



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

ANÁLISE DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM PRÁTICAS
LETRADAS SOCIALMENTE VALORIZADAS: REDAÇÕES DE ALUNOS DO CURSINHO PRÉ-
VESTIBULAR DA UFSCAR

MARCOS VINÍCIUS MODRO

SÃO CARLOS
2009



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**ANÁLISE DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS
DISCURSIVOS EM PRÁTICAS LETRADAS SOCIALMENTE VALORIZADAS**
Redações de alunos do cursinho pré-vestibular da UFSCar

MARCOS VINÍCIUS MODRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística, área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Cintra Martins

São Carlos, São Paulo, Brasil
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M692ap

Modro, Marcos Vinícius.

Análise do processo de apropriação dos gêneros discursivos em práticas letradas socialmente valorizadas : redações de alunos do cursinho pré-vestibular da UFSCar / Marcos Vinícius Modro. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 158 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Lingüística. 2. Gêneros discursivos. 3. Língua portuguesa - ensino. 4. Análise crítica do discurso. 5. Práticas sociais. I. Título.

CDD: 410 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

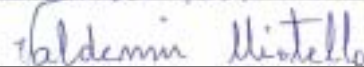
Profa. Dra. Maria Silvia Cintra **Martins**

Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio

Prof. Dr. Valdemir Miotello







Ao meu porto seguro nesta vida:
meus pais Waldemar e Maria, e meu irmão Paulo.

Ao meu amigo Danilo Francisco Rodrigues,
companheiro presente nos momentos da escrita dessa dissertação.

Agradecimentos

À Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Cintra Martins pelas valiosas contribuições com sua experiência e conhecimento na orientação dessa dissertação e, principalmente, pela paciência e respeito as minhas limitações.

À Prof^a. Dr^a. Cláudia Lemos Vóvio, por aceitar o convite para a participação da defesa e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos Prof. Dr. Ademar da Silva e Valdemir Miotello pela leitura atenciosa e pelas sugestões feitas no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFSCar, cujas disciplinas tive o prazer de cursar e, em especial ao Prof. Dr. Manoel Corrêa com quem tive contato na disciplina que cursei no Programa de Pós-Graduação da UNESP, campus de São José de Rio Preto.

À professora e aos alunos participantes como sujeitos dessa pesquisa, pela colaboração.

À secretária Nani do Programa de Pós-Graduação em Lingüística, pelo profissionalismo, pela dedicação e pela disposição em nos atender.

À minha família, em especial à minha mãe Maria de Lourdes Silva Modro, ao meu pai Waldemar Modro Filho e ao meu irmão Paulo Henrique Modro, pelo carinho incondicional e o apoio em todos os momentos.

Aos amigos, pela disponibilidade e compreensão dispensadas nas minhas dissonâncias durante esse trabalho e a todos que de alguma forma contribuíram para que o mesmo tivesse êxito.

Resíduo

De tudo ficou um pouco.
Do meu medo. Do teu asco.
Dos gritos gagos. Da rosa
ficou um pouco.

Ficou um pouco de luz
captada no chapéu.
Nos olhos do rufião
de ternura ficou um pouco
(muito pouco).

Pouco ficou deste pó
de que teu branco sapato
se cobriu. Ficam poucas
roupas, poucos véus rotos,
pouco, pouco, muito pouco.

Mas de tudo fica um pouco.
Da ponte bombardeada,
de duas folhas de grama,
do maço
- vazio - de cigarros, ficou um pouco.

Pois de tudo fica um pouco.
Fica um pouco de teu queixo
no queixo de tua filha.
de teu áspero silêncio
um pouco ficou, um pouco
nos muros zangados,
nas folhas, mudas, que sobem.

Ficou um pouco de tudo
no pires de porcelana,
dragão partido, flor branca,
ficou um pouco
de ruga na vossa testa, retrato.

Se de tudo fica um pouco,
mas por que não ficaria
um pouco de mim? no trem
que leva ao norte, no barco,
nos anúncios de jornal,
um pouco de mim em Londres,
um pouco de mim algures?
na consoante?
no poço

Um pouco fica oscilando
na embocadura dos rios
e os peixes não o evitam,
um pouco: não está nos livros.
De tudo fica um pouco.
Não muito: de uma torneira
pinga esta gota absurda,
meio sal e meio álcool,
salta esta perna de rã,
este vidro de relógio
partido em mil esperanças,
este pescoço de cisne,
este segredo infantil...
De tudo fica um pouco:
de mim; de ti; de Abelardo.
Cabelo na minha manga,
de tudo ficou um pouco;
vento nas orelhas minhas,
simplório arrote, gemido
de víscera inconformada,
e minúsculos artefatos:
campânula, alvéolo, cápsula
de revólver... de aspirina.
De tudo ficou um pouco.

E de tudo fica um pouco.
Oh abre os vidros de loção
e abafa
o insuportável mau cheiro da memória.

Mas tudo, terrível, fica um pouco.
e sob as ondas ritmadas
e sob as nuvens e os ventos
e sob as pontes e sob os túneis
e sob as labaredas e sob o sarcasmo
e sob a gosma e sob o vômito
e sob o soluço do cárcere, o esquecido
e sob os espetáculos e sob a morte de
escarlate
e sob as bibliotecas, os asilos, as igrejas
triunfantes
e sob tu mesmo e sob teus pés já duros
e sob os gonzos da família e da classe,
fica sempre um pouco de tudo.
Às vezes um botão. Às vezes um rato

Carlos Drummond de Andrade, in **A Rosa do Povo**.

RESUMO

Este trabalho investiga o processo de apropriação dos gêneros discursivos secundários (cf. Bakhtin, 1992) em esfera de circulação institucional como parte dos processos de participação social. Nosso objetivo principal foi buscar descrever e compreender como os alunos do Cursinho Pré-Vestibular da UFSCar (unidade bairro Cidade Aracy II, em São Carlos) se apropriam dos mecanismos textuais e discursivos que implicam os modos de significação nos gêneros discursivos argumentativos, e como estes mecanismos se relacionam com as estruturas social e discursiva, possibilitando ao sujeito a sua participação em práticas letradas socialmente valorizadas. Para tanto, consideramos três pressupostos teóricos: os estudos sobre os gêneros discursivos no âmbito do processo de ensino/ aprendizagem de língua materna; a concepção tridimensional da linguagem na linha da teorização do linguísta inglês Norman Fairclough (2001); e, os Estudos sobre o Letramento. Direcionamos nosso estudo tanto para as questões referentes ao acesso e participação dos alunos em práticas de letramento diversificadas, quanto para os elementos textuais e discursivos a que os alunos recorrem no processo de produção dos textos dessas esferas sociais. Os dados coletados através de questionário semi-estruturado e a produção textual dos sujeitos de pesquisa demonstram que os alunos estão envolvidos num processo inicial de apropriação dos gêneros da esfera institucional. Estamos referindo-nos aos conhecimentos de certas normas e convenções lingüísticas, discursivas e sociais específicas de determinada instituição social (i.e. o Vestibular, a Universidade). Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que o professor, como agente de letramento, precisa direcionar suas atividades com vistas a promover a ampliação dos conhecimentos prévios e particulares dos alunos, além de possibilitar-lhes, também, uma vivência mais efetiva em práticas sociais de leitura e escrita voltadas para certas atividades específicas. Nesse sentido, a partir da pesquisa qualitativa que desenvolvemos, pretendemos oferecer subsídios para: a) uma reflexão responsiva acerca das práticas escolares e os processos que envolvem a produção de textos argumentativos exigidos no vestibular; b) a compreensão das formas com que os elementos sociais e lingüísticos se relacionam dialeticamente no processo de ensino e aprendizagem de língua materna; c) a compreensão da questão inerente à mobilidade social, à construção da identidade social e às práticas voltadas para o domínio dos modos de produção de sentido na escrita e na oralidade em contextos sociais efetivamente significativos.

Palavras – chave: Gêneros Discursivos, Ensino de Português, Análise tridimensional da linguagem, Práticas Sociais e Escolares.

ABSTRACT

This work investigates the process of appropriation of secondary discourse genres (Bakhtin, 1992) in institutional contexts as a part of processes of social participation. Our main objective was to describe and to understand how students of the Vestibular preparatory Course (Cidade Aracy II neighborhood, in São Carlos) appropriate themselves of discursive and textual mechanisms that imply the meaning manners in the argumentative discourse genres, and as these mechanisms interconnect with the social and discursive structures, as ways of participation in the institutional literacy practices. We consider three theoretical assumptions: discourse genres studies into process of teaching/ learning of Portuguese language; the three-dimensional concept of the language of the English linguist Norman Fairclough (2001); and, the Literacy Studies. The work focuses on the access and students' participation in different literacy practices and on the textual elements that they integrate into the textual production of those social contexts. The data collected through semi-structured questionnaire and the textual production of the subject of research demonstrate that the students are involved in an initial process of appropriation of the genres of the institutional sphere. We are referring to the knowledge of certain social rules and specific linguistic and discursive of the social sphere (i.e. the Vestibular exam, the University). The results of this research point to the fact that the teacher, as literacy agent, needs to focus on social activities to provide an enlargement of the students' previous knowledge, besides creating opportunities so the students to participate in social reading and writing practices of the different social spheres. Thus, through the qualitative research, we intend to offer subsidies for: a) a responsive reflection concerning the school practices and the processes that involve the production of argumentative texts for the Vestibular exam; b) the understanding in the dialectic relationship among social and linguistic elements in the teaching and learning process of Portuguese language; c) the understanding of the inherent subject to the social mobility, to the social identity construction and to the practices of sense production in the speech and in the writing concerning specific social contexts.

Key-words: Discourse Genres, Portuguese Teaching, Three-dimensional language analysis, school practice and social practice.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Textos presentes na infância dos alunos	71
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Escolaridade dos pais dos sujeitos de pesquisa	77
FIGURA 2. Participação dos alunos em atividades que envolviam o uso da linguagem oral e escrita	78
FIGURA 3. Locais de acesso aos textos (jornais, livros e revistas)	80
FIGURA 4. Acesso e participação em atividades relacionadas à cultura de prestígio.....	81
FIGURA 5. Auto-avaliação dos sujeitos na participação em atividades cotidianas	82
FIGURA 6. Auto-avaliação dos sujeitos na participação em atividades escolares	83
FIGURA 7. Auto-avaliação dos alunos na participação em atividades profissionais.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	02
CAPÍTULO I - GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE PORTUGUÊS Fundamentos teóricos e o processo de ensino /aprendizagem de língua materna	11
CAPÍTULO II - ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO Concepção da análise tridimensional de linguagem.....	32
CAPÍTULO III – PENSANDO OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A ANÁLISE TRIDIMENSIONAL DA LINGUAGEM: uma possível aproximação com os Estudos do Letramento.....	49
CAPÍTULO IV – O VETOR METODOLÓGICO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS	119
APÊNDICES	138

INTRODUÇÃO

“O que nos falta é uma audácia científica e investigadora sem a qual é impossível elevar-se ao alto nem descer às profundidades”.

Mikhail Bakhtin

O interesse em estudar a produção textual em práticas escolarizadas surgiu durante os últimos anos da graduação em Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Assis. Foi no ano de 2003, para ser mais específico, que fomos confrontados com uma série de indagações acerca das teorias lingüísticas que estávamos aprendendo na faculdade em contraposição às nossas experiências decorrentes das aulas de Língua Portuguesa, das quais participamos no período de escolarização (Ensino Fundamental e Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino), e posteriormente na forma de estágios de observação e regência de Língua Portuguesa (na Universidade).

Os questionamentos são em parte de ordem mais pessoal, no entanto, também se relacionam com o profissional na medida em que se referem aos processos sociais vivenciados no decorrer de minhas práticas cotidianas e escolares, e agora, enfocados em práticas sociais mais amplas que englobam convenções sociais, jogos de poder e ideologias (que circulam em diferentes círculos de atividade social e, também, na universidade), e que, por sua vez, ultrapassam as chamadas práticas vernáculas¹.

Com a vivência nesse novo contexto social - a universidade, foram-nos possibilitadas as oportunidades de pensar algumas questões inerentes à linguagem que mereceram destaque, posteriormente, na escrita de um pré-projeto de iniciação científica; ademais, às práticas de estágio supervisionado de observação e regência realizadas em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, também ajudaram-nos a alargar os sentidos e ampliar nossa percepção crítica em relação às práticas escolares e às teorias que as inscrevem.

¹ Termo utilizado por Barton & Hamilton (1998).

O pré-projeto pretendia verificar os problemas de textualidade que surgiam no texto escrito formal, quando ele, inadvertidamente, apresentava traços de oralidade. Acreditávamos que esses traços tendiam a degradar a macroestrutura e a microestrutura do texto. Essa questão centrava-se na suposição de que os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, não a dominando satisfatoriamente, tendiam a nela introduzir inconscientemente, elementos orais, muitas vezes, prejudicando a coerência do texto. Essa hipótese era fundamentada nos argumentos de que os alunos não tinham conhecimentos suficientes sobre as convenções sociais e vivências em práticas de leitura e escrita socialmente valorizadas.

A partir dessa constatação, o pré-projeto refletia sobre algumas questões das práticas escolares e os possíveis subsídios que podíamos pensar em termos de uma ação didático-pedagógica, a elaboração de atividades (chamadas seqüências didáticas), cujo objetivo seria superar e minimizar o problema. Entretanto, foi somente a partir das práticas de estágio supervisionado que concretizamos nossa reflexão a respeito da ação didático-pedagógica a ser aplicada. Verificamos que, embora os alunos estivessem construindo conhecimentos a partir dos diversos tipos de textos trabalhados nas oficinas, ainda apresentavam na escrita (“redação escolar”), traços típicos da linguagem oral. Esse fato tornou-se uma questão instigadora para o pesquisador tanto que procuramos aprofundar esses estudos no Mestrado.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFSCar, as reuniões para orientação, a participação no grupo de pesquisa “*Ethos*, linguagem e construção da identidade”², e especialmente a produtiva discussão nas aulas da Pós-Graduação, possibilitaram melhor compreender os processos de interação social ocorrentes em práticas sociais e práticas escolares, principalmente aquelas que se direcionam ao ensino e aprendizagem de língua materna.

² Grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins (CNPq/UFSCar).

Essas constantes reflexões durante as aulas do Mestrado, sobre algumas questões da linguagem, impulsionaram-nos a fazer conexões com aquele pré-projeto que era fruto de inquietações, desde a época da graduação até o ingresso no Mestrado. Essa contínua reflexão nas questões do pré-projeto foi construindo sentidos na medida em que percebemos olhares diferentes ou modos diferentes de olhar a linguagem. Lugares sociais que nos posicionaram no sentido de considerar a linguagem numa visada pós-estruturalista. Isto é, nossa concepção parte de uma perspectiva sócio-histórica; observamos as práticas de linguagem, relacionando-as com aspectos sociais, discursivos e não-discursivos³.

Tomando essas questões instigadoras presentes em nosso percurso investigativo na graduação e considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, especialmente, o de Língua Portuguesa, encontramos justificativa para a nossa proposição, tendo em vista que a instituição pedagógica tem como um de seus principais objetivos, proporcionar aos alunos condições ao aprendizado de práticas sociais de leitura e escrita, sem ignorar o conhecimento lingüístico prévio e sócio-cultural dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de língua materna (BRASIL, 1999, p.18).

Além disso, é importante ponderar que, em nosso sistema educacional os alunos em geral não possuem conhecimentos e vivência de práticas sociais de letramento, os quais envolvem certos gêneros discursivos, especialmente aqueles relacionados à escrita acadêmica⁴, talvez devido a diversos fatores complexos que envolvem os aspectos sociais, econômicos e as limitações culturais de acesso e disponibilidade dos textos na sociedade.

³ Esses aspectos serão mais bem explicitados na fundamentação teórica.

⁴ Considerando a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos primários e secundários, estamos relacionando nesse trabalho a dissertação escolar (ou redação típica escolar), como pertencentes aos gêneros secundários (cf. MANZONI, 2007, p. 168). Para a autora, “chamamos de texto escolar todos os textos produzidos em uma dada situação de ensino/aprendizagem. Conforme as coerções (restrições específicas impostas pelo próprio gênero) dessas situações, tais textos serão caracterizados em um determinado gênero discursivo”; e, que sendo considerado como gênero discursivo nascido na escola e configurado, por conseguinte, “como um gênero da esfera de circulação institucional, isto é, tipicamente escolar”.

Assim, nosso trabalho desenvolveu-se com o intuito de buscarmos descrever e compreender melhor como os alunos de um cursinho Pré-Vestibular se apropriam, até certo ponto, dos mecanismos textuais e discursivos que implicam os modos de significação nos gêneros secundários do discurso (cf. Bakhtin,1992), e como estes mecanismos se relacionam com as estruturas discursivas e sociais, possibilitando a participação desses sujeitos em práticas letradas socialmente valorizadas. Levamos, também, em consideração, no âmbito dos gêneros discursivos, a sua relação intergenérica e a questão da impregnação de elementos de ordem sintático-semântica que migram⁵ de um para outro gênero, de acordo com os círculos específicos de atividade, no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Entendemos que é importante considerar a existência de práticas sociais, práticas discursivas e textuais que se inter-relacionam, e que o indivíduo está, acerca disso, participando e constituindo-se enquanto sujeito social na ação e no discurso. Discurso, que por sua vez, veicula os jogos de poder e ideologias, usos de formas variadas da linguagem oral e/ou escrita em contextos específicos de atividade social, a qual se entrecruza com as práticas discursivas e sociais. Enfim, práticas letradas que figuram o mundo social em suas diferentes leituras e interpretações.

Para realizar a pesquisa, procedemos ao levantamento bibliográfico e estudo da literatura científica especializada. Consideramos três pressupostos teóricos (os estudos sobre os gêneros discursivos e o ensino/ aprendizagem de língua materna; a concepção tridimensional da linguagem e os Estudos sobre o Letramento) que, apesar de serem tratados nessa dissertação de modo relativamente separados, são teorias que se complementam e

⁵ As expressões “migrar”, “migração” foram utilizadas pela professora M.Sílvia C. Martins (comunicação oral) com relação a características sintático-semânticas que reaparecem em certos gêneros sendo típicas, em princípio, de outros. Segundo a professora, esse fenômeno está intimamente relacionado com a circulação dos gêneros na sociedade (e com a dimensão da prática discursiva) e explica melhor o que convencionamos chamar de “marcas de oralidade na escrita”.

ampliam a nossa interpretação, além de nos possibilitar um maior campo de percepção sobre os dados coletados.

Ademais, propusemos uma pesquisa de campo, de base etnográfica e caráter interpretativista, numa determinada comunidade lingüística, fato este que implicou o uso de métodos interativos e dialógicos. Assim, nossa pesquisa se desenvolveu no contexto de um Cursinho Pré-Vestibular da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, no bairro Cidade Aracy II, cuja unidade é voltada para os alunos carentes provenientes de Ensino Médio de escolas públicas da região.

Participaram da pesquisa aproximadamente 50 (cinquenta) alunos regularmente matriculados no cursinho pré-vestibular. Todos os alunos, oriundos do bairro periférico Cidade Aracy II, já tinham concluído o ensino médio na forma regular e supletiva de ensino. O grupo pesquisado era bastante heterogêneo, especialmente, quando levamos em consideração informações como a faixa etária, a origem social, os aspectos econômicos e culturais desse grupo, o grau de escolaridade dos pais etc.

Nesse contexto de pesquisa, após a elaboração e aprovação de documento junto ao Comitê de Ética da Universidade, realizamos a coleta dos dados que se constituiu de observação das aulas de “Texto e Linguagem” da professora Lucimara⁶ no Cursinho Pré-Vestibular, de questionários com perguntas abertas e fechadas a serem respondidos pelos alunos e de produções textuais dos alunos em questão.

As observações foram realizadas durante o ano de 2007, em três salas do cursinho Pré-Vestibular que era ministrado nas instalações de uma escola municipal no bairro Cidade Aracy II, em São Carlos. Durante toda a semana, um ônibus cedido pela Prefeitura do município era usado como transporte para os professores ministrarem suas disciplinas. Acompanhamos esse trajeto toda quarta-feira, dia em que a professora Lucimara lecionava a

6 Trata-se de nome fictício.

disciplina de “Texto e Linguagem”. Já inseridos no contexto da pesquisa, sentimos a necessidade de aplicar um questionário cuja finalidade focava os aspectos sociais e culturais que os alunos traziam como bagagem (os conhecimentos prévios) para a escola. Aspectos esses que centravam em informações referentes aos tipos de textos presentes na infância e no contexto atual dos sujeitos pesquisados, além de informações acerca da escolaridade dos pais, das questões de acesso aos textos e da participação em atividades no contexto social daquela comunidade.

É importante ressaltar que os dados dos questionários e as observações são considerados como dados complementares em relação à análise das produções textuais. No entanto, esses dados serão retomados sempre que necessário, para compreendermos melhor determinados aspectos sociais e culturais da comunidade presentes nas produções textuais dos alunos.

A confrontação dos dados dos questionários com as impressões que obtivemos durante as observações e a análise das redações, possibilitaram-nos entender melhor a forma como o aluno se apropria dos gêneros discursivos secundários, em sua relação com as práticas discursivas e as práticas sociais e os elementos que as constituem; e em que sentido a impregnação de certos elementos de ordem sintático-semântica que migram de um para outro gênero pode ser considerada desejável ou não.

Chamamos a atenção para esse último fato, considerando que é no ambiente escolar que se institui o lugar de confrontação dos gêneros vernáculos que os alunos trazem para a escola, como também, pode ser o lugar de criação de condições sociais que suscitem nos alunos a segurança ao aprendizado de certas convenções sociais típicas de certas atividades humanas, no caso a escrita acadêmica. Esses fatores nos remetem a questões de proximidade e distanciamento com que o aluno se defronta no momento da apropriação dos gêneros discursivos secundários, que até então, não faziam parte completamente das interações sociais

de que participavam, tendo em vista que esses alunos participavam de atividades que envolviam os gêneros mais típicos do cotidiano familiar e profissional.

Para uma análise qualitativa de nossa proposta de investigação, levamos em consideração a pesquisa de campo, ou seja, os dados coletados (as informações do questionário e as produções textuais dos alunos) e, o aparato teórico-metodológico da análise tridimensional da linguagem⁷ (cf. Fairclough, 2001).

Inicialmente, esperávamos coletar os dados dos cinquenta alunos matriculados no cursinho. Com o decorrer das atividades, percebemos que a maioria dos alunos encontrava dificuldades até mesmo para freqüentar as aulas, e conseqüentemente, de realizar as atividades propostas pela professora na dinâmica rotineira da sala de aula. Decidimos, então, realizar um recorte metodológico a fim de organizar e facilitar a compreensão da análise dos dados.

De todos os alunos que participaram, efetiva e esporadicamente, nas aulas de “Texto e Linguagem”, selecionamos 9 (nove) produções textuais para a análise, apenas dos 8(oito) alunos que cumpriram com todas as atividades propostas para a realização da pesquisa, ou seja, analisamos somente as redações daqueles alunos que também responderam ao questionário.⁸ Já em relação às produções textuais, focalizamos dois recortes metodológicos: daqueles alunos que terminaram o Ensino Médio e ingressaram no Cursinho em seguida, e daqueles alunos que já tinham terminado o Ensino Médio havia algum tempo e retomaram os estudos por conta de motivações diferentes daquelas que visam a simples função de passar no vestibular. Quero enfatizar que essas motivações têm domínios sociais mais amplos que fogem ao escopo dessa dissertação.

⁷ Trataremos de explicitar esse tipo de análise no capítulo II e, posteriormente, no capítulo IV onde realizamos a análise dos dados.

⁸ Gostaríamos de ressaltar que as redações que selecionamos são, de certo modo, representativas ao grupo de alunos do cursinho, ou seja, o que os dados revelam nas redações que analisamos, também é visível nas demais produzidas na disciplina de “Texto e Linguagem” da professora Lucimara.

Assim, analisamos as redações daqueles alunos que terminaram o Ensino Médio e já ingressaram no cursinho (1. redação *Impunidade* de Berenice; 2. redação *Policial da rua*, também da aluna Berenice; 3. redação (sem título) de Eduardo; 4. redação denominada “???” de Marcelo; 5. redação *Como diminuir a violência no Brasil?* de Maurício) e as redações daqueles alunos que ingressaram no cursinho depois de três anos do término do Ensino Médio (6. redação (sem título) de Antônia; 7. redação *O que é justo?* de Gislaine; 8. redação *Polícia uma profissão difícil* de Kátia; e, 9. redação *Estamos seguros com ela* de autoria da aluna Marilene).

Como forma de concretizar esse trabalho, no capítulo I apresentamos fundamentos teóricos e questionamentos em torno dos estudos sobre os Gêneros Discursivos, sua natureza social, a implicação desse conceito na prática escolar e seus reflexos na realidade social. Partimos dos estudos de Bakhtin (1992) considerando, também as (re)leituras dessa teoria por outros teóricos tais como Schneuwly (2004), Schneuwly & Dolz (1997), Bronckart (1999), Brandão (2003), além de toda uma contribuição da sociolinguísta interacionista Bortoni-Ricardo (2005).

Dada a natureza dos dados da pesquisa, elencamos o capítulo II para apresentar a teoria social do discurso proposta por Norman Fairclough (2001). Acreditamos que a reflexão a respeito do acesso, participação e apropriação de mecanismos textuais e discursivos como partes do processo de ensino e aprendizagem de uma língua materna, assim como da relação destes aspectos com a prática social, possibilitou-nos uma compreensão mais crítica dos processos sociais e ideológicos que circundam a linguagem.

No capítulo III, retomamos alguns conceitos abordados nos capítulos I e II sob o olhar dos Estudos do Letramento (STREET, 2006; GEE, 2004; KLEIMAN, 2006a, 2006b; BARTON e HAMILTON, 1998, KALMAN, 2003 e BARTLETT, 2007). E, no capítulo IV apresentamos as diretrizes que fundamentam nossa escolha metodológica e a análise dos dados.

Finalmente, apresentamos as considerações finais acerca das questões instigadoras de nossa proposta investigativa, além de responder algumas e apontar outras que merecem estudos mais aprofundados.

CAPÍTULO I – GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE PORTUGUÊS: Fundamentos teóricos e o processo de ensino e aprendizagem de língua materna

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). [...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Mikhail Bakhtin

Neste primeiro capítulo apresentamos nossas reflexões sobre a concepção de gêneros discursivos, conforme postulado na teoria de Bakhtin (1992) e nas releituras de teóricos como Schneuwly (2004), Schneuwly & Dolz (1997), Bronckart (1999) entre outros; e, como os gêneros podem ser considerados como instrumentos semióticos complexos de que os indivíduos se apropriam e por meio dos quais se constituem enquanto sujeitos sociais da ação e do discurso.

Entendemos, de início, que se faz necessário definir um panorama histórico sobre alguns dos processos de formação do indivíduo na sociedade brasileira e de ensino e aprendizagem de língua materna na escola, especialmente os que se referem à questão polêmica da didatização do gênero discursivo. Sobre essas questões, a sociolinguísta interacionista Bortoni-Ricardo (2005) faz importantes contribuições no sentido de proporcionarmos-nos uma visão crítica a respeito das práticas escolares e da utilização da linguagem, especialmente no que diz respeito à prática em gêneros discursivos, como parte integrante da formação social do indivíduo.

Para a autora, a sociedade brasileira caracterizou-se pelo crescente e tardio processo de urbanização, se comparada à sociedade européia. As mudanças decorrentes desse tardio processo de urbanização tiveram efeitos significativos na estrutura social brasileira, bem como atingiram de forma expressiva o sistema educacional formal.

Com o fluxo contínuo da população rural para a cidade em meados do século XX, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2005), a escola teve que trabalhar no sentido de receber a população advinda da zona rural e proporcionar-lhes meios e condições sociais para atingir, de forma significativa, o seu aprendizado, nos moldes do ensino formal, uma vez que a metodologia de ensino, o livro didático entre outros aspectos do ensino, eram elaborados com base no perfil sócio-cultural dos alunos da classe média urbana.

A partir dessas considerações sobre o início do processo de migração da população da zona rural para a zona urbana e seus reflexos no ensino formal, Castilho distingue três tipos de crises que perpassaram o sistema educacional brasileiro. A crise social, que resulta da incorporação da população rural no sistema educacional formal; a crise científica, que aponta para o tratamento da linguagem enquanto teoria:

a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura, e a língua como uma atividade social. (...) Tomadas em seu conjunto, as duas primeiras teorias postulam a língua como um fenômeno homogêneo, como um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção. (...) Já a terceira teoria postula a língua como um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas. (CASTILHO, 2000, p.11).

E, por fim, a crise no magistério que, para o autor, centra-se em questões que ainda o professor encontra na prática escolar cotidiana: a desvalorização do magistério; o material didático⁹ que é disponibilizado pelo Estado para o auxílio no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, que na maioria das vezes, trazem conceitos teóricos considerando a língua ainda como homogênea, além de também pressupor uma homogeneidade entre os alunos, fato este que não pode ser constatado no contexto atual de ensino; e, a formação do professor uma vez que, como argumenta Castilho (ibidem), a maioria

⁹ No que se refere ao material didático, observamos que, recentemente, foi adotado como diretrizes ao Ensino Fundamental (2º ciclo) e ao Ensino Médio pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, uma série de “Cadernos do Professor” que direcionam, de certa forma, a prática do professor na sala de aula. Para Martins (2008), esses cadernos do professor representam um retrocesso histórico em função de certos componentes ideológicos e hegemônicos que comportam. Para mais detalhes, ver: MARTINS, M.S.C. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e poder. *Linguagem em (Dis)curso*. V. 8, n. 3. Tubarão, Unisul, 2008, p.519-539.

dos professores em serviço tiveram uma formação conservadora e antiga, nos moldes de ensino de língua materna centrada na norma padrão como única modalidade válida e prestigiada pela sociedade.

No entanto, podemos verificar que a crise do magistério caracterizou-se, além das problemáticas já expostas acima, por diversos fatores que ainda hoje interpenetram o sistema educacional e que talvez estejam mais relacionados à questões subjetivas tais como o sentido que os alunos atribuem ao que é ensinado na escola ou liga-se a questões mais complexas que, na maioria das vezes, distancia a escola do contexto social dos alunos.

As mudanças sociais, a incorporação da população rural na zona urbana e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, e a mudança no paradigma científico no sistema educacional contribuíram para pensar o papel da Lingüística no ensino de línguas.

Sobre esta questão, Marcuschi (2000) considera importante a mudança no modo de pensar a linguagem, pois somente a partir do surgimento das ciências Sociolingüísticas e da Lingüística de Texto se pôde pensar a linguagem como fato social e atividade humana verbal, fato que veio, ao mesmo tempo, ao encontro dos anseios da escola que passa a atuar no sentido de valorizar a variação lingüística e a questão das diferenças sócio-culturais dos alunos.

Assim, pensar a linguagem enquanto fato social e como atividade humana ajuda a entender melhor o processo de produção textual (e o texto propriamente dito) como resultado de um evento discursivo onde os indivíduos estão em constante troca social. Dessa forma, conforme cita Marcuschi (ibidem, p.06), “definindo o texto como **evento**, e observando-o como **processo**¹⁰ e não como produto, a LT¹¹ passou a incorporar domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos no

¹⁰ Grifos do autor.

¹¹ Legenda: LT – Lingüística de Texto ou Lingüística Textual.

funcionamento da língua.” Essas mudanças de concepções influem em uma outra forma de pensar aquela velha dicotomia entre fala e escrita:

Fala e escrita não são vistas como dicotômicas, sendo este um tema em franca ebulição nas investigações lingüísticas dos últimos 30 anos. Sua análise é feita na grade dos gêneros textuais, com grande relevância no ensino de língua. Além disso, tem-se como certa a posição de que a escrita não é uma representação da fala, não é superior à fala nem apresenta alguma vantagem imanente do ponto de vista cognitivo. Fala e escrita são modalidades de produção discursiva complementares e interativas, havendo momentos em que é até difícil distingui-las uma da outra ao se considerarem determinadas produções textuais. Estas novas conquistas teóricas estão passando com enorme rapidez para o ensino de língua tendo em vista seu potencial aplicativo quase imediato, já que são desenvolvidos na própria relação com essa prática. Em certo sentido, o que se observa é que a visão mais dinâmica e interativa da língua e a consideração de sua inserção em contextos sociais relevantes e de suas diversas formas de representação e manifestação tem trazido uma extraordinária renovação nas práticas de ensino. (MASCUSCHI, 2000, p. 8)

Essa renovação do ensino à qual Marcuschi faz referência tem implicações políticas e sociais, considerando-se que a mudança no sistema educacional segue orientações metodológicas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹², que destacam a relevância dada às mudanças qualitativas dos paradigmas para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, além de preconizar a importância da escola no trabalho com a linguagem numa perspectiva sócio-interacionista, levando em consideração que *“não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social...”*. (PCNEM, 1999, p.125).

Nesse sentido, examinando a tabela de habilidades e competências¹³ a serem desenvolvidas pela escola no ensino de Língua Portuguesa e ponderando que o indivíduo *“fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero”* (PCNEM, ibidem, p.144), o estudo dos gêneros discursivos e os modos como se articulam proporcionam aos alunos e ao professor uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, desde que se leve em consideração o contexto sócio-cultural dos alunos na sala de aula, conforme

¹² PCNs: Documento oficial elaborado a pedido do Ministério de Educação (MEC) que propõe, no volume dedicado à Língua Portuguesa, um conjunto de orientações e diretrizes para o ensino de língua e oferece uma possibilidade de definir linhas gerais de ação.

¹³ Tabela encontra-se nos Anexos, anexo 1.

argumenta Bortoni-Ricardo (op.cit., p.128) ao conceituar sobre a expressão ‘culturally responsive pedagogy’, durante o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Atualmente, a preocupação da Lingüística, em particular, da Lingüística Aplicada, é estudar a linguagem e a sua relação dialógica com o contexto sociocultural, e os usos de que os interlocutores fazem dos instrumentos semióticos¹⁴ para a apropriação e o desenvolvimento de capacidades lingüísticas, sociais e cognitivas. Interessam-nos os estudos lingüísticos no campo aplicado que têm a preocupação na investigação da utilização dos gêneros discursivos no ambiente escolar, bem como é enfatizado nos PCNs quando postulam o trabalho com o texto como objeto de ensino, conceitual e material, em práticas sociais que propiciem o uso e a reflexão dos gêneros de tradição oral ou escrita em diferentes contextos socialmente significativos.

