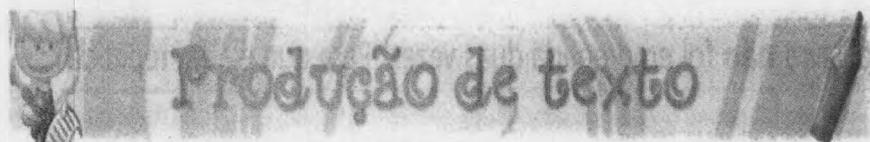
Vejam agora como as condições de produção textual são tratadas em um caso particular de atividade proposta no livro do 4º

ano. Com o objetivo de oferecer uma visão de conjunto do contexto apresentado ao aluno como apoio para sua produção textual, reproduzimos as partes do livro que contêm as principais orientações para a produção do texto de opinião.

Conforme a Figura 1, abaixo, os autores do livro orientam o professor a fazer um exercício oral solicitando que os alunos apresentem suas opiniões sobre se gostam mais de banana ou laranja, se preferem ver desenhos animados ou ler histórias em quadrinhos, se preferem ganhar o presente de Natal na véspera ou no dia. Este procedimento tem como objetivo exercitar a produção de argumentos e exemplificar como os alunos deveriam agir em relação à seleção de informações de um texto de opinião, aspecto que consideramos muito positivo, na medida em que os familiariza com uma característica central do texto argumentativo.

Entretanto, os temas sobre os quais os alunos são solicitados a se posicionar parecem distantes dos interesses que motivam crianças e pré-adolescentes a se engajarem em uma discussão em que defendem seus pontos de vista. Assim, a banalidade das questões é reforçada pelo fato de serem discutidas no contexto da sala de aula, como parte de uma tarefa escolar, o que poderia levar a um baixo envolvimento dos alunos na tarefa e sugerir que as atividades seguintes seriam igualmente desprovidas de motivação. Neste sentido, a condição *por que dizer* (GERALDI, 1997) ou a *finalidade* (GRILLO e CARDOSO, 2003) parece não refletir os interesses dos alunos, uma vez que o texto seria produzido com um fim didático e não como decorrência de suas necessidade de expressão.

Figura 1 – Sugestão de exercício oral com o objetivo de introduzir a discussão sobre o texto de opinião.



TEXTO DE OPINIÃO

Professor: Antes de dar início a esta atividade, sugerimos que proponha um exercício oral, pedindo aos alunos que respondam a estas perguntas: "De que fruta gostam mais: de laranja ou banana? Por quê?"; "O que é melhor: ver um desenho animado ou ler uma história em quadrinhos? Por quê?"; "O que é melhor: ganhar o presente de Natal na véspera ou no próprio dia de Natal? Por quê?". Em relação a todas elas, insista com os alunos para que expliquem o porquê de sua preferência, pois essa justificativa é importante para a estratégia do trabalho que será desenvolvido.

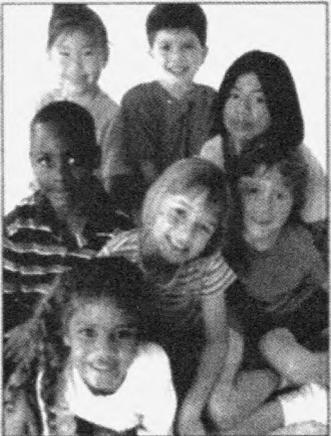
Felizmente, outros aspectos voltados à contextualização do tema receberam um tratamento mais adequado e contribuem para uma melhor compreensão das condições de produção de um artigo de opinião. Neste sentido, consideramos positiva a apresentação de um exemplo de artigo de opinião extraído de uma revista de grande circulação (texto “Nós somos iguais, nós somos diferentes”, Figura 2, abaixo). Além de tratar do tema sobre o qual será solicitada a produção de um texto de opinião, o exemplo oferecido demonstra o emprego de informações e recursos gráficos que contribuem para a contextualização e compreensão do gênero a ser produzido, tais como a utilização de “olhos”, ilustração e legenda, como vemos na Figura 2. A leitura desse texto possibilita, portanto, o acesso a informações que contribuem para que o aluno tenha *o que dizer* (GERALDI, 1997) e uma *concepção do referente* (GRILLO e CARDOSO, 2003) mais clara, inclusive no que diz respeito aos aspectos não-verbais relacionados à apresentação da matéria.

Figura 2 – Reprodução do texto-modelo apresentado no livro.

Leia este texto:

DIGA NÃO AO RACISMO! **Nós somos iguais, nós somos diferentes**

La ser muito chato se todas as pessoas fossem iguais, não é mesmo? Mas por sorte a humanidade é cheia de variedade e de cor (negros, brancos, amarelos e índios, que a gente diz que são vermelhos). E também existem os altos, os baixos, os gordinhos, os magros, os loiros e os morenos. Por causa das cores, as pessoas muito antigamente pensavam que os humanos estavam divididos em várias raças. Agora, não: nós sabemos que as diferenças



Michelle K. Edwards/Photo Disc

"Tenho um amigo negro. Alguns colegas xingam ele de chocolate quente. Ele não gosta, nem eu. Se eu vivesse num país só de negros, o diferente seria eu e talvez também fosse maltratado por causa da cor da minha pele."
Luca del Carlo, 10 anos, de São Paulo

são normais e saudáveis. Os povos mais antigos são os negros e eles evoluíram há muitos milhares de anos na África. Como o sol lá é muito forte, foi bom a pele deles ter ficado escura. Assim, eles se protegem mais do sol. Muitos negros foram morar na Europa e na Ásia. Nesses lugares, o sol é bem fraquinho.

E a pele negra não absorvia luz suficiente para produzir uma vitamina importante, a D. Aí, a pele desses povos se adaptou ao ambiente e começou a ficar mais clara: mais branca ou mais amarela. Os cientistas ainda estão estudando essas diferenças. Querem saber quando elas apareceram. Mas de uma coisa eles já têm certeza: as diferenças fazem a humanidade ficar mais forte, esperta e divertida.

"Eu sou neta de chineses e espanhóis, mas quando as pessoas não me conhecem me chamam de japonesa. Eu me sinto brasileira e chinesa ao mesmo tempo e me acho bonita assim, com os olhos puxados."
Valentina Tong, 9 anos, de São Paulo

(Claudia, nº 440.)

Após o texto acima, uma série de itens explora suas informações e orienta o aluno a identificar as opiniões apresentadas.

Assim, solicita-se, por exemplo, que responda "De que cor eram os povos mais antigos do mundo?" (p. 81), opinem se "é bom ou ruim existirem tantos tipos diferentes de seres humanos", marquem os trechos em que "o autor tenta convencer de que é bom existir uma variedade de tipos e de cores de pessoas" (p. 82).

No livro do aluno solicita-se que ele faça um "resumo do que é um texto de opinião, [...] para que serve esse tipo de texto e como ele é escrito" (p. 82). As orientações para o professor recomendam que "permita aos alunos levantar hipóteses e redigir a resposta no caderno", antes de ouvir suas respostas e criar, com eles, na lousa, "um quadro com as principais características do texto de opinião" (p. 82).

As respostas sugeridas para esta questão no manual do professor são as seguintes:

- Apresenta a opinião (ou o pensamento) do autor sobre um determinado assunto.
- Discute um assunto polêmico, que geralmente provoca opiniões diferentes entre as pessoas

- Apresenta motivos que explicam ou justificam a opinião do leitor.
- Tem a finalidade de convencer os outros.
- Apresenta palavras e expressões que demonstram o pensamento do autor, tais como *é bom, é útil, eu acho que, na minha opinião*, etc. (p. 83, grifos dos autores).

A seção seguinte, “Agora é sua vez”, propõe que o aluno “Escreva com seus colegas um texto de opinião, seguindo as orientações de seu professor”. (p. 83). Com base na exploração do modelo anterior, apresentam-se orientações ao aluno para planejar e produzir seu próprio texto: fazer em grupo um “levantamento das contribuições que seus antepassados deram à cultura brasileira”, responder a pergunta “Por que é bom conviver com o diferente?”, anotar “as vantagens que há em vivermos com pessoas diferentes de nós”; discutir com os outros grupos o que anotou etc. e, por fim, participar da “produção coletiva de um texto de opinião”, “dirigido a estudantes do 4º ano”, no qual deve “dar o maior número possível de motivos ou razões para convencer os leitores de que, de fato, é bom conviver com o diferente.” (p. 83).

As orientações ao professor recomendam que o texto seja “produzido inicialmente do modo coletivo, na lousa, com a participação de todos”; que o professor reúna os alunos “por grupos de origem semelhante” (p. 83). O professor também é lembrado de que “o texto não deve ser apenas um elenco de itens ou argumentos”, “que ele contenha um parágrafo de abertura, situando o problema do preconceito em relação às diferenças”, seguido de “parágrafos formados pelos argumentos (os motivos ou razões) apresentados pelos alunos” e que “Um último parágrafo poderá encerrar o texto servindo de conclusão”. Como possibilidades de suporte e espaço de circulação indica-se que o aluno o copie em seu caderno, “afixe-o no mural da classe”, ou que seja “enviado ao *site* da escola ou aos grandes provedores da Internet”. (p. 83).

Os procedimentos sugeridos acima, tanto os referentes à análise do modelo quanto às orientações para escrita da nova produção, indicam claramente o gênero a ser produzido, seus possíveis leitores, a finalidade, parte das informações e argumentos que podem fundamentá-lo, estratégias de escrita etc. que possibilitam

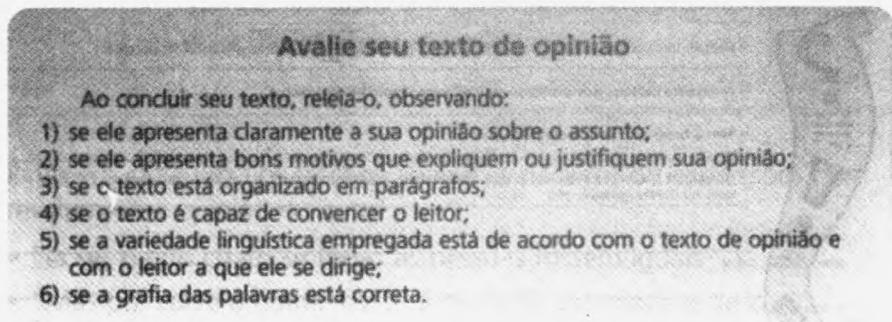
uma reflexão metalinguística sobre a estrutura composicional e a função discursiva do texto de opinião, condições indispensáveis à realização da atividade pelos alunos.

Assim, percebemos que as condições *indicação do gênero textual* (VAL, 2003), *o que dizer* (GERALDI, 1997) ou *concepção do referente* (GRILLO e CARDOSO, 2003), *para quem se escreve* (VAL, 2003), *a quem dizer* (GERALDI, 1997) ou *identidade social dos interlocutores*, (GRILLO e CARDOSO (2003) foram contempladas na proposta. Entretanto, como os interlocutores do texto limitam-se ao contexto da sala de aula, o texto deixa de ter uma função social efetiva, convertendo-se em um exercício de escrita escolar. Visto que o *como dizer* está intimamente relacionado aos destinatários do texto, o aluno poderia ter mais dificuldade de escolher a forma adequada para expressar sua opinião. A escolha de uma *variedade e/ou registro* (VAL, 2003) ou *como dizer* (GERALDI, 1997) fica prejudicada no contexto de uma produção textual com características marcadamente escolares. Embora a condição *por que dizer* (GERALDI, 1997), *para quê se escreve* (VAL, 2003) ou *finalidade* (GRILLO e CARDOSO, 2003) também tenha sido explicitada, na medida em que autores do livro propuseram um objetivo para a escrita dos alunos, – “convencer os leitores de que, de fato, é bom conviver com o diferente.” (p. 83) –, observamos aqui as mesmas limitações apontadas acima. Devemos considerar, portanto, a diferença entre indicar um motivo para a escrita e a existência real do motivo para o próprio sujeito que escreve.

No que diz respeito à *esfera de comunicação* e ao *suporte material do texto* (GRILLO e CARDOSO, 2003; VAL, 2003), verificamos que apenas o manual do professor indica onde os textos a serem produzidos pelos alunos poderiam circular. Isto implica que caberá ao professor orientar os alunos a utilizarem suportes e espaços tais como o mural e o *site* da escola ou fóruns de debates da Internet (caso existam e a eles tenham acesso). Assim, face à inexistência de um contexto de comunicação efetivo – em que a produção do texto de opinião seria a forma de realização de uma necessidade de comunicação dos alunos –, a indicação desses suportes e espaços de circulação apresentam-se apenas como possibilidades hipotéticas do que poderia ser feito. A falta de orientações específicas sobre como tais sugestões poderiam, efetivamente, ser desenvolvidas confirma nossa compreensão sobre o caráter hipotético dessa proposição.

Finalmente, o livro apresenta o box reproduzido a seguir, contendo critérios para avaliação do texto.

Figura 3 - Critérios para avaliação do texto de opinião.



Tendo em vista que já analisamos as orientações mais significativas relacionadas às condições estabelecidas para a produção do texto de opinião, não será este o foco de nossa análise em relação aos critérios acima. Em vez disso, ressaltamos apenas o fato de que o conjunto das orientações feitas na proposta em foco abrange as principais etapas do processo de produção de texto, ou seja, o planejamento, a textualização e a revisão. Os critérios sugeridos focalizam aspectos essenciais em relação aos quais tanto o professor quanto os alunos devem estar atentos ao proceder à leitura, correção e reescrita do texto, caso o texto tenha efetivamente sido produzido. Infelizmente, também em relação a este tópico, não encontramos sugestões de encaminhamentos que pudessem ser feitos pelo professor e seus alunos.

5 Considerações Finais

Conforme analisamos neste capítulo, as condições de produção textual são parâmetros fundamentais ao ensino e à aprendizagem de escrita no contexto escolar.

A análise dos dados evidencia que estas condições foram consideradas, em diferentes níveis de clareza e pertinência, nas atividades avaliadas, o que pode contribuir para uma melhor compreensão da escrita como uma atividade social cujas funções

e motivos ultrapassam o contexto da sala de aula. Neste sentido, constatamos que as atividades propostas pelos autores da coleção em foco apresentam informações que possibilitam, a nosso ver, que os alunos compreendam aspectos essenciais das características composicionais e da função discursiva de um texto argumentativo, a exemplo do texto de opinião.