Pensando assim, a utilização da linguagem pelos indivíduos, por meio de instrumentos complexos, i.e., dos gêneros discursivos, vem ao encontro das orientações metodológicas dos PCNs, e visa contribuir com a inserção de indivíduos em práticas letradas socialmente valorizadas, que nas palavras de Bakhtin (1992) são práticas complexas.

Assim, percebemos em nosso contexto investigativo que as práticas sociais de linguagem dos alunos, que freqüentam as aulas do cursinho pré-vestibular, são formadas especialmente por práticas voltadas à esfera cotidiana (ou seja, práticas vernáculas ligadas às situações cotidianas da vida social, i.e. à família e às pessoas íntimas); e, por práticas sociais que englobam o uso de gêneros discursivos específicos de certos círculos sociais institucionais, tais como a igreja, a escola e o trabalho. Acreditamos, portanto, que essas práticas sociais a que os indivíduos investigados pertencem e/ou de que participam são

¹⁴ É importante ressaltar que estamos considerando os gêneros discursivos como instrumentos semióticos, que podem tornar-se complexos a medida que o indivíduo faz o uso desses instrumentos para a apropriação da realidade e para sua constituição enquanto sujeito social, conforme é definido por Schneuwly (2004) em seu artigo “*Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*”.

importantes aspectos para serem pensados quanto à questão da apropriação dos gêneros discursivos secundários (durante o processo escolar e com reflexos na vida social), e quanto a como estes instrumentos se relacionam com as dimensões sociais (as práticas sociais e as práticas discursivas) como forma de acesso e participação em outras práticas letradas socialmente valorizadas como, por exemplo, aquelas praticadas na Academia.

Nesse sentido, propomo-nos a pensar os gêneros discursivos, com base num aparato teórico-metodológico, cujo ponto de partida é Bakhtin(1992), e nas releituras de teóricos tais como Schneuwly (2004), Schneuwly & Dolz (1997), Bronckart (1999), Fairclough (2001) entre outros. A partir desse embasamento, tentaremos fazer uma releitura, articulando as idéias, de modo, a buscar no objeto de estudo/ objeto de ensino sua complexificação¹⁵.

Antes de prosseguirmos a teorização, é importante deixar claro, a distinção em relação aos gêneros discursivos e aos gêneros textuais. Essa terminologia envolve uma questão bastante polêmica entre os diversos teóricos, especialmente quando nos referimos aos estudos científicos como o que estamos realizando.

De acordo com ADAM apud Rojo (2005, p.189),

deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso (...) pode-se dizer que o texto é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos.

Rojo enfatiza que os conceitos texto/discurso, bem como os de gêneros discursivos / gêneros textuais são bastante variáveis considerando as vertentes teórico-metodológicas que existem no campo da Lingüística e, que, por sua vez, são influenciadas por outras áreas das Ciências Humanas (Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia etc.). É necessário um

¹⁵ Entendemos, aqui, “complexificação” no sentido de que os gêneros discursivos se tornam mais complexos a partir do momento que se tornam instrumentos de ação da linguagem, i.e., os indivíduos apropriam-se da linguagem e agem sobre a realidade social. Eles passam a utilizar o gênero como um instrumento de construção nova, por meio de mecanismos textuais e discursivos que asseguram a autonomia do texto, seu controle, sua avaliação e sua definição, conforme aponta Schneuwly (2004, p.29).

olhar crítico e fundamentado numa corrente teórica que dê conta de todos os aspectos que englobam o trabalho com os gêneros. Para isso, a autora exemplifica, mostrando que o conceito de gêneros discursivos teve como ponto de partida os estudos de Bakhtin e seu círculo, além de releituras de estudiosos/comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro etc.; já o conceito de gêneros textuais é muito discutido por Bronckart, Adam e, no Brasil, pelo lingüista Marcuschi.

Nesse sentido, para Rojo (2005, p.185) os gêneros discursivos e os gêneros textuais são vertentes “metateoricamente diferentes”, ou seja,

ambas as vertentes se encontram enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros do texto – na descrição da materialidade textual.

Privilegiamos o conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin, no entanto, lançaremos nosso olhar sobre os outros conceitos desenvolvidos a partir da reflexão bakhtiniana dos gêneros no sentido de ampliar o nosso campo de visão a esse respeito em função da especificidade da área em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Partindo do pressuposto de que os gêneros discursivos devem ser trabalhados em suas condições sociais de produção, circulação e recepção no ambiente escolar, e fazendo uso da linguagem verbal para esta interação, como atesta Geraldi (2001), os gêneros discursivos desenvolvem-se e constituem o sujeito, intimamente ligados à práticas sociais, o que propicia a ele condição suficiente para, apropriando-se da linguagem e da realidade social, expressar-se, produzir textos, compreendê-los; enfim, interagir comunicativamente.

Bakhtin (1992, p.284) afirma que os gêneros discursivos podem ser entendidos como um conjunto de textos típicos de uma enunciação. Na enunciação, a palavra acaba por assumir uma expressão única e específica. Portanto, os gêneros estão ligados à situações características de comunicação verbal, nas quais há uma profunda relação entre o significado

das palavras e a realidade, o momento em que são empregadas, ou seja, o momento sócio-histórico de sua produção.

Notamos, ainda, que a utilização dos gêneros discursivos como artefato cultural numa dada situação de vida de uma comunidade lingüística, i.e., a produção, circulação e a recepção desse gênero, vai significar a construção de novos sentidos, para o sujeito, no contexto comunicativo, bem como na apropriação da realidade social e na sua ação sobre ela.

Na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, podemos perceber três aspectos principais: 1) em cada esfera de atividade temos enunciados relativamente estáveis; 2) três elementos constituem os gêneros discursivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional; e, 3) a escolha do gênero vai ser condicionada às necessidades de comunicação, levando em conta o contexto situacional, os interlocutores e a intenção do locutor.

Portanto, para BAKHTIN (ibidem, p.301):

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido), do conjunto dos parceiros etc. (...) Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros discursivos, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo.

Desse modo, podemos constatar que é na relativa estabilidade do gênero discursivo que se possibilita a compreensão e produção discursiva entre os usuários, bem como em suas próprias características de ser uma atividade humana, verbal e dialógica construída pelos sujeitos segundo a perspectiva de ações historicamente situadas.

Nessa linha de reflexão, entendemos a linguagem enquanto atividade, que ocorre em contextos de usos, nas práticas discursivas dos locutores. Estes, por sua vez, usam a linguagem como um instrumento mediador do todo social, ou seja, por meio dos usos e práticas sociais significativas, o indivíduo apropria-se e internaliza ações específicas,

possibilitando “o agir comunicativo” (segundo Habermas apud BRONCKART, *ibidem*, p.30), transformando não só a realidade social, como, também, no processo de apropriação das propriedades da atividade social, a constituição de sua identidade e sua representatividade.

Em outras palavras, Bronckart (*ibidem*, p.44) esclarece-nos que:

os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem de si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação. É essa auto-representação do estatuto de agente, associada ao conhecimento das características dos próprios comportamentos, assim como ao dos efeitos desses comportamentos sobre o meio, que delimita a ação em seu estatuto secundário ou interno: o de um conhecimento, disponível no organismo ativo, das diversas facetas de sua própria responsabilidade no desenvolvimento de partes da atividade social.

Importante deixar claro que os processos de apropriação da linguagem, ou seja, a prática em gêneros discursivos pelos indivíduos, em contextos de atividades específicas, propicia aos sujeitos a construção de uma identidade social, como atesta Bronckart entre outros teóricos, porém este assunto será discutido em outro momento.

É interessante notar que o modo como o indivíduo se apropria e internaliza certos conceitos e propriedades da linguagem, utilizando-se dos gêneros discursivos e agindo na realidade social por seu intermédio, contribui, em parte, para a mobilidade social e o empoderamento nas práticas letradas como agentes de transformação social e cultural.

Partindo do posicionamento teórico em que Brockart(1999) se propõe a pensar, privilegamos os gêneros discursivos enquanto atividades sociais constitutivas; e, como aponta Schneuwly (2004) como instrumentos semióticos nos quais os indivíduos se apóiam para apropriar-se da realidade social, bem como sendo o viés de sua própria constituição enquanto sujeitos sociais, participantes de práticas discursivas mais amplas e complexas.

Entendemos, portanto, que os gêneros discursivos em sua produção, circulação e recepção têm lugar de destaque nos estudos lingüísticos e na sociedade, dado que os seres humanos, nas diversas línguas e culturas conhecidas no mundo, nos distintos momentos da história, organizam os eventos sócio-comunicativos utilizando-se dos gêneros.

Assim, como argumenta Schneuwly (2004), os gêneros discursivos são um instrumento mediador entre o sujeito e o mundo social. Na apropriação dos sentidos da realidade, os sujeitos internalizam as ações próprias e características da linguagem, i.e., enquanto instrumentos mediadores, os gêneros discursivos possibilitam ao sujeito a apropriação da realidade social e sua constituição como sujeitos dialógicos, que se transformam e, simultaneamente, transformam o meio social. A propósito, lembra SCHNEUWLY (ibidem, p.23),

o gênero é um instrumento (...) O instrumento, para se tornar mediador, para tornar-se transformador de atividade, precisa ser apropriado; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Estes esquemas de utilização são plurifuncionais: através deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (...) ele define classes de ação possíveis através das finalidades que se pode atingir graças a ele (...) ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento. A apropriação do instrumento (...) pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta estas ações.

Schneuwly usa da metáfora instrumento para conceituar os gêneros discursivos, em seguida, os coloca como mega-instrumentos. Assim, os gêneros são concebidos numa tripolaridade discursiva, que vai muito mais além de um instrumento exterior ao indivíduo, ele faz referência a objetos semióticos complexos que são elaborados no âmbito do social e do histórico, de que por sua vez, os indivíduos fazem usos para poder se comunicar e interagir socialmente. Em outras palavras, *“a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos de experiências das gerações precedentes através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age”* (Schneuwly, 2004:23).

E ainda, Schneuwly chama a atenção para a importância do conhecimento prévio dos gêneros por parte dos sujeitos da enunciação, porém, dá destaque maior à questão de que os gêneros discursivos devem ser vivenciados em práticas efetivas de comunicação. Nesse sentido, conforme argumenta BRANDÃO (2003, p.38) *“há toda uma dimensão intergenérica*

dialogal que um gênero estabelece com outro no espaço do texto”, e só a partir da participação em diferentes práticas sociais que podemos desenvolver nossas capacidades de utilização dos esquemas textuais (cf. Schneuwly, 2004) nos mais variados contextos sociais.

Nesse momento, cabe-nos levantar alguns pontos de reflexão em torno da eventual sistematização e didatização dos gêneros discursivos no sistema educacional, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua materna. Vale ressaltar a importância dos gêneros discursivos enquanto instrumento semiótico mediador da atividade (de linguagem), entre os indivíduos que agem e a situação na qual eles agem discursivamente nos contextos interativos comunicacionais, o que permite tanto a produção quanto a compreensão de textos, bem como o desenvolvimento cognitivo e social.

Dessa forma, é importante pensarmos o papel dos gêneros discursivos nos eventos de letramento, quando aqueles têm por função a inserção dos indivíduos em práticas letradas socialmente valorizadas. Como se dá essa prática de linguagem, ou seja, o que torna possível o surgimento dos gêneros secundários¹⁶ à medida que existe uma continuidade e uma ruptura com relação à produção dos gêneros primários.

Devemos ter consciência de que os indivíduos na sociedade têm contatos com os diversos gêneros discursivos, no entanto, eles se apropriam primeiro, dos gêneros primários, em práticas de linguagem mais espontâneas e imediatas, e somente quando os instrumentos semióticos se complexificam, i.e., quando eles se tornam instrumentos de ação pela/na linguagem que podemos afirmar que os sujeitos sociais conseguiram internalizar os processos e mecanismos próprios dos gêneros secundários, que conforme BAKHTIN (op.cit., p.281), *“aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, (principalmente escrita) - artística, científica, sociopolítica - mais complexa e relativamente mais evoluída.”*

¹⁶ Bakhtin (1992) faz uma distinção entre os gêneros discursivos primários e os secundários, dado a sua natureza social e comunicacional. Para o autor, os gêneros primários estão ligados a práticas sociais de linguagem vinculados a esfera cotidiana da vida social e os gêneros secundários estão ligados a práticas sociais de linguagem mais sofisticadas das esferas institucionais.

Desse modo, Bakhtin (ibidem) propõe dois tipos de definição em relação aos gêneros discursivos, aqueles ligados a esfera do cotidiano - os gêneros primários - e aqueles ligados à esfera institucional - os gêneros secundários. Esses dois tipos de enunciados mantêm uma relação de reciprocidade, pois conforme pontua BAKHTIN (ibidem, loc.cit.):

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Nesse sentido, conforme aponta Schneuwly (2004) os gêneros secundários se desenvolvem ligados a mecanismos de continuidade dos gêneros primários, pois estes são os instrumentos de criação daqueles. No entanto, os gêneros secundários dispõem de mecanismos lingüísticos e discursivos com os quais podemos identificar o nível da ruptura com os gêneros primários, pois aqueles se tornam instrumentos de ação, i.e., se complexificam e se tornam relativamente autônomos, no sentido de independência do contexto imediato. Ou seja, ao adquirir o caráter mais complexo, os gêneros secundários dispõem de certos mecanismos de textualidade interna que os tornam significativos. Nas palavras de SCHNEUWLY (ibidem, p.31), *“a gestão dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez (...), mas que pode se basear na gestão de diferentes níveis relativamente autônomos.”*

A partir dessa concepção, podemos compreender melhor a questão dos gêneros discursivos inseridos em práticas escolarizadas. Isto significa levar em consideração a questão polêmica da didatização dos gêneros considerando-os como parte dos objetos de ensino, que por sua vez, pressupõem dois direcionamentos: um voltado à questão da utilização dos gêneros por meio de práticas de linguagem auto-geradas (cf. Barton & Hamilton, 1998) que se

desenvolvem atreladas às atividades dos alunos, em círculos específicos de uma determinada atividade social, e outro relacionado aos objetivos pedagógicos que se queiram alcançar com a sistematização dos gêneros no ambiente escolar.

Como essas práticas escolares englobam dois direcionamentos, um voltado para o social e outro voltado para o pedagógico, os gêneros são tidos como o suporte para a instrumentalização dos indivíduos em práticas sociais letradas mais amplas e complexas, e ao desenvolvimento de capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas, com implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, no caso a língua portuguesa.

Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas). (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997, p.03)

Assim, no processo de ensino e aprendizagem deve-se ressaltar a importância do contexto social na produção dos gêneros discursivos, uma vez que a suposta didatização dos gêneros no âmbito escolar implicaria o seu deslocamento de suas condições sociais de produção, circulação e recepção; e, a escola, no caso o Cursinho Pré-Vestibular, tem objetivos específicos e plausíveis voltados para o processo de ensino/aprendizagem, quando faz a utilização dos gêneros discursivos como instrumento mediador entre o sujeito e a realidade social. Desse modo, podemos afirmar, conforme Schneuwly & Dolz (1997), que há o desdobramento do gênero discursivo que é instrumento de comunicação e, também, parte dos objetos de ensino.

Segundo os autores, quando ocorre o desdobramento do gênero discursivo, i.e., quando o tomamos como objeto de ensino, “*a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura forma lingüística cujo objetivo é seu domínio*” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997, p.05). A esse respeito, tanto Schneuwly & Dolz

(ibidem) quanto Bortoni-Ricardo (2005) defendem a valorização e o desenvolvimento de atividades centradas em suas condições sociais de produção, voltadas diretamente ao contexto social de práticas de linguagem dos aprendizes. Tal postura visa, necessariamente, a produção de textos orais e escritos significativos, visto que, no espaço escolar a didatização do gênero funda-se numa “*prática de linguagem que é, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.*” (Cf. SCHNEUWLY & DOLZ ,ibidem, p.04).

Partindo da pressuposição de que os alunos já possuem conhecimento e vivência de práticas sociais que envolvem os gêneros discursivos primários, e que o surgimento do novo sistema – próprios dos gêneros secundários – se apóia nos gêneros primários, acreditamos que a instituição escolar tem papel essencial no desenvolvimento social dos alunos, bem como no desenvolvimento de práticas sociais voltadas para a produção de sentidos tanto na escrita quanto na oralidade.

Assim, a proposta de didatização dos gêneros discursivos implica um posicionamento mais crítico no tratamento da linguagem enquanto atividade social, pois é por meio dos gêneros que serão feitas a articulação entre as práticas sociais e os objetos de ensino. No entanto, entendemos que a construção de um objeto de ensino, no caso, os gêneros secundários, quer dizer, a sua sistematização no ensino é um processo complexo e demanda por parte dos alunos, o domínio e, ao mesmo tempo, com maior ênfase, a vivência em práticas sociais letradas mais efetivamente consolidadas, dentro de parâmetros de situações sociais.

Nesse sentido, conforme podemos notar em Bortoni-Ricardo (2005), a origem social pode influenciar e determinar a participação dos sujeitos em práticas letradas socialmente valorizadas, isto é, se o indivíduo tem seu círculo social limitado a um determinado espaço, sua participação em práticas sociais letradas de prestígio também será de certa forma, restrita.

Caberia à escola, então, fornecer esse espaço?

Ao considerarmos o nosso contexto de pesquisa, verificamos que se existem, de fato, essas limitações de acesso à cultura de prestígio de modo geral, podemos observar este ponto

como um possível entrave para os alunos, no processo de apropriação dos gêneros discursivos secundários, visto que a construção de textos com base nesses gêneros demanda certa habilidade e capacidades lingüístico-discursivas (cf. Schneuwly & Dolz, *ibidem*) e a participação desses sujeitos, de modo efetivo, em diversos círculos sociais, proporcionando-lhes uma visão de mundo mais ampla e complexa e o acesso às práticas letradas de prestígio.

Outro aspecto relevante a respeito da participação social dos indivíduos em diferentes práticas sociais de linguagem é a questão da interface entre os gêneros primários e os gêneros secundários, ou seja, o que se verifica, na maioria das vezes, é a presença de elementos dos gêneros primários (i.e. marcas de oralidade) em certos textos do gênero secundário, considerando que em cada esfera de atividade específica há uma exigência de estruturação, que não é estanque, mas que exige uma relativa estabilidade. Então, a demasiada interferência da oralidade em certos gêneros discursivos secundários (no caso, a dissertação escolar) pode se tornar indesejável, desvalorizando aquele determinado tipo de texto, naquela dada situação social.

Para isso, entendemos que a escola deve privilegiar a aprendizagem de língua materna objetivando a criação de contexto e condições sociais ao aprendizado de práticas sociais de oralidade - voltadas ao trabalho com a linguagem oral – e de letramento – voltadas ao trabalho com a linguagem escrita nos estilos mais sofisticados/monitorados (cf. Bortoni-Ricardo, 2005), de acordo com os círculos específicos de atividades de linguagem. Esses argumentos estão fundamentados em algumas concepções, defendidas por Bortoni-Ricardo, segundo as quais é importante compreender, primeiro, a realidade do ensino público brasileiro, e mais especificamente, o contexto social da sala de aula, para depois, pensarmos em como trabalhar essas teorias na sala de aula.

Com base na teoria sociolingüística interacionista¹⁷, Bortoni-Ricardo (2005) verifica que o modo como é sistematizado o ensino de língua materna na escola é uns dos possíveis entraves que podemos relacionar, também, com a questão da participação dos indivíduos em práticas letradas socialmente valorizadas, levando-se em consideração as convenções sociais e restrições típicas dos gêneros praticados nessas esferas sociais e a forma de acesso de grande parte da população, pertencente a uma rede social menos favorecida.

A propósito, lembra Bortoni-Ricardo (ibidem) que a sociedade brasileira caracteriza-se como uma comunidade de fala, podendo-se evidenciar, em certos casos, uma grande variação no repertório verbal e um acesso limitado à norma-padrão (características de uma sociedade tradicional¹⁸), e, em outros, uma variação lingüística marcada efetivamente pela mobilidade social (características de uma sociedade moderna). Dessa forma, a autora conclui que o desempenho comunicativo dos falantes de português no Brasil, em práticas letradas mais complexas, vai depender basicamente do papel social que o falante assume em cada ato de interação verbal. Segundo Bortoni-Ricardo (ibidem, p.25)

já se verificou que as sociedades variam quanto à amplitude e fluidez da gama de papéis sociais à disposição do indivíduo. Assim sendo, os indivíduos que não têm bastante competência na língua-padrão também se vêem severamente limitados na sua participação em eventos de fala públicos e formais.

¹⁷ “Ramo das ciências sociais que faz interface com a lingüística, a pragmática, a antropologia (na subárea de etnografia) e a sociologia (nas subáreas de etnometodologia e de análise da conversação), entre outras. Trata-se de um paradigma de base fenomenológica, interpretativista, que apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana.” E ainda, seu objeto de estudo consiste em analisar o “papel que as estratégias comunicativas desempenham no processo de produção e reprodução da identidade social na interação humana.” E ela, “propõe-se a desenvolver uma teoria abrangente da inferência conversacional, mecanismo que permite aos interagentes aferir as intenções mútuas e elaborar respostas adequadas. Interessa a tal teoria o efeito que a comunicação tem na vida das pessoas, especialmente quando essas pessoas estão em situação de desvantagem na organização social.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.147-157 passim).

¹⁸ Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.21) as sociedades tradicionais são caracterizadas por serem rigidamente estratificadas, por terem uma gama de papéis sociais definidos e não-permeáveis e as sociedades modernas são relativamente abertas. Este tipo de sociedade é “caracterizada por maior permeabilidade de papéis sociais e, conseqüentemente, menor heterogeneidade no repertório verbal. A mudança constante de papéis sociais permite maior fluidez entre variedades lingüísticas de natureza social e estilística”.

Ademais, Bortoni-Ricardo (ibidem) propõe pensar a linguagem em termos de um *continuum* dos gêneros discursivos. Considerando a abordagem sociolingüística com que trabalha, a autora define três contínuos: 1) o rural-urbano; 2) o de oralidade-letramento; e, 3) o de monitoração estilística.

Isso significa dizer, que os falantes de Língua Portuguesa participam de práticas de linguagem que inferem dois tipos de regras variáveis, uma da estratificação descontínua (caracterizada por uma linguagem mais estigmatizada pela sociedade urbana hegemônica, ou seja, as variantes lingüísticas regionais e sociais), e outra de uma estratificação contínua (caracterizada por graus de formalidade conferidos aos usos da língua pelos falantes, em determinadas situações sociais).

Ainda sobre essa questão, a autora elucida que, junto ao *continuum* rural-urbano, podemos observar o da oralidade-letramento que diz respeito às práticas sociais de oralidade e às práticas sociais de letramento: uma voltada para as atividades de linguagem na modalidade oral da língua, que se apresentam numa linha horizontal de variação do informal ao mais formal na oralidade, e outra voltada às práticas de letramento, com o tratamento da linguagem nos padrões formais, i.e., “*os falantes reservam uma linguagem mais cuidada*” (cf. BORTONI-RICARDO, ibidem, p.40).

É importante salientar que estes dois tipos de *continuum* estão implicados diretamente com o de monitoração estilística. Bortoni-Ricardo ressalta que a escolha de determinados estilos vai depender, na maioria das vezes, de diversos fatores (o grau de atenção e de planejamento conferidos pelo falante à sua interação, os interlocutores, a intenção, o apoio contextual, a complexidade cognitiva e a familiaridade do falante com as rotinas comunicativas¹⁹), para o desenvolvimento de capacidades e de uma competência

¹⁹ As rotinas comunicativas ou rotinas lingüísticas específicas, conforme Hymes (apud Bortoni-Ricardo, ibidem:66) são unidades comunicativas padronizadas, que podem ser denominadas como modos de fala (“ways of speaking”).

comunicativa que demandam, por sua vez, o conhecimento das práticas discursivas e a habilidade de usá-las, dependendo do contexto em que os indivíduos estejam inseridos.

Assim, conforme argumenta Bortoni-Ricardo (ibidem, p.51), citando Labov, o indivíduo desenvolve sua competência comunicativa, ou melhor, “*a implementação de estilos monitorados vai depender dos recursos que lhe viabilizam as diversas tarefas comunicativas relacionadas com os papéis sociais que ele assume em seu grupo social*”. Em outras palavras, o indivíduo deverá ter familiaridade com rotinas lingüísticas específicas, ou seja, deverá não só conhecer, como também vivenciar efetivamente certas práticas discursivas em círculos específicos de atividade (Bakhtin, 1992).

No entanto, considerando a existência de uma heterogeneidade lingüística, podemos verificar que, ainda, existe um grupo social marginalizado que encontra dificuldades, e de certa forma é “*privado de oportunidades de mobilidade social e do acesso à cultura dominante, da qual a norma culta da língua é expressão fiel*” (BORTONI-RICARDO, ibidem, p.73). Nesse sentido, podemos nos perguntar: qual o papel social da escola? E quais os instrumentos que esta possibilita aos alunos na apropriação da cultura dominante?

Bortoni-Ricardo (ibidem), acerca desse assunto, leva em conta a questão da valorização dos aspectos sócio-culturais dos alunos, pois, apesar de a escola ser considerada espaço privilegiado ao desenvolvimento de práticas sociais de linguagem, às vezes, ela acaba por assumir um papel de espaço de apagamento social, ou seja, a instituição pedagógica ignora por completo as experiências culturais e o contexto social, no qual os alunos se inserem. Ainda mais, se considerarmos que,

no caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas conseqüências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão.” (ibidem, p.15)

Nesse sentido, observamos que a escola, enquanto espaço social, não pode assumir a perspectiva da ideologia do vácuo²⁰, e nem considerar que a problemática esteja no código lingüístico, mas deverá assumir um posicionamento político-pedagógico em que vise ao respeito e à valorização das peculiaridades lingüístico-culturais dos alunos, assim como a criação de meios para a aprendizagem de modo humanizado dos gêneros discursivos, considerando os usos e as diversas situações comunicativas, a fim de ampliar a competência lingüística do falante.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o ambiente escolar deve privilegiar o conhecimento do aluno, ou seja, deve valorizar e utilizar na prática escolar os diferentes gêneros discursivos com que o aluno tem contato em sua realidade social, e, a partir desse conhecimento de mundo, criar meios para a inserção desses alunos em práticas letradas socialmente valorizadas. Assim, a autora argumenta que deve ser preceito essencial dentro da escola, a valorização de uma pedagogia culturalmente sensível (“culturally responsive pedagogy”), cujo objetivo é

criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. (BORTONI-RICARDO, *ibidem*, p.128).

Nessa perspectiva, acreditamos que, para que não ocorra um apagamento social e cultural dos alunos no espaço escolar, é necessário que se levem em consideração aspectos sociais e culturais dos aprendizes. Já em relação à sistematização de práticas sociais letradas intermediadas pelos gêneros discursivos no ambiente escolar, acreditamos, conforme Schneuwly & Dolz, que este processo deve ocorrer dentro de parâmetros que levem em conta

²⁰ A esse respeito, Bortoni-Ricardo (*ibidem*) esclarece que a ideologia do vácuo ocorre quando a escola assume a postura de que “certos grupos sociais não seriam portadores de qualquer cultura significativa. (...) toda a linguagem, (pelo grupo social expressada) e conseqüentemente a cultura das crianças de classes populares, tem que ser substituída pela língua da cultura institucionalizada”.

as condições sociais e reais com que o gênero é produzido, além de considerar a sua circulação e a sua recepção na sociedade. Assim, é importante ponderar o contexto social, pois quando há o deslocamento dos gêneros discursivos de suas condições sociais como objeto de ensino, as produções textuais podem tornar-se um produto artificial e mecânico. Daí, o destaque que damos para a criação de ambientes favoráveis ao aprendizado dessas práticas.

É nesse mesmo sentido, que SCHNEUWLY & DOLZ (1997, p.05) afirmam que os gêneros discursivos devem ser trabalhados nas suas condições sociais, para que não sejam naturalizados, pois eles são *“autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos”*.

Podemos, então, pensar os diferentes tipos de textos enquanto objetos de ensino que, sistematicamente, possibilitam ao aluno uma melhor desenvoltura em práticas que se utilizam dos gêneros discursivos, além do desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, ideológicas e como definem SCHNEUWLY & DOLZ (ibidem, p.08),

trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; (...) para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.(...) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos... que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para elas a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também!) outros.

Portanto, a implementação no trabalho com os gêneros discursivos na escola implica um posicionamento ideológico em relação ao conceito de linguagem, construída sócio-historicamente, como instrumento de mediação social.

O que dissemos até agora, faz-nos concluir e evidenciar a importância dos estudos dos gêneros discursivos e a sua relação no processo de ensino/ aprendizagem de língua materna. Mas, ao mesmo tempo, faz-nos pensar em uma teoria com um aparato teórico-metodológico que dê conta de analisar os gêneros discursivos em sua dinâmica interativa e, também a complexa relação entre os gêneros discursivos e as estruturas sociais em que os mesmos estão inseridos. Levando em consideração todos os possíveis aspectos a serem analisados, o teórico inglês Norman Fairclough nos fornece uma abordagem da linguagem com base em um enfoque tridimensional, em que todos os elementos (a dimensão das estruturas sociais, a das práticas discursivas e aquelas das práticas textuais) estão imbricados mutuamente numa relação dialética. Nesse sentido, acreditamos que pensar a linguagem a partir dessa perspectiva irá permitir-nos uma visão mais ampla e complexa das práticas que se utilizam dos gêneros discursivos, no contexto escolar e em outros contextos sociais, como artefatos culturais e como partes do processo de transformação social e cultural.

Passaremos, no capítulo que segue, a detalhar aspectos da análise tridimensional do discurso com base na concepção do lingüista inglês Norman Fairclough (2001), retomando a concepção de gêneros discursivos a partir dessa abordagem.

CAPÍTULO II – ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: concepção da análise tridimensional de linguagem

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados.

Norman Fairclough

Pensar no ensino de Português enquanto práticas de linguagem que possibilitam aos indivíduos a participação efetiva em práticas sociais e discursivas²¹ faz parte de um processo analítico bastante complexo, e que demanda por parte do pesquisador um olhar minucioso sobre os processos de interação social e sobre os elementos que englobam a apropriação dos gêneros discursivos secundários, que Bakhtin (1992) em sua obra “*Estética da Criação Verbal*” considera mais complexos de elaboração.

Assim, nosso objetivo neste capítulo parte da necessidade de compreender mais profundamente, numa perspectiva dialógica alguns termos da Análise Crítica do Discurso (ACD), especificamente o aparato teórico-metodológico desenvolvido pelo teórico inglês Norman Fairclough (2001) que viabiliza uma análise complexa e tridimensional da linguagem, considerando, fundamentalmente numa relação dialética, os processos de interação social - macro e microestrutura social, as relações estabelecidas no âmbito das práticas discursivas e, finalmente, o texto propriamente dito.

A esse respeito, com a proposição de elaborar um aparato teórico-metodológico que dê conta de todos os aspectos do funcionamento da linguagem - os da dimensão social, os da prática discursiva e os referentes ao texto – Fairclough (ibidem, p.11) combina elementos da teoria social do discurso e elementos da análise lingüística, e propõe uma maneira, complexa

²¹ Iremos explicitar melhor esses termos no decorrer desse capítulo, com base em Fairclough (2001), ou seja, o que entendemos por práticas sociais e discursivas ligadas a práticas de linguagem.

e detalhada, de analisar o funcionamento da linguagem na reprodução e manutenção das práticas sociais e ideologias, bem como na transformação social.

O que será apresentado a seguir é simplesmente um recorte teórico-metodológico dessa teoria social do discurso proposta por Fairclough, e que julgamos importante tratá-la aqui, objetivando uma compreensão mais profunda para a análise que será feita posteriormente. Nesse sentido, procuramos explicitar os conceitos mais importantes da análise tridimensional da linguagem, além de buscarmos um viés para uma compreensão mais detalhada, tentando num diálogo preliminar estabelecer relações entre esta teoria e outras, e a prática vivenciada na sala de aula.

Como o trabalho com a linguagem envolve certa subjetividade do enunciador, chamarei a atenção para dois aspectos que Fairclough destaca ser de extrema importância para aqueles que se utilizam de sua teoria para a análise tridimensional da linguagem: a interpretação e o contexto. Esses aspectos levam-nos a pensar a linguagem numa relação dialética na medida em que existe uma inter-relação entre os diferentes elementos sociais e lingüísticos, provocando uma série de efeitos, ou seja, um encadeamento de causas e efeitos, de significações sociais, lingüísticas e ideológicas que permeiam os processos e os sujeitos sociais.

A esse propósito, quando Fairclough faz a crítica às diferentes linhas de abordagens da análise do discurso²². Um dos pontos que chama a atenção é para a questão da interpretação,

²² Fairclough (2001, p.31) ao elaborar a crítica às diferentes abordagens da análise do discurso, faz uma distinção entre abordagens críticas e abordagens não-críticas. Conforme o autor, essa distinção pode ser vista “segundo a natureza de sua orientação social para o discurso.” Para ele, “as abordagens críticas diferem das abordagens não críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.” Nesse sentido, a abordagem não-crítica desconsidera, ou melhor, não é adequada para a análise do papel da linguagem em processos de mudança social e cultural.

*Abordagens Críticas: *Lingüística Crítica* de Fowler et al. (1979); *Abordagem francesa da análise de discurso* desenvolvida com base na teoria de ideologia de Althusser por Pêcheux.

**Abordagens Não-Críticas: *Os pressupostos para a descrição do discurso de sala de aula* de Sinclair e Couthard (1975); *O trabalho etnometodológico da ‘análise da conversação’*; *O modelo de discurso terapêutico* de Labov e

uma vez que, para o autor, as linhas teóricas por ele criticadas não levam em consideração os significados do co-enunciador (interlocutor/leitor), ou seja, o fato de que as pessoas diferentes podem ler de forma diferente e atribuir significados diferentes aos textos.

Nesse ponto, acreditamos que Fairclough faz importantes contribuições no campo aplicado da linguagem, ao tratar a questão da interpretação no âmbito das práticas discursivas que são aquelas relacionadas à circulação de gêneros na sociedade. É nessa instância discursiva que podemos examinar as práticas de linguagem levando em consideração a interpretação, a coerência, a intertextualidade e, especialmente o consumo de textos.

Ademais, também é importante ressaltar que particularmente desde Foucault (1987) não se prioriza tanto qual foi a intenção do autor, considerando-se mais importante do que isso verificar como os interlocutores estão recebendo, ou seja, como os textos estão sendo consumidos. Assim, o significado que o co-enunciador atribui àquele texto é extremamente importante para pensarmos as formas de ideologias e hegemonias que perpassam os sujeitos sociais nos diferentes segmentos da sociedade contemporânea.