Entretanto, em alguns casos, os *interlocutores*, os *motivos*, os *espaços* e *suportes de circulação* idealizados para as atividades são apresentados apenas como uma possibilidade hipotética ou se referem predominantemente ao contexto escolar, o que pode diminuir a significação e a funcionalidade da produção textual do aluno, tornando-a artificial. Estas restrições à observância das condições de produção podem ser atribuídas tanto à própria natureza do ensino da escrita no contexto escolar quanto à falta de orientações metodológicas mais adequadas.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, são evidentes as dificuldades que se encontra ao se tentar reproduzir, na sala de aula, o conjunto das condições que caracterizam as atividades de linguagem no contexto social. Neste sentido, há uma grande diferença entre *informar* ao aluno que ele deve produzir um texto de opinião com o objetivo de “convencer os leitores de que, de fato, é bom conviver com o diferente” e *criar*, efetivamente, este motivo. Os motivos e as condições para a produção de um texto de opinião na escola podem ser muito diferentes dos que impelem um leitor a escrever para um jornal com o objetivo de expressar sua opinião sobre um assunto que considera relevante.

Entretanto, apesar dos limites inerentes à transposição das práticas sociais como modelo para o ensino da escrita na escola (LERNER, 2002), este parece ser o melhor caminho a seguir – o que nos conduz de volta ao problema das restrições metodológicas, citado acima. Embora este tópico mereça maior desenvolvimento, as restrições de espaço em que nos encontramos nos condicionam a indicar, apenas, a necessidade da adoção de metodologias em que o ensino dos gêneros textuais se fundamente em uma efetiva necessidade de produção, a exemplo dos projetos de produção de jornais escolares (SALUSTIANO, 2006; 2007), de textos argumentativos, notícias, reportagens, narrativas, exposição de poesias e outros (CAMPS *et. all.*, 2006).

Concluímos, portanto, que a coleção analisada oferece uma importante contribuição para o ensino de produção textual, especialmente do gênero texto de opinião. Consideramos, por fim, que as análises apresentadas podem contribuir para a superação das lacunas apontadas.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima. O gênero publicitário na escola: um diálogo entre leitores? Trabalho apresentado no 4º SIGET – **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão, Santa Catarina, 15-18 de agosto de 2007.

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2002.

CAMPS, Anna et. all. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, volumes II a V. São Paulo. Ed. Atual, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, letramento escolar e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

CRUZ, Mônica Cidele da. Pressupostos Teóricos. IN: **A produção textual no nível médio: Uma análise das condições de produção**. Maringá, 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Maringá, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FARIA, Maria Alice e ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUERRA, Severina Érika Morais Silva; LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos nos livros didáticos nas coleções destinadas às séries iniciais:** argumentação e ensino. s/l. 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros e suporte: a identidade de gênero no livro didático. Apresentação no **II Simpósio de Estudo dos Gêneros Textuais (SIGET).** União da Vitória, Paraná, 2004.

NASCIMENTO, E. L. **A apropriação de gêneros textuais:** um processo de letramento. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005a. v. 1.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. In: Nascimento, Elvira Lopes; Cristóvão, Vera L. L.. (Org.). **Gêneros textuais:** teoria e prática II. Palmas e União da Vitória - PR: Kaygangue, 2005b, v. 1, p. 163-174.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Nas entrelinhas da notícia:** jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua escrita (tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, UFC, 2006).

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves & SOUZA, Danielle Núbia. **Motivos e formas do dizer:** as condições de produção textual no jornal escolar. Trabalho apresentado no IV congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande, que se realizou de 5 a 7 de novembro de 2007.

SILVA, Ana Virgínia da. Relações entre o ensino e a produção do gênero artigo de opinião. Trabalho apresentado no **4º SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão, Santa Catarina, 15-18 de agosto de 2007. www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/13.pdf – Acesso em 19 de maio de 2008.

VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5º a 8º séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Capítulo 6

REESCREVENDO PRÁTICAS: O LUGAR DA REESCRITA EM SALA DE AULA

Monique Cezar Merêncio Galdino¹

Regina Celi Mendes Pereira²

1 Introdução

A literatura relacionada ao ensino de língua nas escolas, especificamente no que se refere à produção textual, propõe que se revise a forma tradicional de ensinar a escrita. As mudanças propostas objetivam que nas práticas de avaliação dos textos sejam focalizados aspectos que extrapolem a mera identificação de erros ortográficos. Dessa forma, abrem-se espaços para a análise dos elementos textuais, discursivos e para o enquadramento das produções dos alunos em gêneros textuais – a fim de que ele seja efetivamente formado como leitor/produtor de textos capacitado a fazer uso da escrita em diversas situações comunicativas.

Com a finalidade principal de formar o leitor/produtor de textos, os professores necessitam entender que a escrita precisa ser encarada como uma atividade artesanal. Através dessa ótica, deixa-se para trás a concepção equivocada de que o aluno tem a obrigação de elaborar um texto perfeito na primeira tentativa. Nessa nova concepção, os desvios dos alunos devem ser vistos como indicadores que sinalizam qual aspecto da produção textual merece mais atenção. Para o trabalho com os textos dos alunos em sala, a reescrita tem se mostrado como um importante instrumento de aprendizagem. Nas

1 Mestranda em Letras pelo PROLING (Programa de Pós-Graduação em Linguística) da Universidade Federal da Paraíba.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, coordenadora do PROLING (Programa de Pós-graduação em Linguística) da Universidade Federal da Paraíba, professora do Departamento de Letras da mesma universidade.

reflexões sobre o ensino tradicional da escrita, surgiu a necessidade de se dedicarem momentos exclusivos para a revisão, reflexão e reescrita dos textos. A reescrita é, portanto, um evento que, além de proporcionar o tratamento produtivo dos desvios mostrados nos textos, contribui para que os alunos reflitam sobre questões problemáticas presentes em suas produções e as superem.

O imprescindível para o encaminhamento da atividade é a intervenção/orientação de um parceiro mais desenvolvido que indique quais aspectos precisam ser melhorados. Quando esse processo ocorre sem a orientação adequada, o aluno não consegue desenvolver todas as capacidades necessárias para produção do texto. Nessa direção, os livros didáticos de Português (LDP) publicados mais recentemente começam a solicitar a reescrita após a redação da primeira produção textual. Acompanhando esse avanço, os professores também têm sido alertados sobre a importância do processo. Portanto, tanto o livro quanto o professor são instrumentos importantes na condução da atividade textual.

Motivadas por essas reflexões, interessamo-nos por investigar como o professor encaminha a atividade em sala de aula – já que não é qualquer solicitação de reescrita que desenvolve no aluno a competência de se tornar um autocorretor competente de seus textos. Neste capítulo, trazemos alguns dados de nosso projeto de pesquisa intitulado **Práticas de Letramento na Escola: a escrita no livro didático (PIBIC/CNPq/UFPB)**, desenvolvido no período de julho de 2008 a julho de 2010, especificamente no plano de trabalho voltado para a análise das práticas de reescrita nos LDP do nível médio. Durante a pesquisa, verificamos a ausência de solicitações de reescrita nos volumes investigados, o que motivou a necessidade de elaboração de um questionário, a fim de se observar como, na ausência de orientações do livro, o professor encaminha a reescrita da produção textual.

Elaboramos o questionário no sentido de que as respostas pudessem nos fazer identificar se existe alguma divergência entre a concepção teórica sobre a escrita e a prática docente na orientação das atividades de produção de texto, uma vez que não pudemos observar as aulas dos professores. Nesse sentido, elegemos como prioridade no questionamento os seguintes eixos norteadores:

- a relação do professor com a escrita antes de sua formação acadêmica
- a (possível) reprodução das práticas de ensino a que esses profissionais foram submetidos
- a concepção de escrita dos docentes e se ela está em conformidade com o processo de reescrita textual
- o modo como uma concepção de ensino de escrita menos tradicional se materializa na prática docente

Partimos da hipótese de que, assim estruturadas, as perguntas pudessem fornecer um panorama sobre como se desenvolvem as atividades de reescrita na realidade da sala de aula. As próximas seções deste capítulo tratam, portanto, dos aportes teóricos que embasaram nossas reflexões e da análise dos questionários, pontuando os aspectos acima elencados.

2 Os Fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo e a Noção de Ação de Linguagem

Na perspectiva interacionista sociodiscursiva (cf. BRONCKART, 1999, 2006, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a linguagem é encarada com forma de ação. Através das práticas situadas da linguagem, o indivíduo pode agir na sociedade e se desenvolver cognitivamente. Dessa forma, as condutas verbais são vistas como formas de ação específicas e estão relacionadas às ações não verbais. Agir comunicativamente é, portanto, a capacidade de um sujeito realizar ações de linguagem e materializá-las em forma de texto.

Para Bronckart (1999), as atividades sociais mediadas pela linguagem são denominadas 'ações de linguagem'. Essas ações são o resultado da apropriação dos critérios das avaliações externas que são construídas pelas representações dos mundos formais adquiridas pelo indivíduo. O sujeito adquire tais critérios mediante a avaliação do seu agir comunicativo e do agir dos outros. A linguagem transmite representações coletivas sobre o meio. Os mundos formais são, portanto, representações sociais. É na e pela linguagem que o sujeito constrói as coordenadas dos mundos formais e as transforma.

Para agir socialmente através da linguagem, é preciso que se mobilizem recursos verbais e não verbais. Esses recursos, na

realidade, dizem respeito às representações de três mundos aos quais o produtor recorre para escrever um texto, são eles: mundo objetivo; o mundo social e o mundo subjetivo. O mundo objetivo está relacionado aos parâmetros do ambiente – às informações da situação comunicacional; o social se relaciona à organização da tarefa orientada por normas; o subjetivo é relativo ao conhecimento individual das experiências vividas e da internalização do mundo exterior. No processo de semiotização, o autor exterioriza nos textos tudo o que já havia interiorizado antes.

Habermas (1987) é quem descreve as configurações do agir comunicativo. Para o autor, as relações com esses três mundos, ainda que não na mesma medida, estão presentes em todas as relações sociais. O mundo objetivo estabelece os parâmetros do ambiente, o mundo social influencia a redação de um texto porque diz respeito ao agir regulado por normas - essa ação é orientada pelos valores e convenções compartilhadas por um grupo. Gonçalves (1999), ao comentar a teoria do agir comunicativo de Habermas, diz que o agir social não é avaliado pelo seu êxito e sim pelo reconhecimento intersubjetivo e consenso valorativo entre os membros. As pessoas orientam suas ações segundo normas sociais que já existem previamente – essas normas delimitam as expectativas recíprocas de comportamento que, quando transgredidas, geram sanções. O agir dramático é o resultado da interiorização do mundo social e reproduz, portanto, as experiências vividas. Embora possam controlar o grau de subjetividade, em todas as interações sociais os agentes revelam algo de suas particularidades, de suas vivências, temores e vontades.

Todas as ações de linguagem mostram as representações interiorizadas do agente sobre esses três mundos. Um texto é o resultado das representações humanas dispostas pelo falante e ao mesmo tempo a criação/reprodução de representações coletivas e individuais. Em suma, pode-se perceber que os textos se relacionam também com ações não verbais, com as condutas humanas e não devem ser analisados separados dessa perspectiva. Assim, um texto escrito, dentro deste ponto de vista, reúne uma série de fatores sociais e psicológicos sem os quais ele não poderia ser materializado.

Como dito anteriormente, o indivíduo aciona suas representações sobre os mundos formais, que influenciam

diretamente a escrita, para que possa realizar determinada ação de linguagem. A mobilização das representações sociais institui situação de ação da linguagem. O conhecimento dessa situação orienta a organização do texto porque fornece o conteúdo temático, o contexto físico e o sócio-subjetivo. O contexto físico se relaciona ao mundo físico, fornecendo a situação concreta de produção, o lugar, o momento da escrita, quem é o emissor e o receptor; o sócio-subjetivo ao mundo social e subjetivo e se refere ao lugar social da produção – posição social do emissor e do receptor – e o objetivo da interação.

A partir de tais representações, outras decisões, que nortearão a semiotização do texto, serão tomadas. O produtor tem a função de escolher que gênero textual se adéqua mais ao objetivo de sua interação. Aqui, o gênero mais adequado precisa, de acordo com Bronckart (1999, p.10) “ser eficaz em relação ao objeto visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação”. Assim, percebe-se que cada ação de linguagem veicula certas decisões e devem ser direcionadas para determinados interlocutores, finalidades sociais específicas e condições de produção características.

Após a escolha do gênero apropriado, o trabalho de escrita de um texto ainda compreende outras etapas. O agente-produtor ainda precisa organizá-lo de acordo com as exigências específicas de cada produção. Segundo Bronckart (1999), entra na constituição do texto uma organização denominada ‘folhado textual’. Essa estrutura é composta por três camadas que mantêm um relacionamento de interdependência, a saber: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

O nível mais profundo desse folhado é constituído pela infraestrutura textual que traz o planejamento geral do conteúdo temático. Essa organização pode ter diversas formas que são determinadas pelas particularidades do gênero escolhido, sua extensão, pela natureza do conteúdo temático e pelas condições de produção. Os tipos de discurso entram na elaboração de qualquer texto e são classificados em quatro tipos: discurso interativo; discurso teórico; relato interativo e narração.

Para entender melhor essa classificação, é preciso que se compreenda que ela é oriunda da relação entre as coordenadas ge-

rais do conteúdo temático e as do mundo em que acontece a ação de linguagem. Quando as coordenadas que organizam o conteúdo temático estão próximas ao mundo ordinário, têm-se o mundo da ordem do expor; se essas coordenadas estão distanciadas, tem-se o mundo da ordem do narrar. Outra operação também é necessária para o surgimento dessa classificação: a relação entre as instâncias de agentividade do texto, seu espaço e tempo e o objetivo da ação da linguagem. A partir daí, pode-se ter uma ação de linguagem implicada ou autônoma.

Para o estabelecimento da coerência temática, utilizam-se os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão organiza a segmentação dos tipos de discurso, a coesão nominal introduz e retoma temas ou personagens e a verbal organiza hierárquica e temporalmente as ações assinaladas no texto.

Na camada mais superficial do texto, os mecanismos enunciativos mostram as vozes, os posicionamentos enunciativos e as avaliações, identificados pelas marcas de modalizações do enunciador. As vozes são classificadas de acordo com as entidades responsáveis por cada posicionamento enunciativo, elas podem pertencer ao autor empírico, às vozes sociais e aos personagens. As modalizações retratam a subjetividade, as avaliações do autor do texto e podem ser lógicas, deonticas, apreciativas e pragmáticas.

Todas as etapas descritas aqui fazem parte de um processo que resulta no texto empírico. O autor escolhe o quê e como escrever, em função da ação de linguagem pretendida. Um texto é, portanto, uma produção pronta, para determinado fim específico, que se torna autossuficiente.

3 A Contribuição do ISD para o Ensino da (Re)escrita

A produção textual em sala de aula é, muitas vezes, vista pelos alunos como algo enfadonho. No ensino tradicional, a solicitação de escrita, feita pelo professor é vinculada apenas a um tema e não há espaço para revisões. Em sua nova configuração, a escrita traz, atrelada à concepção de seu caráter processual, a noção de que a produção final do texto é formada por algumas etapas que se ligam recursivamente: planejamento, escrita e reescrita.

Nota-se, atualmente, o crescimento do número de livros didáticos e de professores que têm trabalhado com o texto dos alunos de forma diferenciada. A concepção processual da escrita, de acordo com Leite e Pereira (2010, p. 2), “suscitou reflexões sobre a necessidade de se dedicarem momentos exclusivamente para a revisão dos textos e a sua reescrita pelos próprios alunos, etapas essas nem sempre consideradas como significativas no ensino-aprendizagem da escrita”.

O professor pode propiciar o domínio das funções necessárias para a semiotização da ação de linguagem em forma de texto, através do ensino da escrita. Na perspectiva do ISD, o signo linguístico é quem medeia a aprendizagem dos conhecimentos humanos. A aquisição da escrita, no modelo sociointeracionista “passou a ser orientada pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um processo do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro” (REINALDO, 2001, p. 93). Dessa forma, não pode haver aprendizagem nem desenvolvimento dissociado da interação. Afirma-se, então, o papel de protagonista do professor.

Nesse processo, a reescrita textual tem se mostrado como uma opção pedagógica para auxiliar os alunos na aquisição das habilidades textuais. Para que haja aprendizado, é necessário que o aluno seja orientado por um par mais experiente, que o conduza à apropriação das capacidades necessárias para desenvolver o texto. Esse par pode ser tanto o professor de português quanto o livro didático. Por isso, para que o trabalho de reescrita seja desenvolvido, é necessário que o professor tenha uma visão coerente com o processo. Em outras palavras, ele deve entender o erro do aluno como um indicador do que deve ser ajustado.

Como já dito anteriormente, a visão que transpassa o ISD e todas as atividades de reescrita é a da produção do texto como uma atividade processual e sócio-comunicativamente orientada. Tal visão entra diretamente em choque com a visão tradicional da escrita, na qual a produção do texto é vista como uma atividade mecanicista feita a partir de treinos, tomando por base modelos pré-estabelecidos; e também confronta mais um dogma existente no ensino tradicional: a visão da escrita como dom, como talento que surge naturalmente sem que haja um trabalho minucioso e sem a intervenção do professor.

A partir do diagnóstico dos erros, considerados como preciosos indicadores do nível de desenvolvimento da escrita pelo aluno, podem ser desenvolvidas outras atividades relacionadas ao primeiro momento da produção, a fim de que o aluno monitore o seu texto [...] Essas atividades poderão focalizar problemas de produção textual, no sentido de adequar o texto ao gênero pretendido, aos objetivos visados na interlocução, às condições de produção e recepção do texto (LEITE, 2008, p. 23).

O processo de reescrita traz uma ruptura com o pensamento tradicional por propiciar um novo ponto de vista sobre a elaboração de um texto. A escrita é encarada como uma atividade aperfeiçoável, não estanque e que pode ser objeto de análise constante pelo indivíduo, sendo um processo composto por planejamento pré e pós-textual.

Dessa forma, para a formação de sujeitos capazes de agir socialmente através da produção textual, a escola precisa recorrer à reescrita de textos e não apenas solicitar a escrita de modo arbitrário. É necessária a presença de um professor capacitado que não se limite a corrigir apenas os elementos da superfície textual. A reescrita é um trabalho que vai além do processo de higienização e de limpeza do texto.

Se a prática de reescrita obedecer às prerrogativas necessárias, pode ser um evento importante de reflexão e pode ajudar o aluno a se apropriar e desenvolver as propriedades de organização, de funcionamento dos textos e das ações sociais.

Após a conscientização da importância da reescrita para o aprendizado e para formação de um cidadão apto a agir socialmente por meio de textos, é necessário que se investigue se/como o professor tem se utilizado de tal ferramenta.

4 A (Re)escrita Textual na Visão dos Professores

De acordo com a perspectiva vygotskyana (1998[1984]) de desenvolvimento e aprendizagem, a atuação de um parceiro mais experiente na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aprendiz

ativa o seu nível de desenvolvimento potencial. Nesse sentido, o professor, no papel de agente facilitador, deve trabalhar de modo a auxiliar o aluno e lhe proporcionar as ferramentas necessárias para que ele possa, posteriormente, superar as dificuldades e resolvê-las de modo independente.

O compartilhamento desses princípios vygotskyanos justifica o direcionamento e interesse de pesquisa em entrevistar professores da rede estadual do Estado de Pernambuco uma vez que o material didático utilizado³ pelos docentes não fornece orientações para a reescrita textual respaldadas nas categorias que temos utilizado na pesquisa. Convém ressaltar que os professores entrevistados integram um grupo específico, alvo de acompanhamento pedagógico constante da Secretaria de Educação do Estado, e trabalham com alunos em contexto especial, fora da faixa etária adequada à série.

O material didático avaliado, o LD de língua portuguesa do Telecurso 2000, usado pelos professores do sistema de aceleração 'Travessia', em Pernambuco, traz o termo reescrita desvinculado da sua real natureza. Nele, há a solicitação para os alunos reescreverem os textos prontos apresentados na unidade - se o livro não pede que o aluno escreva, como pode haver reescrita? Nos exercícios que trazem uma indicação de 'reescritura' é solicitado apenas que a linguagem do texto mostrado *a priori* seja modificada de acordo com a situação, mais ou menos formal, ou ainda que um texto oral seja passado para a modalidade escrita.

Em concordância com Leite (2008, p. 26), reconhecemos que não é qualquer atividade de reescrita que propicia o desenvolvimento da competência textual e discursiva dos alunos. O trabalho feito com um texto já construído impossibilita o aluno de desenvolver e colocar em prática os processos requeridos para a semiotização de determinada ação de linguagem em forma de texto.

Identificada essa limitação do LD, optamos por investigar como o profissional encaminha o trabalho de reescrita dos textos no ambiente escolar. A análise, conforme já pontuamos na introdução deste capítulo, procurou observar até que ponto a visão de escrita dos docentes influencia a prática de produção textual; a concepção de escrita dos docentes e se ela está em conformidade com o processo

³ Este foi um dos livros didáticos analisados no nosso projeto de pesquisa de Iniciação Científica, com o plano de trabalho intitulado *As atividades de reescrita no livro didático de português do ensino médio*.

de reescrita textual e o modo como uma concepção de ensino de escrita menos tradicional se materializa na prática docente.

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica?
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas?
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica?
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos?
5. Qual o critério para a seleção dos temas?
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos?
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita?
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como?
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático?
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a reação dos alunos frente a esta atividade?

Devido à impossibilidade de se analisar todas as respostas, os exemplos mostrados procuram sintetizar e comprovar o ponto de vista dos professores. Por isso, após a análise quantitativa dos dados, mostram-se respostas que tipificam o pensamento dominante.

4.1 Análise quantitativa dos dados

No tratamento dado ao *corpus*, foi necessária uma sistematização dos dados. Em um primeiro momento, dividimos as respostas em tópicos a fim de que os dados fossem organizados quantitativamente. Com base nas respostas, criamos 10 categorias que sintetizam o conteúdo das questões elaboradas, a saber:

Tabela 1- Quantificação dos dados.

1. Relação do docente com a escrita na formação escolar e acadêmica	Pacífica: 9 Conflituosa: 3
2. Reação dos alunos às aulas de produção textual	Interesse: 4 Resistência: 7 Fugiram à temática da pergunta: 1
3. Visão de escrita dos professores	Dom: 1 Técnica: 9 Fugiram à temática da pergunta: 2
4. Trabalham com temas na produção de texto	Sim: 12 Não: 0
5. Trabalham com gêneros	Sim: 6 Fugiram à temática da pergunta: 6
6. Principais dificuldades dos alunos	Coesão/Coerência: 5 Ortografia: 6 Concordância: 2 Pontuação: 2 Acentuação: 1 Paragrafação: 2
7. Da contribuição do LD para as aulas	O LD contribui para o planejamento das aulas: 9 O LD não contribui para o planejamento das aulas: 1 O LD em parte contribui para o planejamento das aulas: 2
8. O que acrescentaria ao livro	Gêneros diversificados: 6 Oralidade: 1 Nada: 1 Maior ênfase na gramática: 4 Maior criatividade nas atividades: 1
9. Trabalham com a reescrita dos textos	Sim: 10 Não: 1 Às vezes: 1
10. Procedimento de Reescrita	Seguem a proposta de reescrita do livro: 1 Solicitam que o aluno corrija e reescreva a ortografia para a nota: 3 O professor corrige o erro e o aluno reescreve em seguida: 3 Trabalha com a reflexão do texto a partir do objetivo do gênero: 1 Fugiram da temática proposta: 4

Com base nas respostas dos professores entrevistados, verificamos que quase todos trabalham a reescrita textual nas aulas de português – apenas um deles não utiliza o processo em sala de aula.

Dessa forma, pode-se supor que eles devem ter conhecimento sobre alguns procedimentos que envolvem uma proposta de reescrita e de sua necessidade para o ensino da escrita.

Com relação à concepção da escrita, apenas um deles parece conceber a escrita como dom; os outros estão conscientes da natureza artesanal da escrita e os demais professores fugiram à temática da pergunta.

O trabalho com gêneros textuais está presente no discurso dos 50% que vinculam a produção escrita a algum modelo textual, embora ainda haja uma oscilação no uso das noções de gênero e tipologia textual. Além disso, ao serem perguntados sobre os acréscimos que fariam ao livro, novamente, 50% acrescentariam outros gêneros aos que já são veiculados pelo LD.

4.2 Reflexos do ensino tradicional no encaminhamento da (re)escrita

Como não tivemos acesso às aulas dos professores entrevistados, tentamos averiguar a relação deles com a escrita antes do exercício da profissão e de que modo isso, posteriormente, poderia ter interferido nas práticas dos docentes. De acordo com as respostas, a maioria deles apresenta uma relação pacífica, mesmo quando submetidos ao ensino tradicional.

Nessa perspectiva de ensino, a escrita é uma atividade mecanicista, a escola produz escritores para atuar apenas dentro do ambiente escolar e se esquece de formar o sujeito capaz de agir socialmente por meio de sua produção textual. Quando o professor precisa motivar o aluno a escrever, o faz por meio da nota que é dada ao primeiro e único texto produzido.

Não há espaço para a reescrita nem para a elaboração de gêneros variados, pois a produção solicitada se relaciona ao resumo dos clássicos literários, livros teóricos, artigos e está vinculada a temas. Essa prática contraria diretamente uma abordagem sociointeracionista da linguagem, já que, segundo Bonini (2002),

nesta concepção, o texto do aluno precisa se constituir numa autêntica produção de sentido e colocar em prática uma ação de linguagem.

Tabela 2 - Relação com a escrita antes do exercício da profissão – respostas a questão 1.

Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica?	
Docente 1 ²	Escrevíamos para quem nos ensinou a escrever – o professor. Aprendíamos a escrever na escola para a escola.
Docente 2	Trabalhávamos da forma tradicional – Ler e escrever era uma obrigação; uma nota a ser conquistada. Não existia a reescrita, a nota era pelo único texto produzido.
Docente 3	Leitura e resumo dos clássicos literários, livros teóricos, artigos e produção de textos dissertativos
Docente 4	Com a tradicional redação escolar: como foi a sua férias?(sic)

Entendemos que o ensino que desconsidera o uso social da escrita precisa ser revisto, pois “uma língua natural só pode ser apreendida pelos indivíduos através dos textos, realizações empíricas indexadas a um gênero e articuladas a uma situação de comunicação específica” (LEITE, 2008, p. 21). Fica estabelecida assim a relação inseparável entre produção textual e sociedade.

Além da relação com a escrita, os questionários também evidenciam de que forma os docentes encaminham o trabalho com a reescrita dos textos: onze, dentre os doze professores, utilizam o procedimento em sala; um atribui a essa atividade importância secundária, sendo, portanto, uma atividade esporádica. Os professores registraram nos questionários que a maioria dos alunos resiste à atividade e a encaram como enfadonha e cansativa.

4.3 Procedimento de reescrita

Antes de analisar o encaminhamento da reescrita em sala de aula, convém observar como os docentes concebem a produção textual. Como quase todos os professores demonstraram nos

2 Nos questionários não há indicação dos nomes dos professores, por essa razão usamos números para identificá-los.

questionários o trabalho com a reescrita em suas aulas, subentende-se que eles encarem a escrita como uma atividade processual/artesanal.

A percepção de língua está diretamente ligada à metodologia empregada pelo professor. Segundo Antunes (2003, p.39), a definição dos objetivos, o planejamento de uma aula, os procedimentos utilizados, tudo perpassa por uma determinada visão de língua, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Nos questionários, pode-se observar que um professor, dos doze entrevistados, apresenta a escrita como um dom e não como uma técnica capaz de ser aprendida, tal visão se assemelha a percepção de língua como expressão do pensamento: “o modelo de produtor de texto é o escritor literário e, por isso, o dom é a propriedade essencial” (cf. RODRIGUES, 2008, p. 18). Assim, fica estabelecida uma contradição presente no trabalho em sala. Se, para o encaminhamento da reescrita, é necessário que o docente entenda a produção como aperfeiçoável, o docente em questão deve apresentar alguma dificuldade ou até mesmo resistência para encaminhá-la em sala de aula. A concepção de língua na qual o professor baseia a sua prática pode ser o primeiro passo para ter êxito no desenvolvimento linguístico do aluno.

Tabela 3 - Respostas dos professores à questão 3 – escrita como dom ou técnica.

Docente 6	A falta de exercício, assim como por desconhecerem algumas técnicas de produção. Muitos não são esclarecidos para quem escrevem, nem porque, o que causa desinteresse no aluno. (<i>sic</i>)
Docente 5	À falta de leitura. O descaso de alguns professores de não valorizar o que o aluno pensa. A técnica é essencial no texto.
Docente 3	Técnica, pois escrever bem dependerá de uma boa prática de leitura e da constante produção textual.
Docente 8	Alguns alunos apresentam uma facilidade maior em produzir, por isso, acredito que seja um dom.

Os demais professores evidenciam coerência ao admitirem a escrita como atividade processual e ao mesmo tempo afirmarem o trabalho com a reescrita de textos. Esse processo deve estar obrigatoriamente vinculado a essa percepção. Observar a visão

de escrita dos docentes é um fator indispensável para avaliar o desenvolvimento do processo: a reescrita pode sofrer alterações significativas de acordo com a concepção do profissional.