Outro aspecto que merece destaque é a questão da concepção de contexto que no entender dos teóricos dialéticos de modo geral - que pertencem à linha sócio-histórica, e aqui citamos entre outros, Bakhtin e Fairclough - não se restringe somente ao contexto situacional, mas a concepção de contexto envolve uma rede social, onde o sujeito está vulnerável a uma série de interferências que entrecruzam com diversos fatores (as crenças que alimentamos, as ideologias que nos atravessam, certas idéias em que acreditamos exatamente por serem idéias hegemônicas na sociedade contemporânea etc.), caracterizando o contexto numa perspectiva ideológica mais ampla que simplesmente o contexto situacional.

Fanshel (1977); e, uma abordagem da análise do discurso desenvolvida pelos psicólogos sociais Potter e Wetherell (1987). (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21-32 passim.)

Assim, pode-se entender que a interpretação e o contexto, de modo geral, nos ajudam a compreender de forma preliminar partes do processo da análise tridimensional da linguagem proposta por Fairclough. Entretanto, o conceito de análise tridimensional da linguagem envolve outros elementos discursivos e sociais numa inter-relação dialética: ora analisa-se as partes para compreender o todo ora analisa-se o todo sem perder de vista as partes e a sua relação com a estrutura social e as práticas discursivas.

A esse respeito o discurso tem papel fundamental para Fairclough na análise dos processos de participação e transformação social, já que “*reflete e representa entidades e relações sociais*” (Fairclough, 2001, p.22). Para o teórico é por meio da linguagem, ou melhor, do discurso que se constituem e constroem as relações de poder e os processos de interação social, assim como é através dos diferentes discursos que podemos examinar os seus efeitos sociais nos diversos círculos de atividades humanas e nos diferentes modos com que se articulam as diversas formas de ideologia e de hegemonia, as quais posicionam as pessoas como sujeitos sociais participantes de práticas e *círculos de atividades específicas* (cf. Bakhtin, 1992).

De acordo com FAIRCLOUGH (ibidem):

Minha tentativa de reunir a análise lingüística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de ‘discurso’ com sentido de ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer ‘evento discursivo’ (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

Tal posição em relação ao conceito de discurso adotado pelo teórico inglês faz-nos acreditar, como já enunciamos anteriormente, que os elementos não funcionam por si sós, mas sim numa inter-relação dialética, A que se relaciona com B que se relaciona com C, sendo que todos se relacionam (das partes com o todo, do todo com as partes e das partes entre si). Em outras palavras, a circulação de gêneros e de textos encontra-se dinamicamente envolvida em esferas de práticas discursivas (produção, circulação, consumo e interpretação) e de práticas

sociais. Desse modo, a produção e a circulação de textos estão ao mesmo tempo sujeitas às práticas de linguagem que, de algum modo, são constituídas num fio de tensão entre as práticas sociais que moldam o que podemos e como devemos dizer naquele dado momento, dependendo, sempre, do gênero discursivo disponível ao sujeito da enunciação.

Como argumenta FAIRCLOUGH (2001, p.91), trazendo para o centro das atenções a contribuição de Foucault (1987), ao elucidar sobre o poder constitutivo/constutivo do discurso e a sua relação dialética com as estruturas sociais:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados.

Podemos exemplificar em questões práticas ao examinarmos que todas as atividades de prática de linguagem estão ligadas a certas convenções. E isso é observável em nossa pesquisa de base etnográfica no cursinho Pré-Vestibular da UFSCar, localizado no bairro cidade Aracy II/ São Carlos, pois os sujeitos de pesquisa - alunos que pretendem participar de outras práticas letradas socialmente valorizadas que ultrapassem aquelas do letramento vernáculo - estão em processo de apropriação dos gêneros secundários (especificamente na apropriação dos mecanismos textuais e discursivos de textos voltados para a área acadêmica). Para isso, a princípio, os alunos necessitam além da aquisição do conhecimento escolar propriamente dito, a vivência em práticas sociais de leitura e escrita voltadas para certas atividades específicas, que no caso, incluem conhecimentos de certas normas e convenções lingüísticas, discursivas e sociais específicas de determinada instituição social (i.e. a Universidade e o Vestibular).

E ainda, podemos pensar em termos foucaultianos (1983) em sujeitos como *corpos dóceis*, corpos regradados, que são adaptados às novas formas de subjetivação social, onde o poder imerge o sujeito em práticas discursivas controladas. No entanto, FAIRCLOUGH

(2001, p.87) sugere que “*os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem*”.

Nessa perspectiva, Fairclough, para melhor compreender os efeitos da linguagem na sociedade, busca embasamento teórico também na Lingüística Crítica de Michael Halliday. Para Halliday a funcionalidade da linguagem é como é devido a sua íntima relação com a estrutura social e o uso que fazem os sujeitos sociais da língua. Referindo-se à concepção de Halliday, Fairclough considera que “*a linguagem à qual as pessoas têm acesso depende de sua posição no sistema social*”. Na linha da abordagem sistêmica, o lingüista a considera como um conjunto de sistemas de “*opções*’, *entre as quais os falantes fazem ‘seleções’ segundo as circunstâncias sociais, assumindo que opções formais têm significados contrastantes e que as escolhas de formas são sempre significativas*”. (FAIRCLOUGH, 2001, p.47).

Dessa forma, Fairclough considera importante a teoria lingüística de Halliday na medida em que ele concebe a idéia de linguagem ligada à sua funcionalidade e aos contextos sociais significativos. Ademais, essa teoria lingüística é importante também para pensarmos o texto e seus elementos lingüísticos, ou seja, como os indivíduos organizam e articulam a linguagem, fazendo transparecer as relações sociais, os sistemas de conhecimento e crenças, as identidades, o que, em outras palavras, envolve a dimensão textual em suas funções interpessoal, textual e ideacional.

Conforme Martins (2007a), o teórico inglês trata da tridimensionalidade de forma a correlacionar as três instâncias discursivas na prática social:

O discurso dá-se de três maneiras principais na prática social:

- 1) Enquanto discursos (formas de representação): distinguem-se diferentes discursos que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas;
- 2) Enquanto estilos (formas de ser): o discurso, junto com o comportamento corporal, constitui maneiras particulares de ser, identidades particulares, pessoais e sociais (exemplo: o estilo de um administrador, seu modo de usar a linguagem, como um recurso de auto-identificação);

3) Enquanto gêneros (formas de agir): diferentes maneiras de (inter)agir discursivamente (exemplo: a entrevista) (MARTINS, 2007, p.139).

Para a autora, quando o teórico inglês relaciona as três maneiras de ver o discurso na prática social com as três funções da dimensão textual (ideacional, interpessoal e textual), o enfoque torna-se bastante complexo, porque, por um lado ele utiliza-se da tridimensionalidade que está na Linguística Sistêmica e, por outro ele próprio chama a atenção para três dimensões a serem consideradas: a prática social (ideologia e hegemonia), a prática discursiva (circulação de gêneros dentro da sociedade), e as práticas textuais propriamente ditas. Em suas palavras:

Fairclough relaciona as funções ideacional, interpessoal e textual da Linguística Sistêmica Funcional (cf. Halliday, 1994) com a escolha entre essas três categorias (modos de representar, modos de ser, modos de agir), de acordo com a distinção entre discursos, estilos e gêneros, presente nas práticas sociais. Em vez de tratar dessas categorias enquanto funções, no entanto, o lingüista inglês dá preferência a falar em três aspectos principais da construção do significado nos textos: a representação; a identificação; a ação. A focalização da análise de textos na inter-relação entre representação, identificação e ação traz a perspectiva social para o centro e para o detalhe fino do texto. (idem, *ibidem*).

Nesse sentido, Fairclough reúne elementos para a análise das três diferentes dimensões, sem perder de vista, no entanto, o todo discursivo:

A dimensão do 'texto' cuida da análise lingüística de textos. A dimensão da 'prática discursiva', como 'interação', na concepção de 'texto e interação' de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de 'prática social' cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos. (FAIRCLOUGH, 2001, p.22)

Até o momento procurei explicitar de forma panorâmica alguns elementos da Análise Crítica do Discurso - ACD. Acredito que estas palavras introdutórias serviram como ponto de partida, no entanto falta elucidarmos alguns conceitos mais específicos e que penso serem de grande importância para a compreensão de minha pesquisa.

Começamos explicitando algumas questões principais que formam um conjunto de idéias das quais Fairclough partiu para a elaboração de sua própria teoria social do discurso. A partir desses conceitos, o teórico inglês inicia um diálogo intenso com uma série de teorias²³ que ao mesmo tempo se complementam e entrecruzam num movimento que mais parece uma *bricolagem* de textos e conceitos, intertextualmente correlacionados e repletos de significados.

Assim, levando em consideração as dimensões da prática social, da prática discursiva e da prática textual, chama a atenção para as seguintes especificidades:

1). As especificidades dos textos, tomando-os como objeto de análise lingüística e considerando-os como processos de produção e interpretação textual e não como produtos acabados e homogêneos;

2). Os textos podem ser heterogêneos e ambíguos, e serem marcados por diferentes tipos de discurso em sua estrutura e composição, o que caracteriza os sentidos numa linha dinâmica de transformação e mudança constantes;

3). *“O discurso é estudado histórica e dinamicamente, em termos de configurações mutantes de tipos de discursos em processos discursivos, e em termos de como tais mudanças refletem e constituem processos de mudança social mais amplos”*; (FAIRCLOUGH, 2001, p. 58).

4). Chama a atenção o fato de o discurso ser social, i.e., é socialmente construtivo. Isto significa afirmar que ao mesmo tempo em que o discurso é resultado do social, ele também constrói e constitui significados no social;

5). O autor também chama a atenção para a questão das relações de poder, onde há uma configuração que nem sempre é visível aos participantes do processo. *“Essa relação de*

²³ Os trabalhos de Fairclough buscam conceitos complementares nos trabalhos dos vários ramos da Lingüística (sintaxe e semântica), na pragmática, na análise de discurso, bem como também faz uso de conceitos-chaves de teóricos como Antonio Gramsci, Louis Althusser, Michel Foucault, Jürgen Habermas e Anthony Giddens.

poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição”; (ibidem).

6). Fairclough chama a atenção para a ideologia, tanto a ideologia do cotidiano quanto a ideologia das superestruturas, para fazer uso de termos de Bakhtin (1995);

7). O autor chama a atenção para as funções ideacional e interpessoal.

Nessa perspectiva, conforme argumenta MARTINS (2007a, p.136):

Norman Fairclough (2003) propõe a abordagem da análise crítica do discurso com base no pressuposto de que a linguagem é uma parte irredutível da vida social, que está dialeticamente interligada com outros elementos da vida social. Trata-se de uma tentativa de transcender a divisão entre a pesquisa apenas inspirada na teoria social – que tende a não analisar textos – e aquela que se centra prioritariamente nos textos – mas tende a ignorar as questões sociais. Temos, com isso, a análise do discurso que oscila entre o foco em textos específicos e o foco na *ordem do discurso*, ou seja, na estruturação social da linguagem, a qual é relativamente estável e é parte da estruturação e da rede relativamente estável de práticas sociais. A análise crítica do discurso focaliza a continuidade e a mudança nesse nível mais abstrato, e também o que acontece em textos particulares.

Cabe-nos uma pergunta fundamental na área da Lingüística, visto que as práticas sociais são em parte constituídas pela e na linguagem: até que ponto os textos orais e escritos trazem-nos uma contribuição no sentido de transformação social e cultural? Essa pergunta que a muitos instiga, leva-nos, em muitos momentos, a pensar na real situação em que nós vivemos e ver como é preciso sermos críticos para verificar qual o verdadeiro papel da linguagem na manutenção de hegemonias e ideologias ou, então, na mudança social e cultural.

Merece destaque o posicionamento da pesquisadora Izabel Magalhães (Universidade de Brasília – UNB)²⁴, que ao elucidar sobre esses fatos, afirma que precisamos ser sujeitos sociais críticos e capazes de dimensionar o verdadeiro papel da linguagem na sociedade contemporânea. Compreender essa questão, especialmente quando falamos em linguagem escrita, pois, segundo Izabel Magalhães, diferenciam-se os sujeitos em “*letrados e*

²⁴ Izabel Magalhães é professora da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio à edição brasileira do livro de Norman Fairclough – *Discourse and social change* (Discurso e Mudança Social).

analfabetos, valorizando os primeiros”. Vale lembrar, retomando considerações de Bortoni-Ricardo (2005, p.24):

No Brasil, tem-se um grande contingente da população, cuja economia lingüística é predominantemente oral e que, portanto, não tem acesso à força padronizada da língua escrita. O extensivo analfabetismo e a precariedade da instrução escolar, que afetam essa população, impedem tanto o acesso à língua-padrão real, efetivamente usada pelas classes favorecidas, como à língua-padrão ideal, ou seja, o conjunto de critérios referenciais que determinam os padrões de correção e aceitabilidade da língua.

Assim, é importante pensarmos nas formas de olhar e analisar a funcionalidade e os efeitos da linguagem na sociedade contemporânea; mais importante ainda, é verificar a importância da linguagem na mudança ou manutenção de sistemas ideológicos e de relações sociais. Com esse intuito, detalharemos, em seguida, cada uma das dimensões da análise crítica proposta por Fairclough.

Trataremos em primeiro lugar da dimensão textual. Ao relacionar o discurso dialeticamente com as estruturas sociais e discursivas, Fairclough (2001) argumenta no sentido de que algumas funções da dimensão textual ajudam a revelar mais profunda e sistematicamente os processos e suas relações: a função ideacional relaciona-se aos modos pelos quais o discurso representa a realidade social; a função interpessoal está relacionada com as formas com que o texto releva a identidade e as relações sociais; e, a função textual está relacionada ao modo como as informações são mostradas no texto, se são informações novas ou dadas, se estão no primeiro plano textual ou tratadas como informações secundárias, etc.

A dimensão textual tem uma preocupação específica com os processos textuais, e em sua análise podemos ponderar os seguintes elementos: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Fairclough opta por elaborar uma análise gradativa que leve em consideração cada elemento sucessivamente, no entanto essa análise não é fechada e dependendo do enfoque que o pesquisador queira dar, pode-se fazer a opção em abordar os elementos que agregam certos significados para a pesquisa.

Compreendemos, aqui, como particularidades textuais, os elementos tais como: o tipo de oração (i.e. a transitividade ligada ao significado ideacional; orações afirmativas, interrogativas ou imperativas ligadas ao significado interpessoal); como as orações são mostradas ao leitor (tópico ou tema), ou como as vozes do discurso (e.g. a voz passiva) podem comportar um processo de omissão da agência nas orações, remetendo a questões ideológicas e hegemônicas.

E ainda, podemos também incluir em nossa análise, o vocabulário ao qual Fairclough se refere em termos de ‘lexicalização’ e ‘significação’²⁵; os elos coesivos do texto (uso de vocabulário específico de um determinado campo semântico, uso de sinônimos, uma variedade de mecanismos de referência e substituição e o uso de mecanismos retóricos que articulam o texto em significados na realidade social); além da arquitetura textual que diz respeito às formas com que o texto está organizado ou se estrutura, segundo certas convenções próprias a determinados gêneros discursivos.

Outros elementos da análise textual, que não poderíamos deixar de mencionar, e que também estão relacionados mais detalhadamente aos significados ideacionais e interpessoais, são a *Modalidade* (“*que trata da relação entre os produtores e as proposições, do comprometimento ou, inversamente, do distanciamento entre produtores e proposições: seu grau de ‘afinidade’ com elas;*” Fairclough, 2001, p.180.), a *Polidez* (que diz respeito aos estilos verbais que estão disponíveis para os participantes quando se expressam tanto na forma falada quanto na forma escrita, fazendo transparecer sua identidade social) e o *Ethos* (elemento que se relaciona intimamente aos demais elementos – lingüísticos e extralingüísticos, e conseqüentemente, faz transparecer o indivíduo enquanto sujeito social

²⁵ Para Fairclough (2001, p.105), “os termos *wording*, ‘lexicalização’ e ‘significação’ (...) captam isso melhor do que ‘vocabulário’, por que implicam processos de lexicalização (significação) do mundo que ocorrem diferentemente em tempos e épocas diferentes e para grupos de pessoas diferentes”.

numa relação não só discursiva, mas também corporal com o mundo social²⁶). Segundo Fairclough esses elementos permitem-nos verificar o modo como o discurso é estruturado e o modo como transparecem as relações e identidades sociais na tessitura textual.

Quero enfatizar, mais uma vez, que essa análise inclui a descrição sem descartar a interpretação, e como argumenta Fairclough que os elementos da dimensão textual não devem ser vistos isoladamente e nem fora da dimensão da prática social e da discursiva:

A interpretação é necessária em dois níveis. Um nível é tentar construir um sentido para os aspectos dos textos, observando-os como elementos da prática discursiva, em particular como ‘traços’ de processos de produção textual (incluindo a combinação intertextual e interdiscursiva de elementos e de convenções heterogêneas), e como ‘pistas’ nos processos de interpretação. (...) O outro nível de interpretação é uma questão de tentar-se construir um sentido nos aspectos dos textos e de nossa interpretação de como eles são produzidos e interpretados, considerando ambos, aspectos e interpretação, como encaixados numa prática social mais ampla. (FAIRCLOUGH, 2001, p.245)

Vale notar que, nessa perspectiva, ponderamos, na fase de análise dos dados coletados em campo, dois aspectos, já citados anteriormente em nosso trabalho, quais sejam, as questões da interpretação e do contexto para empreender a análise tridimensional da linguagem; e, com base nesse aparato, procedemos à análise dos questionários e das produções textuais dos alunos que apontam, a princípio, para o processo de transição/incorporação dos mecanismos textuais e discursivos próprios dos gêneros secundários, ou seja, aqueles gêneros típicos de práticas letradas socialmente valorizadas.

A segunda dimensão a ser considerada é aquela da prática discursiva que nos leva a observar os processos de produção, distribuição e consumo de textos. Os textos são produzidos e distribuídos em diferentes circunstâncias sociais. Nessa dinamicidade discursiva, os sujeitos constroem as redes sociais e são constituídos pelo discurso, numa íntima relação que dialeticamente vai moldando e constituindo as identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças.

²⁶ Para um aprofundamento nessa questão, e na concepção de Ethos de modo geral, Fairclough (2001) recorre aos estudos de Maingueneau, D. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1987 e Bourdieu, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Trad. R. Nice. Londres: Routledge, 1984.

Importante observarmos que, conforme Fairclough (2001, p.109) argumenta, os processos de produção, distribuição, consumo e interpretação são regulados por normas e convenções de certas estruturas sociais já interiorizadas pelos participantes de práticas letradas. Assim, é necessária uma atenção especial para estas restrições e a relação do discurso, em contextos específicos de atividades, com os elementos macro-sociais.

É também nessa instância discursiva de práticas de produção, distribuição e consumo de textos que Fairclough trata da questão da força dos enunciados - em outras palavras, o autor incita-nos a pensar na relação da linguagem com o contexto, e como aquela pode ser investida política e ideologicamente. Outros dois aspectos que também merecem destaque são as questões da coerência, ou seja, do conjunto das partes do texto que juntas, coerentemente, mantêm uma relação de sentido com o mundo, e, da intertextualidade²⁷.

Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Em termos da produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos: a maneira como eles sempre constituem acréscimos às ‘cadeias de comunicação verbal’ existentes (Bakhtin, 1986:94), constituindo em textos prévios aos quais respondem. Em termos da distribuição, uma perspectiva intertextual é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro (por exemplo, os discursivos políticos frequentemente se transformam em reportagens). E em termos de consumo, uma perspectiva intertextual é útil ao acentuar que não é apenas ‘o texto’, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação. (FAIRCLOUGH, 2001, p.114)

Podemos encontrar no trabalho de Fairclough (2001) uma diferenciação de duas visões de intertextualidade, ambas oriundas de estudos de analistas do discurso franceses²⁸, que consideravam a intertextualidade como ‘manifesta’ e ‘constitutiva’. Para os teóricos, a intertextualidade ‘manifesta’ é a presença explícita de outros textos em um outro, ou melhor, *“eles estão ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas”* (FAIRCLOUGH, 2001, p.136); e, a intertextualidade ‘constitutiva’ é a mescla do

²⁷ O termo Intertextualidade, incorporado por Fairclough (2001) em sua teoria tridimensional, tem sua gênese nos construtos teóricos de Bakhtin e foram fundamentados por Kristeva no final da década de sessenta.

²⁸ Podemos citar entre outros teóricos, Authier-Révuz (1982) e Maingueneau (1987).

outro discursivo em nossas próprias palavras, que ora são derivadas do outro, mostradas como alheias ora são compreendidas como nossas.

O que mais nos interessa nessa relação intertextual dos textos diz respeito ao aspecto metadiscursivo, ou seja, o modo como o sujeito se distancia ou se aproxima de seu próprio texto. Fairclough situa esse termo na instância da intertextualidade ‘manifesta’. Para o autor, “*os sujeitos são em parte posicionados e constituídos no discurso, mas eles também se envolvem na prática que contesta e reestrutura as estruturas discursivas que os posicionam*” FAIRCLOUGH (2001, p.158). Voltaremos a este ponto na análise dos dados.

Um outro ponto fundamental para pensar os processos intertextuais constitutivos é o modo como os indivíduos articulam a linguagem no sentido de *refletir e representar as relações e as entidades sociais*. Sobre isso, quando imaginamos a presença intertextual implícita em um outro texto, não podemos desconsiderar a questão dos gêneros discursivos e como a prática discursiva é limitada por convenções. Nesse sentido, FAIRCLOUGH (2001, p.160) faz referência aos gêneros como “*um conjunto de convenções relativamente estáveis que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado*”. Isso pressupõe, por sua vez, “*processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos*”.

Ao tomarmos os gêneros sob essa perspectiva, os sujeitos que aí se encontram envolvidos também se constituirão como parte da atividade social. Farão uso de estilos particulares (ou alternativos, constituindo gêneros híbridos que mesclam mecanismos textuais e discursivos próprios dos gêneros primários e dos gêneros secundários – cf. Martins, 2009) em conexão com o tipo de atividade que realizam.

Nesse sentido, a combinação de estilos vai depender em maior ou menor grau da utilização de determinados parâmetros, que segundo Fairclough (2001, p.163), baseando-se na Lingüística Sistêmica, resumem-se a três principais: o ‘tenor’, o ‘modo’ e o ‘modo retórico’ do texto, ou seja,

Primeiramente, o estilo varia de acordo com o tenor, isto é, de acordo com o tipo de relação que existe entre os participantes na interação social. Assim, podemos classificar os estilos com termos como ‘formal’, ‘informal’, ‘oficial’, ‘íntimo’, ‘casual’, e assim por diante. Em segundo lugar, os estilos variam de acordo com o modo, isto é, se os textos são, escritos ou falados ou uma combinação dos dois (por exemplo, escrito-para-ser-falado, escrito-como-se-falado, falado-como-se-escrito). Portanto, podemos classificar os estilos como falado, escrito, falado-como-se-escrito, e assim por diante. Podemos também usar termos que em parte refletem o modo, mas em parte refletem o tenor, o gênero ou o discurso, como ‘conversacional’, ‘escrito formal’, ‘escrito informal’, ‘acadêmico’, ‘jornalístico’, e assim por diante. Em terceiro lugar, os estilos variam de acordo com o modo retórico e podem ser classificados em termos como ‘argumentativo’, ‘descritivo’ e ‘expositivo’.

Em outras palavras, Fairclough explora a configuração dos gêneros discursivos bakhtinianos em sua teoria, de modo a pensar a maneira com que o indivíduo articula a linguagem intertextualmente de forma ‘manifesta’ e ‘constitutiva’. Para o autor, as palavras-chave em sua perspectiva são o ‘tipo de atividade’ (em termos bakhtinianos podemos associar a ‘estrutura composicional’), os estilos particulares e/ou alternativos (‘estilo’ em Bakhtin) e o discurso (que pode ser associado ao ‘conteúdo’ ou tema dos gêneros em Bakhtin). Esta última terminologia refere-se às dimensões do texto, que revela os significados ideacionais, ou seja, como a realidade é representada por meio do discurso de modos particulares, o que, por sua vez, está vinculado a jogos de poder, ideológicos e de conexões sociais mais amplas.

E ainda, é importante pensar essa concepção mais produtiva e criativamente em termos de mudança discursiva. Sobre isso, FAIRCLOUGH (ibidem, p.169) afirma:

As cadeias intertextuais podem constituir relações transformacionais relativamente estabelecidas entre tipos de texto (...) Mas elas frequentemente se tornam linhas de tensão e mudança, os canais pelos quais os tipos de textos são colonizados e investidos, e ao longo dos quais as relações entre tipos de textos são contestadas.

A terceira dimensão a ser considerada é aquela da prática social. Nessa dimensão da análise tridimensional encontramos elementos (ideologia e hegemonias) que atravessam as duas outras dimensões da linguagem (da prática discursiva e da prática textual), e que, de certa forma, constituem, posicionam e limitam o sujeito social em sua produção discursiva.

Os discursos, como o teórico inglês sugere, são investidos política e ideologicamente nas diferentes circunstâncias sociais o que determina e contribui para a reprodução ou a transformação das relações de poder e dominação.

Um outro elemento que merece destaque na análise é a hegemonia que, por sua vez, diz respeito ao poder presente na sociedade como um todo. Essa força perpassa a sociedade nos seus diferentes segmentos sociais, fazendo transparecer na medida do possível, embates e constantes lutas de poder. Gramsci, teórico italiano, tratou em termos de hegemonia os processos relativos à luta constante de poder em pontos de instabilidade, pontos vistos em termos de articulação, desarticulação e rearticulação, num processo circular e dinâmico que resulta na reprodução e manutenção de práticas já existentes ou na reestruturação dessas práticas em novas práticas discursivas, enfim, num movimento de mudança social.

Fairclough (2001, p.123) explora a concepção de hegemonia da seguinte forma:

Tal concepção de luta hegemônica em termos da articulação, desarticulação e rearticulação de elementos está em harmonia com o que disse anteriormente sobre o discurso: a concepção dialética da relação entre estruturas e eventos discursivos; considerando-se as estruturas discursivas como ordens de discurso concebidas como configurações de elementos mais ou menos instáveis; e adotando uma concepção de textos que se centra sobre sua intertextualidade e sobre a maneira como articulam textos e convenções prévias. Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica. Além disso, a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes.

Em termos gerais, Fairclough ao tratar de questões ideológicas e hegemônicas nas práticas discursivas está interessado em buscar pistas que dêem base para uma compreensão mais detalhada de questões que envolvem a luta e a mudança social. Sobre isso, faz importantes contribuições ao pensar questões como a democratização, a comodificação e

tecnologização²⁹ do discurso que é produzido, distribuído e consumido nos diferentes segmentos de nossa sociedade contemporânea.

Neste capítulo, apresentamos os aspectos da Análise Crítica do Discurso em sua configuração tridimensional, dentro do enfoque do lingüista inglês Norman Fairclough. Aprofundamos, com isso, a teorização a respeito dos gêneros discursivos que desenvolvemos anteriormente, com vista à análise dos dados coletados em pesquisa de campo.

No próximo capítulo, faremos algumas considerações dos Estudos do Letramento que contribuem, particularmente através da diferenciação estabelecida entre letramento autônomo e letramento ideológico, assim como pelo destaque atribuído às questões de disponibilidade e acesso, para a análise que empreendemos mais adiante.

²⁹ ‘Democratização’, ‘Comodificação’ e ‘Tecnologização’ são tratados por Fairclough (2001, p.247-274 passim) como tendências que indicam “as mudanças efetivas nas práticas de discurso”. Fairclough entende por ‘Democratização’ do discurso “a retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e lingüístico dos grupos de pessoas”. Em termos gerais, a ‘democratização’ do discurso está ligada a “eliminação de marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de poder em tipos de discurso institucional nos quais as relações de poder são desiguais”. No entanto, Fairclough ressalta que essa eliminação é apenas aparente, pois o que está ocorrendo é a substituição desses marcadores explícitos de controle por mecanismos encobertos, camuflados de poder. Já ‘Comodificação’ do discurso, Fairclough relaciona ao “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para vendas, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias”, e ainda, “em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria”. E, a ‘Tecnologização’ do discurso relaciona-se aos usos do discurso em novos domínios sociais. Isso significa dizer que os processos de tecnologização discursivas “derivam de uma grande variedade de formas de discurso mistas ou híbridas em que são efetuadas conciliações entre essas práticas e as práticas discursivas mais tradicionais não-comodificadas ou não democratizadas”. Essas concepções merecem um estudo mais aprofundado, no entanto, acreditamos que fogem do objetivo de nosso trabalho.

CAPÍTULO III – PENSANDO OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A ANÁLISE TRIDIMENSIONAL DA LINGUAGEM: uma possível aproximação com os Estudos do Letramento.

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais (...).

Brian Street

Nos capítulos anteriores procuramos explorar duas concepções gerais. Uma que direcionava para um questionamento em torno da participação social, por parte de sujeitos que se encontram em fase de apropriação dos gêneros secundários, em práticas sociais ligadas aos gêneros que são socialmente mais valorizados, ou seja, aqueles praticados na Academia; e, outra que investia toda uma discussão em torno de um aparato teórico-metodológico, que pensa a linguagem a partir de um enfoque tridimensional.

Tanto Bakhtin quanto Fairclough³⁰ pensam que o discurso se faz presente enquanto tipificações da linguagem (podemos relacionar, aqui, os gêneros discursivos) que fazem parte de práticas sociais mais amplas. Concepções pensadas em diferentes terminologias, mas que, em nosso entender, possuem uma relação em sua essência teórica investigativa, sendo uma complementar a outra.

Assim, articulamos nosso texto, trazendo à tona questões que se correlacionam, e concomitantemente, dão a idéia de uma *bricolagem* de concepções, que nos posiciona diante de pensamentos e reflexões, que, de alguma maneira são investidos política e ideologicamente.

Neste capítulo, cabe-nos perguntar: que tipos de acepções estamos vinculando quando falamos em práticas letradas? O que entendemos por práticas letradas? O que significa falar em práticas letradas socialmente valorizadas? Perguntas como essas ajudaram-nos a buscar

³⁰ Restringimo-nos na citação de somente esses dois teóricos visto que as duas maiores questões instigadoras e investigadas nesse trabalho são em torno da reflexão sobre os gêneros discursivos (cujo princípio de discussão parte dos estudos de Bakhtin, 1992) e sobre a análise tridimensional da linguagem (cuja perspectiva fundamenta-se nos estudos do teórico inglês Norman Fairclough, 2001).

apoio teórico nos assim chamados Estudos do Letramento no sentido mais produtivo, provocando uma série de reflexões e modificando/criando novos olhares até então pouco explorados em nosso trabalho.

Olhares que apontam questionamentos ligados às práticas de letramento, ou seja, como podemos perceber na linguagem, os sujeitos posicionados em lugares sociais de negociação e transformação (STREET, 2006); olhares que vêem a escola como agência social e o professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006a; 2006b); olhares que apontam para a importância da mobilidade e permeabilidade que os Sujeitos precisam ter para ampliar o seu conhecimento e vivências em práticas sociais efetivas, o que demanda, por sua vez, o acesso e participação em práticas de letramento as quais sempre envolvem jogos de poder (GEE, 2004; KALMAN, 2003); olhares que remetem à formação social dos Sujeitos ligados à apropriação dos gêneros discursivos em práticas sociais e aos questionamentos dos processos de acesso e disponibilidade dos textos na sociedade contemporânea (KALMAN, *ibidem*); olhares que se inter-relacionam e direcionam-nos a pensar essas questões no contexto social brasileiro, principalmente ao considerarmos alguns fatores sócio-históricos de formação em que grande parte da população, ainda, encontra dificuldades de mobilidade social e de acesso à cultura dominante (BORTONI-RICARDO, 2005).

Esses são alguns questionamentos que julgamos relevantes na medida em que possuem uma íntima relação com o que já vínhamos discutindo em nossa proposta investigativa. E que, ao enveredarmos para o campo dos Estudos do Letramento (STREET, 2006; GEE, 2004; KLEIMAN, 2006a, 2006b; BARTON e HAMILTON, 1998, KALMAN, 2003 e BARTLETT, 2007), acreditamos que, de alguma forma, estamos ampliando o nosso campo de visão sobre as questões instigadoras de nosso trabalho.

A reflexão sobre as práticas letradas socialmente valorizadas, como mencionamos anteriormente, baseia-se em estudos recentes sobre o que se entende por letramento na sociedade contemporânea. Encontramos estudos profícuos tanto em Street (2006) quanto em

Gee (2004) sobre a concepção de Letramento. Para Street (ibidem), podemos melhor compreender a concepção de letramento quando a associamos ao termo práticas de letramento. Ao enunciar a partir dessa perspectiva, Street posiciona-se ideologicamente, no sentido que tais práticas envolvem contextos sociais específicos e jogos de poder e de ideologias.

Sobre isso, o autor enuncia:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo 'ideológico' de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que os significados e os usos das práticas de letramento estão correlacionados com os contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologias: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2006, p.464).

E ainda, o autor argumenta que essas práticas revelam certas identidades sociais associadas por ele, a questões de personalidade³¹. Em outras palavras, significa dizer que, ao enunciarmos, utilizando-nos dos gêneros, em contextos sociais específicos, nos constituímos enquanto sujeitos da enunciação, na medida em que se concebe a idéia de que as práticas de letramento são constitutivas de uma identidade social.

Interessa-nos na teoria de Street (2006), associada ao conceito de personalidade, a alusão do autor às práticas letradas como lugares de negociação e transformação. A esse respeito, Fairclough (2001) também faz importantes apontamentos para o fato de que o discurso é lugar de embates e de luta social, no qual os Sujeitos se vêem inseridos e circunscritos em práticas de linguagem que sempre os colocam em lugares de negociação e transformação social.

³¹ Street (2006, p.465) prefere falar em 'Pessoalidade' no sentido de que esse conceito é construído socialmente, numa articulação entre a noção de pessoa e de ideologia cultural. Para o autor, "o que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é frequentemente representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida". Entendemos que seja bastante produtivo pensar no conceito de personalidade e identidades ligadas a contextos culturais, entretanto, não iremos aprofundar nesse ponto de vista, pois iremos compreender melhor como se dão os processos de constituição identitária fundamentados nos estudos de letramento de Bartlett (2007).