Por exemplo, o professor 6 ressalta a importância de o aluno conhecer o motivo e o destinatário da produção. O desconhecimento desses itens, de acordo com ele, provoca o desinteresse na hora de produzir. A preocupação do docente é coerente com a reescrita, pois orientar o aluno na sua primeira produção, mostrando elementos do contexto sociossubjetivo e da infraestrutura do gênero em questão influencia diretamente o processo de semiotização da ação da linguagem em forma de texto.

Os itens sete e dez do questionário referem-se aos procedimentos de escrita e reescrita adotados. Analisando esses dois pontos, constatamos nas respostas que apenas um professor admite explorar algum aspecto relacionado à macroestrutura do texto, os demais parecem orientar as práticas de reescrita de modo a privilegiar apenas questões microtextuais, especificamente, os desvios gramaticais e ortográficos.

Embora os professores entrevistados demonstrem conhecimento acerca das novas concepções interacionistas, pode-se perceber que, em determinados momentos, essas noções se misturam à concepção tradicional de ensino. Tradicionalmente, os aspectos de natureza formal são os mais priorizados na correção do texto. Geralmente, os apontamentos se relacionam a aspectos secundários como infrações à gramática tradicional.

Segundo Antunes (2006), ao avaliar o texto escrito do aluno, o professor tem priorizado o apontamento de erros, principalmente os situados na superfície textual – desvios de ortografia e concordância verbal. Esse tratamento evidencia um apego maior aos aspectos formais, às normas linguísticas, e, conseqüentemente, os aspectos discursivos são deixados de lado.

Convém salientar que a maioria dos professores parece manter uma abordagem tradicional da gramática, reproduzindo em maior ou menor grau essa prática em sua metodologia, pois nas respostas demonstra-se que na avaliação dos textos dos alunos são priorizados os aspectos microtextuais.

Ao priorizar determinados aspectos em detrimento de outros, uma problemática surge. O texto é um produto composto

de camadas sobrepostas e interdependentes, conceito que pode ser melhor visualizado a partir da metáfora do folhado textual, criada por Bronckart (1999). Na interação entre as camadas, cria-se a dinâmica textual. As camadas que compõem o texto são, como descritas anteriormente, a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Por isso, o texto deve ser visto como um todo, no qual devem ser contemplados aspectos macro e microtextuais. Um ensino que não compreenda isso e foque o trabalho em apenas um componente da camada, contraria diretamente a proposta interacionista sociodiscursiva que tem respaldado as análises e não fornece ao aluno a técnica necessária para a apropriação das habilidades discursivas necessárias à produção.

As respostas do docente 5 são as que mais parecem evidenciar a correção de aspectos formais. Na formação escolar, o professor admite ter tido sua escrita trabalhada a partir de resumos. Quando questionado sobre como encaminha as atividades de produção textual, afirma que orienta os alunos a lerem bastante e a serem atenciosos nas pontuações. Ao listar as principais dificuldades dos discentes, mais uma vez, ressalta aspectos superficiais. Já quanto às atividades de produção textual do LD, o professor sugere que o dicionário de português seja acrescentado ao livro e, por último, fala que o seu procedimento, quando o livro solicita atividades de reescrita, pauta-se em verificar a ortografia e a pontuação.

Tabela 4 - Respostas do docente 5.

Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos?	Lerem bastante. Prestar atenção nas pontuações. Com isso no dia-a-dia eles vão familiarizando-se. (sic)
Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita?	A coesão das palavras e a pontuação, onde pela falta de prática de leitura dificulta o texto.
O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático?	O dicionário de português para enriquecer o vocabulário do aluno.
Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento?	Adoto o critério de pontuação para ajudar na nota e peço para que eles façam no caderno para praticar o uso da ortografia.

Conforme mostra o item 5 da análise quantitativa, a maioria dos professores enfatiza a dificuldade dos alunos em relação ao domínio da norma culta, ou seja, em 90% dos casos os professores atribuem o fracasso da escrita à falta de domínio dos elementos microtextuais como: ortografia, concordância, pontuação, acentuação, paragrafação. Os que acusam falta de coesão e coerência no texto dos alunos somam a isso dificuldades no nível da gramática normativa. Utilizando as palavras de Leite:

[...] A despeito da importante função que esta atividade pode exercer na aquisição e no desenvolvimento da competência textual e discursiva dos alunos, não é qualquer reescritura que merece tal qualificação. Se o domínio da escrita não se efetiva com a apreensão de regras de concordância, acentuação, pontuação e ortografia postuladas pela gramática tradicional – embora se reconheça que elas constituem uma das habilidades necessárias ao produtor, mas não a mais importante – o trabalho de reescrita que incide única e prioritariamente sobre tais aspectos é ineficiente se o objetivo da atividade for o de que o aluno adquira recursos necessários à produção textual. (LEITE, 2008, p. 26)

Além da correção dos desvios gramaticais, nota-se outra preocupação que não se relaciona a nenhuma questão de natureza linguística, textual ou discursiva. Algumas respostas parecem evidenciar que a reescrita textual por vezes é focada em problemas de formatação do texto, denominados por Leite e Pereira (2010) como mecanismos supratextuais, baseados na classificação feita por Bronckart (1999). Os elementos supratextuais englobam a paragrafação, uso de maiúsculas e minúsculas, legibilidade da letra, recuo do texto, enfim, elementos que se relacionam com a apresentação estética do texto. Por exemplo, quando perguntamos sobre se a escrita seria uma atividade regida por técnica ou dom, um dos professores afirma que o bom desempenho dos alunos se deve ao domínio da técnica.

Tabela 5 - Reescrita e formatação textual.

A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica?
--

À técnica - muitos deles confundem espaços com parágrafos.
--

Depois de atribuir à escrita o *status* de uma atividade processual, a continuidade da resposta “*muitos deles confundem espaços com parágrafos*” e a constatação do professor 9 sobre as principais dificuldades dos alunos na escrita “*o esquecimentos de letras maiúsculas em início de frases, o uso do parágrafo*” (sic) é, de certa forma, curiosa porque a técnica necessária para a produção textual vai muito além da apresentação gráfica dos conteúdos e o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

O trabalho com a formatação do texto, bem como a preocupação com os desvios ortográficos constituem etapas também importantes para a produção escrita, contudo, não exigem do agente o domínio das operações necessárias para a realização das ações de linguagem apontadas por Bronckart (1999[1997]).

Apesar de a maioria admitir trabalhar a reescrita dos textos em sala, vimos em nove deles que o procedimento de reescrita adotado evidencia a falta de um conhecimento mais profundo sobre como se conduzir a atividade na prática.

Tal realidade pode ser melhor compreendida se a formação do professor na graduação for questionada. De acordo com Guedes (2006, p 28), “o argumento usado para justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino.” No entanto, não é apenas o conhecimento de conteúdos linguísticos que proporcionará aos professores uma postura mais eficaz em sala de aula. No exercício da profissão, os professores ainda têm dificuldade de conciliar teoria e prática.

Dos professores que trabalham o processo em sala, apenas um deles, o docente 1, encara a escrita na perspectiva sugerida pelos pressupostos sociointeracionistas, que preveem um trabalho de interlocução com o texto do aluno, ressaltando não apenas

aspectos de higienização textual, mas, acima de tudo, seus aspectos pragmáticos, discursivos e linguístico-discursivos.

Tabela 6 - Respostas do docente 1.

Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita?	Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos?
Sabemos que para aprender a escrever, temos que fazê-lo considerando as dimensões das diferentes situações sócio-comunicativas e que, portanto, os usos sociais da escrita estão intrinsecamente relacionados ao processo de significação. Então o aluno precisa ter claramente informações como: escrever para quem? Para quê? Esses serão fatores determinantes para escolha de um gênero. E não deixar que praticar a escrita torne-se apenas uma sequência de tarefas que seguem um modelo.	As estratégias são: desencadear comparação entre o que se tem como objetivo, o texto planejado e o texto que está sendo produzido. Diagnosticar o que está diferente. Geralmente, o aluno entende quando há algo estranho ou faltando ou diferente do que planejava.

O procedimento utilizado pelo docente baseia-se na reflexão, a fim de que o aluno observe se o seu texto atende às necessidades da situação de comunicação pretendidas para o gênero em questão.

Os outros seis professores evidenciaram, por meio das respostas apresentadas sobre a metodologia empregada, que a reescrita se detém ao trabalho de limpeza do texto, ou seja, ao trabalho de correção da ortografia. O professor aponta o erro ortográfico do aluno e este, por sua vez, reescreve o texto com as palavras grafadas corretamente. Tem-se um texto no máximo "linguisticamente correto" e prejudicado quanto a sua potencialidade de realização. Quando apenas os aspectos morfossintáticos são considerados, o texto pode continuar apresentando inadequações textuais, pragmáticas e discursivas.

Dos doze professores entrevistados, todos responderam que o tema das produções é escolhido pelos próprios alunos, esse conteúdo envolve assuntos da atualidade ou que despertem o interesse. Contraditoriamente, seis desses mesmos professores responderam no item seguinte que o trabalho da escrita em sala de aula é orientado

pelo ensino de gêneros textuais. Dessa forma, fica uma dúvida sobre o que, de fato, desencadeia as atividades de produção textual: o tema gerador ou uma proposta de gênero textual. Vale salientar que essas duas opções não são necessariamente excludentes, mas deve ser evitada a pedagogia da temática, conforme destaca Pereira (2010), pois a não utilização dos gêneros não propicia ao aluno a capacidade de interagir de maneira eficaz numa sociedade letrada.

4.4 O livro didático nas aulas de produção textual

O último aspecto a ser observado refere-se ao uso do livro didático. Tal preocupação se justifica por a ele ser atribuído, muitas vezes, o papel de condutor das aulas. Quando o professor pauta sua prática exclusivamente no volume, pode reproduzir certas limitações. Neste caso específico, o material didático utilizado pelos professores não é apto a encaminhar o procedimento de reescrita, a fim de formar produtores textuais competentes.

Em relação ao livro didático de Português, nota-se que esse instrumento ainda apresenta papel relevante em sala:

O livro didático é considerado uma ferramenta de apoio aos professores, mas, muitas vezes, o seu uso torna-se frequente, quando os profissionais da educação se defrontam com os seguintes aspectos: não têm tempo suficiente para elaborar suas aulas; não foram capacitados para realizar outro trabalho em sala; não têm interesse em procurar um material diversificado; o sistema não leva à construção diferenciada em sala de aula. Então se acostumam com esse auxiliar pedagógico e ficam ligados às atividades e concepções inseridas neste material. (RODRIGUES, 2008, p. 66,67)

Nos questionários, apenas um docente não atribui contribuição nenhuma ao livro para o planejamento das aulas. Os demais, entretanto, concebem o livro como um instrumento valioso para o direcionamento das aulas de produção textual, já que ele encaminha o trabalho de escrita e reescrita em sala, facilita a explicação do professor e enriquece as aulas. Quatro deles, entretanto, atribuem papel secundário ao livro nas aulas de produção textual,

argumentando que o LD por si só não é suficiente para direcionar a escrita dos alunos.

Curiosamente, apenas um professor não acrescentaria absolutamente nada às atividades do livro didático. Os demais sugeriram a exploração de gêneros textuais diversos presentes na vida cotidiana dos alunos, somando-se a isso o trabalho com a oralidade e a contextualização dos volumes à região nordeste. Nota-se também a ênfase no ensino da gramática por quase todos os docentes. Um, especificamente, anexaria um dicionário de Português ao livro para auxiliar o trabalho com a ortografia em sala. Outros professores salientaram a importância do ensino da norma culta, argumentando que os alunos desconhecem a própria língua porque o LD não enfatiza a gramática.

Tabela 7 - Sugestões dos professores ao LD.

O que você acrescentaria às atividades de produção textual do livro didático?	
Docente 4	Por enquanto nada.
Docente 6	Diversificados gêneros textuais, em especial aqueles que motivam pela imagem: tira, propaganda, HQ, charge. Eu penso que é necessário complementar, pois ele não explora os diversos gêneros, os exercícios de produção não despertam o interesse e quase sempre é preciso adequar à realidade de compreensão do aluno.
Docente 1	Acrescentaria mais os conceitos linguísticos.
Docente 7	Acho que os textos poderiam ser mais atuais e dar ênfase na base gramatical, pois grande parte dos alunos desconhece sua língua (regras de gramática).

Justamente neste ponto, podemos perceber algo que merece uma atenção especial. Algumas vezes, o livro didático não é apropriado para direcionar o trabalho textual em sala. Esse manual pode apresentar deficiências, apresentando orientações vagas e/ou genéricas para a escrita e a reescrita dos textos. Podemos observar

melhor tal realidade em anos anteriores no contexto da pesquisa de iniciação científica, conforme já foi citado aqui, no qual investigou-se a abordagem da reescrita no LD (Cf. MALAQUIAS; PEREIRA, 2012). As análises evidenciaram que os volumes nem sempre trabalham a reescrita; uns apresentam propostas pertinentes; outros trazem solicitações um pouco vagas, conforme constata Leite (2008) em sua monografia de especialização, e, mesmo assim, muitas vezes o professor não as desenvolve como sugerido.

Quando o professor baseia sua aula exclusivamente nesse material, ele pode estar reproduzindo essas limitações, perdendo a oportunidade de refletir criticamente acerca das propostas apresentadas e, acima de tudo, prejudicando o letramento do aluno. O manual didático é um instrumento de ensino, contudo não deve nunca escravizar o professor: ele é livre para articular o ensino de língua portuguesa com os objetivos traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, os professores se acostumaram a ver nos livros mais a imposição do que a sugestão e se transformaram, de acordo com Guedes (2006, p. 27), em capatazes do livro didático. De acordo com o mesmo autor, "tivemos desde o começo o professor submetido ao livro, aterrorizado, ignorante." Com isso, o professor se torna apenas o mediador entre o livro e o aluno, comparando suas respostas com as contidas no manual.

5 Considerações Finais

Teoria e prática sempre foram realidades que, se não opostas, são, muitas vezes difíceis de associar. O presente trabalho procurou observar a separação entre elas, observando como as novas propostas de (re)escrita são encaminhadas pelos professores em sala de aula. Por ainda ser uma atividade de ensino relativamente nova, a reescrita, que vem sendo abordada ultimamente em alguns livros didáticos, foi eleita como objeto central de preocupação. Percebemos nas respostas que já há a conscientização da importância desse procedimento e do trabalho com gêneros para a formação de um aluno competente, capaz de agir com eficiência frente às exigências de uma sociedade letrada.

Por outro lado, vimos que essas propostas inovadoras, que visam romper com conceitos antigos, são permeadas, muitas vezes,

pelas práticas de um ensino tradicional, baseado em temas, focando a gramática normativa e centrado no livro didático de português. Apesar de a maioria dos docentes admitirem fazer atividades de reescrita com os alunos, o que poderia conduzir a uma visão processual e dinâmica de escrita, podemos inferir que o trabalho, na prática, evidencia uma visão tradicional da produção textual.

É de suma importância investigar as práticas docentes para que se possa perceber até que ponto e de que forma as novas propostas estão sendo desenvolvidas. Observamos que ter conhecimento acerca de novas propostas de ensino da escrita nem sempre é estar apto para desenvolvê-las, pois muitas vezes faltam ao professor os aparatos necessários para conduzir a produção textual em sala de aula. Nesta análise, foi possível perceber que algumas vezes os conceitos antigos, tradicionais, se misturam aos novos criando uma realidade peculiar, poucas vezes prevista no plano de teorização das práticas docentes.

Referências

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

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

_____, (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, 2002, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999 [1997].

EVANGELISTA, A, A, M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor:** reflexões sobre avaliação do texto escolar. CADERNOS CEALE. Belo Horizonte: CEALE/Formato, out. 1998. Vol. III. Ano II.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas:** possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola.

Educação e Sociedade, ano XX, n. 66, Abril, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n66/v20n66a6.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2011.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEITE, Evandro Gonçalves. **A reescrita no livro didático de língua portuguesa.** Monografia de Especialização. Pau dos Ferros: UERN, 2008, mimeo.

_____; PEREIRA, R.C.M. O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual. Calidoscópio, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/154/10>> Acesso em: 15 de maio de 2011.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista de Bronckart. In: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

MALQUIAS, A. S.; PEREIRA, R. C. M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

PEREIRA, R. C. M. **Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito.** In: PEREIRA, R. C.

M e ROCCA, M. Del Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

REINALDO, M. A. G. **A orientação para produção de texto**. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 89-101, 2001.

RODRIGUES, M. A. N. **A prática de escrita na escola**: uma análise do processo ao produto. Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1984].

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1987].

Capítulo 7

A PRODUÇÃO DE BLOG COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DE VALORES HUMANOS

Rossana Delmar de Lima Arcoverde¹
Lorena Guimarães Assis²

1 Introdução

A possibilidade de utilização da rede digital transcende limites e incrementa potencialmente a organização social e as práticas discursivas da sociedade contemporânea. Na educação, o uso das tecnologias digitais diversifica os modos de ensino e revelam a necessidade de se operar efetivamente uma mudança nas formas de lidar com práticas de escrita e de leitura, que ganham outra dimensão e emergem integradas no contexto digital, apontando para interessantes perspectivas quanto ao estilo digital de produzir conhecimentos, de elaborar discursos, principalmente, no tocante ao processo interacional e dialógico que essas tecnologias permitem.

“Vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital. Isso faz parte de nós, cidadãos inseridos no mundo contemporâneo”, afirma COSCARELLI (2007, p. 13). Portanto, é dever dos educadores criar formas de utilizar as mais variadas ferramentas que as tecnologias digitais oferecem, com vistas a contribuir para um aprendizado significativo, de modo que práticas educativas colaborativas se fortaleçam.

Dentro dessa perspectiva, este estudo tem como foco central investigar as práticas letradas de uma turma de alunos da Escola

1 Professora Associado I da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG.

Estadual Dr. Elpídio de Almeida, localizada na cidade de Campina Grande, a qual foi escolhida como ambiente para execução da pesquisa; visa ainda, refletir sobre o letramento digital, compreender os problemas relacionados a esse processo, bem como buscar subsídios para a idealização de práticas condizentes com a realidade dos educandos, de modo que oferecesse a possibilidade de engajar professores, alunos da rede pública de ensino e alunos universitários na produção de formas enunciativas digitais, no sentido de que permitam a descoberta e a reflexão sobre o processo de letramento digital, advindo de práticas letradas da contemporaneidade, em vista das tecnologias disponíveis em algumas escolas públicas.

Neste artigo, encontraremos uma discussão sobre as atividades realizadas durante todo o percurso do projeto e as ricas experiências vivenciadas com os alunos e pelos alunos. Apresentamos, também, os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa, a metodologia adotada, incluindo uma descrição do contexto em que o estudo ocorreu e de seus participantes. Expomos uma discussão sobre as práticas educativas vivenciadas pelos alunos em razão da pesquisa, tendo em vista o uso de blogs como uma das situações educativas que multiplicaram as possibilidades na oferta de realização de atividades que motivaram e animaram os alunos na ampliação da aula. Fazemos uma explanação sobre as práticas digitais dominadas pelos alunos, bem como suas dificuldades durante o processo de construção dos blogs, uma breve discussão acerca da escolha do tema que fundamentou os blogs, e finalmente dos letramentos que se entrelaçaram no processo de investigação do letramento digital.

2 Tecnologias Digitais: as ferramentas para o letramento digital

Educação, sociedade, cultura, tecnologia e o homem sempre andaram juntos modificando-se mutuamente, dialeticamente. Da invenção da escrita, da imprensa, dos primeiros e enormes computadores até os micros “computadores pessoais” e, porque não, até os *laptops*, nossas casas, nossas vidas e nossos hábitos foram invadidos com uma infinidade diversa de “parafernalias” tecnológicas. É impressionante, mas nossa vida cotidiana tornou-se cada vez mais digital, e quase sempre nem nos damos conta.

Na Internet, tempo e espaço não têm o mesmo significado que na vida real. Pessoas reais se tornam virtuais e são transformadas em tantas que é impossível contá-las. As pessoas que se interconectam na *Web* constituem o espaço virtual e nele se entrelaçam, ampliando suas potencialidades pela simulação, pela virtualização, diminuindo as distâncias e diversificando os espaços pela imensidão de textos, imagens e sons que podem ser trocados. Esses dados são configurados pela infinidade de *bits* que compõem a rede digital e se multiplicam a cada dia, transformando a vida das pessoas e mostrando que “um único computador ligado à Internet, mesmo que de forma limitada, amplia significativamente [...] as possibilidades de acesso a informação” (BRAGA, 2007, p. 187).

A Internet, no entanto, evolui para uma conexão entre vários aparatos tecnológicos multimídia, como TV, computador e telefone, permitindo cada vez mais, conexões mais velozes e eficientes (por exemplo, a banda larga³, onde trafegam bilhões de dados), expandindo-se em um novo cenário de tecnologias convergentes, “designando as novas formas de socialização no meio digital” (ARAÚJO, 2007, p. 16).

As condições de produção *online* se expandem vertiginosamente, multiplicando os relacionamentos e as trocas. Através da Internet, recebemos mensagens, marcamos ou desmarcamos encontros, enviamos textos ou fornecemos instruções, conversamos em tempo real, vamos ao banco, visualizamos imagem, fotos, pesquisamos, fazemos compras. Em resumo, criamos e somos criaturas de um espaço que nos torna digitais. Para Leão (2001, p. 24), essa possibilidade de interconexão infinita “faz da *web* uma teia”, ou seja, “uma rede na qual uma complexa malha de informações que se interligam”.

Quanto à diversidade de usos no aprendizado, o contexto digital⁴ destaca-se como um desafio na instauração de situações interativas e colaborativas, ao mesmo tempo em que exige um repensar sobre as práticas pedagógicas, o papel do professor e do aprendiz. Além disso, requer uma reflexão sobre o modo de articular conteúdos e sobre a melhor maneira de otimizar os usos

3 Banda larga ou *broadband* significa acesso rápido à Internet por meio de conexões em *modens* de cabo, linhas telefônicas ou fibra ótica, significando o transporte de alguns *megabits* por segundo.

4 O termo contexto digital é usado neste projeto para designar experiências sociais, educativas e linguísticas que circulam na Internet.

das tecnologias digitais, considerando que a Internet constitui um espaço por excelência discursivo e que “no contexto virtual, a aprendizagem potencializa uma rede de interações, negociação e produção compartilhada de significados” (PRADO; ALMEIDA, 2007, p. 70), abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento e para a inserção de práticas sociais de leitura e de escrita.

De uma maneira geral, mudanças na concepção de linguagem emergem em torno de novos dizeres que, interpretados pela perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin acentuam a linguagem e os discursos “como produtos sociais postos em circulação social nas interações concretas, emergentes em situações de produção (enunciações) específicas” (ROJO, 1996, p. 287) e que, por isso, “devem ser caracterizadas e levadas em conta, enunciativamente e não mais comunicacionalmente” (ROJO, 2001, p. 172).

Esse modo de abordar a linguagem permite-nos compreender que é fundamental o papel que tem o uso significativo e social da leitura e da escrita, promovendo o que se configura como uma prática de letramento. Nessa direção, os recursos oferecidos pela tecnologia têm proporcionado uma emergência de outra realidade de linguagem, outros formatos de gêneros digitais, designando outras formas de práticas sociais de uso da linguagem, que podem ser reconhecidas como novos modos de letramento, o letramento digital.

Por letramento digital⁵, entendemos a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e a escrita no meio digital. Para interagir de modo eficiente, o usuário necessita dominar uma série de ações específicas próprias desse meio, a maioria delas envolvendo língua escrita. Ser letrado digital representa, assim, a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o contexto digital (ARCOVERDE, 2007).

De acordo com Tavares (2009),

⁵ Podemos entender o letramento como a possibilidade de inserir “o uso de ferramentas variadas num processo mais amplo de letramento digital, viabilizado pela inserção do professor-aluno em práticas digitais letradas (para busca de conhecimento, comunicação à distância, diversão e fruição etc.) efetivas e significativas” (ROJO, et. al., 2006, p. 109).

o conceito de letramento passa a incluir habilidades, como: acessar a melhor informação no menor espaço de tempo, avaliar sua credibilidade, identificar e resolver problemas e comunicar a solução encontrada (...), abrange o desenvolvimento do pensar criticamente, permitindo ao leitor comparar documentos, selecionar e sintetizar informações, cujo acesso é praticamente ilimitado na Internet. Além de usar essas informações de forma a influir no espaço ao seu redor, criando soluções e informando suas descobertas, em um ambiente de grande poder de comunicação e interação, representado por e-mail, chats, listas de discussão, entre outros.

Trata-se, por sua vez, de uma nova forma de usar a linguagem, tendo em vista que o leitor deve seguir “trajetórias de leituras multilineares” (BELLEI, 2002, p. 45) e assumir o “pilotar de palavras”. Pressupõe, assim, que o indivíduo letrado digital deve ter a “capacidade de enxergar além dos limites do código”, pois os textos são digitais e circulam numa tela que, também é digital. A leitura é de um hipertexto que tem uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas” (XAVIER, 2004, p. 171).

Segundo Pereira (2007, p. 12),

o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” e, por isso, Demo (2009, p. 8) defende ser fundamental “tomar as tecnologias criticamente; requerer delas que fomentem o pensamento crítico”. As tecnologias digitais são ferramentas relevantes para a educação que possibilitam uma série de colaborações significativas no árduo processo de ensino e aprendizagem. Sem dúvida alguma, “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos (COSCARELLI, 2007, p. 28).

A escola assume, então, a função de proporcionar aos alunos o contato com esse avanço, tendo em vista que os mesmos também são cidadãos dessa sociedade cada vez mais digital. Além do mais, a partir do momento que as escolas permitirem a entrada dessas novas tecnologias como ferramentas facilitadoras no ensino, estarão contribuindo para minimizar o problema da exclusão digital.

Inúmeras pessoas ainda estão excluídas digitalmente, incluindo os alunos da rede pública de ensino. De acordo com Pereira (2007, p. 21), o Brasil está entre os 12 países melhor posicionados em relação à exclusão digital, no entanto, apenas 5% da população utilizam os serviços de rede. É válido destacar ainda, que a Paraíba é o quinto estado da região Nordeste com o pior índice de desigualdade digital⁶, o que mostra a exclusão digital vivenciada em nossa região. Conforme pesquisa do PNAD (2005), apenas 6,9% dos domicílios do estado estão conectados à Internet e, somente, 12,4% dos paraibanos, com 10 anos, ou mais utilizam esses serviços com frequência. O estudo constata ainda que 2 milhões e meio que não usam a Internet (87,6% da população acima dos 10 anos), a maioria (36,1%) não usava pelo fato de não ter acesso a computadores, 29,7% responderam que não usava pelo fato de não saber como usar esse serviço e 3,8% por causa dos custos que o serviço exige. Esses dados não só confirmam a existência dos problemas de exclusão digital, mas se revelam como indicadores para a urgente implantação de práticas que potencializem os usos das tecnologias digitais, incorporando sujeitos de classes sociais menos favorecidas a uma cultura eletrônica digital.

Considerando a afirmação feita por Pereira (2007, p. 21), as escolas ainda não se encontram equipadas de computadores suficientes ligados à Internet, o que dificulta ainda mais a inserção de atividades que envolvam o acesso à rede e a tudo que ela pode proporcionar. Outra questão importante é o fato de que muitas escolas estão bem equipadas com um laboratório de informática montado, no entanto, não possuem professores capacitados para fazer bom uso desses recursos. Como afirma Coscarelli (2007, p. 31), “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula”.

6 Segundo dados do PNAD 2005.

A escola precisa se assumir como um espaço, onde educadores em conjunto com os alunos, possam construir conhecimento. Tendo em vista que a sociedade é marcada pelo digital, “novas formas de leitura devem ser consideradas, a fim de que se detone um processo educativo de alfabetização e letramento significativo” (RIBEIRO, 2007, p. 87).

As instituições de ensino de nossa sociedade informatizada devem buscar subsídios para inserir as tecnologias digitais em seu contexto, preparando professores para fazerem usos significativos das mesmas, de modo a propiciar uma maior interatividade entre os alunos e a rede, tendo em vista que “no contexto virtual a aprendizagem potencializa uma rede de interações, negociação e produção compartilhada de significados” (PRADO; ALMEIDA, 2007, p. 70), abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento e possibilitando a inclusão dos mesmos no contexto digital.

3 O Percurso Metodológico

Norteados pelo paradigma da pesquisa qualitativa, que segundo André (1995), tem como objeto de estudo a especificidade dos fenômenos sociais e humanos, este estudo buscou compreender o fenômeno do letramento digital numa turma de escola pública da cidade de Campina Grande. Sendo assim, redefinido por uma postura marcada pela observação participativa, os pesquisadores imergiram no contexto investigado e atuaram como agentes de intervenção, tornando possível uma situação efetiva de usos de tecnologias digitais.