De acordo com Street (2006), ao considerarmos os processos de interação social entre os Sujeitos nas diferentes práticas letradas como lugares de negociação e transformação social, podemos vislumbrar dois direcionamentos: um voltado às expectativas sociais dos Sujeitos que participam de círculos sociais específicos e outro voltado à construção da identidade, ou seja, aos modelos de comportamento e aos papéis disponíveis que os Sujeitos podem desempenhar numa dada situação real de comunicação.

Esses dois direcionamentos implicam, por sua vez, questões de formação social dos Sujeitos e aos embates ideológicos e tensões com as quais os Sujeitos se vêem confrontados no momento da participação em práticas letradas socialmente valorizadas (i.e. práticas de prestígio). Nesse sentido, a participação dos Sujeitos nessas situações sociais poderá possibilitar-lhes o lugar de negociação, por um lado, em que podem assumir novos papéis sociais e/ou, por outro, em rejeitar os papéis que lhes cabem ou outros papéis disponíveis nas práticas letradas nas quais se encontram comprometidos.

Assim, inseridos em práticas sociais que demandam posicionamentos enunciativos, os Sujeitos passam a se colocar em lugares de negociação (aceitabilidade ou não de papéis sociais) e, conseqüentemente, dependendo do posicionamento ideológico que assumem nos eventos letrados nos quais estão comprometidos, poderá ocorrer a mudança social.

No entanto, para que ocorra essa mudança social, é necessário que o indivíduo tenha vivenciado efetivamente diferentes práticas sociais, além do conhecimento das normas e convenções sociais que inscrevem essas práticas em sua vida social. Ademais, ocorre a situação em que o indivíduo sente-se e deseja parecer letrado (Bartlett, 2007), ou seja, quando se toma *“o letramento como um elemento importante na própria definição de pessoa, na medida em que ser capaz de ler e escrever é pressuposto na caracterização de uma pessoa socialmente competente”* (STREET, 2006, p.465). Passamos, com isso, a perceber a importância de relacionar esses aspectos com a questão dos lugares de negociação e transformação social.

Dessa forma, quando relacionamos esses conceitos, examinamos que na luta social, os lugares de negociação e transformação na/pela linguagem, remetem-nos ao reconhecimento da agência social. Agência, que por nós está sendo associada à instituição pedagógica, ou seja, o papel social que a escola desempenha no sentido de possibilitar ou não aos Sujeitos o acesso e participação em práticas letradas socialmente valorizadas, e também proporcionar condições para o não apagamento social dos conhecimentos sociais e culturais prévios dos alunos.

Conhecimento que parte da vivência anterior em práticas vernáculas ou auto-geradas (cf. Barton & Hamilton, 1998) ou como enuncia Kleiman (2006a) ao chamar a atenção para o fato de que algumas práticas sociais de letramento devem ser legitimadas exatamente por serem práticas populares de uso da escrita em situações reais e em contextos específicos, e que, por sua vez, o ensino deveria tomá-las como ponto de partida para a mobilidade social dos Sujeitos, para as lutas e embates ideológicos, enfim, para a transformação social.

Seguindo essa linha de reflexão, Gee (2004) sugere questionamentos em torno da capacidade de criação de uma individualidade³² pelos Sujeitos participantes de práticas letradas socialmente valorizadas, por exemplo, a prática da escrita acadêmica. No entanto, o que mais nos chama a atenção nos estudos de Gee (íbidem) está relacionado ao reconhecimento da agência social.

Para o teórico, é preciso toda uma mobilidade e permeabilidade do indivíduo para que ele possa ampliar seu conhecimento e vivências em práticas sociais efetivas, o que demanda, por sua vez, maior acesso e participação em práticas sociais que sempre envolvem o poder. Para esse alargamento de sentidos no mundo social, a escola assume um papel complementar nas ações sociais. Conforme aponta Gee (2004), é só relacionando as práticas pedagógicas às práticas sociais, que podemos evidenciar os processos de acesso e mobilidade social. Ou melhor, somente se a escola possibilitar maior acesso e vivências em práticas sociais

³² Terminologia utilizada por Gee (2004), que também podemos associá-la a identidade social, *ethos* para alguns teóricos, ou a pessoalidade para Street (2006).

antagônicas e ideológicas efetivas, é que surgirão efeitos na constituição dos indivíduos enquanto sujeitos de ação pela/ na linguagem.

Ao enunciarmos desse ponto de vista, estamos elegendo o professor como parte do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, e também responsável por mobilizar, utilizando-se das práticas vernáculas de letramento dos alunos, condições ao desenvolvimento de práticas sociais mais amplas em contextos escolares. Sobre esse aspecto, Kleiman (2006a:04) pensa em termos do professor enquanto agente de letramento. Assim, entender o professor como agente de letramento, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua materna, inscreve-o dentro de um papel eminentemente político-social.

A representação do professor enquanto agente de letramento está associada à idéia daquele que possibilita ao aluno, não só o seu conhecimento a respeito dos diferentes usos da escrita, no seu cotidiano; mas também, a idéia de um sujeito/agente social que mobiliza sentidos nas práticas cotidianas desses alunos, de modo a favorecer-lhes o acesso às práticas letradas complexas, aquelas socialmente valorizadas, como a que praticamos na Academia. Além de viabilizar recursos para que os alunos tenham acesso e vivências em práticas sociais de letramento significativas.

Essas questões nos direcionam a pensar no modo como a escrita pode tender a ser construída artificialmente em contextos ritualizados na prática escolar, isto é, quando a realizamos fora de suas condições sociais de uso, produção e sentidos. Já explicitamos essas questões no primeiro capítulo, em que discutimos importantes apontamentos tanto de Bortoni-Ricardo (2005) quanto de Schneuwly & Dolz (1997). Entretanto, essas questões sempre merecem destaque em nossa discussão, pois conforme KLEIMAN (2006a, p.04) argumenta, *“o ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar”*, ou seja, a prática social é pressuposto principal para pensar as práticas escolares.

Nesse sentido, a representação do professor enquanto agente de letramento insere-se no trabalho para a transformação da realidade social, criar mecanismos e ações coerentes que visem à inserção de Sujeitos dos grupos minoritários, (que a nosso ver, considerando a realidade brasileira, acabam-se tornando grupos majoritários), em práticas letradas socialmente valorizadas. Destaca-se a importância do professor ao assumir um posicionamento mais crítico e reflexivo diante dos eventos de letramento:

A apreensão de práticas da cultura escrita pode contribuir para o empoderamento de professores e alunos quando possibilita que esses indivíduos se posicionem em relação aos posicionamentos subalternos que frequentemente lhes são impostos. (KLEIMAN, 2006b, p.417).

Ademais, conforme a autora enuncia, podemos buscar uma corroboração no pensamento de STREET (2006, p.466) acerca dos lugares de negociação e transformação social, que reconhece a agência social no que *“diz respeito aos modos como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhe são atribuídas”*, e como esses posicionamentos dos sujeitos na realidade social podem, também, refletir na escrita de textos escolares, ou seja, na aproximação ou distanciamento discursivo de sua realidade social.

Quando correlacionamos essas questões, particularmente, ao tratarmos de textos típicos dos gêneros secundários nesse trabalho, estamos ponderando aspectos das condições de produção, de circulação e de consumo desse tipo de escrita presentes em diferentes círculos de atividade de linguagem em esferas públicas, institucionais, oficiais, profissionais e burocráticas. Segundo Barton & Hamilton (1998, p.113), as ações discursivas expressam sentidos no mundo social, a partir de normas sociais que regulam o uso, o acesso e distribuição de textos, bem como nos possibilitam, concomitantemente em certos contextos sociais, a oportunidade de produzi-los e de acessá-los.

Ao enunciar dessa perspectiva, os autores partem da concepção, que também podemos associar ao que Fairclough (2001) descreveu em sua teoria social do discurso, de que as normas e convenções sociais moldam o que e como interagimos socialmente. É na prática discursiva, ou seja, na produção, distribuição, consumo e interpretação de textos que observamos mais detalhadamente esses questionamentos. Sabemos que os Sujeitos quando participam de diferentes eventos letrados, estão sujeitos a domínios particulares por conta das práticas que lhes sirvam como um meio para participar de eventos discursivos mediados por textos.

Entendemos aqui, conforme Barton e Hamilton (ibidem, p.117) que,

(...) los domínios son contextos estructurados y modelados dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende. Las actividades al interior de estos domínios no son accidentales ni varían el azar. De hecho, existen configuraciones particulares de prácticas letradas y existen maneras regulares en que la gente actúa en muchos eventos letrados dentro de contextos específicos.

Para ampliar a concepção defendida, Barton e Hamilton (ibidem, p.125) ressaltam a importância da ideia de redes sociais e da participação dos Sujeitos em diferentes eventos letrados associados à ideia de constituição da identidade social. Os autores distinguem duas maneiras de ver as redes sociais, uma associada às funções mais formais, oficiais, e outra que se configura no âmbito do cotidiano, com um caráter mais privado e informal. Ademais, argumentam no sentido de que as redes sociais podem envolver certos elementos contraditórios que posicionam o sujeito, controlam-no, podendo até excluí-lo. Nesse sentido mais estrito do processo, podem-se verificar questionamentos que interpelam nossos posicionamentos a respeito de como os lugares sociais em que o sujeito enuncia podem influenciar, à medida que servem como uma maneira de manutenção de práticas ideológicas e hegemônicas ou para a transformação dessas em novas práticas sociais.

A esse respeito, podemos verificar de que maneira os mecanismos que o agente de letramento possibilita aos alunos, no momento de práticas escolares, são bastante importantes

para se pensar os processos de acesso e disponibilidade dos textos, já que estes são os elementos que, ao mesmo tempo, constituem os eventos letrados discursivos e não-discursivos e possibilitam a constituição do *ethos* (no sentido mais amplo do conceito - que a construção identitária influi no discurso e no corpo) dos sujeitos.

Essa noção de práticas letradas socialmente valorizadas é considerada como resultado de jogos de poder. A esse respeito, Street (2006, p.466) chama atenção para o fato de que a noção de letramento dominante tornou-se vigente simplesmente por questão de poder. Poder que é camuflado no discurso, de maneira a afirmar sua própria dominação implicitamente e de disfarçar sua própria base de classe e cultura. Uma outra leitura que podemos formular diz respeito à questão de acesso e disponibilidade de textos ligada a jogos de controle e poder (regulação social dos textos).

Sobre isso, encontramos uma importante contribuição nos estudos de Kalman (2003, p.39) na medida em que a autora pensa a questão do acesso aos textos como parte do processo de apropriação dos gêneros secundários socialmente mais valorizados. Segundo Kalman, é importante considerar a relação de três elementos conceituais: o acesso, a participação e a apropriação. O modo como a autora trata esses elementos e a relação entre eles no processo de apropriação da cultura escrita merece destaque em nosso trabalho investigativo.

Em outras palavras, implica pensar que o acesso à práticas sociais que envolvem os gêneros discursivos secundários envolve também aspectos ligados à participação social, à interação com o outro, à questões de disponibilidade dos textos aos Sujeitos e às condições sociais para o uso dos instrumentos semióticos como parte de processos de internalização³³ e apropriação da linguagem. Disponibilidade, que a autora descreve como “*la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera)*” – (KALMAN, ibidem).

³³ Termo de Vygotsky (1991).

Nessa perspectiva, podemos perceber que o que possibilita a participação social e apropriação da cultura escrita em contextos específicos depende não só de elementos como a distribuição de textos e o acesso a estes na sociedade, mas também o reconhecimento de que vivências em práticas letradas sociais cotidianas e oficiais, bem como as particularidades do contexto de tais práticas, as intenções dos Sujeitos veiculadas na interação, o posicionamento que os Sujeitos assumem diante do outro e as concepções ideológicas que os interpenetram, podem contribuir para novas constituições sociais do indivíduo nos aspectos já mencionados anteriormente.

Essa construção de novos sentidos nas práticas sociais deve-se, exatamente, ao fato de que essas práticas letradas mudam, configuram-se em novas práticas das quais os Sujeitos participam; além disso, essas mudanças são decorrentes, sobretudo, dos processos informais de aprendizagem e da oportunidade de participação dos Sujeitos em diversos eventos letrados.

Enfim, o acesso ao mundo e à realidade social, que é mediada por instrumentos semióticos e culturais, tem implicações diretas e indiretas na representação do sujeito. Isto é, o mundo é representado, olhamos, o percebemos através de determinadas perspectivas ideológicas. Desse modo, considerando o nosso contexto brasileiro, cuja formação sócio-histórica aponta para dificuldades no acesso e mobilidade social dos Sujeitos (cf. Bortoni-Ricardo, 2005) e às concepções aqui retomadas dos Estudos do Letramento, podemos numa perspectiva mais ampla e para finalizar nossas reflexões, defender a idéia de que a forma com que o indivíduo venha a interagir no meio social, por meio dos gêneros do discurso, de textos, práticas não-discursivas etc., vai possibilitar-lhe a sua constituição social.

Constituição, que para Lesley Bartlett (2007), implica o Parecer e o Sentir-se letrado³⁴. Este fato, como anuncia a autora, liga-se às questões da constituição da identidade social. Os estudos de Bartlett (ibidem) focam a perspectiva sócio-cultural e têm por base a pesquisa da

³⁴ Termos usados por Bartlett (2007, p.53); o original em inglês é 'to seem and feel literate'.

formação identitária, buscando relacionar, na interação social entre os Sujeitos, a importância dos artefatos culturais³⁵ como os elementos integradores para a constituição do sujeito social.

Segundo Bartlett (2007, p. 52), as práticas de letramento estão ligadas diretamente às atividades sociais e humanas, ou seja, concebe-se a idéia de que há uma multiplicidade de letramentos, e que o ser humano está, assim, sempre participando e fazendo uso da linguagem em diferentes domínios sociais. Nesse sentido, podemos constatar, conforme a concepção do letramento ideológico defendida por Street (2006), que a maneira com que os Sujeitos interagem socialmente é bastante cambiante, caracterizando, assim, o letramento a partir de um processo social, construído e legitimado no momento da interação com o outro.

Para a autora, enquanto parte de um processo social, as práticas de letramento constituem os sujeitos, os impregnam de um saber cultural próprio da prática na qual eles estão comprometidos. Bartlett (2007) argumenta que os Sujeitos necessitam '*fazer letramento*' ("do literacy"). Isso implica, por sua vez, que ativem e improvisem um trabalho identitário interpessoal ("to seem") e intrapessoal ("to feel"), ou seja, os Sujeitos mobilizam elementos do mundo social, os artefatos culturais, para convencer o outro e, também a si mesmos, que eles são o tipo de pessoa que sabe como ler e escrever. Como argumenta a autora, esses níveis sociais de construção da identidade dos Sujeitos (interpessoal e intrapessoal), que implicam o parecer e sentir-se letrados, são constituídos por símbolos, imagens, histórias individuais e coletivas etc. Assim, o processo de aprender a ler e escrever excede a interação somente com as letras, sílabas, palavras, ou textos isolados.

Nas palavras de Bartlett (2007, p.55):

³⁵ Bartlett (2007) constrói toda uma teorização em torno das práticas de letramento serem mediadas por artefatos culturais que entre outros elementos, incluiriam os instrumentos semióticos que possibilitam a mobilidade social e a constituição do indivíduo, a sua identidade social, ou seja, o parecer e sentir-se letrados diante de contextos sociais específicos. A relacionar sua concepção com a teorização de Schneuwly que apresentamos anteriormente, podemos compreender os gêneros discursivos como instrumentos semióticos e, assim, como artefatos culturais.

Argumento que a prática de letramento envolve um trabalho identitário ativo e criativo em dois níveis: interpessoal (parecer) e intrapessoal (sentir), no sentido de que o sujeito trabalha para convencer os outros e a si próprio que é o “tipo de pessoa” que sabe como ler e escrever. Ambos os níveis são sociais, pois implicam símbolos, imagens, narrativas, histórias individuais e coletivas entre outros elementos sociais significativos. Assim, o processo contínuo da aprendizagem voltado à leitura e escrita excede a interação somente com letras, sílabas, palavras e textos isolados; isso envolve um trabalho crítico, de construção da identidade por meio da interação social. Embasada nos estudos teóricos de Holland, Lachicotte, Skinner e Cain (1998), argumento que os artefatos culturais funcionam como um importante instrumento para esse trabalho identitário. A prática de letramento envolve um contínuo e criativo processo de improvisação da identidade na interação social. Holland, Lachicotte, Skinner e Cain (1998) baseam-se em Bourdieu, Bakhtin, Vygotsky e na teoria de redes, para pensar o papel central que os artefatos culturais exercem no processo crítico de construção da identidade. Os artefatos culturais são objetos ou símbolos inscritos por uma atribuição coletiva de significados. Um artefato pode assumir um aspecto material (que poderia ser tão fluído quanto a língua falada ou durável como um livro) e/ou um aspecto conceitual ou idealizado (como por exemplo, um rótulo, do tipo meninas ‘good girls’ ou garotos da pesada ‘bad boys’). Os artefatos são construídos como parte de, em relação com as atividades reconhecidas e os *mundos figurados*, ou “mundos de interpretação” nos quais um conjunto particular de personagens e atores são reconhecidos, o significado é atribuído a certos atos e os resultados particulares são valorizados em detrimento de outros, dentro de um processo socialmente produzido e culturalmente construído³⁶.

Nesse sentido, os Sujeitos participam de práticas sociais, por meio de artefatos culturais que lhes permitem o acesso ao mundo social, a participação em práticas letradas em diferentes contextos sociais, e especialmente a constituição do Eu discursivo, que a autora descreve como parecer e sentir-se parte dos eventos de letramento. Essa constituição do Eu discursivo parte da representação do mundo social no sentido teatral, assumindo o sujeito, certo papel social no que se refere às relações de poder e ideologias existentes na sociedade contemporânea.

Nesse processo de parecer e sentir-se letrado, é preceito essencial a participação dos Sujeitos em práticas efetivas de uso e produção de textos. Assim, a interação social é importante na medida em que permite o acesso e participação dos Sujeitos em variadas práticas discursivas e sociais legitimadas, bem como a articulação, a partir dessas práticas, de elementos sociais e lingüísticos, que os constituem enquanto sujeitos da ação praticada.

Finalizamos, com estas considerações, a exposição da fundamentação teórica com base na qual pretendemos, no Capítulo IV, empreender a análise dos dados que coletamos em campo.

³⁶ Tradução nossa adaptada.

CAPÍTULO IV – O VETOR METODOLÓGICO E A ANÁLISE DOS DADOS

(...) Como objeto a ser teorizado, um sujeito que não pode tornar-se objeto de teoria, a não ser com a condição de ser reconstruído como tal, a partir da realidade das vozes de seu discurso.

G. Le Bon, in **Psicologia das Multidões (1985)**

Os dados, a análise e os resultados são tidos por Fairclough (2001, p.275-293 *passim*) como diretrizes para o trabalho com a análise tridimensional. Um trabalho que tem um viés interdisciplinar, considerando como complementares as áreas das Ciências Humanas, como por exemplo, a Linguística, a Psicologia, a Psicologia Social, a Sociologia, a História, a Ciência Política e a Educação (especialmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua materna).

Em termos de construções metodológicas, FAIRCLOUGH (*ibidem*, p.277) entende que os dados devem constituir a noção de ‘arquivo’. Para o autor,

Pode-se apenas tomar uma decisão sensível sobre o conteúdo e a estrutura de um corpus, à luz de informações adequadas sobre o ‘arquivo’. (Esse termo é usado de uma maneira que vai além do seu uso histórico, para referir-se à totalidade da prática discursiva, seja registro de prática passada ou de prática em andamento, que se inclui dentro do projeto de pesquisa). Trata-se em parte, de um problema prático de saber-se o que é útil, e como chegar até lá, mas também de ter-se um modelo mental da ordem de discurso da instituição, ou o domínio do que se está pesquisando, e os processos de mudança que estão em andamento, como preliminar para decidir-se onde coletar amostras de *corpus*.

Essa noção de arquivo utilizada para a constituição do *corpus* de pesquisa, pode ser ampliada, ao associarmos aos estudos de Maingueneau (1991) que também se refere à noção de arquivo como um conjunto de inscrições referidas num mesmo posicionamento enunciativo. Em outras palavras, implica considerar os usos que fazemos da palavra discurso, e como tomamos a interpretação dos textos do ponto de vista da funcionalidade do discurso. Nesse sentido, como a interpretação está ligada à filologia - especialmente quando mencionamos o texto escrito - podemos observar os sentidos por meio dos funcionamentos das palavras e dos contextos sociais, ou seja, levando em conta os aspectos sócio-históricos

inerentes aos textos. Por isso, a importância em olhar o discurso a partir da perspectiva de suas condições de produção.

Maingueneau (1991) traz para o centro das atenções a questão da formação discursiva e das restrições enunciativas a que o indivíduo está sujeito no momento da interação social. Da mesma forma que Bakhtin (1992) afirma que enunciamos a partir dos gêneros discursivos relativamente estáveis e instáveis, Maingueneau (ibidem) atesta que enunciamos sempre supondo a existência de uma instituição, dispostos em circuitos de legitimidade. Assim o discurso estabiliza um posicionamento enunciativo, que se deu por meio de formações discursivas, de uma prática social.

No entanto, a forma com que interpretamos os dados não pode ser considerada como única ou unilateral. O acabamento de enunciados sempre se dá no contato com o outro, na réplica do outro (cf. Bakhtin, 1995). Os sentidos dos enunciados estão na relação entre o sujeito que produz e o Outro, e vice-versa. Nessa perspectiva, o interdiscurso aparece como um elemento importante para se pensar a relação intergenérica entre os textos e em termos mais amplos, na relação de múltiplas formações discursivas.

Em uma entrevista, Dominique Maingueneau (2008, p.01) argumenta:

A noção de 'formação discursiva', devido à sua plasticidade, tende a mascarar essa distinção porque é usada tanto para as unidades tópicas como para as unidades não-tópicas. Mas, não é a mesma coisa falar de gênero de discurso, que é uma unidade tópica, e falar de uma unidade não-tópica como o é, por exemplo, o 'discurso machista'; no primeiro caso, a unidade 'gênero do discurso' já é o objeto de um recorte advindo das práticas sociais e, no outro, trata-se de uma unidade que não é dada e com relação à qual é o pesquisador que constrói um *corpus* em função de suas hipóteses específicas. Esse *corpus* pode conter enunciados advindos dos mais variados tipos e gêneros de discurso; pode-se até, se assim o pesquisador desejar, combinar *corpus* formados por arquivos e *corpus* construídos para a pesquisa (na forma de testes, entrevistas, questionários...). A meu ver, essa distinção entrelaçando unidades tópicas e não-tópicas tem relação com a própria natureza do discurso, cuja existência supõe ao mesmo tempo definir fronteiras e transpor essas fronteiras. Trata-se de uma consequência da primazia do interdiscurso.

Fairclough (2001, p.278) pensa que encarando os dados como *arquivo*, podemos ampliar nossos conhecimentos em torno de questões pertinentes à proposta investigativa; e, ao utilizar outros elementos tais como a aplicação do questionário que realizamos, podemos

alargar nosso campo de visão, pois esses instrumentos configuram em “*amostras complementares de discurso*”.

Assim, ao optar pela pesquisa qualitativa, cujo foco centra-se, especialmente na análise tridimensional da linguagem de produções textuais de alunos de uma determinada comunidade em São Carlos, realizamos uma pesquisa de campo de base etnográfica e interpretavista³⁷ (cf. Larsen-Freeman & Long, 1991). Dessa forma, esse tipo de pesquisa envolve uma série de fatores sociais como aborda Rockwell apud Ezpeleta (1989, p.47):

Aborda-se o fenômeno ou o processo particular como parte de uma totalidade maior que o determina, em alguma medida e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento. (...) O importante é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas (Lukács, 1969). Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informações relativas a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacionais do país) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular.

Escolhemos a comunidade do bairro Cidade Aracy II, em São Carlos, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, especificamente três salas do Cursinho Pré-Vestibular da UFSCar, que é ministrado nas instalações da escola municipal EMEB Arthur Natalino Deriggi/São Carlos. As aulas do cursinho foram ministradas no período noturno em salas da escola municipal que também amplia seu espaço para o desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação de Jovens e Adulto – EJA. Contabilizamos 8 (oito) salas destinadas às atividades do EJA. Observamos que essa quantidade de salas do EJA é um indício

37 Larsen-Freeman & Long (1991) desenvolveram estudos acerca da pesquisa no campo da Linguística Aplicada, buscando explicitar de maneira clara e objetiva alguns questionamentos em torno dos aspectos metodológicos em relação à aquisição de segunda língua. Apesar dos autores tomarem a pesquisa do ponto de vista do ensino e aprendizagem da segunda língua, acreditamos que os estudos são bastante profícuos, também pensados em relação à aquisição da língua materna, na medida em que relacionam a pesquisa a partir de um foco inovador onde busca-se meios que problematizam as questões de pesquisa e que possibilitam fazer encaminhamentos adequados e eficientes para tais questões. Assim, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ter uma base qualitativa, ou seja, por meio de investigações etnográficas, os pesquisadores não têm hipóteses a serem testadas, mas questionamentos ou mesmo esses e outros questionamentos surgem no decorrer da análise de dados e nas observações. O foco principal da pesquisa qualitativa está no processo e não no produto como acontece na pesquisa quantitativa. Para um estudo mais detalhado, ver: LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. Second language acquisition research methodology. In: _____. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London and New York: Longman, 1991. pp 10 -51.

relevante para pensarmos as questões de acesso, disponibilidade e participação dos Sujeitos em práticas letradas socialmente valorizadas. Podemos inferir, inicialmente, que em algum momento os Sujeitos daquela comunidade foram ou são, ainda, privados de acesso às práticas sociais mais amplas. Dentre outros aspectos a serem apontados no decorrer de nossa análise, observamos que eles apontam para a existência de pontos de tensão e embates ideológicos e sociais no interior do discurso de que os sujeitos participam.

A ampliação do cursinho UFSCar para esse bairro periférico de São Carlos contava com aproximadamente 50 (cinquenta) alunos regularmente matriculados e que eram provenientes de Ensino Médio de escolas públicas. Todos os alunos já tinham concluído o Ensino Médio na forma regular e supletiva de ensino. O grupo de alunos pesquisados é bastante heterogêneo, especialmente, quando consideramos informações relativas à faixa etária, à origem social, aos aspectos econômicos e culturais.

Nesse contexto de pesquisa, após a elaboração e aprovação de documento junto ao Comitê de Ética da Universidade, propusemos aos alunos a pesquisa, e aqueles que aceitaram participar, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. A partir disso, procedemos à realização da coleta dos dados, que se constituiu de observação das aulas de “Texto e Linguagem” da professora Lucimara³⁸ no Cursinho Pré-Vestibular, de um questionário com perguntas abertas e fechadas para os alunos e da coleta das produções textuais dos alunos.

As observações foram realizadas durante o ano de 2007. O Núcleo de Extensão UFSCar-Escola era responsável em desenvolver as atividades do Curso Pré-Vestibular no bairro Cidade Aracy II. Em convênio com a Prefeitura de São Carlos que disponibilizava um transporte para o deslocamento dos professores do cursinho até a escola, a Universidade possibilitava, aos alunos daquele bairro periférico, um ensino visando à participação desses

³⁸ Com a intenção de preservar a privacidade da professora e dos alunos, os nomes adotados são fictícios.

alunos em outros círculos sociais, como por exemplo, a participação em práticas voltadas à escrita acadêmica, além de outras.

Acompanhamos o trajeto da professora Lucimara toda quarta-feira, dia em que a professora lecionava a disciplina de “Texto e Linguagem”. No contexto de pesquisa, aplicamos um questionário³⁹ aos alunos com a finalidade de levantar alguns aspectos sociais e culturais que esses alunos traziam como bagagem (os conhecimentos prévios) para a escola. Informações referentes aos tipos de textos presentes na infância e no contexto atual dos sujeitos pesquisados, além de informações acerca da escolaridade dos pais, das questões de acesso aos textos e da participação em atividades no contexto social daquela comunidade contribuíram como dados complementares para a análise das redações.

Tínhamos como objetivo entender melhor o processo de apropriação dos gêneros discursivos secundários pelos alunos, e sua relação com as práticas discursivas e as práticas sociais e os elementos que as constituem. Sem esquecer de examinar em que momentos a impregnação de certos elementos de ordem sintático-semântica que migram de um para outro gênero pode ser considerada desejável ou não nas produções textuais, especialmente a “dissertação escolar”. Recolhemos 9 (nove) produções textuais dos 8 (oito) alunos que aceitaram participar da pesquisa, contribuindo favoravelmente para a aplicação dos questionários e a realização da produção textual na sala de aula.

Como uma forma de facilitar a compreensão dos dados, realizamos um recorte metodológico em níveis distintos na análise. Um referente àqueles Sujeitos que terminaram o Ensino Médio e em seguida entraram no Cursinho Pré-Vestibular; e outro referente àqueles alunos que já concluíram o Ensino Médio há algum tempo e, nesse momento, retornaram aos estudos exatamente por conta de motivações distintas daqueles que tinham como objetivo a aprovação no Vestibular.

³⁹ O questionário preenchido pelos alunos encontra-se no apêndice 1.

- Redações dos alunos que terminaram o Ensino Médio e já ingressaram no cursinho:

1). Redação *Impunidade* da aluna Berenice, 36 anos – concluiu o Ensino Médio havia dois anos, na modalidade supletiva de ensino; a aluna já interrompeu os estudos escolares mais de uma vez – produção realizada no dia 07/05/2007 (Anexo 5);

2). Redação *Policia da rua* também da aluna Berenice – produção realizada no dia 14/09/2007 (Anexo 6);

3). Redação (sem título) do aluno Eduardo, 24 anos – concluiu o Ensino Médio havia dois anos na modalidade supletiva de ensino; o aluno também já interrompeu os estudos escolares mais de uma vez – produção realizada no dia 02/05/2007 (Anexo 7);

4). Redação intitulada “???” do aluno Marcelo, 23 anos – conclui o Ensino Médio havia dois anos, na forma regular de ensino – sem data da realização (Anexo 8);

5). Redação *Como diminuir a violência no Brasil?* do aluno Maurício, 18 anos – concluiu o Ensino Médio na forma regular de ensino – produção realizada no dia 02/05/2007 (Anexo 9);

- Alunos que ingressaram no Cursinho depois de três anos do término do Ensino Médio:

6). Redação (sem título) da aluna Antonia, 27 anos – concluiu o Ensino Médio havia oito anos na forma regular de ensino – sem data de realização (Anexo 10);

7). Redação *O que é justo?* da aluna Gislaíne, 26 anos – concluiu o Ensino Médio havia sete anos na forma regular de ensino – produção realizada no dia 21/09/2007 (Anexo 11);

8). Redação *Polícia uma profissão difícil* da aluna Kátia, 24 anos – concluiu o Ensino Médio havia quatro anos na forma regular de ensino; a aluna já interrompeu os estudos escolares mais de uma vez – sem data da realização (Anexo 12);

9). Redação *Estamos seguros com ela* da aluna Marilene, 28 anos – concluiu o Ensino Médio havia oito anos na forma regular de ensino; já interrompeu os estudos escolares mais de uma vez – produção realizada no dia 12/09/2007 (Anexo 13).

Realizamos uma análise em que se leva em consideração as práticas discursivas de acesso, produção, circulação e consumo de textos. Em seguida, realizamos a descrição dos elementos textuais e observamos como esses elementos posicionam o sujeito nas práticas letradas, relacionando-se dialeticamente com os elementos da prática discursiva; e, finalmente voltamos a interpretar os dados, correlacionando tanto os elementos textuais quanto aqueles elementos das práticas discursivas com as instâncias das práticas sociais, que envolvem questões relacionadas à ideologia e hegemonia.

Procuramos analisar a prática discursiva observando as questões de ‘Intertextualidade Manifesta’ e ‘Intertextualidade Constitutiva’, ‘Coerência’ e as condições de produção. Na prática textual descrevemos os elementos fundamentais que revelam indícios das relações e identidades sociais e sistemas de conhecimentos e crenças (i.e. vocabulário, gramática, organização textual e questões de coesão, *polidez*, *ethos*, transitividade, tema e *modalidade*). E na prática social, correlacionando os diversos elementos das práticas acima descritas com fatores que envolvem questões de ideologia e hegemonia.

Gostaria de ressaltar, mais uma vez, que os procedimentos analíticos que nortearam as leituras e interpretações dos dados foram realizados qualitativamente na medida em que tomamos os dados (produções textuais dos alunos) como um conjunto de interpretações que são, concomitantemente, complementadas com as informações presentes no questionário, mais a percepção de nossos olhares no momento da realização e registro das observações nas salas do Cursinho Pré-Vestibular.

Apresentamos, em seguida, a análise dos dados obtidos. Os elementos analisados são bastante contraditórios e nos permitiram leituras e interpretações singulares e que fazem

sentido naquela realidade social, mas que também julgamos relevantes, se tratados em outros contextos sociais, pois nos permitirão outras leituras, outras interpretações.

Com a finalidade de tornar visíveis os elementos reveladores das múltiplas práticas de letramento em que os Sujeitos da comunidade lingüística estudada se engajam, passamos, primeiramente, a analisar as questões inerentes à prática discursiva, no que diz respeito aos processos de acesso, participação e apropriação social da linguagem por parte dos sujeitos nas diferentes práticas de letramento, especialmente às ligadas aos contextos socialmente valorizados. Segundo Street (2006, p.466), as práticas de letramento posicionam os sujeitos em lugares de negociação e transformação. Assim sendo, é importante ponderar a noção de *letramento dominante* levando em consideração que,

(...) a extensão com que o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que nos refiramos a *variedades de letramento* tal como nos acostumamos a falar de *variedades de língua*. De que modo o letramento dominante marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura.

Com esse intuito, tomamos as diversas práticas de letramento dos alunos do Cursinho Pré-Vestibular da UFSCar, no bairro Cidade Aracy II como práticas legitimadas, exatamente, por configurarem-se como autênticas práticas de uso da escrita em situações reais e em contextos específicos (cf. Kleiman, 2006a).

Ademais, a confrontação dos dados⁴⁰ foi importante à medida que nos permitiu inferir interpretações sobre o processo de apropriação dos gêneros discursivos, especialmente os gêneros da esfera de circulação institucional; e que remetem às questões ligadas à formação e participação social dos Sujeitos nos diferentes círculos sociais.

⁴⁰ Referimo-nos aqui à impressão das observações realizadas na sala e às informações do questionário – tipos de textos presentes na infância e no contexto atual dos sujeitos pesquisados, a escolaridade dos pais, as questões de acesso e participação dos indivíduos em atividades no contexto social e os diferentes modos com que os indivíduos se vêem quando utilizam da linguagem em distintas atividades sociais como as praticadas no cotidiano da vida social, na escola e no trabalho.