O *corpus* analisado foi desenhado em consonância com as situações de trabalho desenvolvidas em três distintos momentos da pesquisa (Diagnóstico, Intervenção e Avaliação), iniciadas desde o ano de 2008, na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Elpídio de Almeida- Estadual da Prata, localizada na cidade de Campina Grande. Para tanto, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários, diários de pesquisa, produção dos alunos (*blogs* e *slides*), além de depoimentos escritos que descrevem a apreciação dos alunos envolvidos no estudo.

As ações previstas para o estudo sobre letramento digital foram desenvolvidas inicialmente numa turma de 1º ano (17 alunos

à época). Devido ao fato de termos começado nosso trabalho no final do ano letivo, não houve tempo suficiente para concluir a intervenção, por isso decidimos continuar com a mesma turma sendo que agora eles estariam no 2º ano. Assim, foram participantes 41 alunos do 2º ano do Ensino Médio, da rede pública de ensino, dentre esses, 22 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, com idade média entre 16 e 21 anos. Ainda em 2008, coletamos o perfil desses participantes, de modo que pudesse desvelar as práticas letradas digitais que esses alunos vivenciavam, tanto na escola quanto na vida cotidiana. Esse diagnóstico inicial serviu ainda de diretriz para o delineamento de nossa intervenção no processo de letramento digital, tendo em vista que conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos era fundamental, naquele momento, para o planejamento de atividades que provocassem participação ativa, interações sociais, mas que também veiculassem uma experiência educativa de formação ética do cidadão e da cidadã, “já que por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica” (ZABALA, 2008, p. 29).

Mediante esse propósito e de posse do perfil da turma decidimos intervir no processo de letramento digital cerceado pela temática da violência, que denominamos de **As muitas caras da violência**. As razões que justificam tal escolha são muitas: frequente reclamação de professores sobre os altos índices de comportamentos violentos de alunos, tema social de grande relevância, além do que e talvez a mais forte, a turma que nos ofereceram era considerada a mais problemática, sendo categorizada de turma em processo de observação pelos setores competentes daquela escola, devido à inúmeros problemas indisciplinares.

Nesse contexto, os participantes foram convidados a refletir sobre a violência durante o período de dois meses, a cada dois encontros semanais e perfazendo 45 minutos de cada aula, cedidos gentilmente pela professora de História, que embora tenha sido convidada para participar das atividades, por motivos pessoais, foi impedida. Assim, os trabalhos foram produzidos tanto em sala de aula, quanto no laboratório de informática ou na sala de vídeo da escola e, divididos em grupos, os alunos produziram o gênero *blog* para divulgar, denunciar, apresentar informações sobre diferentes tipos de violências, levando em consideração a diversidade de contextos em que eles acontecem. No âmbito de atuação sobre o

processo de letramento digital, experienciamos diálogos e palestras sobre o tema violência e curso de produção de blogs.

4 Apresentação e Análise dos Dados

O conjunto de dados foi devidamente categorizado, levando em conta na delimitação do objeto de estudo – letramento digital – um modo de preservar a multiplicidade e a multidimensionalidade dos aspectos que o constitui. Assim, nessa fase da pesquisa classificamos os resultados em quatro grupos: a) Práticas letradas digitais – o que sabem e o que usam os alunos; b) O processo de formação de letramento digital – a produção de blogs; c) A rede de letramentos que se entrelaçam e, por fim, d) Mais do que produzir um blog, uma oportunidade na formação de valores humanos.

4.1 Práticas letradas digitais: o que sabem e o que usam os alunos

O levantamento sobre as práticas letradas digitais fornece informações sobre dois aspectos relevantes para a constituição do letramento digital dos alunos, a saber: o domínio – **o que sabem** – que eles possuem sobre as tecnologias digitais que dão sentido ao que eles podem produzir; e os usos que fazem – **o que usam** –, seja em casa ou na escola, que configuram as possibilidades de explorar o potencial revolucionário das tecnologias na atualidade. O quadro abaixo apresenta um desenho do que foi encontrado.

Quadro 1: Descrição do domínio e uso de tecnologias digitais.

O que sabem	O que usam
Pesquisar na Internet, Enviar e receber e-mail, ler/comentar blogs, relacionar, MSN, ouvir/baixar música, assistir vídeos, jogar, estudar, produzir fotolog	Orkut, MSN, google, youtube, sites de música

Podemos considerar que os alunos têm conhecimento dos recursos tecnológicos que permitem que eles sejam reconhecidos

como sujeitos de uma cultura eletrônica digital, independente da frequência com que esse uso é feito, bem como do local. As práticas sociais de leitura e de escrita que esses alunos vivenciam congregam o conjunto de capacidades necessárias para que eles desempenhem funções digitais no contexto da internet, pois “quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a realização de leitura autônoma, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento” (ABREU, 2003, p. 50).

Os dados expõem, entretanto, algumas inconsistências quando comparamos as respostas dadas aos questionários com a realidade vivenciada na escola em nossos contatos com os alunos, por razões que não foram explicitadas, embora durante as atividades tenhamos constatado que nem sempre o letramento dito ser apropriado não pudesse ser mostrado.

A maioria dos alunos afirmou ter um bom domínio do uso do computador e dos recursos da internet, no entanto, inúmeras dificuldades foram reveladas durante as práticas de uso das tecnologias digitais. Não podemos afirmar com precisão os motivos que fizeram com que essa contradição entre a realidade e as respostas ao questionário surgisse, mas, pelo convívio com a turma, notamos que alguns demonstraram muita vergonha em expor, tanto para nós quanto para os demais colegas de classe suas “fragilidades” no que diz respeito às práticas letradas digitais, mostrando no questionário uma realidade diferente daquela que realmente vivem.

Essa constatação, de certo modo, põe sob questionamento o mito de que as crianças e os adolescentes de hoje não precisam de que lhes ensinem como manusear as tecnologias. Evidentemente, talvez, não precisemos. Contudo, é necessário reconhecer uma distinção essencial entre o domínio usual de alguns recursos específicos (localizar, copiar e colar textos) e o processo envolvido nas formas de ser letrado nesse contexto digital (estabelecer relações, *links* hipertextuais mais complexos). Provavelmente, poderíamos imaginar que seria, de forma semelhante, a um aluno que sabe ler (decodifica o alfabeto), mas não produz sentido do que lê, coerente com o que admite os dados do Relatório SAEB/2001 “que apenas 5,35% dos jovens apresentam capacidades de leitura compatíveis com o que seria de se esperar ao término do ensino médio” (ROJO, 2009, p. 34).

Sob essa ótica, é válido esclarecer, pela análise dos dados, é que essas práticas letradas digitais parecem que ainda não são legitimadas pela escola, pelo menos no contexto investigado, como uma prática necessária à formação do aluno, embora percebamos a forte presença das tecnologias na contemporaneidade. Assim, um fato muito importante observado e que se mostrou bastante condizente com a vivência dos alunos na escola é o uso eventual do laboratório de informática. De 17 alunos, questionados inicialmente, 13 responderam que “eventualmente/de vez em quando”⁷ utilizam computador na escola, o que comprova o grande índice da não utilização de práticas letradas em contexto digital por parte dos alunos e também dos professores que não apresentam atividades que possibilitem esse uso.

Inicialmente não entendíamos as razões desse pouco uso, mas, quando iniciamos nossas atividades pudemos constatar que os alunos não frequentavam o laboratório de informática não apenas por não terem atividades que os levassem a fazer uso desse ambiente, mas também por não serem bem recebidos. Em conversa com os alunos, bem como nos depoimentos escritos, todos deixaram bem claro o sentimento de rejeição explicitado pela professora responsável pelo laboratório de informática. Presenciamos diversas situações que fortaleceram a fala dos alunos quando dizia “ela marcou a gente”, “ela trata a gente muito mal”. Por outro lado, segundo a responsável pelo laboratório, os alunos bagunçavam muito, não tinham zelo pelos computadores que, por inúmeras vezes, apareceram quebrados e com vírus, apresentando, assim, várias razões na tentativa de justificar as atitudes excludentes e de apagamento de uma cultura, a digital.

A análise dessa situação requer uma reflexão sobre qual é o papel da escola no processo de letramento digital, tendo em vista que fazer uso das tecnologias digitais requer, antes de tudo, acesso. Além do mais, acesso implica na inserção de práticas digitais não apenas para o uso de tecnologias para o convívio social, o que desse letramento os alunos são autônomos e competentes fora da escola, mas que aprendam a realizar usos e *links* para sua aprendizagem, para valorizar a diversidade de linguagens, para saber lidar com as novas formas de ler e escrever na contemporaneidade, de modo que a escola seja de uma vez por todas

7 26 questões foram apresentadas com a finalidade de identificar os usos, frequência, locais e interesses de usos relacionados às práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, essa consistia em uma das alternativas possível resposta, dentre: todos os dias, uma vez por semana e nunca uso.

esse universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106-107).

Acreditamos que a escola deve implementar políticas que favoreçam os alunos a utilizar aquilo que deve ser de direito deles, de modo que esse uso aconteça de forma agradável, livre e com valor educativo. Os professores devem compreender e aprender a lidar com diferentes situações e, nesse caso, com diferentes personalidades e realidades, criando estratégias que permitam um bom relacionamento entre eles e os alunos e, conseqüentemente, um trabalho prazeroso para ambos. Cabe a escola ainda, a despeito do aparente desinteresse dos alunos, buscar os meios possíveis para que os espaços de letramentos sejam legitimados e preferencialmente requeridos para a instauração de efetivas práticas de letramentos digitais, em que os alunos possam definitivamente mostrar que sabem, mas também, que usam com muito mais frequência e para finalidades diversas, de sociabilidade e educativa.

4.2 Em pauta o processo de formação de letramento digital: produzindo *blogs*

Revestidas do princípio de compreender o fenômeno do letramento digital, mas também de contribuir com uma prática educativa mediada pelas tecnologias e acreditando no potencial daqueles jovens, levamos em consideração as necessidades imediatas daquela turma como uma forma de revitalizar o cotidiano da sala de aula. Assim, decidimos que os alunos construiriam *blogs*⁸, visando além da apropriação de uma tecnologia uma prática efetiva de escrita que circula no contexto digital. Escolhemos esse gênero digital, primeiramente, por ser relativamente fácil de produzir,

⁸ Inicialmente os *blogs* eram identificados apenas como diários online, pois eram predominantemente sites pessoais. Hoje em dia existem *blogs* corporativos, *blogs* de notícias, *blogs* de música, de vídeo, de fotos etc. Informação disponível em <http://www.wordpress-br.com/novidades/o-que-e-um-blog-movimento-blog-voluntario>.

dispensando o conhecimento de linguagem de programação *html*⁹, e também pelo fato de ser um gênero muito utilizado atualmente. Segundo a Wikipédia¹⁰, o motor de buscas de blogs *Technorati* rastreou em dezembro de 2007 a existência de mais de 112 milhões de blogs, comprovando o fato de que essa ferramenta disponível na rede está sendo cada vez mais utilizada, tanto para fins educativos quanto para outras finalidades.

Para dar conta desse processo de letramento digital, tendo em vista que os alunos não conheciam o gênero digital blog, propiciamos um curso e os alunos aprenderam tudo sobre o gênero, desde o conceito, a utilidade e procedimentos passo a passo para sua criação. Foi um momento muito proveitoso que contou com a participação e a atenção de todos os alunos, que ficaram muito entusiasmados com o trabalho que viria pela frente. A perspectiva de usar novas formas de linguagem e a disponibilidade de outros recursos para escrever, que não apenas só utilizando o papel e a caneta pareciam alterar as relações daquela turma com o próprio conhecimento e com a escola, mostrando que

repensar, redefinir e reprojeter a linguagem e o letramento na sala de aula para satisfazer as necessidades dos alunos do século XXI inclui um componente comum: acima de tudo, a sala de aula de letramento para o futuro deve envolver a integração efetiva do letramento impresso e o letramento digital (SNYDER, 2009, p. 39).

O *blog* torna-se muito mais interessante e aguça a curiosidade das pessoas para acessá-lo, conforme a temática que aborda. Nesse sentido, o tema escolhido para nossas atividades foi "*As muitas caras da violência*", cujo *slogan* denominamos de ***A violência pode dar lugar à paz***. Dividimos a turma em 5 grupos e cada grupo ficou responsável por um tipo específico de violência: violência sexual, violência contra a mulher, violência física e verbal, violência racial e vandalismo. Com vistas a propiciar um maior envolvimento por parte dos alunos com o assunto, realizamos aula e palestra, resultando numa melhor compreensão e ampliação do conhecimento que tínhamos sobre a temática violência. Nesses encontros, os alunos

9 *HyperText Markup Language*, que significa *Linguagem de Marcação de Hipertext*: utilizada para produzir páginas na Web.

10 Enciclopédia multilíngue *online* livre e colaborativa.

puderam ler, discutir e esclarecer dúvidas relacionadas aos diferentes tipos de violência.

No laboratório de informática da escola, que foi nosso ambiente de trabalho e intervenção no processo de investigação das práticas letradas digitais dos alunos por meio da construção de blogs, havia mais de 50 computadores “disponíveis”. No entanto, apenas 6 funcionavam em condições medianas, e o acesso à internet em dois dos seis computadores, havia sido restringido por ordem de um técnico que “raramente”, segundo a professora responsável pelo laboratório, vai à escola fazer a manutenção das máquinas. Tal atitude foi tomada devido ao fato de que, conforme informação da responsável pelo laboratório, alguns alunos usam a internet para acessarem sites pornográficos, de relacionamento e não utilizavam com fins educativos.

Esses alunos não usam o computador pra estudar não professora (...) já vi vários colocando vírus, entrando em site pra assistir vídeo pornô e pra bater papo no Orkut e MSN. (Depoimento)

A esse respeito, Rojo (2009, p. 106) verifica que a “proibição de acesso ao Orkut e ao MSN em muitas escolas e universidades conectadas” corrobora com a noção de desvalorização dessas práticas letradas que muitos jovens mantêm fora da escola, fazendo com que essas redes de sociabilidade “permaneçam desconhecidas e apagadas nas escolas”. Nessa perspectiva, nos unimos a tantos outros educadores e questionamos: até quando a escola será instrumento de reforço de exclusão para quem já vive excluído em tantas outras esferas? Por que tantos professores ainda veem a tecnologia como um monstro da modernidade? Por que não buscam conhecer como explorar o potencial delas em sala de aula?

Sem dúvida, a dificuldade de acesso constituiu uma das maiores barreiras que encontramos em nosso trabalho. Eram 6 computadores para 41 alunos ansiosos pela realização das atividades que propomos.