Podemos verificar que esses aspectos são fundamentais na medida em que apontam para as questões de reconhecimento e valorização das particularidades sócio-culturais dos alunos na prática escolar, levando em consideração a reflexão em torno de uma pedagogia culturalmente sensível (“culturally responsive pedagogy”) uma vez que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), é essencial o comprometimento do professor no sentido de proporcionar condições ao aprendizado de uma língua a partir do conhecimento de mundo do aluno.

Ao verificar as informações do questionário, focando as questões de valorização do conhecimento prévio dos alunos, constatamos que os diferentes tipos de textos presentes na vida dos Sujeitos têm fortes implicações no processo de ensino e aprendizagem de língua materna e que a sua (re)utilização em práticas escolares pode possibilitar o acesso e participação desses indivíduos em diferentes contextos sociais, inclusive nos contextos específicos e socialmente valorizados.

Observamos que os textos mais frequentes na infância dos 8 (oito) alunos pesquisados, de modo geral, são álbuns de fotografia, Bíblia, calendários, dicionários, enciclopédias, folhetos de movimentos sociais, guias de ruas, jornais, listas telefônicas, livros de receita, livros infantis, livros escolares, livros de literatura, manuais de instrução e revistas. Observando mais atentamente, veremos que os tipos de textos presentes na infância desses alunos variam conforme a formação sócio-histórica do indivíduo e têm implicações mais amplas que fogem de nossa reflexão. Os álbuns de fotografia, dicionários, calendários e a Bíblia são os textos mais recorrentes na infância dos alunos. Já os textos publicados em jornais e revistas apareceram no contexto da infância das alunas Berenice e Antonia, e apenas a aluna Gislaíne em sua infância teve contato também com livros de literatura.

Tabela 1. Textos presentes na infância dos alunos

Textos	Alunos do cursinho pré-vestibular da UFSCar – unidade bairro Cidade Aracy II							
	Berenice	Eduardo	Marcelo	Maurício	Antonia	Gislaine	Kátia	Marilene
Álbuns de família	X	X			X	X		X
Bíblia		X	X		X	X	X	X
Calendários		X		X	X	X		X
Dicionários	X	X	X	X	X			
Enciclopédia			X		X			
Folhetos de mov. social						X		
Guias de rua		X						
Jornais	X				X			
Lista telefônica		X		X	X			
Livros de receita		X		X	X	X		
Livros infantis						X		
Livros escolares					X	X		
Livros de Literatura						X		
Manuais de instrução					X			
Revistas	X				X			

Considerando os três elementos de que trata Kalman (2003) sobre o acesso aos textos na sociedade contemporânea como parte dos processos de apropriação dos gêneros discursivos e da participação em práticas letradas, concluímos que embora esses sujeitos de pesquisa tenham contatos com os diferentes textos na infância ou mesmo no contexto atual da vida social, devemos primeiro verificar se, de fato, os alunos criam significados sociais a partir desses textos presentes em sua infância com suas práticas atuais na vida social.

Percebemos que os alunos estão inscritos numa rede social mais ampla, que engloba uma série de discursos e práticas legitimadas, e que, algumas são consideradas mais valorizadas que outras em determinados contextos sociais (cf. Barton & Hamilton, 1998 e Street, 2006). Dessa forma, partindo de uma análise preliminar, podemos inferir que os Sujeitos encontram-se inscritos, também, em práticas letradas socialmente valorizadas,

passando a incorporar os mecanismos textuais e discursivos típicos dessas práticas. De modo que, ao considerarmos os aspectos sócio-históricos de formação do indivíduo durante o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, é-nos possibilitado compreender melhor a questão da impregnação de elementos de tradição mais oral em certos gêneros dependendo da situação social na qual o indivíduo (aluno) esteja comprometido. Portanto, observamos que essas questões estão relacionadas não só ao conhecimento e contato com certos gêneros discursivos, mas à vivência desses alunos em práticas sociais efetivas que envolvem o uso do gênero secundário (típicos da esfera institucional) e também dos gêneros primários (típicos da esfera cotidiana), pois conforme Bakhtin (1992) há toda uma relação complexa (de estabilidade e instabilidade) dos gêneros discursivos na prática social.

Assim, é importante confrontarmos os tipos de textos e gêneros com que os alunos têm contato no seu dia-a-dia (gêneros vernáculos) e a implicação desses textos em sua vida social, relacionando-os com os textos que o professor possibilita na prática escolar, remetendo-nos às questões de acesso, participação e conseqüentemente, de constituição do *ethos*⁴¹ do indivíduo. Mais importante ainda, é verificar se há o trabalho com o reconhecimento de gêneros discursivos diversificados ou com tipos de textos variados na sala de aula. E, se há, de que maneira o professor consegue interferir na realidade social dos alunos para promover a mudança social.

Questões como essas podem ser verificadas na prática escolar da professora Lucimara que procurava de forma didática realizar atividades que envolviam diferentes gêneros, especialmente aqueles gêneros com que os alunos estavam mais familiarizados no seu cotidiano. Percebemos, por meio de análise da proposta pedagógica para a disciplina de

⁴¹ Entendemos constituição do *ethos* do indivíduo no mesmo sentido que Bartlett (2007) argumenta: o indivíduo precisa parecer e sentir-se letrado (to seem and feel literate), quando participa das práticas sociais de letramento. Para mais explicitações a esse respeito, ver a parte final do capítulo III.

“Texto e Linguagem”⁴², que a professora tinha uma preocupação com as questões sociais que envolviam os alunos e as possíveis limitações encontradas nas práticas de letramento de que esses Sujeitos participam. Conforme as justificativas da proposta pedagógica da professora:

Os alunos já lêem, ouvem, escrevem e falam. Partimos das hipóteses (baseadas em experiências anteriores e estudos) de que: a. esta leitura, escuta, escrita e fala pode ser mais eficaz, mais complexa, conforme **os alunos possam se apropriar de mecanismos de linguagem** que ainda não possuem e de conhecimentos sobre as formas de escrita que ainda não conhecem/não refletiram sobre, não observaram; b. **a quantidade de leitura e escrita, e escuta e fala sobre determinados assuntos e em determinados contextos é reduzida**, interferindo na qualidade dos mesmos. Com dificuldades para essas atividades, os alunos provavelmente: a. **têm dificuldade de se informar sobre os acontecimentos da atualidade que repercutem diretamente sobre suas vidas, o que inviabiliza sua participação ativa nos mesmos** (flexibilização das leis trabalhistas, degradação do meio ambiente, mudanças nos meios de comunicação, violência urbana, má distribuição de terras, guerras etc.); b. **têm dificuldades, quando podem expressar-se, de fazê-lo de maneira a serem entendidos por todos, diminuindo a probabilidade de terem suas reivindicações atendidas**; c. **deixam de ter acesso a produções intelectuais e culturais que fazem parte da formação do ser humano**⁴³, deixando inclusive de ter a chance de participar desta produção. (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A DISCIPLINA DE TEXTO E LINGUAGEM – 2007).

Observamos que a professora Lucimara é sensível às questões sociais que afetam os alunos e afirma, logo de início, seu conhecimento sobre as práticas populares com as quais os alunos estão comprometidos em sua vida social, ao fazerem uso de instrumentos semióticos complexos para a efetiva interação social, seja utilizando-se da linguagem oral, seja da escrita. Além da consciência de que certos fatores sócio-históricos e culturais podem influir negativamente na vida desses Sujeitos quando estes participam em certos círculos sociais específicos que até então não faziam parte de suas interações sociais.

Desse modo, o trabalho que a professora procurou realizar (possibilitar aos alunos o acesso aos diferentes textos especialmente àqueles que são exigidos no vestibular, bem como a mobilização dos sistemas de conhecimentos, dos recursos e das capacidades desses Sujeitos para participarem das diferentes *práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições*), a nosso ver, caracteriza o conceito de agente de letramento discutido por Kleiman (2006a), pois a professora assumiu um papel eminentemente político-social.

⁴² A proposta pedagógica para a disciplina “Texto e Linguagem” encontra-se nos Anexos, anexo 2.

⁴³ Grifo nosso.

Isso pode ser evidenciado nas atividades mobilizadas pela professora na sala de aula. No início do ano letivo, a professora elaborou uma lista de lugares públicos em que disponibilizava um caminho ao acesso a diferentes tipos de textos (tais como jornal, revistas, livros didáticos e da literatura clássica etc.). Já na sala de aula, chamamos a atenção para as atividades que incluíam a prática de leitura e escrita de diferentes tipos de textos, pois, acreditava-se que por conta de uma série de fatores sociais e econômicos, a maioria dos alunos não disponibiliza de tempo suficiente para se dedicar às atividades que envolviam o acesso aos diferentes gêneros discursivos.

As atividades da disciplina “Texto e Linguagem” foram estruturadas levando em conta, a princípio, o conhecimento prévio de textos por parte dos alunos. Destacamos uma atividade desenvolvida na sala cujo objetivo era fazer com que os alunos resgassem os diferentes textos presentes em sua vida e os trouxessem à aula. Depois, os alunos tinham que agrupar esses textos, da forma com que eles os concebiam e/ou de acordo com os conhecimentos escolares que possuíam, nomeando os grupos conforme as particularidades essenciais de cada texto. Desta atividade, foi interessante notar que os alunos agruparam os textos considerando todos os aspectos lingüísticos e visuais (imagens e fotos); e nomearam alguns grupos conforme a sua relação com o tema (como por exemplo, tecnologias, políticas, educação, propagandas, embalagens, alimentação saudável, entretenimento, textos informativos, moda, livro, fatos reais, embalagens convincentes, profissão, música, histórias em quadrinhos, saúde, racismo, reportagens entre outros). Ao final da atividade, dentre outros pontos, os alunos puderam concluir que alguns textos agrupados por eles podiam também ser agrupados em outros grupos, com características similares. Reforçando, assim, a questão da relação estável e instável que se estabelece no gênero discursivo nos mais variados contextos sociais.

Assim, no decorrer das aulas, a ação da professora passou a centrar-se em parte na ampliação do conhecimento dos alunos em torno de questões de acesso aos diferentes textos,

além de propor um trabalho mais específico na sala de aula com os textos que são exigidos no momento do Vestibular, como o texto dissertativo-argumentativo.

O procedimento adotado pela professora sempre teve objetivos escolares, afinal, a princípio os alunos freqüentavam o Cursinho para ampliar e aprofundar os conhecimentos para poder prestar o Vestibular. Em outras palavras, os alunos pretendiam ampliar o seu conhecimento prévio e participar, não só das práticas sociais cotidianas e profissionais, como também das práticas letradas em contextos socialmente valorizados, como o que é praticado na Academia. Sem falar, que essas práticas irão agregar valores às suas práticas cotidianas e profissionais, o que pode refletir também nas relações sociais e nas questões de identidade dos Sujeitos.

Assim, tomando o texto como unidade de ensino, a professora disponibilizou aos alunos as coletâneas de vestibulares anteriores da VUNESP, FUVEST e da UFSCar. Esse trabalho deu-se dentro de parâmetros sociais delimitados pela própria prática escolar, haja vista o fato de que no vestibular os alunos são confrontados com um tipo de produção textual resultante de convenções sociais tipicamente institucionais e legitimadas. Outros aspectos concernentes aos textos típicos de práticas letradas de prestígio também foram trabalhados com os alunos na sala.

Dessa forma, considerando o trabalho com os textos no ambiente escolar como unidades de ensino e, por conseguinte, os gêneros discursivos como instrumentos de mediação social, a professora apresentou as coletâneas, de forma a construir sentidos para os alunos em sua realidade social, bem como procurou desenvolver um trabalho centrado na linguagem enquanto atividade social que se constrói em diferentes contextos sociais, fazendo-os refletir sobre as condições de produção, distribuição e consumo dos textos na sociedade contemporânea, e ainda, sobre as convenções sociais que circundam a linguagem em determinados contextos sociais.

Esse trabalho, de certa forma, evidencia alguns pontos que nos remetem à formação sócio-histórica dos sujeitos de pesquisa. Observamos pontos de pressões e embates ideológicos que afetam esses sujeitos e que, de certo modo, centram sua participação em práticas sociais do cotidiano e, em alguns casos, na participação em práticas sociais no âmbito profissional. Conforme podemos constatar nas informações do questionário, observamos que esses sujeitos tendem a pertencer ao grupo social que tem pouca possibilidade de acesso à cultura de prestígio na sociedade. Notamos, ainda, que essa questão relaciona-se aos jogos de poder e às hegemonias presentes na sociedade como um todo (cf. Fairclough, 2001; Street, 2006).

Para exemplificar, elencamos alguns aspectos que implicam direta e indiretamente a questão da formação sócio-histórica e cultural dos sujeitos pesquisados, ou seja, os conhecimentos prévios construídos nas múltiplas práticas de letramento de que os sujeitos participam e/ou participaram no mundo social; e, que, por sua vez, estão ligados aos pontos de pressão e aos embates ideológicos que, muitas vezes, delimitam a atuação do sujeito nos eventos letrados na prática social:

- **Escolaridade dos pais;**

Observamos que os pais dos sujeitos de pesquisa tiveram limitações na formação escolar seja de ordem social seja de ordem cultural com reflexos, inclusive, na educação escolar dos próprios filhos. Os pais da aluna Berecine são tidos como analfabetos⁴⁴ e os pais da aluna Marilene não freqüentaram a escola, no entanto, a mãe de Marilene sabe ler e escrever demonstrando que participa de práticas letradas na sociedade; o aluno Eduardo não

⁴⁴ Nas informações do questionário a aluna Berenice relatou que seus pais nunca freqüentaram a escola, portanto, são tidos como analfabetos conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) relativa ao ano passado.

conhecia o pai e sua mãe não tinha terminado o Ensino Fundamental⁴⁵ (1º ciclo) e não sabia ler; Os pais dos alunos Marcelo e Kátia frequentaram a escola, sendo que o pai de Marcelo e o de Kátia completaram o Ensino Médio e a mãe deles somente o Ensino Fundamental (1º ciclo); Já, o pai de Maurício havia concluído o Ensino Médio e sua mãe não terminou o Ensino Fundamental (2º ciclo); Em relação aos pais de Antonia, eles concluíram o Ensino Fundamental (1º ciclo); diferente dos pais de Gislaíne, sua mãe não terminou o Ensino Fundamental (1º ciclo) e seu pai sabe ler, porém, nunca frequentou a escola.

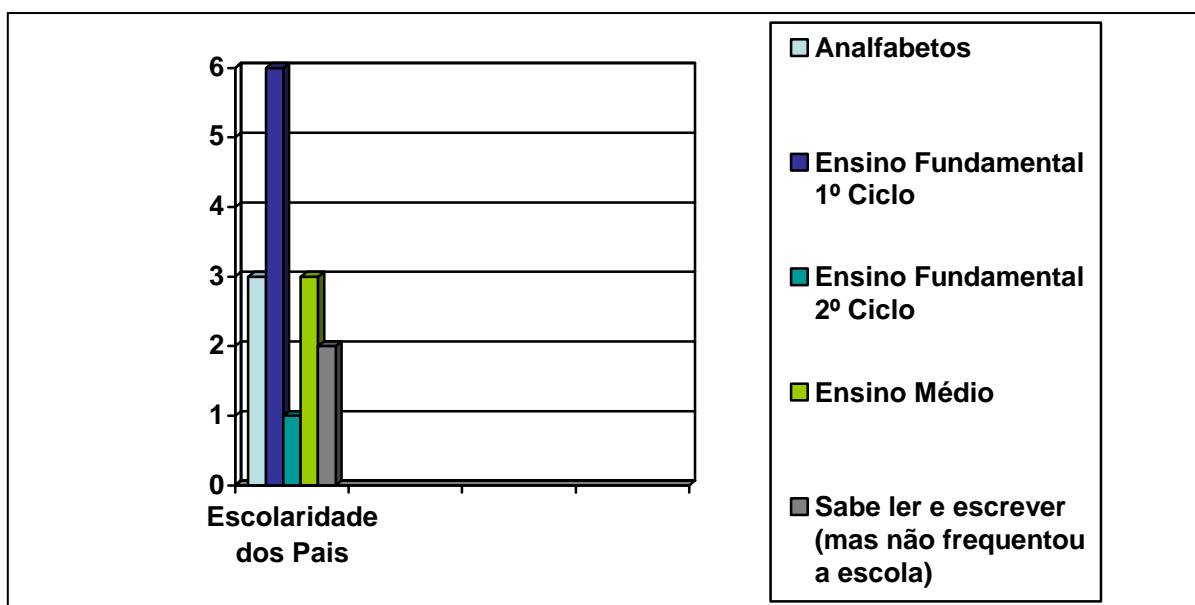


Figura 1. Escolaridade dos pais dos sujeitos de pesquisa.

- **Participação em atividades que envolvem o uso da linguagem oral e escrita;**

Como já enunciamos, os sujeitos de pesquisa participam de práticas letradas voltadas ao cotidiano da vida social e/ou participam de práticas que se vinculam a áreas específicas, tais como o trabalho ou a escola. Observamos que as atividades mais frequentes na vida dos sujeitos de pesquisa se resumem em fazer listas de coisas que precisam fazer, deixar bilhetes com recados para alguém em casa, usar a agenda para anotar compromissos, consultar o

⁴⁵ Conforme os documentos oficiais, o Ensino Fundamental (1º ciclo) corresponde às séries iniciais de 1º ano a 5º ano; o Ensino Fundamental (2º ciclo), às séries de 6º ano ao 9º ano.

catálogo telefônico, escrever e ler correspondências impressas, fazer compras a prazo e no crediário, fazer depósitos, saques e pagar contas em bancos e em lotéricas, fazer listas de compras, procurar ofertas e promoções, comparar preços de produtos, ler manuais de instrução, bulas de remédios, copiar e anotar receitas culinárias, letras de músicas e verificar datas de vencimentos de produtos. Além dessas atividades, chamamos a atenção para as atividades relatadas pelos sujeitos de pesquisa – Kátia e Marcelo. Percebemos que esses dois alunos participam de práticas letradas mais diversificadas, pois são os únicos que relataram que costumam reclamar por escrito sobre produtos e serviços, além de que, Marcelo gosta de escrever histórias e poesias, e Kátia tem o hábito de escrever diário pessoal.

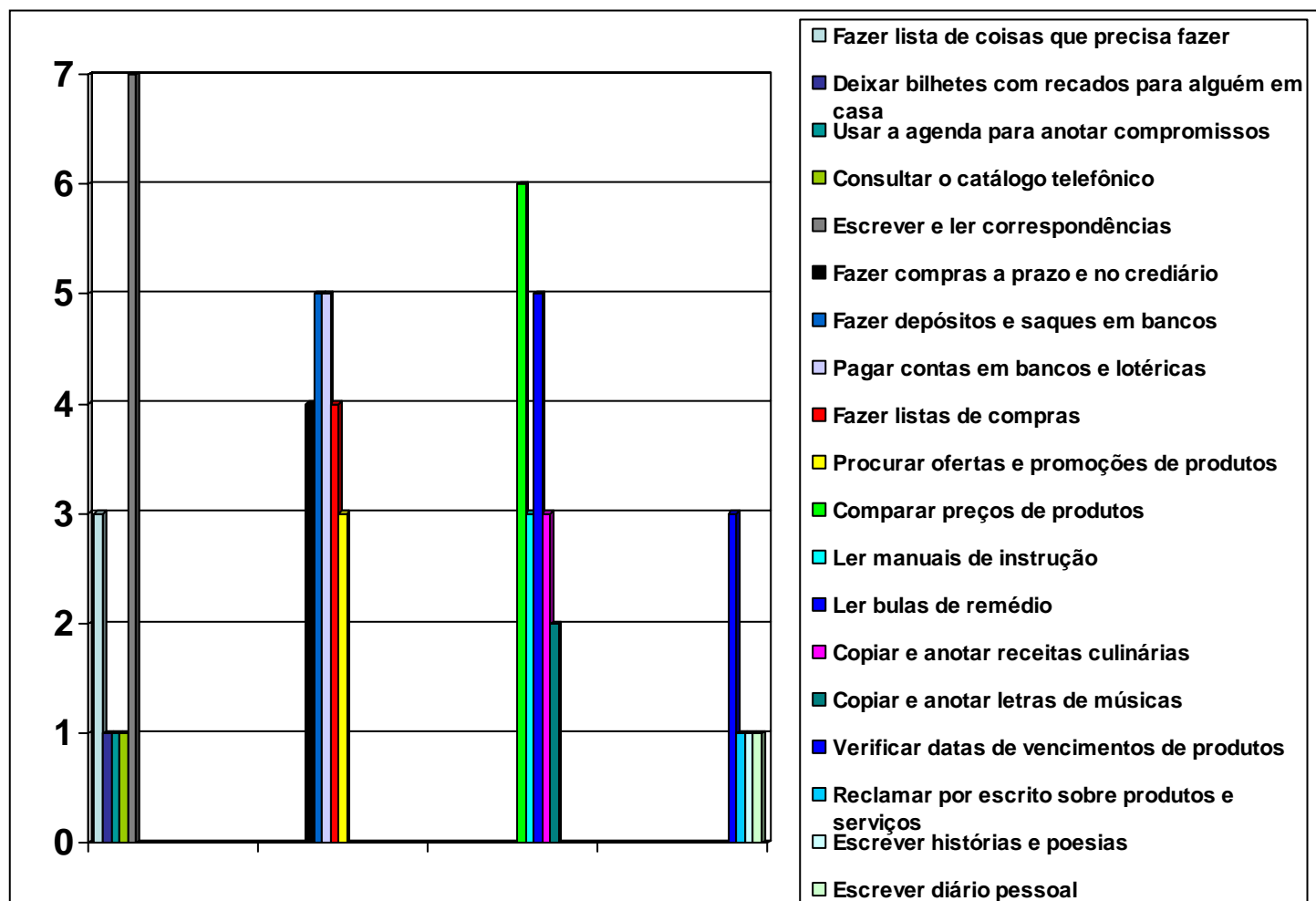


Figura 2. Participação dos alunos em atividades que envolvem o uso da linguagem oral e escrita.

- **Acesso aos textos típicos dos gêneros secundários e a cultura de prestígio de modo geral na sociedade;**

Observamos que os sujeitos de pesquisa têm pouca mobilidade social em decorrência, e, em parte, por conta de sua própria formação sócio-histórica e cultural, assim como das relações e dos jogos de poder existentes na sociedade. Entretanto, ao examinar mais atentamente, observamos que há um constante movimento que enlaça esses sujeitos e lhes possibilita mobilizar recursos na realidade social para romper as limitações impostas pelas práticas sociais de prestígio. Em outras palavras, quando os sujeitos participam de eventos letrados na prática social, usam da linguagem para esta interação. Assim, ao acessar o mundo social por meio dos gêneros discursivos primários e secundários, os sujeitos se constituem enquanto tal, passando a incorporar os mecanismos textuais e discursivos das práticas nas quais estão comprometidos, como também, podem agir no mundo na medida em que orientam ou provocam mudanças em suas ações futuras e em práticas já existentes.

Assim, observamos que os textos típicos das práticas letradas socialmente valorizadas, mais próximas daquelas que nós praticamos na Academia - mencionamos, aqui, o acesso aos textos que são publicados em jornais e revistas, comumente são acessados pelos alunos nos locais de trabalho. Com exceção do aluno Eduardo que tem acesso a revistas e jornais em uma organização comunitária de que participa no bairro e os alunos Marcelo e Maurício, que acessam esses materiais na biblioteca pública.

O livro também constitui um elemento de acesso ao mundo letrado e às práticas sociais de prestígio. Sobre isso, observamos que somente os alunos Eduardo e Kátia mencionaram ler livros. Eduardo não costuma ler freqüentemente, no entanto, faz referência a escritores da literatura brasileira (Euclides da Cunha, José de Alencar e Machado de Assis), demonstrando que em algum momento já vivenciou a prática de leitura de uma obra literária. Já Kátia tem o hábito de ler livros, fazendo referência a três obras, “Diário de Anne Frank”, “O Iluminado” e “Obras Extraordinárias de Edgar Allan Poe”.

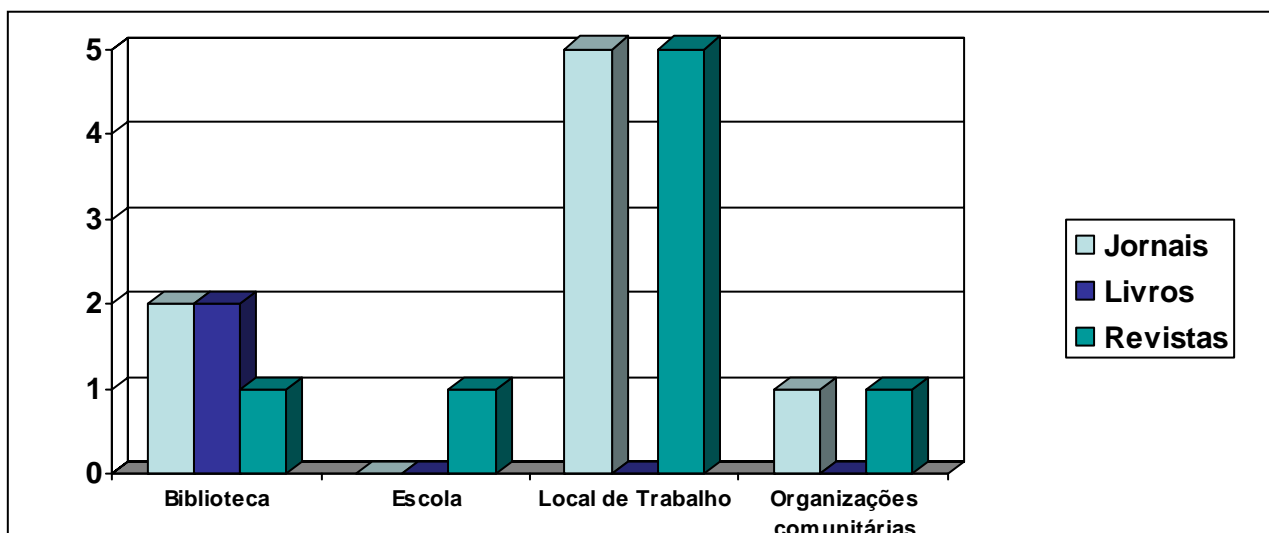


Figura 3. Locais de acesso aos textos (jornais, livros e revistas).

O uso do computador em diferentes situações sociais também configura um processo de acesso ao mundo letrado. Percebemos que as alunas Berenice e Antonia não fazem uso do computador, já os demais alunos usam o computador como uma ferramenta de consultas e pesquisas na internet, além de utilizá-lo em atividades que envolvem a escrita tanto para fins específicos (elaborar textos escolares, elaborar planilhas, jogar, desenhar etc.) como para participar de outras formas de interações sociais (enviar e receber e-mail, navegar em sites de bate-papo e de discussão etc.).

Além do acesso aos textos específicos (jornais, livros e revistas) e ao computador, temos, ainda, o acesso e consecutivamente, em alguns casos, a participação em atividades relacionadas à cultura de prestígio, aquelas práticas legitimadas socialmente. Observamos que a participação dos sujeitos em práticas de letramento típicas de sociedades complexas, em sua maior parte, limita-se a exposição aos meios de comunicação de massa (rádio e televisão); ademais, é baixo o número de alunos que participam de atividades tais como ir ao teatro, ir a show de música ou dança, ir a museus e exposições de arte.

Nesse sentido, percebemos que, de modo geral, os sujeitos participam não muito freqüentemente de atividades típicas de sociedades complexas (ir ao cinema, ir a show de música ou dança e ir a museus e exposições de arte). Por outro lado, a participação dos

sujeitos centra-se mais em atividades relacionadas ao acesso à mídia televisiva e, em menor grau, ao rádio. Conforme as opiniões das alunas Berenice, Antonia, Gislaine e Marilene são os meios pelos quais elas se informam sobre os fatos cotidianos da vida social, os fatos políticos, econômicos, sociais e culturais.

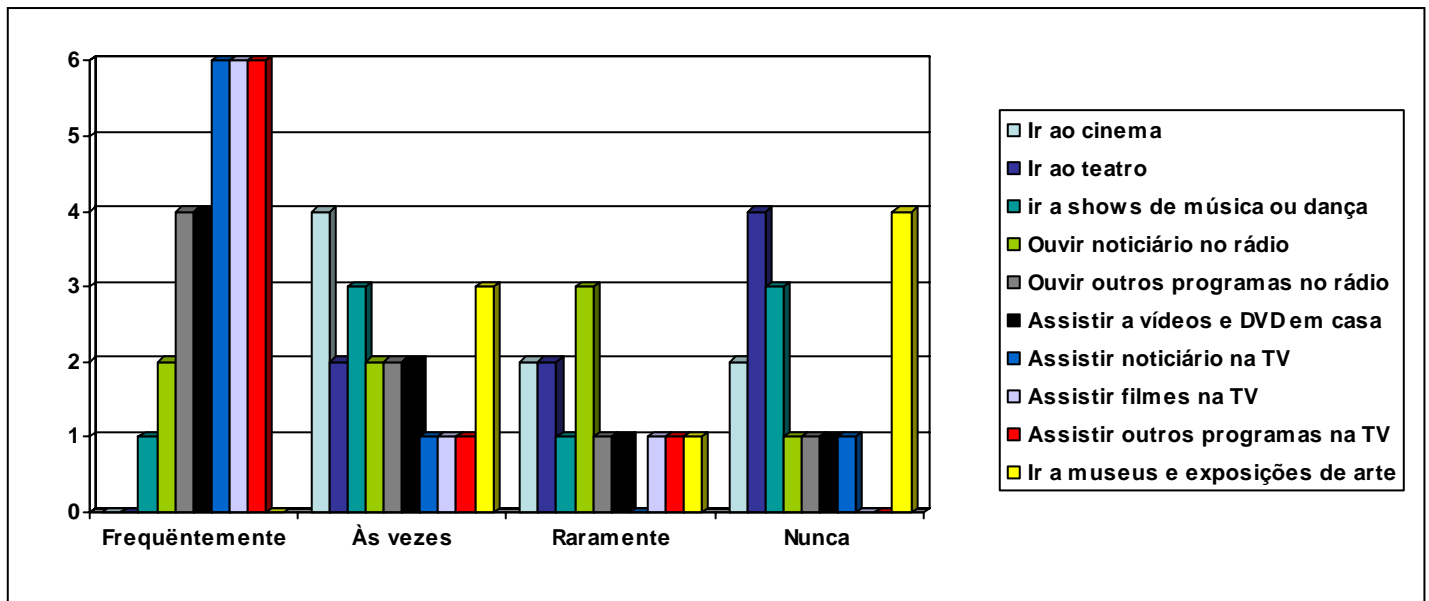


Figura 4. Acesso e participação em atividades relacionadas à cultura de prestígio.

- **O modo como os sujeitos se vêem mediante uma prática letrada⁴⁶;**

Observamos que esse aspecto é bastante importante para pensarmos as questões de construção da identidade (do parecer e sentir-se letrado) como, também, liga-se à participação efetiva dos sujeitos em diferentes práticas de letramento. Podemos, assim, dizer que existe uma auto-avaliação enrijecida e já entranhada pelos sujeitos de pesquisa quando eles analisam o seu próprio desempenho em atividades cotidianas (domésticas), escolares e profissionais que envolvem o uso da linguagem oral e escrita.

⁴⁶ No questionário, foram feitas três perguntas sobre como o sujeito via-se mediante a participação em três diferentes práticas letradas, usando a linguagem oral e a escrita. São as perguntas: 1) Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades domésticas (atividades cotidianas/ atividades escolares/ atividades profissionais)?; 2) Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades domésticas (atividades cotidianas/ atividades escolares/ atividades profissionais)?; 3) Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades escolares/ atividades profissionais?.

Expomos, a seguir, essas particularidades de forma sucinta para exemplificar a quais pontos de pressão existentes os sujeitos são confrontados no momento da participação na prática social. As atividades cotidianas pode-se concluir que são aquelas atividades às quais os sujeitos já estão habituados na vida social, assim, seria de esperar que eles não sentissem dificuldades na participação de tais atividades, especialmente quando envolvem o uso da linguagem oral e/ou escrita em situações convencionais. Podemos verificar que, segundo as alunas Berenice e Antonia a forma com que elas interagem por meio da escrita atrapalha um pouco nas atividades cotidianas, no entanto a forma com que elas lêem ajuda um pouco. Já para os alunos Eduardo, Maurício e Kátia a forma com que escrevem e lêem nas atividades cotidianas ajuda um pouco. Diferente dos alunos Marcelo, Gislane e Marilene que acreditam que a forma com que eles escrevem e lêem ajudam muito.

Atividades domésticas (cotidianas).

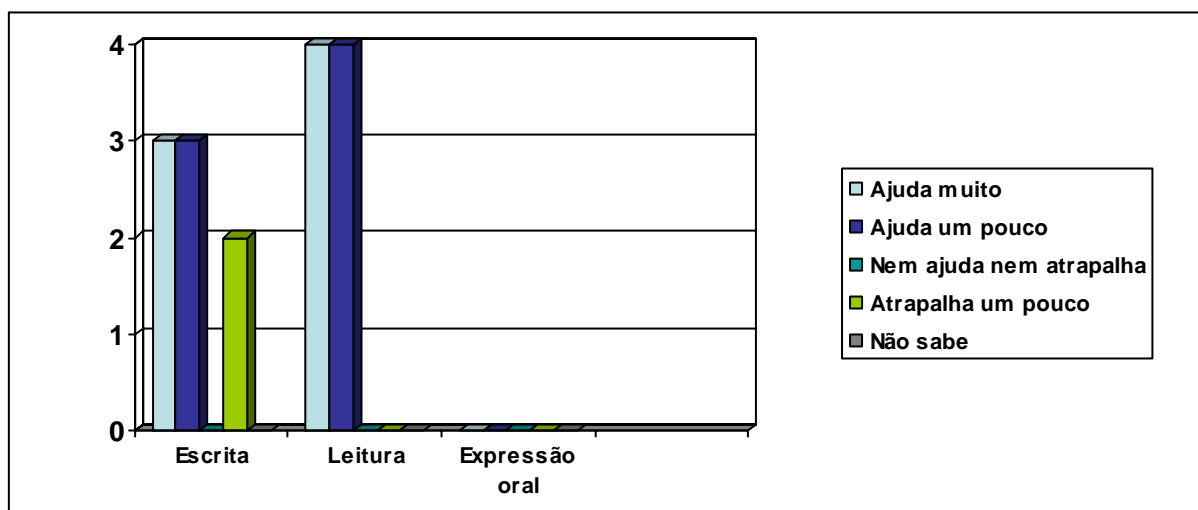


Figura 5. Auto-avaliação dos sujeitos na participação em atividades cotidianas.