Foi muito produtivo, mas foi difícil porque os computadores do laboratório foi insuficiente para o número de alunos. (Depoimento de aluna)
Eu gostei muito das aulas, o que atrapalhou um pouco foi a questão de ir ao laboratório, porque não fomos bem recebidos. Eu acho que isso

poderia mudar, os alunos deveriam ter acesso ao laboratório. (Depoimento de aluna)

Os registros acima reforçam a noção de que embora, saibamos que ter acesso à tecnologia não é garantia para oportunidade de aprendizagem de letramento, mas como ter o mínimo se não dispomos de nada? Como provocar aprendizagens, como inserir situações de usos sociais de ler e de escrever se não oportunizamos as condições mínimas para a ocorrência dessas práticas letradas na escola? É válido lembrar que a maioria desses jovens não dispõe de computadores em casa e usam, apenas, em *lan house*, o que implica na aquisição de recursos financeiros nem sempre disponíveis para esse acesso.

Entendíamos das dificuldades que iríamos enfrentar. Entretanto, tínhamos a nosso favor, o fato de que naqueles momentos em que estaríamos na escola eles poderiam manter contato com outras pessoas, realizarem atividades diferentes que os levariam a saírem da rotina e isso era uma possibilidade real de abertura de oportunidades diversas para eles. Assim, pudemos estabelecer o respeito necessário entre todos, o que possibilitou uma interação harmoniosa e amigável. Eles se sentiram confortáveis e participaram com tranquilidade, apesar da notável ausência, nem sempre física, de alguns mais desinteressados.

Dada essa realidade, buscamos compreender o letramento face ao que os alunos mostravam-se capazes de realizar. Não tínhamos a intenção de classificar o conhecimento dos alunos, mas um olhar cuidadoso sobre as práticas letradas que eles apresentavam era importante, pois desvelavam as condições reais de acesso à cultura eletrônica digital a que esses alunos da rede pública de ensino estavam submetidos. Com algumas exceções, observamos que eles possuíam uma prática mínima de letramento digital, pois faziam pouco ou quase nenhum uso social das tecnologias digitais, além do que o ambiente da escola que deveria possibilitar esse uso, segundo os próprios alunos não o fazia. Assim, muitas dificuldades surgiram durante o percurso. Deparamo-nos com alunos que não sabiam criar uma pasta de arquivos, digitar e até mesmo pesquisar na web.

Quando perguntamos quem sabia criar um blog, apenas uma aluna levantou a mão afirmando que sim. De 41 alunos, 40 não

sabiam criar blog e no processo de produção descobrimos inúmeras dificuldades no que diz respeito à utilização de recursos mínimos do computador, apresentando uma natureza básica (LEU *et. al.*; 2004, apud TAVARES, 2009, p. 142)¹¹. Precisamos ressaltar que o processo de letramento em pauta exigia dos alunos diversas ações relacionadas a ler sobre a temática, entender, refletir, realizar julgamentos, selecionar conteúdos na internet para publicar no blog, além de escolher ou criar imagens que pudessem revelar o máximo de informações e comentar o blog dos colegas.

Durante os dias de trabalho, auxiliamos os alunos esclarecendo dúvidas que surgiam. Num desses momentos, uma das alunas pediu ajuda, pois estava com problemas para digitar. Enquanto explicávamos aquilo que estava lhe causando dúvida, a aluna admitiu que sabia apenas ligar o computador:

(...) professora, eu não sei fazer outra coisa a não ser ligar o computador e mesmo assim não consigo desligar direito. (Depoimento aluna)

Parece absurdo pensar que um adolescente não saiba sequer ligar ou desligar um computador, mas essa é a nossa realidade. Existem pessoas que nunca tiveram contato com uma máquina. Nesse discurso, percebemos o receio e a vergonha que a aluna teve de expor essa dificuldade, pois os outros colegas desempenhavam tal função com tanta facilidade e ela não. Foi muito satisfatório ver naquela aluna a alegria e o sentimento de quem aprendeu algo extremamente importante para sua vida. Por muitas vezes, notamos que os alunos se sentiam envergonhados diante de suas dificuldades e não ficavam à vontade para pedir ajuda. Em diversos momentos, situações como essas aconteciam, e por estarmos em constante estado de observação, íamos até o aluno para ajudá-lo. Em função dessa realidade, esse dado ganha relevância, principalmente, quando se admite, em diversas áreas que a tecnologia tem sido cada vez mais utilizada e que há inúmeros casos de sucessos das tecnologias da informação e da comunicação na educação. É óbvio que não podemos esquecer que não é em todas as faixas da população que se apropriam das possibilidades quase infinitas do mundo digital.

11 Leu *et. al.* (2004, apud TAVARES, 2009, p. 142) propõe três níveis de letramento, no mínimo: o primeiro caracteriza a construção do significado pela integração de ícones, símbolos animados, som, vídeos etc; o segundo, se refere às múltiplas formas de comunicação e acesso à informação; e o terceiro está relacionado à possibilidade de acesso e troca de informações em diferentes contextos culturais e sociais.

Entretanto, o que nos surpreende na descrição de nosso estudo, em especial, é que trabalhamos em uma escola equipada de laboratório, mas com uma escassez de máquinas em boas condições de uso para um grande contingente de alunos. Assim, agendamos dias específicos para cada grupo, com a finalidade de intervir mais diretamente quando fosse necessário. Dessa forma, conseguimos identificar com mais precisão as dificuldades dos alunos e contribuir para um melhoramento das práticas de letramento digital, investindo para que os alunos dominassem a tecnologia “para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2007, p. 17).

Mesmo diante de todos os contratempos, as atividades foram realizadas com sucesso, apesar de uma série de limitações que, em função do pouco tempo, não puderam ser aperfeiçoadas. Os alunos também puderam contar com a ajuda de outros colegas da classe que apresentavam um domínio maior quanto ao uso do computador, o que mostra a riqueza das possibilidades de envolvê-los em práticas educativas de colaboração, produzindo sentimento de valoração diante da ajuda ao outro. Procuramos, sempre que possível, motivar essa interação entre a turma, bem como o sentimento de sociabilidade, em que cada aluno pode ser “o elo de uma teia de relações, formando um ecossistema, no qual, sozinho não é ninguém. O indivíduo carrega em si um sistema aberto que deve propiciar um trabalho incessante e interativo” (RIBEIRO, 2007, p. 85).

Desse modo, a construção dos blogs foi um momento único, repleto de oportunidades de fazer algo em que os alunos podiam expressar seus sentimentos, e acima de tudo, um momento de aprendizado, não apenas pelo fato de ter sido algo de produção deles, mas também pela possibilidade de aprender sobre um tema tão relevante, que representa socialmente uma espécie de consciência de um problema que pode ser modificado e que, por intermédio do *blog* (ver exemplos nas Figuras 1 e 2), pode conscientizar outros jovens para um fenômeno de dimensão tão séria.

(...) aprendi a relevar algumas situações pra não causar briga ou violência, e além disso, contribuiu para que pudesse aprender o significado do nome violência. O blog também contribuiu para outras pessoas verem o que é violência. (Depoimento de aluno).

Eu particularmente aprendi que onde tem violência todo mundo perde, porque a violência só traz sofrimento, então foi importante esse projeto tanto para nos ajudar a diminuir a violência na escola, como também conscientizar as pessoas, através do nosso blog. (Depoimento de aluno). Gostei da ideia do blog por que aprendi mais a me interar nos meios da informática. A ideia do blog também foi boa pois os jovens vivem a maioria do tempo na internet, só assim, (com blog) eles podem se informar e não cometer mais essas violências. (Depoimento de aluno).

Figura 1 - Blog sobre violência racial.

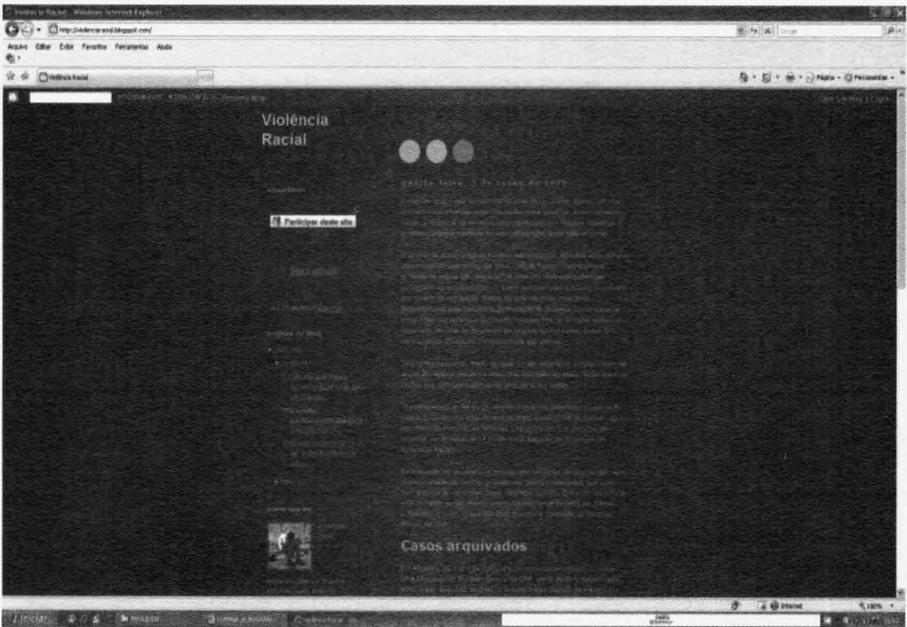
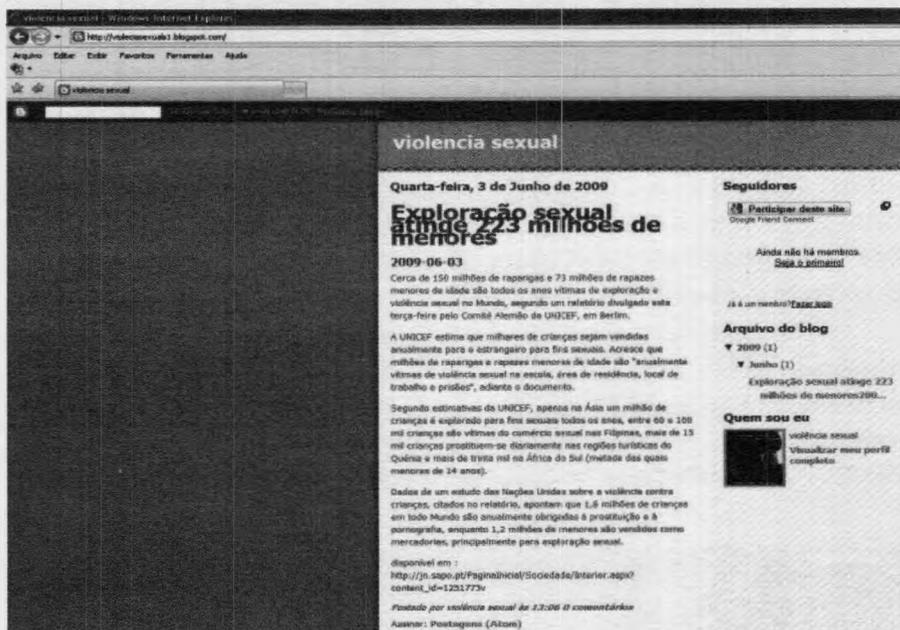


Figura 2 - Blog sobre violência sexual.



A avaliação dos Blogs mostra que ainda há muito a ser feito, mas o empenho dos alunos é razão suficiente para termos a certeza de que podemos fazer mais e buscar nos recursos das tecnologias o aliado útil para atividades pedagógicas e de formação de cidadania.

Os blogs estão disponíveis na rede nos seguintes endereços:

Vandalismo: <http://vandalismo2009.blogspot.com/>;

Violência contra a mulher: <http://violenciacontramulher1.blogspot.com/>

Violência física e verbal: <http://violenciafv.blogspot.com/>;

Violência sexual: <http://violenciasexuais1.blogspot.com/>;

Violência racial: <http://violenciaracial.blogspot.com/>

Outro aspecto que nos chamou a atenção diz respeito ao fato de que essa atividade empolgou os alunos e colaborou de maneira decisiva para a execução de nossas propostas.

(...) as aulas ficaram diferentes e nos motiva a ir mais além, a se entregar pelo assunto. Gostei muito no jeito que fui tratada durante essas aulas (...)

Não decorrer do nosso estudo, no entanto, as dificuldades de lidar com a turma foram enormes. A falta de atenção em alguns momentos era muito grande. Mas, mesmo diante de tantas dificuldades, tivemos a oportunidade de descobrir diversos potenciais. Observamos, assim, que parecia faltar algo que os provocassem a ponto de sentirem o desejo de criar, de produzir, algo que os fizessem descobrir e por em prática suas habilidades. A desmotivação e o desinteresse pareciam resultar do mesmo sentimento advindo dos professores para com eles. Era como se eles, como espelhos, apenas refletissem a imagem da visão que os outros tinham deles.

De que forma esses alunos poderiam demonstrar algum interesse, um desejo de aprender, algum esforço se eles não reconheciam isso em seus professores e nos demais funcionários da escola? O que ouvíamos dos funcionários eram afirmações do tipo:

“essa turma dá muito trabalho, não tenho nem gosto de dar aula”

Ou ainda:

“pra quê que uns meninos desses vêm pra escola?”

Por outro lado, dos alunos ouvíamos frases do tipo:

“os professores daqui marcam a gente”,
“para mim assistir a essa aula é uma violência”.

E quando interrogamos um aluno quanto ao seu interesse pelas aulas, ele nos respondeu que

“nem os professores se interessam, porque eu vou me interessar?”

Embora esse não constituísse o foco de nosso estudo, essa compreensão era necessária, pois era importante conhecer bem os alunos com quem iríamos trabalhar durante um bom tempo. Outrossim, começamos a refletir toda essa situação e a nos questionar: o que está acontecendo na escola? De que forma o ensino tem sido conduzido pelos professores, pois parecem que eles desistiram de seus alunos? O que leva os alunos a desencadearem ações que desmotivam seus professores?

Tais reflexões e questionamentos nos levaram a perceber que a relação de interação entre professor-aluno era quase que inexistente o que afeta negativamente essa complexa relação e que, de certo modo, afeta no processo de aprendizagem, ratificando as conclusões de Zabala (2008, p. 95) quando afirma que a interação é a chave de todo processo educacional e que “os professores devem acreditar sinceramente nas capacidades dos alunos, ganhando a confiança deles a partir do respeito mútuo”, visto que “para aprender, é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade” (ZABALA, 2008, p. 100), algo que não presenciamos em momento algum entre os alunos e os responsáveis pela escola e que torna ainda mais difícil essa relação, pois o processo educacional não é unidirecional, e sim “bidirecional, pois os sujeitos neles envolvidos influenciam ao mesmo tempo em que estão sendo influenciados” (LECH, 2007).