No âmbito das práticas que envolvem as atividades escolares, pudemos perceber que os alunos ficam inseguros com a interação, quando fazem uso da leitura e da linguagem escrita durante a prática escolar. Podemos verificar que os alunos Berenice, Antonia e Kátia acreditam que a forma com que escrevem e lêem atrapalha um pouco, e a forma com que elas

se expressam oralmente ajuda um pouco. Para Maurício, a forma com que escreve, lê e se expressa oralmente ajuda um pouco, já Marcelo percebe que a forma com que interage com a linguagem oral (leitura e expressão oral) ajuda muito, no entanto, a forma com que escreve nem ajuda nem atrapalha. Para a aluna Gislaine, a forma com que ela lê e escreve ajuda muito, e ajuda um pouco a forma com que ela se expressa oralmente. Marilene acredita que a forma com que lê, escreve e se expressa oralmente ajuda muito. E, Eduardo acredita que a forma com que escreve ajuda muito, mas a forma com que lê e se expressa oralmente o ajuda pouco.

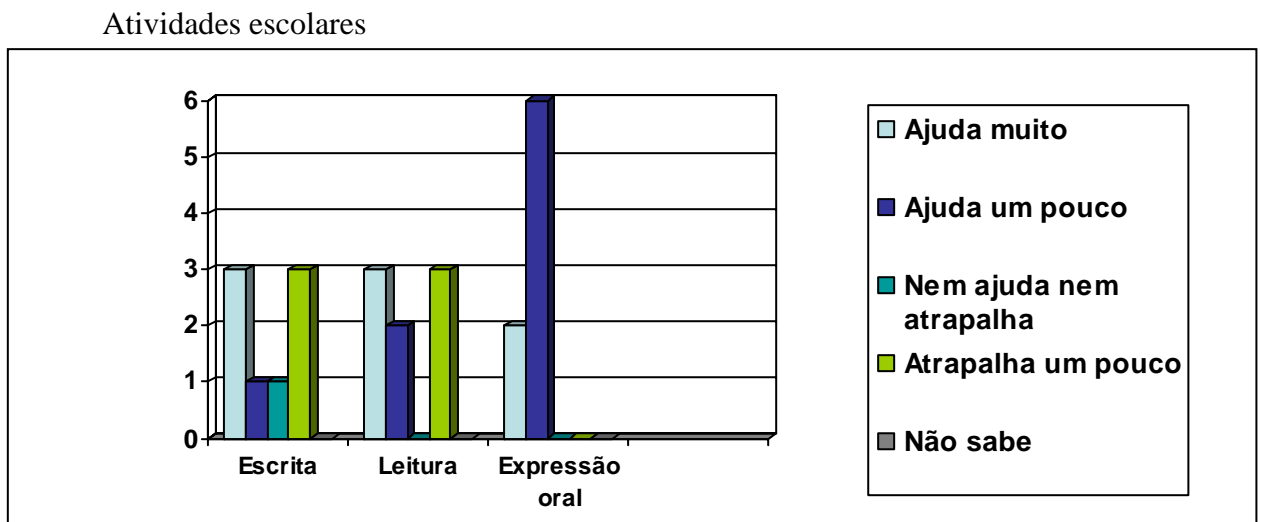


Figura 6. Auto-avaliação dos sujeitos na participação em atividades escolares.

Nas atividades profissionais, observamos que as alunas Berenice, Antonia e Kátia acreditam que a forma com que elas interagem com a escrita e a leitura atrapalha um pouco, já em relação à expressão oral, as alunas acham que ajuda um pouco. Para Maurício, a forma com que escreve, lê e se expressa oralmente ajuda um pouco, já Marcelo percebe que a forma com que interage com a linguagem oral (leitura e expressão oral) ajuda muito, no entanto, a forma com que escreve nem ajuda nem atrapalha. Para a aluna Gislaine, a forma com que ela lê e escreve ajuda muito, e ajuda um pouco a forma com que ela se expressa oralmente.

Marilene acredita que a forma com que lê, escreve e se expressa oralmente ajuda muito. E, Eduardo acredita que a forma com que escreve, lê e se expressa oralmente ajuda um pouco.

Atividades profissionais

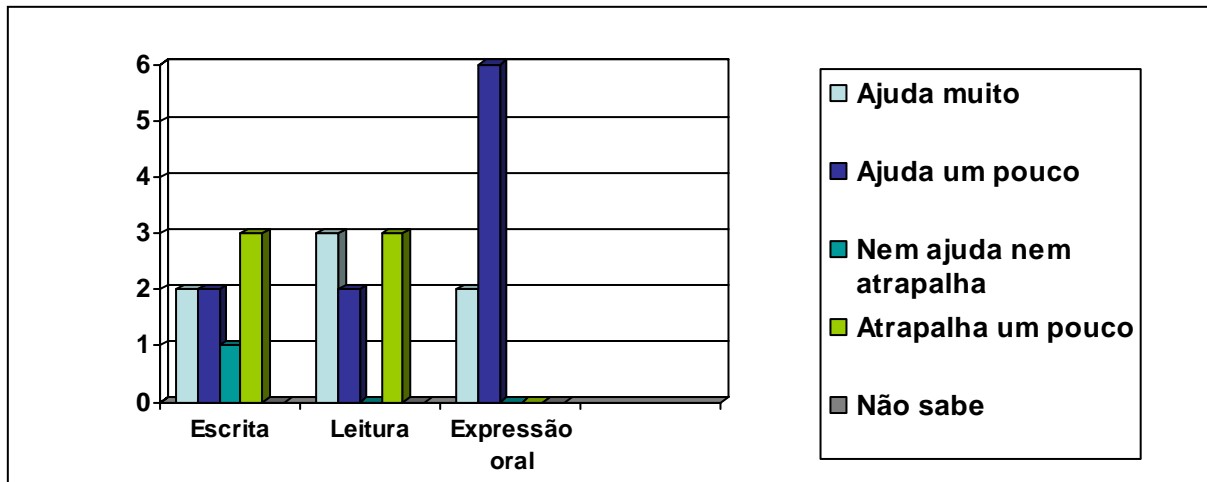


Figura 7. Auto-avaliação dos sujeitos na participação em atividades profissionais.

Quando expomos esses dados como particularidades presentes na formação sócio-histórica e cultural do sujeito, estamos chamando a atenção para os elementos que constituem os sujeitos em seres sociais, capazes de participar e interagir em diferentes contextos sociais. No entanto, percebemos que há uma barreira social que, em muitos casos, limita a ação do sujeito, bem como a possibilidade dele acessar, participar e apropriar-se, além dos mecanismos textuais e discursivos das práticas das quais já participa, de outras práticas sociais, inclusive daquelas que são consideradas práticas de prestígio pela sociedade.

A esse respeito, considerando os textos com que os alunos tiveram contato na infância e os aspectos que levantamos a respeito da formação sócio-histórica e cultural dos sujeitos de pesquisa, podemos concluir que os alunos demonstram pouca familiaridade com os textos que a professora apresentou nas coletâneas de vestibulares anteriores. É interessante notar que essa familiaridade tem a ver mais com a questão do grau de afinidade que o aluno mantém

com esse tipo de prática legitimada e institucionalizada, como o é a prática de leitura e de produção de textos dissertativo-argumentativos.

Podemos notar, que o trabalho desenvolvido pela professora na sala de aula com as coletâneas foi muito mais que uma mera apresentação de certo tipo de texto desconhecido, até então, por alguns alunos. A prática escolar da professora era orientada, a nosso ver, com base na tabela de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, conforme podemos constatar nos PCNs e, em parte, orientada no social à medida que tentava dimensionar e (re)elaborar sua prática sempre que percebia que os alunos não a entendiam ou tinham dificuldades para o trabalho com a linguagem nessa instância discursiva, das práticas letradas de prestígio.

Para dimensionar o trabalho escolar, a professora elaborou duas coletâneas que tinham dois direcionamentos: serviam de referência para a produção textual dos alunos e também serviam como uma forma de fazer com que os alunos lessem textos típicos de certos gêneros secundários, ou seja, que os alunos criassem uma familiaridade com esses textos. Aqueles mais próximos da redação escolar que teriam que produzir no momento do Vestibular.

Percebemos, que a primeira coletânea elaborada pela professora reuniu um conjunto de texto típicos do gênero do discurso secundário. A coletânea constava de seis textos: duas imagens retiradas do site da revista *Veja*, um texto (reportagem) publicado no site do jornal *Folha de São Paulo*, um texto científico de um professor da USP retirado no site *SciELO* (*a Scientific Electronic Library Online*), uma reportagem publicada no jornal *Correio Brasiliense* e um trecho de um texto publicado no site do jornal *O Estadão*.

Na primeira tentativa de produção textual, a professora propôs a produção de texto com base no tema da referida coletânea, deixando os alunos livres para a escolha do tipo de texto o qual podiam recorrer naquelas condições de produção. Eis o enunciado da primeira proposta de produção textual:

PRODUÇÃO DE TEXTO

A partir da coletânea apresentada, escreva um pequeno texto (20 a 25 linhas), do tipo que preferir, em que exponha sua opinião sobre o tema abordado pelos textos. O tema não está explicitado, de maneira que você deve identificá-lo a partir da leitura da coletânea.

As condições de produção eram semelhantes às condições de produção textual de uma redação para o Vestibular. A proposta foi entregue em sala de aula, os alunos leram silenciosamente a coletânea preparada pela professora e produziram o texto em seguida. Alguns alunos terminaram a produção textual em casa, pois o tempo da aula havia se esgotado.

A partir das concepções de gêneros primários e gêneros secundários discutidas neste trabalho, observamos que essa primeira coletânea elaborada pela professora direcionava para uma escrita próxima dos gêneros secundários, ou seja, a produção de um texto típico do gênero dissertativo escolar. E, foi o que constatamos ao analisar as produções textuais dos alunos, pois eles escreveram um texto, articulando o discurso próximo do gênero argumentativo.

Para esse tipo de produção textual deve-se levar em consideração algumas características próprias desse gênero que limitam o sujeito na sua realização, tais como ser um texto argumentativo, ter uma ordenação lógica, presença de certos tempos verbais, ter uma estrutura composicional própria (introdução, desenvolvimento e conclusão) e expressar um estilo típico relativamente formal e objetivo. Mais importante, ainda, é verificar que esses parâmetros de produção da escrita argumentativa em ambientes escolares ou no momento do Vestibular, tendem a sofrer modificações e se diversificar à medida que encontramos sujeitos sociais envolvidos em diferentes contextos sociais e, portanto, portadores de conhecimentos prévios sócio-culturais provenientes desses contextos.

O que estamos discutindo associa-se às reflexões acerca dos três aspectos aos quais Bakhtin (1992) faz referência ao elucidar sobre a questão dos gêneros discursivos. O autor ressalta que temos diferentes gêneros para as diversas facetas da comunicação e para as várias

atividades sociais; cada esfera de atividade com sua especificidade (conteúdo temático, estilos e construção composicional); e, que as suas condições de produção vão depender das situações nas quais os Sujeitos estejam comprometidos, além do grau de intencionalidade e dos participantes envolvidos na atividade. Vale salientar que essas convenções sociais - muitas vezes, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade - são inerentes às práticas sociais das quais os Sujeitos participam, realizando a prática em gêneros discursivos; entretanto, essas convenções não são totalmente estáveis e se relacionam com questões de poder que, consecutivamente, podem provocar a regulação social do discurso.

Outro aspecto que não poderíamos deixar de comentar diz respeito ao aspecto histórico e social das produções textuais. Essas questões nos remetem a pensar o gênero e a sua circulação na sociedade. Como o gênero pode constituir-se como um artefato cultural com o qual o indivíduo interage como parte de sua formação social e sua constituição identitária. É exatamente nesse ponto que Schneuwly (2004) se detém para focar o gênero como instrumento de ação na realidade social. Instrumento por meio do qual o indivíduo tem acesso ao mundo social, às relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças.

Isso pressupõe, em primeiro lugar, questões de acesso e participação em atividades sociais que fazem uso dos diferentes gêneros discursivos, em diferentes contextos. Em outras palavras, acreditamos que todos os Sujeitos têm acesso aos textos e à cultura social, porém o acesso se dá de diferentes formas, alguns têm muito pouco acesso, enquanto outros possuem possibilidades de acesso mais acentuadas.

Ao relacionarmos com os questionários dos alunos, podemos verificar que todo conhecimento adquirido ao longo da vida é importante para a formação social do indivíduo, mesmo que seja mínimo o contato que estes alunos tiveram com textos típicos dos gêneros secundários de prestígio.

Na segunda produção textual, a professora já tinha trabalhado alguns aspectos específicos da típica redação dissertativa exigida como grau mínimo para entrar na universidade (tais como a coerência, coesão e questões ligadas à tese e aos argumentos).

Para esta segunda produção textual, os alunos tiveram como base uma segunda coletânea de textos que era composta por 11 (onze) textos, sendo distribuídos da seguinte forma: um texto explicativo retirado do site da Polícia Militar do Estado de São Paulo, o título de um texto retirado do site da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, um trecho de um texto e um texto com dois comentários retirados do site *Blog Diário de um PM*, um texto propaganda retirado do site <http://www.riobodycount.com.br>, um excerto mais três comentários retirados de um site Português *Letras em Manifesto*, um texto retirado da revista *Veja*, um verbete retirado do *NOVO AURÉLIO SÉC. XXI: Dicionário de Língua Portuguesa*, um excerto retirado do jornal *Brasil de Fato*, a letra de uma música dos Titãs e um poema do Bertold Brecht.

Observamos que nesta segunda coletânea - diferente da primeira que focava diretamente textos argumentativos - a professora procurou apresentar um número maior de textos, trazendo para o centro das atenções um conjunto de textos que oscilavam, em certos momentos, ao discurso próximo do cotidiano (comentários e opiniões de sujeitos sobre os textos) e diferentes tipos de textos (reportagens, verbete, letra de música, poesia etc.) veiculando um mesmo conteúdo.

Os alunos realizaram essa segunda tentativa de produção textual sob as mesmas circunstâncias escolares, espelhando-se sempre na forma como é tratada no Vestibular. A diferença desta segunda produção em relação à primeira diz respeito ao enunciado da coletânea. Nesta, a professora pede para que os alunos elaborem um texto mais específico.

Com base na coletânea abaixo, escreva um texto dissertativo-argumentativo com no mínimo 25 linhas sobre o tema: POLÍCIA – SEU PAPEL E SEU MÉTODO. Dê um título à sua redação⁴⁷.

Nas duas situações, de acordo com os propósitos da professora, os indivíduos tinham que elaborar um texto sobre um determinado tema, tentando estabelecer no plano textual, conexões com seu conhecimento de mundo e suas experiências escolares e sociais associados a certos gêneros típicos de contextos sociais valorizados, como o que praticamos na Academia.

Então, o papel do professor enquanto agente de letramento, nesse momento, foi propiciar condições sociais à produção de tais textos com base numa estrutura relativamente estável, conforme é apontado por Bakhtin (1992). No entanto, percebemos que o professor sofre limitações acerca de sua prática escolar, principalmente quando levamos em consideração dois fatores: os objetivos do cursinho pré-vestibular e as restrições coercitivas típicas dos gêneros e das práticas que envolvem a produção de textos dissertativo-argumentativos.

Gostaríamos de ressaltar que esses fatores em nenhum momento impedem que o professor promova dentro da sala ambientes favoráveis ao aprendizado de técnicas e mecanismos textuais e discursivos de produção de textos dos gêneros do discurso de prestígio e, por conseguinte, partindo dos gêneros vernáculos dos alunos, possibilitar-lhes, a mobilização de recursos para a efetiva participação nas práticas letradas socialmente valorizadas.

Assim, a valorização das práticas de linguagem dos alunos no ambiente escolar implica, dessa forma, pensar as questões de acesso, distribuição e de condição social para a produção textual. Observamos, mais uma vez, que os indivíduos participam de atividades sociais que, de alguma forma, incluem o uso, contato e acesso aos diferentes tipos de textos

⁴⁷ Enunciado da segunda proposta de produção textual.

ora pertencentes aos gêneros da esfera cotidiana, ora pertencentes aos gêneros da esfera de circulação institucional.

Segundo Kalman há diferentes sentidos de apropriação da cultura escrita, levando em consideração as experiências vivenciadas pelos alunos e as novas construções advindas da interação com o outro e da participação em diferentes contextos sociais.

(...) dado que es a partir de las experiencias con los materiales y la conveniencia con otros lectores y escritores donde se construyen los conocimientos sobre la cultura escrita, es válido suponer que sus aprendizajes fueron diferentes y que se apropiaron de versiones distintas de la cultura escrita. (KALMAN, 2003, p.49).

Nesse sentido, o acesso está relacionado ao contexto social e às diferentes formas de participação dos indivíduos em práticas cotidianas e institucionais. Participação que implica, por sua vez, a interação com o outro, a construção de novos significados a partir desse encontro e a constituição do sujeito social. Essa afirmação contribui para pensar a questão de disponibilidade dos textos na sociedade, ou seja, não basta somente ter a infra-estrutura (bibliotecas, pontos de vendas de revistas e jornais, livrarias, etc.) para fomentar a participação desses indivíduos nas práticas sociais, mas é necessário tomar a linguagem como instrumento mediador do todo social que, a princípio, permite ao indivíduo o acesso nos processos dialógicos de trocas sociais, bem como envolve a circulação e a prática em gêneros discursivos em contextos específicos de atividade humana e social.

No entanto, considerando a realidade brasileira, vemos que nem todos os sujeitos têm possibilidades de acesso e, conseqüentemente, de participação garantida em práticas de letramento de prestígio. Assim, notamos que alguns sujeitos posicionam-se de modo relativamente passivo em determinadas práticas de letramento, contribuindo para a manutenção e reprodução das ideologias que as inscrevem e, em outros casos, travam uma constante luta social em tais práticas letradas, negociando as posições/lugares sociais que lhes são oferecidas quando participam no mundo letrado.

Ao observarmos os questionários, pudemos depreender alguns fatores sócio-históricos que identificam os sujeitos de pesquisa como uma comunidade social que, como outras no Brasil, são consideradas como comunidades de fala (cf. Bortoni-Ricardo, 2005), isto é, comunidades em que os sujeitos, ainda, estão envolvidos no processo inicial de incorporação dos mecanismos textuais e discursivos próprios dos gêneros discursivos secundários, aqueles tidos como socialmente valorizadas pela sociedade contemporânea.

À medida que observamos os dados, podemos examinar questões de acesso e participação social dos sujeitos de pesquisa em práticas que possibilitam a construção de sentidos na esfera cotidiana e na esfera institucional (cf. Bakhtin, 1995). Observamos ainda, o grau de comprometimento dos sujeitos com as atividades sociais, especialmente, aquelas que envolvem o uso de leitura e escrita no mundo social.

Conforme podemos verificar nos dados do questionário, a realidade social dos alunos entrelaça-se com diferentes práticas sociais e ideologias que os posicionam diante dos eventos discursivos e não-discursivos; assim, pode-se concluir que a linguagem pode constituir/veicular os sistemas de conhecimento e crenças dos indivíduos.

Assim, pode-se vislumbrar o indivíduo agindo e constituindo-se na realidade, seja no contato com os diversos textos seja na vivência em práticas sociais que envolvem diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, aquele sujeito social que se sente e que parece ser letrado interage em diferentes contextos sociais, sempre se utilizando de um conhecimento prévio, e compartilhado entre os interlocutores, e de elementos sociais e discursivos que naquele contexto social parecem ser condizentes com a prática realizada pelo aluno.

De certa forma, a apropriação dos gêneros de prestígio pelos alunos é, em parte, resultado de conhecimentos sobre as normas, convenções e as condições sociais de sua participação em práticas que envolvem tanto os gêneros vernáculos quanto os gêneros institucionais.

Apropriar-se dos gêneros discursivos de prestígio demanda, portanto, o acesso, a participação e a vivência em práticas de interação social, que possibilitarão a construção de sistemas de conhecimentos e crenças, relações sociais e identidades, enfim, a construção do sujeito enquanto ser humano social. Para evidenciar essas relações, passaremos, então, à descrição das práticas textuais de que os sujeitos se utilizam.

Segundo Fairclough (2001), a dimensão da prática textual é aquela em que o analista - no caso, o pesquisador - vai focalizar os sistemas de conhecimento e crenças, identidades e relações sociais. Para isso, é necessário um olhar minucioso nas relações entre os vários elementos textuais e discursivos que os sujeitos agregam no texto escrito, seja provindos de práticas letradas da esfera do cotidiano seja resultado da participação em práticas diversificadas de uso da linguagem que envolve certos mecanismos textuais e discursivos relativamente autônomos em relação à realidade física, social e dos enunciados alheios.

Nesse sentido, é importante considerarmos o texto dos 8 (oito) alunos como registro de sua própria constituição enquanto sujeitos históricos. O modo como representam a realidade social (função ideacional), como organizam a tessitura textual (função textual), fazendo transparecer as relações e as identidades sociais (função interpessoal). Em outras palavras, procuramos entender esses aspectos como traços de processos de produção textual e como pistas para os processos de interpretação.

Ao analisarmos as produções textuais dos alunos, considerando as condições de produção e as regras coercitivas típicas do gênero praticado dentro da sala de aula em vista do exame vestibular, observamos que os sujeitos participaram de um tipo de atividade escolar que implica uma prática de letramento relativamente artificial. Interessante notar que os alunos estão cientes de que o texto produzido nesse tipo de atividade será lido por um sujeito, no caso a professora Lucimara que, também, como os alunos, cria expectativas a respeito da produção.

Ademais, o acesso e participação em práticas de letramento, especialmente as que envolvem a linguagem escrita, pressupõem, por sua vez, as questões referentes à circulação e consumo/recepção desse texto na sociedade. No caso, quando analisamos esses aspectos na prática escolar, observamos que o texto produzido pelos alunos, convencionalmente, tem uma forma de circulação parada, ou seja, os textos produzidos na dinâmica rotineira da sala de aula têm sempre como interlocutor/leitor o professor.

Assim, explorando a configuração dos gêneros discursivos da teoria de Fairclough (2001), podemos classificar esse ‘tipo de atividade’ como uma atividade escolar de produção textual; o ‘modo’ utilizado pelos alunos como o modo escrito e, o ‘modo retórico’ como sendo parte da escrita argumentativa típica das práticas escolares das séries finais do Ensino Médio, de cursinhos pré-vestibulares e da Universidade.

É importante ressaltar, mais uma vez, que na primeira produção textual, a professora deixa os alunos livres para escolher que tipo de texto produzir, entretanto, observamos que há um direcionamento da própria professora para que os alunos produzam a redação escolar argumentativa. Isso pode ser evidenciado, em parte, no enunciado da coletânea em que ela pediu para que os alunos expusessem as opiniões a respeito do tema e, nos textos selecionados pela professora para compor a coletânea, que são textos típicos de práticas letradas que envolvem o uso da escrita argumentativa.

Desse modo, pode-se concluir que os alunos acabaram espelhando-se num tipo de produção textual com que, talvez, estivessem mais familiarizados, em decorrência da participação em práticas escolares durante o período de escolarização ou porque era o tipo de texto que a própria professora esperava direcionar aos alunos, fazendo com que se aproximassem, portanto, daqueles textos argumentativos disponibilizados por ela na coletânea.

Na primeira coletânea, como pudemos verificar, o tema dizia respeito à redução da maioria penal. A coletânea apresentava textos tipicamente argumentativos que apontavam

para as questões favoráveis e as contrárias a esse fato. As duas imagens que aparecem na coletânea foram retiradas da revista *Veja*: uma mostrava a ação de policiais diante de jovens infratores e a outra (capa de uma das edições da revista) – cujo título era “... NÃO VAMOS FAZER NADA?” – trouxe estampada a foto do menino João Hélio, morto em um assalto no Rio de Janeiro por delinqüentes juvenis.

Observamos que os alunos organizaram os elementos textuais e discursivos numa tentativa de construir uma argumentação favorável e/ou desfavorável acerca do tema tratado na coletânea. Ademais, observamos que os alunos incorporaram determinados itens lexicais e blocos lingüísticos particulares a produção textual, além de buscarem apoio na típica estrutura composicional, da qual já falamos na análise, do gênero argumentativo (introdução, desenvolvimento, conclusão) para expressarem a opinião a respeito do tema da coletânea.

Vejamos, como exemplo, a produção textual da aluna Berenice intitulada “Impunidade”⁴⁸:

Exemplo 1.

“Atualmente presenciamos falas de chocarem e isso tudo se deve a impunidade hoje a sociedade sofre com esta violência que se agrava a cada dia que passa.

Somos sim também responsáveis em boa parte pelo agravamento pela violência pois cruzamos os braços e fechamos os olhos para muitos acontecimentos que já poderiam ter sido o marco inicial para arregaçarmos as mangas e acabar com tudo isso.

Como exemplo temos um último fato bem marcante que foi a morte de um garoto de 6 anos João Henrique no Rio de Janeiro que foi morto após um assalto feito a sua mãe que por sua vez não pode tirar o filho do cinto de segurança onde foi brutalmente arrastado por várias ruas da cidade e consequentemente faleceu no instante parece que as autoridades estão aguardando pois foi legalizada a lei que a

⁴⁸ Reproduzimos as redações dos alunos eliminando as inadequações ortográficas no sentido de facilitar a leitura e a compreensão das redações visto que esse aspecto não é o objetivo de nossa análise.

maioridade penal de 16 anos, mas claro que isso não acho que com a violência simplesmente amenizar as falas que a sociedade é obrigada a presenciar.

Concluimos ao longo da redação que não basta autoridade compreender a diminuição da maioridade penal é preciso conscientizar a população a agir sem medo de denunciar e de bater de frente com os crime pois só acabará quando todos descruzarem os braços e desvendarem os olhos.”

As expressões sublinhadas na redação de Berenice são, em parte, marcas que evidenciam a incorporação de determinados itens lexicais ou blocos lingüísticos cristalizados para que, de certa forma, a redação produza o efeito esperado de construção da argumentação, ou seja, esses itens lexicais – à medida que são incorporados nas produções textuais pelos alunos – apontam, exatamente, para uma estrutura composicional própria do texto dissertativo-argumentativo⁴⁹.

Da mesma forma que Berenice, Marilene ao produzir sua redação com base na segunda coletânea – cujo tema tratava da polícia, o papel que exerce na sociedade e os métodos adotados para combater a criminalidade – também incorporou alguns elementos textuais e discursivos das práticas de prestígio, num esforço para produzir um texto tipicamente argumentativo. Reproduzimos abaixo a redação intitulada “Estamos seguros com ela” da aluna Marilene.

Exemplo 2.

“Hoje no Brasil a polícia tem muito poder sobre a população, nós não sabemos se com a polícia estamos seguros ou se estamos em perigo.

Existem vários programas para todos os sistemas de policiamento. Mas será que a polícia significa segurança?

⁴⁹ Referimo-nos, aqui e nas demais partes da análise que empreendemos, à redação (texto) tipicamente argumentativo, com base nos parâmetros exigidos no vestibular da FUVEST, particularmente os exemplos de Redações Nota 10, uma vez que estas têm sido consideradas redações ideais para o exame vestibular e, a nosso entender, também se coadunam com os parâmetros que a professora considera para a produção textual argumentativa.

A polícia faz sua própria lei, ela agride inocentes e fica tudo como se nada tivesse acontecido.

O governo por sua vez dá muita proteção aos policiais, com isso eles abusam de sua autoridade e, em caso crimes ela faz com que inocentes paguem, por vários crimes que não cometeram, não deixando-os responder corretamente as perguntas que os mesmos fazem.

Existem policiais que se uma pessoa foi abordada e der dinheiro para ela, ela deixa a pessoa ir embora como se nada tivesse acontecido.

Enfim existe lei só para os pobres, os ricos fazem o que querem e tudo bem, então o rico é que é a lei.”

Ao analisarmos, no caso, especificamente essas duas redações das alunas Berenice e Marilene, observamos que elas não tiveram uma aprendizagem suficiente dos mecanismos textuais e discursivos próprios dos gêneros discursivos argumentativos, particularmente na modalidade da redação do vestibular. No entanto, percebemos que elas fazem um grande esforço para produzir o texto argumentativo, incorporando alguns elementos textuais esperados, das práticas de prestígio, para se chegar a um padrão do qual parecem ter certa noção. Conforme já mencionamos, este fato pode ter se dado seja por sua escolaridade prévia, seja pelo contato com os diferentes textos na sociedade e, em particular, com o contato com os textos da coletânea ou seja porque a professora apontou, de forma mais sistemática, como o convencional.

Chamamos a atenção para o fato de que esse processo de incorporação faz parte de processos sociais mais amplos, que englobam – além dos processos de acesso e participação dos sujeitos em diferentes práticas letradas – os processos de apropriação da linguagem (implicando, também, nos modos de representar, ser e agir do sujeito no mundo social), inter-relacionados com as práticas discursivas (de circulação dos gêneros na sociedade) e as práticas sociais (os aspectos ideológicos e as questões referentes à hegemonia).

Assim, ao considerar esse processo inicial de apropriação dos gêneros do discurso argumentativos da esfera institucional pelos alunos, a grosso modo, podemos notar um abismo entre o que, de fato, é exigido no exame vestibular e o que os alunos dominam enquanto sistemas de conhecimento e crenças resultantes da participação desses sujeitos nas práticas de letramento.

Queremos ressaltar, mais uma vez, que algumas práticas, por serem socialmente valorizadas (práticas de prestígio) oferecem poucas possibilidades de acesso àqueles sujeitos que se encontram, ainda, no processo inicial de apropriação dos gêneros discursivos argumentativos. Vale notar, ainda, que em determinadas práticas institucionais de prestígio, os alunos são confrontados com uma interação social que pressupõe, a princípio, ritos, protocolos sociais que – por questões ideológicas e de poder – precisam ser seguidos. Esses sujeitos sofrem restrições; no entanto, como argumenta MARTINS (2007a, p.138), “*suas ações não são totalmente determinadas*”, eles podem em certo grau, apelar para produções textuais híbridas, por meio da incorporação de elementos textuais das práticas de prestígio como sendo (e fazendo) parte desses eventos letrados complexos, ou, no dizer de MARTINS (2007b, p.41) de um movimento que “*denuncia a tensão que se cria entre o ethos oral e o ethos escritural*”.

De modo geral, assim como Berenice e Marilene, os alunos organizaram a estrutura composicional em quatro, cinco e/ou seis parágrafos. No primeiro parágrafo, como podemos ver nos exemplos a seguir, encontramos a localização do assunto que pode apontar para os aspectos do cenário, enquanto localização da temática a ser discutida, ou para aspectos relativos à tese a ser defendida pelo aluno, ou seja, a demarcação de seu posicionamento enunciativo. Os exemplos 3 e 4, respectivamente, extraídos das redações das alunas Kátia e Gislaíne, ilustram claramente os aspectos relativos ao cenários, enquanto que o exemplo 5, retirado da redação do aluno Eduardo ilustra os aspectos relativos à tese.

Exemplo 3.

“Estamos acostumados a ver reportagens de policiais envolvidos com o tráfico, grupos de extermínio por alguns desconfia-se de todos.”

Exemplo 4.

“Trata-se de um conceito, que cada cidadão faz a respeito da corporação da polícia. Embora nem todos os policiais são corruptos, sempre tem aqueles que realmente entrou para a polícia somente pra fazer o bem e ajudar quem está precisando dos seus serviços.”

Exemplo 5.

“Tema: Toda sociedade está querendo uma solução para tanto ato de violência que tem ocorrido, por isso querem a diminuição da maioridade penal que é de 18 para 16 anos, não acho que será o melhor caminho para coibir a violência.”

Podemos reconhecer, nos dois primeiros exemplos – como também na construção dos primeiros parágrafos na maioria das produções textuais dos alunos – os aspectos relacionados ao cenário, na medida em que alguns elementos textuais revelam a temática que será discutida por eles ao longo da redação, como podemos ver no trecho “(...) reportagens de polícia envolvidos com o tráfico(...)” ou no trecho “(...) um conceito, que cada cidadão faz a respeito da corporação da polícia(...)”.

Ademais, o reconhecimento da temática implica o nosso olhar voltado para o posicionamento enunciativo que o sujeito assume ao representar a realidade social. Observamos que, em particular, o primeiro parágrafo da redação de Gislaine apresenta determinados itens lexicais próprios da formalidade deste gênero - uso da partícula -se na expressão “trata-se”; construção de períodos complexos, como aquele introduzido por “embora” – que poderiam, ser entendidos, como os indícios de um monitoramento estilístico.

No entanto, considerando a produção textual tipicamente argumentativa (no caso, aquelas exigidas no exame vestibular), verificamos que a construção do cenário por essa aluna, no primeiro parágrafo, não é o indício de que, também, houve a mobilização de recursos textuais no texto para a defesa de uma tese a respeito da temática que ela já apresenta e que, possivelmente, irá defender ao longo da redação, posicionando-se de modo crítico.

Já o exemplo 6 retirado da redação de Eduardo, contempla os aspectos inerentes ao cenário (“Toda sociedade” quer “...solução para tanto ato de violência que tem ocorrido ... diminuição da maioria penal...”) e à tese defendida (“... não acho que será o melhor caminho para coibir a violência.”).

Observamos que, de início, a utilização da palavra “tema” para iniciar o primeiro parágrafo, pode comprometer a estrutura composicional da típica redação para o exame do vestibular. Entendemos que a presença dessa palavra, se considerarmos o contexto escolar ou o institucional, vai comprometer, em parte, a redação uma vez que ela poderá provocar nos leitores um estranhamento inicial.

No entanto, como pudemos verificar, o aluno ao escrever, deixa marcas textuais que, em parte, refletem a tentativa de formalização (presença de conectores argumentativos) típicos deste gênero, ou seja, o aluno manipula as informações de tal forma que o efeito esperado seja o de objetividade; por outro lado, encontramos também marcas que revelam a sua subjetividade.

Como conectores argumentativos, temos o uso da “expressão” por isso; já do ponto de vista da busca de mais formalidade, temos o uso do verbo coibir no trecho “(...) melhor caminho para coibir a violência(...)”, contrapondo com o seu posicionamento enunciativo subjetivo realizado na 1ª pessoa do singular do modo indicativo em “não acho”.