No entanto, em contraposição à falta de atenção em alguns momentos e a indisciplina em outros, havia um certo interesse, curiosidade e vontade de aprender, por isso que insistimos em atuar naquela turma mesmo quando todos se posicionavam de forma negativa quanto a essa decisão. Queríamos fazer algo que pudesse envolver esses alunos de auto-estima baixa e se sentindo desvalorizados em relação ao seu potencial de aprendizagem.

4.3 A rede de letramentos que se entrelaçam

Segundo Tavares (2009, p. 141), a palavra letramentos envolve o “letramento digital, o letramento computacional, o letramento informacional, o letramento visual, o letramento midiático, entre outros. Cada um abrangendo diferentes habilidades para o uso em situações específicas”. Dessa forma, podemos perceber que para o indivíduo letrado digital não basta apenas ter o domínio das técnicas pertinentes ao uso efetivo do computador, é preciso adquirir competências e habilidades para realizar um uso social dessas novas tecnologias digitais.

Ainda de acordo com essa autora, os letramentos não se referem apenas ao uso do computador, “mas abrange competências

relacionadas a ler, entender, avaliar e interpretar textos visuais, incluindo imagens, desenhos e os recursos de multimídia, requer a capacidade de selecionar uma informação importante, avaliá-la, usá-la adequadamente e difundi-la, aplicando-a a uma dada situação” (TAVARES, 2009, p. 142).

Em nosso estudo, pudemos testemunhar momentos em que os alunos acionavam diversos letramentos, além de ligar/desligar, acessar a Internet, criar e-mails, registrar senhas, mas também: leitura crítica de textos disponíveis da rede, a escrita de textos nos blogs, leitura de imagens, sons, cores etc. Enfim, a turma foi convidada a fazer um uso social de várias tecnologias.

A elaboração de cartazes para divulgação dos blogs foi realizada no programa *Power Point* com o intuito de propiciar ao alunado um contato mais direto com esse programa já que, segundo eles, nunca tinham presenciado uma aula com a utilização desse recurso. A primeira vez foi quando realizamos a apresentação da proposta e o mini-curso sobre como criar um *blog*. De maneira geral, a turma sentiu dificuldade para utilizar o *Word* e o *Power Point* e consideraram complicado produzir os cartazes de divulgação dos *Blogs*, criar uma nova pasta, sentiam dificuldade para digitar, pois não conheciam o teclado do computador e não conseguiam colocar acento ou uma letra maiúscula e alguns não sabiam criar *e-mails*.



Figura 3 - Cartaz produzido pelo grupo “Violência Física e verbal”.



Figura 4 - Cartaz produzido pelo grupo "Violência contra a mulher".

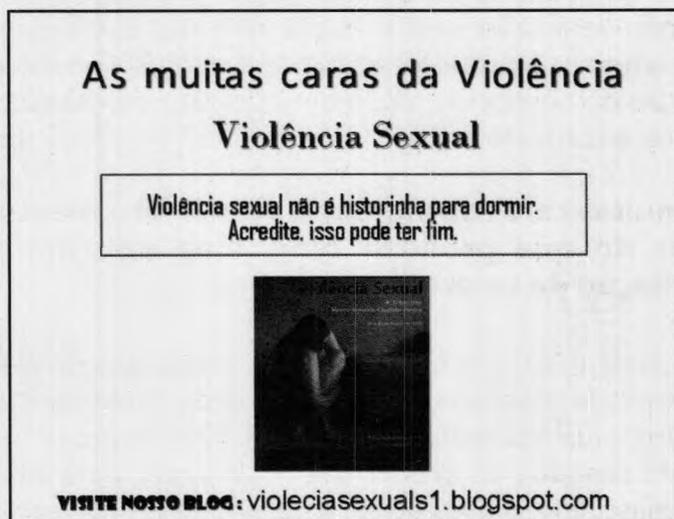


Figura 5 - Cartaz produzido pelo grupo "Violência Sexual".

Todos esses letramentos se entrelaçaram no processo de investigação do letramento digital e nos fez refletir sobre a importância das práticas de letramentos e a necessidade de valorização destes na escola. Não foi raro verificar que muitos dos alunos diziam não gostar de escrever. Constatamos, assim, as dificuldades apresentadas por eles no momento da leitura e, sobretudo, da escrita de textos, alunos

estes que já deveriam ter um bom domínio dessas práticas tendo em vista o fato de que já estão próximos de sair da escola e ingressar em uma universidade.

A escola, como importante agência de letramento, tem o dever de possibilitar aos alunos diversas oportunidades de leitura e escrita de diferentes gêneros e em contextos distintos. Para Rojo (2009) é necessário que a escola reconheça os letramentos diversos e os utilize para ensinar, “de maneira ética, crítica e democrática” e essa é uma exigência do mundo contemporâneo que se depara com novas categorias de letramentos, que podemos chamar de multiletramentos¹².

Dessa forma, os professores precisam criar estratégias que provoquem nos alunos o desejo de realizar práticas de leitura e de escrita. A escola deve valorizar esses letramentos trazidos por seus alunos ao invés de ignorá-los e torná-los desvalorizados, criando assim, um ambiente onde o aprendizado será satisfatório, pois os alunos aprenderão a ler e escrever em contextos que lhes interessem como foi o nosso caso, que levamos nossa proposta de leitura, escrita e produção de conhecimentos num contexto de grande interesse dos alunos: o contexto digital.

4.4 As muitas caras da violência versus letramento digital: mais do que produzir blog, uma oportunidade na formação de valores humanos

A violência é um fenômeno tão antigo quanto a existência da humanidade. Contudo, nos últimos anos, temos nos deparado com dados cada vez mais assustadores. Para tanto, basta lembrar de recente pesquisa da UNICEF que “indica que, para adolescentes do sexo masculino, o risco de ser assassinado é 11,9 vezes maior se comparado ao de mulheres na faixa de 12 a 18 anos”¹³.

Em pleno século XXI, diversos negros ainda sofrem com o preconceito racial e são julgados e discriminados pela cor de sua pele; várias mulheres sofrem em silêncio com a violência dentro de

12 O termo multiletramentos, conforme Buzato (2007, p. 164) é usado para se referir as “estratégias vistas como necessárias para dar-se conta do aumento da complexidade dos textos (impressos, digitais ou de outra natureza) que circulam nas sociedades contemporâneas.

13 Reportagem do Jornal “A tarde online”, intitulada “Unicef: jovem negro tem quase três vezes mais risco de ser morto do que branco”. Disponível em <<http://www.atarde.com.br/brasil/noticia.jsf?id=1191619>>. Acesso em: 25/07/2009.

casa, são espancadas e, por inúmeras vezes, abusadas sexualmente por seus maridos; diversas pessoas são agredidas fisicamente e muitas vezes chegam até a morrer sem ter condições alguma de se defender. Além da agressão física, mulheres, jovens e crianças sofrem de agressão verbal que atinge o emocional e causa perturbações, que podem levar a vítima a querer se matar ou até mesmo matar alguém. Inúmeras crianças, adolescentes e mulheres são violentadas sexualmente pelo pai, tio, irmão, avô, namorado, marido ou por um homem que nunca viu, sendo submetidas a um trauma que ficará para o resto da vida. Vários museus, casas, prédios comerciais ou residenciais e, principalmente, as escolas sofrem com o vandalismo de jovens que, sem razão aparente, sentem prazer em destruir e depredar, como é o caso das instituições escolares que têm sido destruídas pelos próprios alunos.

A escolha de trabalhar os tipos de violência veio atender, especificamente, esse nosso desejo de contribuir com a formação desses alunos. Era preciso fazer algo mais que intervir na escola com uma proposta de letramento digital. A importância e a necessidade daquele momento diziam que o melhor investimento educativo devia ser traduzido em práticas efetivamente de formação de valores humanos.

Assim, não foi difícil convencer a turma a se interessar pela temática e, rapidamente, eles se envolveram em atividades que o fizeram pensar em suas atitudes, que os provocassem a refletir e analisar criticamente cada um dos tipos de violência, conforme afinidade de cada grupo. Além disso, tivemos aprovação total dos integrantes da escola, como por exemplo, a professora de História e a direção, que avaliaram como excelente iniciativa, tendo em vista a realidade dos alunos, não só na escola, mas fora dela também.

Pensando nesse contexto é que a escolha da temática "Violência" aconteceu, pois era intuito nosso que os alunos escrevessem o que pensam a respeito dessa mazela que a sociedade sofre nos dias de hoje e que, se possível, relatassem as difíceis experiências que porventura tenham vivenciado como foi o caso de uma aluna quem em depoimento nos relatou:

"Já presenciei uma agressão física no dia do meu aniversário no ano passado, algo que marcou um dia muito especial pra mim, mas que se transformou em um dia inexplicável onde me

mostrou que no mundo existe gente muito ignorante que não sabe o que é bom na vida.”

Como esfera de circulação de discursos, a internet congregou a inesgotável maneira de se fazer uso da linguagem e, por meio dos blogs, os alunos na escola criaram modos de comunicação, formas de uso de linguagens (escrita, imagens, sons, vídeos), como se em cada evento de letramento digital eles pudessem produzir seus discursos para dizer de si, de seu cotidiano, do que sentem e do que compreendem.

“Fiquei preocupada com o fato de ta perdendo aula de história e de estarmos super atrasados nos assuntos por causa também de motivos pessoais da professora de história que impediram ela de dar aula. Mas olhando por outro lado, não saímos totalmente prejudicados pois vocês nos deram a oportunidade de conhecer mais sobre a violência e principalmente nos incentivaram a fazer um papel educativo” (Depoimento de aluna)

A produção de *blogs* permitiu a circulação de enunciados marcados por um estilo de vida de cada um de seus enunciadores, mostrando que os usuários da rede podem elaborar seus enunciados e compor a cadeia discursiva, vez que o “discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 1975, p. 89) e nessa relação dialógica, o sujeito constituiu seu discurso, uma resposta a outros discursos *já ditos* e *não-ditos*, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo.

Dessa forma, envolver-se nesse processo pode significar a vivência de uma co-autoria que fortaleceu os laços da sociabilidade, tecendo outras redes de interatividade, tendo em vista que esses alunos, numa atividade, aparentemente, bem simples puderam aparecer como seres humanos que produzem e que se posicionam criticamente diante dos problemas que marcam nossa sociedade. E isso, possivelmente, tornou esses alunos bem “maiores”, ao se sentirem prestigiados por ações afetivas, cujas práticas não são habituados a vivenciar¹⁴.

¹⁴ Como ato de reconhecimento e para que fosse mantido os laços afetivos, presenteamos cada aluno com uma caneta, gravada com o slogan “A violência pode dar lugar à paz”, acompanhada de um cartão de agradecimento.

5 Considerações Finais

Parece claro que a emergência e as recorrências das práticas sociais no contexto digital exigem a necessidade de buscarmos formas de implementar essas práticas em contextos escolares, visando a um aprendizado em que se destaca a Rede como meio de produção individual e colaborativa de enunciados digitais.

Sabemos, portanto, que a promoção de iniciativas nessa direção pode contribuir sensivelmente para a inclusão digital/social. A questão que colocamos não se reduz a prática de técnicas, mas buscar meios de vivenciar uma cultura digital de caráter irreversível na vida das pessoas, considerando que é papel da escola “preparar o aluno para lidar com situações novas, problematizando, discutindo e tomando decisões” (RIBEIRO, 2007, p. 94), bem como de “ensinar as novas gerações a ler nessa nova realidade” (TAVARES, 2009, p. 138).

Sendo assim, estaremos proporcionando formas de leitura e de escrita, por meio de interação *online* e de situações em que buscamos instaurar o pensamento crítico e criativo, considerando que há “significativa contribuição do letramento digital para o ato de ler e escrever” (OLIVEIRA; SOARES, 2008).

O desafio não é apenas utilizar mais uma tecnologia desse mundo globalizado onde estamos inseridos. É também fazer com que essas tecnologias auxiliem de forma significativa no processo de ensino/aprendizagem, motivando os alunos a participarem da aula, a prestarem atenção no que está sendo exposto, a refletirem criticamente sobre tudo que aprendem. A questionar, buscar novas informações em diferentes ambientes, tornando assim, o fato de terem que estar numa sala de aula todos os dias, menos cansativo, monótono e bem mais prazeroso, já que não estará apenas aprendendo o conteúdo imposto pela escola, mas também aprendendo um recurso novo. Isto além de facilitar no momento da aprendizagem, insere os alunos nesse mundo contemporâneo, deixando-os ciente de tudo que acontece nessa era pós-tipográfica.

Não atentar para essa questão significa reproduzir e reforçar novas práticas de exclusão social para uma população que vivencia outras desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais. Dessa forma, preparar cidadãos para a inclusão digital/social é o desafio imperativo que se impõe frente ao processo de uma nova sociedade que se instaura.

Referências

- ABREU, márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (ORG.) **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 33-46.
- ARAÚJO, J. C. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ARCOVERDE, R. D de L. Prática de Letramento no ambiente digital. **Revista Língua Escrita**, Rede Escrita, UFMG, v. 2, p. 1-18, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHITIN, M. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1975.
- BELLEI, S. L. P. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2002.
- BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão crítica. In: ARAÚJO, J. C. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.
- BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese de doutorado. Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 2002, 284 p.
- COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 25-40.
- DEMO, P. **Educação Hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LECH, Marilise Brockstedt. **Agressão na escola: como entender e lidar com essa questão**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PRADO, M. E. B. B e ALMEIDA, M. E. B. de. Estratégias em Educação a Distância: a plasticidade na prática pedagógica do professor. In:

VALENTE, J. A. e ALMEIDA, M. E. B. **Formação de educadores a distância e integração de mídias.** São Paulo: Avercamp, 2007, p. 131-148.

OLIVEIRA, A. S. Z. de e SOARES, I. F. A significativa contribuição do letramento digital para o ato de ler e escrever. **Anais do Encontro Nacional de Letramento**, João Pessoa: UFPB, 2008.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-24.

RIBEIRO, A. E. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-97.

ROJO, R. H. R, BARBOSA, J. P. e COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.106-130.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. IN: BRAIT, B. (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas.** Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 163-185.

_____. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. Trabalho apresentado no **IV Congresso de Linguística Aplicada** e publicado em Anais, Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, 1996, p. 285-290.

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

TAVARES, Valéria Maria Cavalcanti. **As novas exigências de letramentos e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura.** In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (orgs.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A e XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.170-180.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2008.