Esse movimento interativo e dinâmico, que os alunos estabelecem no plano textual ora se distanciando de suas proposições (características da formalização do discurso) ora se aproximando (características de subjetividade no discurso) assinala um processo de

hibridismo textual (Cf. Martins, 2009), ou seja, percebe-se que é recorrente o uso de diferentes vozes que passam a compor o gênero discursivo argumentativo. Quando estes gêneros são praticados nos eventos de letramento em esferas de circulação institucional, exigem do sujeito, por sua vez, maior atenção às características próprias (tema, estrutura composicional, estilo) de produção e circulação social, no caso, do gênero argumentativo típico das atividades escolares. Em outras palavras, percebemos os sujeitos participando em práticas de letramento, num movimento que envolve tensões e embates sociais (na busca do querer ser e parecer letrado), além das relações de poder e ideologia que as constituem enquanto parte das práticas sociais; também notamos que, os sistemas hegemônicos que estruturam essas práticas, de certa forma, também limitam os recursos disponíveis na sociedade para a participação dos sujeitos, fazendo com que, aqueles marginalizados, social, econômica e /ou culturalmente, promovam um esforço significativo para poder participar das práticas letradas socialmente valorizadas como a que se pode vivenciar na Academia.

No decorrer dessa análise, estamos chamando a atenção para as incorporações de determinados itens lexicais de argumentação (os conectores argumentativos) para a busca de efeitos de formalidade e de objetividade. Mais adiante, destacaremos ainda a presença de *lexias*⁵⁰ e blocos lingüísticos cristalizados que, ora são praticados em eventos de letramento na esfera de circulação cotidiana ora na esfera de circulação institucional, além de formas prontas de uso proverbial.

Queremos, com isso, enfatizar a questão de que os alunos estão envolvidos num processo inicial de apropriação dos gêneros do discurso argumentativo típico da esfera acadêmica. Sendo que, é relevante enfatizar o esforço mobilizado por esses sujeitos para poder participar dessas práticas de letramento de prestígio institucionalizadas, ou seja, os

⁵⁰ Segundo CARONE (1995, p.76), “a coesão entre o verbo e o objeto direto atinge, não raro, um Grau em que o conjunto começa a cristalizar-se, dando origem a uma *lexia*. Nesse estágio, verbo e objeto constituem uma unidade semântica e gramatical: pular corda, levar um tombo, fazer parte”. Para mais detalhes, ver: CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. SP: Ática, 1995.

sujeitos esforçam-se na tentativa de manipular os dados (informações) para criar o efeito de objetividade e de formalidade, característica dessas práticas letradas.

Retomamos, então, a análise das redações em relação a organização textual. Observamos que é importante levarmos em consideração o que acabamos de enunciar a respeito das questões referentes ao primeiro parágrafo para que compreendamos melhor esse processo de participação social e apropriação da cultura escrita nas sociedades complexas.

Nos demais parágrafos, com exceção do último, conforme pudemos notar, o produtor dos textos deixa transparecer, mais marcadamente, as relações sociais e identitárias, e os sistemas de conhecimento e crenças que compartilham.

Observando o exemplo 1, já citado anteriormente, pudemos perceber a construção das cadeias intertextuais no momento em que a aluna Berenice organiza o seu discurso, basicamente, através da utilização do “nós inclusivo”, que aponta para um efeito de subjetividade, que supomos tenha sido produzido, mais ou menos, conscientemente pelo sujeito produtor, estabelecendo, dessa forma, uma relação social mais próxima com o leitor – “(...) Somos sim responsáveis (...) temos um último fato bem marcante (...)”.

Também observamos que, a construção da argumentação ora remetia às informações presentes na coletânea - como é o caso dessa aluna – ora a outros textos, ora ainda às vozes do mundo da vida cotidiana. Todas essas vozes são portadoras da ideologia que atravessam esses sujeitos e que, na forma com que as mobilizam por meio dos recursos textuais, pudemos perceber a tentativa do sujeito se posicionando no sentido de contribuir para a reprodução e manutenção dos sistemas ideológicos já existentes ou para a contestação desses sistemas, de modo criativo e fluído, para a transformação social e cultural⁵¹ (cf. Fairclough, 2001).

⁵¹ Gostaríamos de enfatizar que, de acordo com Fairclough (2001, p.157), essa dinamicidade discursiva – movimento de povoar os nossos textos com enunciados alheios investidos ideologicamente - mobilizada pelos sujeitos, nos textos que produzem, de certa forma, evidencia os aspectos metadiscursivos, ou seja, o sujeito constrói cadeias intertextuais em seu texto de modo a revelar o seu posicionamento frente aos embates e pressões sociais. É importante ressaltar que esses aspectos se relacionam com as maneiras com que os sujeitos, conscientemente, se distanciam a si próprios de seu texto para, como no caso da aluna Gislaïne, marcar uma

No caso da redação “Impunidade” da aluna Berenice, observamos que ela resgatou as informações dos textos da coletânea, fazendo referência, equivocadamente, a dois fatos mostrados na coletânea: o primeiro deles diz respeito ao nome do menino que era tema de dois textos e de uma imagem na coletânea; o segundo refere-se à afirmação “(...) parece que as autoridades estão aguardando pois foi legalizada a lei que a maioria penal de 16 anos (...)”, transmitindo ao leitor como sendo uma verdade universal, o que de fato, não pode ser constatado nas informações dos textos, pois, conforme a coletânea, a redução da maioridade penal é um projeto de lei que está em tramitação no Poder Legislativo brasileiro para ser aprovado.

Podemos pressupor que, nesse caso em específico, as inadequações podem revelar, de certo modo, a falta de familiaridade da aluna com esse tipo de rotina comunicativa (cf. Bortoni-Ricardo, 2005), especialmente se considerarmos que ela faz o uso do verbo parecer, como modalizador antes da afirmação categórica, dando a idéia que não possui certeza, de fato, sobre a afirmação que faz posteriormente.

Elencamos, os exemplos 6 e 7, respectivamente, a redação intitulada “???” de Marcelo e a redação (sem título) da aluna Antonia, para ilustrar os aspectos intertextuais (Cf. Koch, 1997) e a forma de monitoramento estilístico praticados pelos sujeitos. Vale ressaltar que, nesse contexto social de práticas escolares, os alunos devem manipular os elementos textuais, considerando as características do gênero praticado, para criar um efeito de formalidade e objetividade.

Analisando as redações é cabível e, de certa forma, contempla as exigências das convenções sociais típicas do gênero. Ademais, observamos que, se há inadequações nessas redações, elas estão ligadas mais ao estilo empregado pelos alunos, e que, conseqüentemente, influenciam na estrutura composicional da produção textual. Nesse sentido, há evidências de

expressão como pertencente a um outro texto ou convenção particular: “Mas, como diz o ditado tem sempre uma laranja podre no saco”.

que os alunos, de certo modo, não monitoraram o estilo, de maneira suficiente, no sentido da busca de um efeito de objetividade e formalização, que, por sua vez, também acaba, como já enunciamos, interferindo na estrutura composicional em vista do padrão que é institucionalmente estabelecido.

Exemplo 6.

“A polícia é uma instituição que presta serviços para a população, é a polícia responsável por manter a ordem e zelar por nossa segurança. Mas em sua maioria são os Mensageiros da Morte, policiais e traficantes nas comunidades (...) travam suas batalhas com baixas de todos os lados.

O Jornal da Band (TV) revela um policial que favorecia o tráfico, o mesmo foi afastado e este fato teria uma sindicância. Mas nada ocorreu ele foi transferido para Ribeirão Preto.

Qual é o papel de um policial talvez seja proteger acima de tudo o cidadão;
Qual o papel de um cidadão é amar seu país que o protege.”

Exemplo 7.

“Os menores infratores que fica lá preso não acontece nada, eles fazem o que quer e ninguém toma providência, e fica por isso mesmo. Teria que ter mais oportunidade para que os adolescentes não caíssem no crime; isso também vem do apoio dos próprios pais que precisam trabalhar, mas não tem tempo para dar carinho e amor para os filhos, ficam mais fora da casa e não vê o que os filhos fazem; caem nas drogas e nem percebe, quando vão ver já é tarde e ai crime começa e não tem como voltar para trás.

Por isso que aconteceu o que aconteceu com o menino João Hélio.”

Passamos, então à consideração dos exemplos que mencionamos acima a fim de evidenciar a quais elementos textuais os indivíduos recorrem para a monitoração estilística de suas produções textuais. Na redação do aluno Marcelo (exemplo 6), podemos evidenciar

características típicas do gênero que se está tentando construir. O exemplo 6 apresenta as seguintes características:

- presença de elos coesivos de argumentação – “de um lado”, “que”, “e”, “mas”;
- presença de orações afirmativas de teor mais categórico e, eventualmente, de orações interrogativas;
- presença de verbo “teria” no condicional, com sentido hipotético.

Além da presença desses elementos que marcam os aspectos inerentes a objetividade e a formalização, observamos que o aluno procurou sustentar sua argumentação, transpondo em termos intertextuais, um fato de que vivenciou em práticas letradas na realidade social.

Porém, antes de enveredarmos na análise dos aspectos intertextuais, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, a redação produzida pelo aluno Marcelo é marcadamente híbrida, refletindo as cadeias intertextuais que a compõem. Assim, verificamos que foge, de certo modo, do padrão da redação argumentativa, pois acrescenta uma epígrafe (“... pois quem tem pena do miserável que tome o lugar dele...”), logo depois do título denominado “????”.

Em relação à informação nova que o aluno traz, intertextualmente incorporada ao texto no terceiro parágrafo, é um exemplo de como o aluno, de certa forma, tem ciência de que esse tipo de produção textual exige que o produtor dos textos deve apelar para fatos da realidade social com a finalidade de dar sustentação aos argumentos.

Porém, notamos que, a informação intertextual presente na redação comporta um fato mais localizado que não circulou, nem foi amplamente divulgado na sociedade e, portanto, não é suficientemente genérico para a escrita de uma redação argumentativa. Além disso, como podemos ver, nos dois últimos parágrafos do exemplo 6, há a presença de uma seqüência de perguntas-respostas dadas pelo mesmo enunciador. Podemos pressupor que seria uma tentativa de diálogo mais próxima com o leitor no sentido de tentar persuadi-lo a se coadunar com o ponto de vista de quem escreve.

Dessa forma, podemos concluir que, a seqüência de perguntas-respostas – apesar de apresentar inadequações do ponto de vista estilístico – é uma estrutura bem típica dos gêneros persuasivos para o qual, por sua vez, o aluno envereda, aproximando-se do discurso religioso e político.

Já no exemplo 7, da redação da aluna Antonia, o que mais nos chamou a atenção é o fato de que a aluna fez o uso de uma série de lexias e blocos lingüísticos cristalizados – típicos da esfera cotidiano. Observamos, também, na segunda redação da aluna Berenice “Policia da Rua” a presença de formas prontas de uso proverbial no trecho, “a gente vê tanta coisa acontecer”. De certo modo, isso ocorreu, provavelmente, sem a consciência de que este espaço de produção do gênero discursivo argumentativo não aceita esses tipos de expressões, consoante às regras e convenções sociais inerentes à própria prática.

Alguns exemplos de lexias e blocos lingüísticos cristalizados podem ser evidenciados em “fica no pé”, “aqui mesmo em São Carlos”, “fica por isso mesmo”, “caem nas drogas” na redação de Antonia. Temos, também, a presença de advérbios que indicam tempo e espaço (“aqui” e “aí”) presentes na redação que remetem à esfera de circulação cotidiana; portanto, esses itens lexicais típicos do cotidiano evidenciam a relação de proximidade com a realidade social situada.

E o último parágrafo, os alunos reservam para, à sua maneira, concluir a redação. Veja, novamente, o exemplo 2, a redação “Estamos seguros com ela” de Marilene, em que a aluna incorporou o item lexical “enfim” para dar a idéia de conclusão ao texto. Nesse trecho “(...) existe lei só para os pobres, os ricos fazem o que quer e tudo bem (...)”, é claro o posicionamento de indignação que é reforçado, novamente, com um elo coesivo de conclusão “então” à afirmação categórica “(...) o rico é que é a lei”, contestando, à sua maneira, os sistemas ideológicos e os jogos de poder que direcionam às questões de hegemonia já existentes na sociedade.

Nos exemplos, a seguir, também encontramos elementos tais como os elementos descritos na forma com que a aluna Marilene organizou sua conclusão, configurando-se, assim, numa tentativa de se aproximar de um texto dissertativo-argumentativo. Os exemplos são, respectivamente, o último parágrafo da redação de Eduardo, de Maurício e de Gislaïne.

Exemplo 8.

“Portanto, a redução da maioridade penal de 18 anos para 16 anos não será a solução para os problemas.”

Exemplo 9.

“Portanto, essa seria uma das possibilidades de diminuir o índice de violência no Brasil.”

Exemplo 10.

“Sabemos que as Blitzs: que vem acontecendo muitas vezes não é de verdade, mas quando um cidadão é parado não tem como saber, o que é falso e o que é verdadeiro. Só se sabe de uma coisa, que tudo que está acontecendo não pode continuar, e que tudo isso, um dia vai acabar.”

Como podemos ver, os dois primeiros exemplos (8 e 9) apresentam o item lexical “portanto” com a função de elo coesivo de argumentação, marcadamente conclusivo (considerado relativamente mais formal do que o “então” utilizado pela aluna Marilene em sua redação). Observa-se, também, nesse último parágrafo que alguns alunos retomaram a temática tratada ao longo da redação. É o caso dos trechos destacados nos exemplos 8 e 9, de Eduardo e Maurício, em que os alunos deixam claros os seus posicionamentos enunciativos a esse respeito, através do uso do verbo ser no modo indicativo do futuro.

No primeiro caso, temos uma oração negativa com o uso do verbo no tempo futuro “será”, reforçando o posicionamento ideológico do sujeito acerca do tema da redução da

maioridade penal. Já no segundo caso, além do aluno fazer uso do verbo no condicional “seria”, reforçando o seu posicionamento, ele também faz uso de um conectivo de referência “essa” que nos reporta às informações dadas no parágrafo anterior à conclusão.

Chamamos a atenção para este fato à medida que o aluno constrói os esquemas textuais típicos dos gêneros discursivos institucionais. Podemos notar no parágrafo ao qual o pronome “essa” faz referência, que o aluno inicia o parágrafo com “o que poderia ser feito” passando uma idéia de certa informalidade, pois, percebemos que o estilo empregado pelo aluno no restante do parágrafo caracteriza-se próximo do gênero do discurso do aconselhamento (“counselling”).

No terceiro exemplo, observamos que a aluna Gislaine faz uso do verbo no modo indicativo na 1ª pessoa do plural “sabemos” para iniciar o parágrafo; em seguida, usa o verbo em 3ª pessoa do singular “sabe” juntamente com a presença de dois pronomes e um substantivo indefinido “tudo”, “tudo isso”, “coisa” de teor genérico. Observamos que, a forma com que a aluna organizou as informações no último parágrafo indica proximidade com o leitor (inclusive com a presença do “nós inclusivo”), e, ressalta, de certa forma, seu posicionamento de contestação em relação aos sistemas ideológicos e às relações de poder naturalizadas, que estão em diferentes domínios sociais, permeando a sociedade como um todo.

De modo geral, observamos que os alunos produziram as redações, incorporando determinados itens lexicais típicos da escrita argumentativa para o monitoramento estilístico (como “atualmente”, “hoje”, para a Introdução; “portanto”, “enfim”, para conclusão); além de lexias e blocos lingüísticos cristalizados típicos da esfera cotidiana (como “não estão nem aí”, “tanto faz tanto fez”, “a população que se vire”, “faz vista grossa”, “fica no pé”, “fica por isso mesmo”, “caem nas drogas”, “sempre tem”, “é uma pena”, “com tanto coisa errada”).

Também observamos a presença de elos coesivos de argumentação à medida que eles constroem os efeitos de objetividade e de formalidade. Observamos a ocorrência dos

seguintes elos coesivos: “de um lado”; “consequentemente”; “ao invés de”, “no mínimo”; “por isso”; “ou seja”; “somos sim” entre outros. Além disso, podemos ver o uso do verbo “teria”, “seria” no condicional, de caráter hipotético, que também são apropriados numa forma de argumentação.

Vale ressaltar, mais uma vez, que a incorporação desses itens lexicais à redação evidencia o esforço dos alunos para mostrar ao leitor (no caso, a professora Lucimara) que eles se sentem e se parecem como sujeitos letrados que, também, participam de práticas de letramento que envolvem a escrita argumentativa.

Além da incorporação de itens lexicais mais típicos dos gêneros do discurso argumentativo da esfera de circulação institucional, pudemos observar a presença de orações afirmativas com valores categóricos (exemplo 11 da aluna Berenice) e, eventualmente, a presença de orações interrogativas (como é o caso da redação, já analisada, do aluno Marcelo).

Exemplo 11.

“Policiais corrompem e fortalecem a bandidagem como podemos confiar em lei porque os bandidos têm acesso às armas da polícia comandante e coronel são corruptos também ou eles fazem vista grossa para não ver tanto caso de policiais envolvidos da criminalidade impossível e falso colocar a culpa só quem mora na favela.”

Exemplo 12.

“Ao invés de aumentarmos as doses de um remédio comprovadamente ineficaz, devemos cobrar de nossas autoridades investimentos sociais voltado ao afastamento de nossos jovens das drogas (...) Nossos jovens precisam de uma verdadeira proteção, e não de mais punição, por isso ao invés de diminuirmos a maioria penal os nossos governantes deveriam investir em cultura, educação e lazer.”

Dentre esses trechos de redações que exemplificamos, pudemos perceber orações afirmativas de valor categórico, como no exemplo 11 da aluna Berenice “(...) comandante e coronel são corruptos(...)”. Já, em relação ao aluno Eduardo (exemplo 12) observamos que ele enfatiza um posicionamento enunciativo marcado com o uso de operações complexas: a presença de elos coesivos (“ao invés” e “por isso”) e do verbo dever no modo indicativo do presente “devemos” e no futuro “deveriam” que apontam, respectivamente, para a relação de proximidade com o leitor e para as possíveis soluções a que se chegou acerca da temática.

Ademais, pode-se observar em um trecho da redação de Berenice (exemplo 11), um movimento dialógico na articulação estilística das orações que aparentemente são orações afirmativas, embora pareçam com orações interrogativas – “(...) como podemos confiar em lei porque os bandidos tem acesso (...)”. Neste caso, em específico, pudemos perceber uma oração interrogativa presente no corpo do texto ao lado de outras orações afirmativas. Outro aspecto que nos remete a esse movimento dialógico, que o sujeito emprega – dirigindo-se ao interlocutor – é o uso da conjunção explicativa “porque” que sustenta o questionamento que o enunciador produz.

Esse tipo de procedimento textual empregado por alguns alunos na produção da redação evidencia o caráter híbrido que o texto caracteriza. Em outras palavras, evidenciamos a tensão que o indivíduo sofre ao participar de práticas de letramento de prestígio com as quais não está familiarizado.

Nesse sentido, notamos que os gêneros típicos da esfera de circulação institucional são, de certa forma, regulados por sua própria esfera de atividade social, ou seja, as práticas de letramento de prestígio impõem restrições e protocolos sociais aos sujeitos quanto estes delas participam.

Os protocolos sociais desse gênero, por sua vez, não são muito explícitos, fazendo com que os alunos recorram a outros textos e estilos de que puderam se apropriar ao decorrer

de sua vida social. Segundo FAIRCLOUGH (2001, p.134), “*cada enunciado é um elo de comunicação. Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais o menos ou completo*”. Essa produtividade de que os textos são característicos, as cadeias intertextuais, são socialmente limitadas conforme as relações de poder presentes na sociedade.

Conforme Fairclough (2001) argumenta, o sujeito não é só posicionado de modo relativamente passivo, ele também é capaz de agir no mundo social, abrindo canais para a participação social nas práticas de prestígio. Já do ponto de vista dos Estudos do Letramento, STREET (2006, p.477) refere-se a esta questão em termos de apoderar-se do letramento:

Minha opinião é de que precisamos assumir uma visão menos paternalista e menos estritamente pedagógica do processo. Kulick e Stroud, por exemplo, afirmam ‘em vez de sublinhar como o letramento afeta as pessoas, queremos mudar de lado e examinar como as pessoas afetam o letramento’. Eles querem demonstrar ‘como os indivíduos numa sociedade recém-letrada, longe de serem passivamente transformados pelo letramento, em vez disso aplicam ativamente e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus propósitos e necessidades’; como ‘eles se apoderam’ do letramento (...).

Assim, observamos que os alunos sofrem uma pressão em torno de sua participação em práticas de prestígio, por conta das convenções e dos protocolos sociais típicos dessa prática que, a princípio, devem ser seguidos. É interessante notar que, à medida que, os alunos incorporam cada vez mais os elementos textuais próprios da prática em gêneros discursivos argumentativos da esfera institucional acadêmica, ele se sente e parece ser letrado, passando a buscar uma representação de um novo papel social.

Só a partir dessa complexa relação entre os diferentes elementos presentes nos textos escolares e a prática social e a prática discursiva, pudemos perceber a tensão que se instaura quando os alunos participam de práticas de letramento de prestígio. Assim, observamos que os estilos empregados pelos sujeitos nas produções textuais são particulares e centram-se, muitas vezes, em estilos empregados nas conversas cotidianas, demonstrando um discurso, em certos casos, estruturado com vistas a uma relação mais próxima ao leitor (presença de

indagações a respeito dos temas, numa tentativa de diálogo com o leitor) e a presença de discursos provenientes da esfera cotidiana (presença de elementos típicos das práticas de oralidade) que se mesclam com o discurso argumentativo.

Dessa forma, é sempre importante considerarmos que os sujeitos participam em diferentes práticas de letramento e que a forma com que se expressam oralmente ou por meio do texto escrito implicará reflexos dessa participação. Assim, a participação em práticas letradas permite aos sujeitos incorporar os mecanismos textuais e discursivos próprios de tais práticas. Porém, quando se vêem comprometidos em práticas de letramento de prestígio com as quais não estão muito familiarizados, tendem a transpor certos mecanismos apropriados a essas práticas a seu texto para que, de alguma forma, sejam coerentes com as convenções e os protocolos que são instituídos.

No que se refere aos aspectos intertextuais, pudemos perceber que há um povoamento de vozes discursivas de forma constitutiva que direcionam, por um lado, a questões ideológicas associadas à cultura de prestígio; por outro, observamos que essas vozes são derivadas de um posicionamento enunciativo dos sujeitos embasados nas vozes do mundo da vida cotidiana. Vale ressaltar, que essas vozes discursivas do cotidiano que permeiam a produção textual argumentativa dos alunos são, de certa forma, a evidência de um posicionamento mais direto por parte dos alunos em relação aos fatos que estão sendo tratados na produção textual e que esse procedimento nem sempre é o mais adequado, considerando-se as convenções, os protocolos sociais dessa prática de prestígio e as questões de poder e ideologia que as atravessam.

Nesse sentido, focando a análise no que diz respeito aos aspectos da prática social, observamos que as questões ideológicas e a hegemonia, presentes também nas práticas de letramento dos alunos, podem influenciar na medida em que também implicam o fato de que os sujeitos têm diferentes formas de acesso à cultura, especialmente a de prestígio, e que de

acordo com Kalman (2003) podem implicar, também, as variadas formas de apropriação da cultura escrita em contextos sociais e em contextos escolares.

As relações de poder, as ideologias e a hegemonia imbricadas nas práticas de letramento dos sujeitos de pesquisa, por sua vez, evidenciam a regulação social dos textos, ou seja, os alunos parecem ter – conforme também evidenciam as respostas ao questionário aplicado - poucas possibilidades de acesso aos textos considerados da cultura de prestígio e, conseqüentemente, poucas possibilidades de participação em práticas de letramento da esfera de circulação institucional.

Ao chamarmos a atenção para a forma de acesso à cultura letrada de prestígio por parte dos alunos, queremos apontar para a questão do trabalho voltado aos gêneros discursivos enquanto instrumentos de mediação social, configurados nas práticas escolares como uma maneira que o professor, como agente de letramento, tem de mobilizar os recursos da realidade social, os sistemas de conhecimento e crenças dos alunos para, assim, promover na sala de aula, ambientes favoráveis ao aprendizado de língua materna.

Esses ambientes favoráveis ao ensino de língua materna têm por base, por um lado, os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos à escola e, por outro, as convenções sociais e as regras coercitivas típicas dos gêneros das práticas de letramento de prestígio. Acreditamos, portanto, que o desenvolvimento desse tipo de procedimento no ambiente escolar fará com que os sujeitos tenham mais possibilidades de acesso e participação social, bem como a possibilidade de ampliar o seu repertório verbal e cultural para participar de diferentes práticas de letramento, inclusive das práticas de prestígio, com as quais são confrontados em diferentes esferas de atividade humana, posicionando-se de maneira a contribuir para a manutenção da ideologia e das questões hegemônicas que os controlam, ou contestando e negociando as posições que lhes são atribuídas, no sentido de apoderar-se do letramento para a transformação social ou a reestruturação das práticas de que já participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal de nossa pesquisa foi compreender melhor como os alunos de um cursinho Pré-Vestibular se apropriam dos mecanismos textuais e discursivos que implicam os modos de significação nos gêneros secundários do discurso (cf. Bakhtin, 1992) e como estes mecanismos se relacionam com as estruturas discursivas e sociais, possibilitando a participação desses sujeitos em práticas letradas socialmente valorizadas.

Pudemos perceber, especialmente, através da análise dos dados do questionário e das produções textuais, que os alunos estão envolvidos num processo inicial de apropriação desses mecanismos textuais e discursivos típicos das práticas de prestígio. Percebemos, também, pontos de tensão quando estes sujeitos participam na prática social, uma vez que as relações de poder e as questões ideológicas regulam o acesso e participação dos Sujeitos em tais práticas.

Dessa forma, os processos particulares de produção textual associados a um tipo de atividade socialmente aprovado demandam, por sua vez, que os sujeitos sigam determinadas convenções e protocolos sociais típicos dos gêneros de que se utilizam para interagir socialmente no mundo letrado. Assim, para que o aluno possa produzir um texto dissertativo-argumentativo, é necessário que ele mobilize certos mecanismos típicos dessas práticas de forma a monitorar estilisticamente sua linguagem, para passar a idéia de que se parece e sente-se letrado. No entanto, este processo evidencia outros aspectos que estão vinculados mais estritamente aos jogos de poder e às relações ideológicas e hegemônicas que permeiam a sociedade como um todo.

A sociedade tem a aparência de ser uma sociedade democrática, porém, ao observarmos a maneira como o poder está distribuído nos diferentes domínios sociais, podemos evidenciar que alguns sujeitos têm poucas possibilidades de acesso e participação à cultura de prestígio (Martins, 2008). No entanto, como pudemos verificar na análise, esse

processo, que muitas vezes marginaliza os indivíduos⁵², pode ser corrompido e quebrado quando, principalmente, os sujeitos mobilizam recursos estilísticos e subterfúgios para acobertar (Cf. Goffman, 1982) sua própria condição de marginalização, implicando, assim, os conceitos discutidos por Bartlett (2007) de que os sujeitos utilizam de artefatos culturais para participar dos eventos letrados no sentido de parecer e sentir letrado mediante os outros.

Observamos que, de modo geral, as redações apresentam certos elementos textuais que podemos associar aos gêneros da esfera institucional (itens lexicais e elos coesivos de argumentação que apontam para um efeito de objetividade e formalização do discurso) e também a presença de elementos textuais típicos dos gêneros da esfera cotidiana. Esse movimento produtivo e híbrido que se instaura nas produções textuais revela um processo que não é muito convencional nos textos da esfera institucional.

Ademais, observamos que é nos estilos alternativos (gênero híbrido) onde podemos perceber os embates e as pressões sociais que a prática de produção de textos argumentativos impõe aos sujeitos. Também é nesses aspectos estilísticos que podemos verificar os processos produtivos que são instaurados no âmbito textual e intertextual pelos alunos, num esforço significativo de aproximar-se de um tipo de escrita que é, sobretudo, regulado por sua esfera de atividade de produção e de circulação.

Como os protocolos sociais das práticas de letramento de prestígio não são muito explícitos e, considerando que nem todos os alunos têm familiaridade com tais rotinas comunicativas (cf. Bortoni-Ricardo, 2005) próprias dessas práticas, ao professor, enquanto agente de letramento, cabe o papel de explicitar esses protocolos, além de mobilizar os

⁵² Nossa pesquisa não tinha a pretensão de verificar quais motivações fizeram com que os alunos procurassem o cursinho pré-vestibular da UfSCar, no bairro Cidade Aracy II; no entanto, como enunciamos na Introdução, e posteriormente no capítulo IV referente ao recorte metodológico que realizamos, alguns alunos colocaram que estavam frequentando o cursinho por conta de motivações diferentes daqueles que tinham o objetivo de passar no vestibular. Podemos supor, mesmo que de modo relativo, que esses Sujeitos que posicionaram dessa forma, já se sentiam marginalizados. Assim, eles estavam no cursinho para ampliar o conhecimento prévio e particular e, talvez, poderiam até prestar o vestibular posteriormente.

recursos, os sistemas de conhecimentos, as capacidades desses Sujeitos para participarem das diferentes práticas de uso da escrita.

Em nosso contexto de pesquisa, observamos que a professora Lucimara tenta explicitar essas convenções e protocolos sociais que os alunos, a princípio, devem ter como parâmetro para a produção textual tipicamente argumentativa. No entanto, observamos que os alunos, ao produzirem o texto, apresentam certos elementos textuais (itens lexicais típicos das práticas da esfera cotidiana e formas prontas de uso proverbial) que não são muito convencionais em textos argumentativos. Assim, cabe-nos interrogar sobre quais fatores sociais interferem no processo de produção textual argumentativa no âmbito escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua materna.

Nosso estudo aponta, ainda, para as questões referentes ao trabalho com os gêneros discursivos enquanto instrumentos de mediação social, no ambiente escolar. Defendemos o posicionamento de que o professor enquanto agente de letramento pode mobilizar recursos e mecanismos das práticas sociais para o trabalho com os diferentes gêneros discursivos presentes na sociedade, com o intuito de promover, em sala de aula, ambientes favoráveis ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa de forma significativa.

Entendemos, no entanto, que não se trata apenas de tomar o gênero como objeto e nem de sistematizá-lo como instrumento de ensino na escola, deslocado de suas condições sociais de produção, circulação e consumo. A forma com que pensamos o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula vai muito além da sua sistematização – como propõem os teóricos da Escola de Genebra – ultrapassando os muros da escola, com ações efetivas no mundo social. Isso pressupõe, por sua vez, como afirma Kleiman (2006a; 2006b), que as práticas escolares estejam em estreita relação com as práticas sociais.

Sabemos que há uma dinamicidade (heterogeneidade discursiva) nos gêneros do discurso na prática social, assim o professor (agente de letramento) que mobiliza um trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, leva em consideração os conhecimentos sócio-

culturais prévios dos alunos (os chamados gêneros vernáculos) para, a partir desse conhecimento, trabalhar com os diferentes gêneros discursivos, ampliando o repertório verbal e cultural dos alunos, especialmente no que diz respeito à participação desses sujeitos em esferas de atividades específicas, como a institucional.

Esse trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula envolve uma complexidade de elementos sociais que, de certo modo, nos interessam e incitam-nos a fazer conexões com outros aspectos da prática social. Acreditamos, portanto, que o assunto não se esgotaria em alguns parágrafos desse estudo que estamos realizando, precisando ser discorrido com mais profundidade.

Nesse sentido, podemos verificar que os resultados obtidos podem evidenciar aspectos referentes ao processo de produção textual de textos argumentativos por sujeitos que parecem ter poucas possibilidades de acesso e participação na cultura de prestígio. E, ainda, esses resultados ajudaram-nos a compreender melhor como ocorre o processo de apropriação dos gêneros discursivos institucionais pelos alunos do cursinho pré-vestibular da UFSCar, no bairro Cidade Aracy II. Gostaríamos de ressaltar que os elementos analisados permitiram-nos leituras e interpretações singulares e que fazem sentido naquela realidade social, mas que também julgamos relevantes, se tratados em outros contextos sociais, pois nos permitirão outras leituras, outras interpretações, outros revestimentos.

De modo geral, esperamos que esse tipo de estudo que efetuamos possa ser também relevante para pensar as questões referentes ao exame do vestibular, especialmente no que diz respeito às redações de vestibular e alguns aspectos inerentes a essa prática tais como a forma de correção e a forma de protocolos sociais envolvidos no próprio exame vestibular, como forma de acesso à Universidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (V.N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-358.

BARTLETT, L. To Seem and To Feel: Situated Identities and Literacy Practices. *Teachers College Record*. v. 109, n. 1, 2007.

BARTON, D. e HAMILTON, M. Understanding Literacy as Social Practice. In: _____. *Local Literacies*. Reading and Writing in One Community. London: Routledge, 1998.

BATISTA, A.A.G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, S.M. *Nós chegemu na escola, e agora: Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Brasília, 1999.

BRANDÃO, H.N. (Org.) *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, A.T.de. *A língua falada no ensino de português*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CORRÊA, M. L. G. *O estatuto da Lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino de escrita*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 5., 2007, Belo Horizonte. Texto originalmente apresentado como parte da mesa-redonda de n. 140: Desafios teórico-metodológico no campo dos estudos da linguagem.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa Participativa*. São Paulo: Cortez, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1987.

GEE, J.P. New Times and New Literacies: themes for a changing world. In: BALL, A. & FREEDMAN, S.W. *Bakhtian perspectives on languages, literacy and learning*. Cambridge: University Press, 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (Org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura e escritura. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, enero- abril, v. VIII, n. 17, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profisional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. & BLOCCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e lingüística portuguesa*/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo: Associação Editorial Humanitas FFLCH/USP. n.8, 2006b, p.409-424.

KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MAINGUENEAU, D. L'Arquive. In: Maingueneau, D. *L'Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Université d'Amiens: Hachette, 1991.

_____. Entrevista com Dominique Maingueneau. *Boletim do LAEL – PUCSP*, n. 4, 2008. Disponível em: < <http://espanhol.seed.pr.gov.br>>. Acessado em 26 jul. 2008.

MANZONI, R.M. *Dissertação Escolar: um gênero em discussão*. 2007. 296 f. Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Disponível em: <www.marcosbagno.com.br>. Acessado em 08 de Nov. de 2008.

MARTINS, Maria Silvia C. Apropriação da linguagem escrita como parte dos eventos complexos. In: GATTOLIN, S.R.B.; SIGNORI, M.B.D.; MIOTELLO, V. (Orgs.) *Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007a.

_____. Ethos, Gêneros e Questões Identitárias. *Revista Delta*, v. 23, n.1, 2007b.

_____. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v. 8, n. 3. Tubarão, Unisul, 2008.

_____. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, Unicamp, 2009.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. (Tradução de Roxane H. R. Rojo). In: ROJO, R.H.R. e CORDEIRO, G.S. (Orgs.) *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, 1997. p. 5-16.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. *Revista Filologia e Lingüística portuguesa*, n. 8, São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1. Tabela de competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000:24).

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa	
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. • Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). • Recuperar pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. • Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

ANEXO 2. Proposta pedagógica para a disciplina “Texto e Linguagem”, da turma de 2 anos do Cursinho Pré-Vestibular UFSCar/ Cidade Aracy II.

ÁREA COMUNICAÇÃO (mar. 2007)

Objetivos gerais 1º ano Turmas de 2 anos

INGLÊS

1 aula por semana

- Entrar em contato/aprofundar contato com a língua inglesa;
- Aumentar o vocabulário, saber a tradução de mais palavras.

LITERATURA E ARTE

1 aula por semana

- Identificar os diferentes gêneros textuais literários mais presentes no vestibular: romance, conto, crônica, poema;
- Estabelecer relações entre literatura e outros tipos de arte;
- Conhecer diferentes tipos de produção artística (pintura, cinema, música: popular, erudita, antiga, atual).

TEXTO E LINGUAGEM

1 ou 2 aulas por semana

- Ter oportunidade de leitura, escuta, fala e escrita sobre assuntos diferentes dos que são lidos, escutados, falados e escritos no cotidiano;
- Refletir sobre a linguagem, conhecendo suas várias possibilidades para a produção de textos, compreendendo que esse conhecimento é um direito e não um dever;
- Identificar os diferentes gêneros textuais não-literários mais presentes no vestibular: charge, quadrinhos, dissertativos, dissertativos-argumentativos, conhecer algumas de suas principais características;
- Ser capaz de produzir textos dissertativos-argumentativos, isto é, textos com as características fundamentais do gênero, ainda que com inadequações lingüísticas.

Justificativa da Disciplina

Os alunos já lêem, ouvem, escrevem e falam. Partimos das hipóteses (baseadas em experiências anteriores e estudos) de que:

- a) esta leitura, escuta, escrita e fala pode ser mais eficaz, mais complexa, conforme os alunos possam se apropriar de mecanismos de linguagem que ainda não possuem e de conhecimentos sobre as formas escritas que ainda não conhecem/não refletiram sobre, não observaram;
- b) a quantidade de leitura e escrita, e escuta e fala sobre determinados assuntos e em determinados contextos é reduzida, interferindo na qualidade dos mesmos.

Com dificuldade para essas atividades, os alunos provavelmente:

- a) têm dificuldade de se informar sobre os acontecimentos da atualidade que repercutem diretamente sobre suas vidas, o que inviabiliza sua participação ativa nos mesmos (flexibilização das leis trabalhistas, degradação do meio ambiente, mudanças nos meios de comunicação, violência urbana, má distribuição de terras, guerras etc.);
- b) têm dificuldades, quando podem expressar-se, de fazê-lo de maneira a serem entendidos por todos, diminuindo a probabilidade de terem suas reivindicações atendidas;
- c) deixam de ter acesso a produções intelectuais e culturais que fazem parte da formação do ser humano, deixando inclusive de ter a chance de participar desta produção.

A proposta de ensino da disciplina para o primeiro ano das turmas de dois anos visa suprir essas lacunas, abrindo portas de acesso a conhecimentos, fatos, acontecimentos que cercam os alunos, ainda que não tenham percepção disso e buscando auxiliar na sua capacidade de interferir nos mesmos, além de proporcionar um ensino intermediário (entre o que aprenderam no ensino médio e o que será ensinado no segundo ano) de conteúdos exigidos no vestibular, como a compreensão das questões e dos enunciados e a produção de textos dissertativo-argumentativos.

Conteúdos:

- Função da escrita
- Função da leitura
- Existência de diferentes tipos de textos (conforme intenção e forma)
- Charge (características, contexto)
- Quadrinhos (características, contexto)
- Notícia (características, contexto)
- Editorial (características, contexto)
- Questões de vestibulares – compreender o que é pedido/perguntado
- Texto dissertativo argumentativo (artigos, redação vestibular)
- Argumento/validade de argumentos
- Subjetividade, objetividade
- Pronomes
- Conjunções

ANEXO 3. Primeira coletânea de textos elaborada pela professora Lucimara.

Produção de texto

A partir da coletânea apresentada, escreva um pequeno texto (20 a 25 linhas), do tipo que preferir, em que exponha sua opinião sobre o tema abordado pelos textos. O tema não está explicitado, de maneira que você deve identificá-lo a partir da leitura da coletânea. Lembre-se de que é possível identificar sub-temas a partir de um tema, e seu texto pode abordar o tema geral ou algum sub-tema relacionado a ele, mas não pode desviar-se do tema central.



Fonte: veja.sbrl.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/maioridade_penal/index.shtml

09/02/2007 - Igreja Católica é contra redução da maioridade penal no país
GABRIELA GUERREIRO / da Folha Online, em Brasília

O secretário-geral da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), dom Otílio Scherer, considerou nesta sexta-feira uma "barbárie" a morte de um menino de 6 anos no Rio de Janeiro após ser arrastado em um carro por bandidos —um deles menor de idade. Apesar do trágico crime, integrantes da CNBB se mostraram contrários à redução da maioridade penal no país.

"Não me parece adequado reduzir a maioridade penal; não podemos agir sob efeito de pânico. São situações de barbárie, insensibilidade, que deveriam ser condenadas por todos através da educação preventiva, e não repressiva", afirmou.

O presidente da CNBB, dom Geraldo Majella, também se mostrou contrário à redução da maioridade penal. "Não é na mudança da responsabilidade penal que nós vamos

atingir a violência, fazer com que a violência não aumente", enfatizou.

Dom Majella defendeu mudanças no Estatuto da Criança e do Adolescente que, segundo ele, está "ferido" em sua essência —apesar de ser "bem pormenozado". "Vamos que no respeito pela dignidade da pessoa ele está completamente ferido. Quanto mais essa criança ou quanto mais a pessoa esteja numa situação de infância, de adolescência e juventude, mais deve merecer a atenção de toda a comunidade", disse.

Maioridade

Mais de 30 projetos tramitam no Congresso Nacional com propostas para a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos. Outros dois projetos propõem a redução para 14 e 12 anos, respectivamente. Todos estão parados esperando votação, mas não há perspectiva de entrarem na pauta de votações da Câmara e do Senado em curto prazo.

O presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL), disse que vai propor ao presidente da Câmara, Arlindo Chinaglia (PT-SP), a elaboração de uma pauta em comum para as duas Casas Legislativas que inclui a votação de projetos do pacote antiviolença —apresentado no Congresso em 2006 em meio à onda de ataques de facções criminosas à cidade de São Paulo.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u131525.shtml>

Maioridade penal

Arthur Kaufman - Professor doutor do Departamento de Psiquiatria da FMUSP

[...] A psiquiatria da infância e da adolescência descreve, porém, como um de seus quadros mais graves o chamado Transtorno de Conduta (TC), caracterizado por um padrão repetitivo e persistente de conduta anti-social, agressiva ou desafiadora, por no mínimo seis meses. A presença de sintomas de TC na infância é um mau sinal, pois prevê delinquência na vida adulta. Quanto mais intenso o comportamento agressivo na infância, maior a probabilidade de ocorrer comportamento delinquentes ou francamente criminoso na fase adulta. O TC pode ter início já aos cinco ou seis anos de idade, mas habitualmente aparece ao final da infância ou início da adolescência. O início precoce prediz um pior prognóstico e um risco aumentado de Transtorno da Personalidade Anti-Social (CID 301.7) na vida adulta.

Os portadores de problemas graves de personalidade, tais como a sociopatia e a psicopatia, não costumam beneficiar-se por medicações, e atividades como sócio e psicoterapia têm efeito bastante limitado, ao contrário do que ocorre com pacientes neuróticos, ou mesmo com psicóticos. É evidente, portanto, que um período de internação de três anos não tem efeito sequer paliativo. Para a perversidade inata, não há tratamento médico, não existe reeducação possível em três anos, e talvez nem sequer em 30.

Na Inglaterra, cada caso é considerado a partir de suas próprias características, independentemente da idade do criminoso. Qualquer crime tem implicações sérias e rigorosas. A idade de responsabilidade criminal no Reino Unido começa aos 10 anos, e são impostas multas por comportamento anti-social a menores a partir de 10 anos de idade.

Entre nós, dada a relativa impunidade dos menores, é freqüente que eles sejam empregados por quadrilhas para diversos tipos de serviços escusos e também para serem responsabilizados por crimes graves perpetrados por maiores. Seria muito interessante que as quadrilhas que utilizam menores realmente tivessem suas penas aumentadas, prática que serviria para coibir o uso destes em atos criminosos, conforme já disposto no Código Penal.

Considero que o menor que disponha de consciência, entendimento, discernimento, intenção, compreensão, ao praticar crime qualificado com requintes de crueldade, deva ser julgado imputável e responder em um primeiro momento dentro do ECA, recebendo assim sanção sócio-educativa e, a partir do momento que atingir a maioridade, deva responder criminalmente.

Não se trata de colocar o adolescente numa penitenciária juntamente com criminosos adultos, mas que haja uma internação sem limite de tempo máximo pré-determinado, uma vez que o número "3" (de três anos) nada significa. Seria mais interessante que o menor internado fosse submetido a medidas sócio-educativas e periodicamente fosse visto por uma equipe de saúde mental que avaliasse seu grau de periculosidade. Mas estas medidas deveriam ocorrer dentro de um estabelecimento realmente efetivo, com programas de psico e socioterapia, atividades físicas, esportivas, artísticas etc., prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida e inserção em regime de semiliberdade, e não uma instituição que representasse uma escola de crimes, como é atualmente vista a FEBEM, ironicamente chamada Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor.

Nos casos irrecuperáveis, somente seria aplicada ao menor infrator a medida de segurança, que poderia eventualmente mantê-lo confinado pelo maior tempo possível, caso não fosse constatada a cessação de sua periculosidade.

Fonte: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832004000200007

Artigo: A Impunidade e a Maioridade Penal

Luiz Flávio Borges D'Urso

Publicado no jornal Correio Braziliense do dia 4/3/07

Toda a sociedade brasileira está empenhada em procurar alternativas para melhorar a resposta do Estado a quem comete um crime, seja maior ou menor de idade, buscando dessa forma coibir a impunidade. Contudo, a sociedade não tem tido muito êxito e as propostas para soluções se avolumam nos escaninhos das autoridades competentes. Embora necessitemos de medidas eficazes para conter a violência, temos registrado uma série de medidas paliativas como forma de responder a crimes de comoção nacional, como o do menino João Hélio, de 6 anos, assassinado de forma brutal, ao ser arrastado pelas ruas do Rio de Janeiro, preso ao cinto de segurança do carro da família, por delinquentes juvenis.

Uma das matérias que vem merecendo a atenção da opinião pública neste momento de pesar é a antecipação da maioridade penal, de 18 anos para 16 anos, matéria de cunho constitucional, prestes a ser analisada pelo Legislativo. Fato é que o legislador brasileiro estabeleceu o critério etário, fixando uma data para a maioridade. Ou seja, um minuto antes de completar a idade marco de 18 anos, o indivíduo, conforme a lei, não tem a compreensão de sua conduta criminosa. No minuto seguinte, após a meia-noite, completados os 18 anos, ele deixa de ser incapaz e passa a ter consciência da ilicitude praticada. Esse critério etário vem demonstrando que tem eficácia duvidosa e está sendo abandonado por muitos países.

Algumas nações estão admitindo o critério biopsicológico para os casos de crimes violentos praticados por jovens, abrangendo uma faixa etária intermediária, por exemplo, de 14 a 18 anos ou de 12 a 18 anos. Neste espectro se faz uma avaliação para saber se esse jovem pode ou não responder por sua conduta, desde que entenda o caráter criminoso do seu comportamento. Diante dessa tendência mundial, o sistema etário da legislação brasileira precisaria ser debatido, com equilíbrio e cautela, assim como a possível adoção do critério biopsicológico.

O que nos parece absurdo é rebaixar, pura e simplesmente, a maioridade penal de 18 para 16 anos com o intuito de convencer a população de que estamos diante de uma solução mágica para conter a criminalidade juvenil. Isso é um engodo. No tocante ao rebaixamento da maioridade é necessário, ainda, avaliar a unidade prisional para qual seria encaminhado o jovem submetido à internação. Ao invés de mandá-lo para uma Febem, no caso de São Paulo, passaria a cumprir sua internação no sistema prisional comum. Perguntamos: a recuperação desse delinqüente seria viável? Com certeza, não. Na verdade, estar-se-ia piorando essa criatura, porque as unidades prisionais hoje não oferecem condições mínimas para recuperar ninguém, além de estarem dominadas pelo crime organizado. Estaríamos investindo em quadros para criminalidade e não na recuperação de jovens infratores para o convívio social. Torna-se prioritário, portanto, que as unidades de internação de adolescentes sejam eficazes, dando-lhe oportunidades de crescer e evoluir como cidadãos e, não, como criminosos.

O ponto crucial, já denunciado por nós em incontáveis oportunidades, é quanto ao prazo de internação do jovem infrator. A lei estabeleceu um limite máximo de privação de liberdade de três anos, independente do número de delitos praticados pelo adolescente. Se continuar matando, nenhum minuto pode ser somado a esse tempo máximo de três anos. Essa lei, perversamente, cria um salvo-conduto para o jovem continuar delinqüindo. Precisamos mudar isso urgentemente para que o Estado possa oferecer uma resposta eficaz àquele jovem que cometeu um delito grave sem, no entanto, se descuidar de sua recuperação e de prestar uma satisfação à sociedade, perplexa diante de tantos crimes bárbaros, envolvendo menores de idade. O momento exige serenidade para que o país possa promover ajustes em sua legislação, que nos levem a superar a continuada sensação de impunidade.

Luiz Flávio Borges D'Urso - advogado criminalista, mestre e doutor pela USP, é presidente reeleito da OAB-SP.

Fonte: www.oabsp.org.br/palavra_presidente/2006/artigo-a-impunidade-e-a-maioridade-penal



[...] No discurso de improviso, durante o lançamento da campanha contra a exploração sexual de crianças e adolescentes, o presidente [Lula] avaliou que a redução da maioridade penal não resolve o problema da criminalidade e, falando sobre o tema, se confundiu, ao trocar o verbo aumentar por diminuir. "Nós não podemos incorrer no erro de absolver o Estado brasileiro (...), de entender que nós poderemos diminuir a pena (sic) para os menores e achar que está resolvido o problema", afirmou.

Na sua avaliação, é preciso rediscutir os "valores humanos" para saber "onde erramos", em que momento Estado e sociedade falharam e o que é preciso ser feito. Para Lula, as barbaridades não se resolvem com o aumento da punição. Argumentou, ainda, que o Estado não pode agir "emocionalmente" porque a sociedade só "acertará" se houver prudência nessa discussão. [...]

Fonte: <http://www.estadao.com.br/ultimas-cidades/noticias/2007/fev/09/339.htm>

ANEXO 4. Segunda coletânea de textos elaborada pela professora Lucimara.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Com base na coletânea abaixo, escreva um texto dissertativo-argumentativo com no mínimo 25 linhas sobre o tema: **POLÍCIA: SEU PAPEL E SEU MÉTODO**

Dê um título à sua redação.

Texto 1

Institucional >A Corporação >Formas de Atuação

Polícia Ostensiva

Trata-se de um conceito abrangente, que envolve atividades de prevenção primária e secundária, as quais são executadas para consecução da segurança pública, tais como policiamento comunitário, radiopatrulhamento e todas as demais que são levadas a efeito pela Polícia Militar a fim de prevenir o cometimento de ilícitos penais ou de infrações administrativas sujeitas ao controle da Instituição.

A atividade de polícia de preservação da ordem pública, envolvendo a repressão imediata às infrações penais e administrativas e a aplicação da lei.

Conheçam os principais programas desenvolvidos pela Polícia Militar do Estado de São Paulo para a execução de suas atribuições.

Programa de Policiamento Escolar

Programa de policiamento cuja atividade policial ostensiva está voltada à segurança dos estabelecimentos de ensino, visando cumprir o estabelecido no Programa de Segurança Escolar, de modo a satisfazer as necessidades de segurança da comunidade escolar. É realizado por meio da Ronda Escolar. [...]

Programa de Forças Táticas

Programa de policiamento cujo efetivo é fixado em razão de certas peculiaridades da região onde atua e do índice de criminalidade, considerados os homicídios e os roubos. Força Tática, por sua vez, é a denominação que recebe a fração da Força Patrulha reforçada, treinada para ações táticas de polícia ostensiva e de preservação da ordem pública, tais como: a prevenção setorizada, com intensificação ou saturação localizada de policiamento, repressão ao crime organizado ou em locais com alto índice de crimes violentos, ocorrências de vulto, eventos de importância, controle de tumultos e ações para restauração da ordem pública de maior magnitude. Realiza o patrulhamento tático motorizado, executado com viatura de maior porte e com reforço de armamento e equipamento, empregado segundo as normas em vigor, isoladamente ou em conjunto, e coordenado com os demais programas do policiamento ostensivo. [...]

<http://www.polmil.sp.gov.br/inicial.asp>, em set. 2007

Texto 2

Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro – Nossa vida por sua segurança desde 1809

<http://www.policiamilitar.rj.gov.br/>, em set. 2007

Texto 3

[...] O policial, em quem muita das vezes é depositada a responsabilidade pelo quadro de insegurança que se instalou no estado, é, antes de tudo, também uma vítima do mau a que se destina combater. O Rio quer paz!

<http://rpbodyscount.diariodeumpm.net/sobre.htm>, em set. 2007

Texto 4



<http://www.riobodycount.com.br/>, em set. 2007

Texto 5

[...] As críticas que tem sido feitas às operações no Complexo do Alemão são muito parecidas. As pessoas, por serem leigas ou mal intencionadas, tem uma idéia errônea ou confundem sobre o que seja inteligência policial. Na vala comum das críticas sem fundamento, para estes, "inteligência" é a palavrinha mágica que falta para a polícia prender sem dar nenhum tiro, com prisões e apreensões silenciosas e sem nenhum confronto.

Inteligência policial nada mais é do que a busca e o cruzamento de informações que possam dar origem a um planejamento eficaz. É saber o máximo e o melhor sobre o inimigo, a localização, o poder de fogo, o modus operandi, a organização, os pontos fortes e os pontos fracos. Depois que recolhemos e cruzamos todos esses dados (inteligência), é preciso planejar. Mas planejar para agir! Depois que sabemos onde está o inimigo, suas armas, com quem, como se organizam, seus pontos fortes e seus pontos fracos, é preciso ir até eles, é preciso prendê-los.

Me digam com sinceridade se é possível não haver confronto, quando os inimigos estão usando táticas de guerrilha, obstruindo vias, entrincheirados em locais estratégicos, em clara vantagem topográfica, empunhando metralhadoras de grosso calibre.

É claro que a população local paga um ônus muito grande. Estão sob fogo cruzado, sem energia, sem coleta de lixo, sem escolas, sem mobilidade. Porém, mostrem-me o que ninguém mostrou: uma solução que anule esses efeitos negativos, mas que não signifique assistir passivamente o fortalecimento dos bandos armados. Uma que não signifique a ausência ainda maior do Estado, que não permita que bandidos acumulem armas, drogas e munições e fiquem mais poderosos, e não perdamos o controle da cidade... o Rio se transformando em Falujah, como a Mara citou.

Claro que são necessárias mudanças estruturais, de longo prazo, que um trabalho social seja feito realmente na comunidade, porque se isso não for feito, essas operações servirão somente para "enxugar gelo".

Mas experimente não enxugar o gelo, para ver a inundação que faz! A polícia segue fazendo sua parte. E bem

Comments:*Vando Says:*

June 29th, 2007 at 10:16 am

Achei linda a operação. Uma coisa monstruosa: 1350 policiais! E se isso tivesse sido feito antes? E se esse tipo de operação já tivesse acontecido na Rocinha algumas vezes? E se o Complexo do Alemão já tivesse essa presença massiva da polícia? Seria melhor, não tenho dúvida.

A ausência do Estado apenas estabelece o presença do jeitinho e da bandidagem. E a polícia também é Estado. É claro que a polícia não é todo o Estado, mas é parte dele, e parte importante.

Lembro-me das reações as primeiras investidas dos veículos blindados (caveirões)... muita gritaria, muito barulho e coisa e tal. Mas digam-me: então: o Estado não pode entrar na Grotta e tá tudo bem?... que coisa heim! Quem se arriscaria a entrar, sendo policial, numa favela dessa naqueles gols bolinhas caindo as pedações que é claro é preciso planejamento urbano, saúde, urbanização, educação e policial
Abçs.

Anônimo Says:

June 29th, 2007 at 9:10 pm

"Os fins justificam os meios"

Nicolau Maquiavel, nunca escreveu isto mas esta frase, é uma representação de sua obra "O Príncipe".

O que isto tem haver com a atitude das Polícias??

Esta foi uma frase para demonstrar que "AQUI" infelizmente precisamos, agir desta forma. Rápida, precisa e alguns dizem que até cruel, mas em prol de uma população. Se for necessário deverão sim, sacrificar até algumas vidas, em prol de um bem comum.

Usaram de muita inteligência ali, só morreram bandidos e nenhum cidadão de bem, e nem a tropa. Que ali estavam preparados para dar a vcs o que Deus nos deu de mais sacrado que é a vida, para está sociedade brasileira, mas precisamente a sociedade carioca.

[...] Há uma guerrilha urbana aqui sim. E para vencer o inimigo, o brasileiro deverá entender que é a chegada a hora de parar de ter a "tal peninha", pois quem tem "pena do miserável que tome o lugar dele".

Do Blog Diário de um PM (<http://www.diariodeumpm.net/category/seguranca-publica/>), em set 2007

Texto 6

TERÇA-FEIRA, 19 DE JUNHO DE 2007 - ATAQUE TERRORISTA POR PARTE DE MANIFESTANTES ANTI-G8

Cá está finalmente a prova que as polícias de todo o mundo precisavam para criminalizar os manifestantes. Como se pode ver na foto em attachment, a polícia encontra-se desarmada e desprevenida perante a terrível violência que estaria prestes a desabar sobre ela.



3 Comentários

Liana disse..

O que é o G8?

Todos os anos reúnem-se os representantes dos oito países mais industrializados do mundo (E.U.A., Canadá, Rússia, Japão, França, Inglaterra, Alemanha e Itália) para, sem qualquer legitimidade, tomarem decisões importantíssimas relativas à política mundial (ambiente, economia, comércio...). O resultado mais visível dessas reuniões para a maior parte do mundo é a fome, a miséria e guerra, enquanto as corporações (a verdadeira nova elite mundial) podem lucrar e manter o poder.

Porquê Anti-G8?

Milhares (talvez) milhões de pessoas por todo o mundo procuram hoje unir esforços de modo a parar a terrível máquina do capitalismo. Não se trata de utopias e de sonhos vagos - há inúmeros casos de sucesso que não chegam ao conhecimento público devido à censura e aos sistemas de controlo das sociedades ditas democráticas. Um outro mundo é possível e é por isso que milhares de pessoas todos os anos procuram fechar o G8, bloquear a cimeira da vergonha.

O que aconteceu em Heiligendamm:

Apesar de toda a brutalidade policial e desinformação dos Média - tentativa de dividir os manifestantes e activistas presentes em grupos (os "vestidos de negro", os pacifistas, ...), dezenas de acções tiveram lugar na vila de Heiligendamm, agora tornada prisão, e arredores.

Durante dois dias e duas noites, as estradas de acesso à "prisão" de Heiligendamm (mais de 15 quilómetros de cerca com arame farpado à volta da vila) foram efectivamente bloqueadas de uma forma pacífica. Todos os grupos de "jovens criminosos" segundo os media, ou de "terroristas" segundo a polícia, se uniram nesta grande acção de bloqueio. A polícia decidiu então escalar a violência, provocando os manifestantes e carregando, da mesma forma que havia feito no passado sábado, dia 2 de Junho. Gás pimenta, gás lacrimogéneo, bastões, cavalos, cães, canhões de água, entre outros exercícios gratuitos de poder foram utilizados contra pessoas que jamais procuraram o confronto físico. As táticas de terror da polícia foram em vão - sempre que dispersavam os manifestantes, estes regressavam. Assim, quem acabou por desistir foi a polícia, exausta dentro das suas armaduras da Idade Média e sob um sol escaldante. Todas as delegações se viram obrigadas a ir de helicóptero ou de lancha. 19 de Junho de 2007 18:15 Anónimo disse...

Lá estão vocês a mentir, mas que raio de gente! Mas porque não dizem a verdade e essa não é a que estão a apregoar, pois sem dúvida que aparecem pessoas nestes

tipos de manifestações que são sem dúvida pacíficas, mas que até criticam uns quantos palhaços desordeiros drogados e que vão só para lá para provocar o confronto com a polícia para tentar dar visibilidade ao acontecimento, sendo que são esses que deviam aparecer na fotografia e não a rapariga "inocente"! De uma vez por todas vocês têm que ver que não são vocês que são perseguidos por este sistema, antes pelo contrário, por isso deixem-se é de palhaçadas e de se fazerem de vítimas deste sistema porque os verdadeiros perseguidos por este sistema nós sabemos quem na realidade são! 21 de Junho de 2007 21:06

Ana Rita disse...

O que o caro anónimo escreveu é apenas uma desinformação, ou tentativa de:

Evite separar os activistas e os manifestantes, porque nós não nos dividimos. Quem esteve no G8, assim como quem está nas manifestações sempre que pode sabe perfeitamente que a verdade é outra. A polícia quase sempre escala os conflitos, provocando-os e levando-os ao limite. Não venha com a treta dos "putos drogados" que para isso não precisamos do sr, já temos os media e a polícia. Basta de mentiras, sem dúvida - comecemos por si, que já estava calado e se informava convenientemente do que se passa neste mundo. Os manifestantes defendem-se da polícia e não o contrário. Milhares de bois enormes, armados até aos dentes, com toda a visibilidade e compadrio dos media + armas químicas e outros atentados aos direitos humanos não precisam nem da sua defesa nem da de ninguém. Também acha que os miúdos que fazem graffiti merecem levar bastonadas? Sabe o que é uma bastonada? E um choque eléctrico? E gases mal testados e causadores de mortes por todo o mundo todos os anos? E violações dos direitos humanos? E convenção de Genebra? Sabe o que é estar numa prisão (pode ser em Portugal...) sem lhe darem o direito a consultar um advogado, a ser espancado pela polícia que se sente segura por você ser um anormal, um excluído da sociedade? Sabe o que é sentir-se impotente perante um pervertido gordo e estúpido de +40 anos que se diverte a exercer poder sobre si e que nem sequer se tem que identificar. Abra os olhos para a realidade à sua volta. Olhe para os subúrbios, todos os dias atacados pela polícia sem qualquer autorização, dos seus agentes da autoridade que para a exercer têm que estar armados de semi-automáticas Demagogia? Veja-se ao espelho. Apregoar? Ninguém apregoa. Mostramos factos. passar bem 23 de Junho de 2007 3:04

Adaptado do site português www.letrasemmanifesto.blogspot.com, em set.2007

Texto 7

No rol dos tormentos urbanos causados pela insegurança, a falsa blitz ocupa um lugar de destaque. Ela é uma armadilha inescapável. Ao ser parado por um indivíduo vestido de policial, não há para o cidadão a opção de fugir. É assustador. Apesar disso, elas continuam surgindo como pragas nas ruas do Rio de Janeiro. Na semana passada, um grupo de policiais fora do horário de expediente e de sua jurisdição usou carros da própria polícia para simular blitz nas ruas de Niterói. Não queriam necessariamente roubar. Estavam se “divertindo”, conforme alegou em seu depoimento o mais graduado entre eles, o delegado de polícia civil Célio Erthal. O divertimento a que se referiu foi um festival de arbitrariedades: truculência, intimidação, violência física e abuso de autoridade. Os policiais foram identificados e presos por uma equipe da Polícia Militar. [...] “Muitas pessoas que chegam à polícia não têm uma formação apropriada. Por isso se valem da carteira, do distintivo, para cometer crimes e arbitrariedades”, diz a corregedora da Polícia Civil do Rio, Ivanete de Araújo. Trata-se de um evidente problema de gestão. Enquanto não expulsar os bandidos infiltrados nas corporações e criar mecanismos verdadeiramente eficientes de seleção e formação, a polícia do Rio será como uma falsa blitz: parece de verdade, mas não é.

Matéria A polícia que não queremos: Mais um caso de desvio de conduta mostra anarquia em instituições policiais do Rio, de Ronaldo Soares, Revista Veja, 12 set 2007

Texto 8

Polícia [Do gr. *politeia*, pelo latim *politia*] S. f. 1. Conjunto de leis ou regras impostas ao cidadão com o fito de assegurar a moral, a ordem e a segurança públicas. 2. A corporação que engloba os órgãos e instituições incumbidos de fazer respeitar essas leis ou regras, e de reprimir e perseguir o crime. 3. Os membros de tal corporação. 4. Boa ordem; disciplina, ordem.

Novo Aurélio Séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda. Nova Fronteira, 1999.

Texto 9

O governo do Estado de São Paulo tem usado sistematicamente a tropa de choque da Polícia Militar para reprimir manifestações pacíficas e democráticas de trabalhadores sem teto, sem terra, professores, metroviários e estudantes. A invasão policial da Faculdade de Direito da USP – dia 22 de agosto – violou a autonomia universitária e o direito de manifestação. Foi uma afronta à Constituição e à sociedade brasileira, autorizada pelo governador José Serra, do PSDB

Jornal Brasil de Fato, 30 ago a 5 set 2007

Texto 10

Polícia [Titãs]

Dizem que ela existe -- pra ajudar
Dizem que ela existe -- pra proteger
Eu sei que ela pode -- te parar
Eu sei que ela pode -- te prender

Polícia para que precisa
Polícia para quem precisa de polícia
Polícia para que precisa
Polícia para quem precisa de polícia

Dizem pra você obedecer!
Dizem pra você Cooperar!
Dizem pra você TOMA NO CUI
Dizem pra você FILHA DA PUTA!

Texto 11Intertexto
Bertold Brecht

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

ANEXO 5. Redação "Impunidade" produzida pela aluna Bercine.

	Impunidade	
1	Atualmente Preliminar falas de que a e isso tudo se deve a impunidade que a sociedade sofre com esta violência que se agrava a cada dia que passa	
	<p> Semel, sim tem também responsabilizar em uma boa parte pelo agravamento da violência pois cruzamos a baze e fechamos o olho para muita atentados que já poderiam ter sido e neste inicial para averiguar as causas e abater tudo isso como exemplo temos uma ultima faz bem marcante que foi a morte de um garoto de 6 anos João Henrique no Rio de Janeiro que foi morto por um assalto feito a sua mãe que por sua vez não foi a filho da linha de segurança onde foi brutalmente assassinada por Maria Luiza da cidade e conseqüentemente foi lançado no intuito parece que as autoridades tem a cidade pois foi legalizada a lei que a maioria de Penal para 6 anos, mas chamo que isso não abate com a violência simplesmente amornar as leis que a sociedade é obrigada a presenciar... </p>	
	<p> cumprimento as as longo da redação que não basta autoridades impedem a diminuição da maioria de Penal e preciso conscientizar a população a agir com medo de denunciar e de bater de frente com o crime pois se a abater quando todos desluzarem as baze e desvendarem os olhos </p>	

ANEXO 6. Redação " Policial da rua" também produzida pela aluna Berenice.

Redação

Policial da Rua

a Policial no mundo e mais conhecida principalmente no Brasil porque ali vive o bandido está mais armado do que os policiais agente ver tanto coisa a partir por da massa pau.

al autoridade não está no ar eles se pensa no Brasil mesma in ra família dela para eles tanta coisa tanta coisa a população que se vive este não a realidade de Brasil.

Polícia no Brasil e Portugal são a mais diligem como Pandemoníacos em por porque al bandidos tem a posse as armas da polícia ilimitada e também não tem também o eles não estão querendo para não eles tanta coisa de polícia envolvendo da em criminalidade e impossível e fazer o papel de culpa de - ali mais na família.

a responsabilidade não é da polícia é também de todos porque o Brasil a partir para eles a massa brasileira: támas também tira esta criança da rua para a criança ela não tem uma criança perigosa ser um cidadão de bem seria que se está faltando uma pontualidade para eles não serem um modicum. Dera que é de qualquer natureza mas para que foi sobre os problemas da comunidade da massa brasileira.

ANEXO 7. Redação (sem título) produzida pelo aluno Eduardo.

Tema: Toda sociedade está querendo uma redução para todo
 ato de violência que tem ocorrido, por isso querem a
 diminuição da maioridade penal que é de 18 para 16 anos;
 não acho que seja o melhor caminho para combater a
 violência.

Diminuir a maioridade não vai fazer com que os jovens
 não comecem mais cedo, com isso fazem com idade escolar
 os jovens de estarem entendendo pois estão apressados

Considero que a redução da maioridade penal em qualquer
 outra forma de endurecimento das leis apenas resultará a
 redução da violência urbana, no mínimo, imensidade

Estamos carentes de saber que o (poder) interno pessoal,
 além de ser desenvolvido. Certo prevê uma responsabilidade
 pessoal, por isso, torna os seus detentores responsáveis
 a desenvolver em áreas cada vez mais novas

Ao invés de aumentarmos as idades de um indivíduo
 comprovadamente ineficaz; devemos cobrar de nossas
 autoridades investimentos sociais voltados ao atendimento
 de nossas famílias das crianças, dando-lhes orientação para
 a construção de uma vida digna.

Nossos jovens precisam de um acompanhamento, e
 não de mais punição, por isso ao invés de diminuir a
 maioridade penal os governantes deveriam investir
 em cultura, educação, lazer, fazendo com que os jovens
 não pensem de ir para a rua, mas sim para a escola, uma boa
 medida para o crescimento educacional e cultural deles

Portanto a redução da maioridade penal de 18 anos para
 16 anos não é a redução para os problemas.

ANEXO 9. Redação "Como diminuir a violência no Brasil?" produzida pelo aluno Maurício.Produção de textoComo diminuir a violência no Brasil?

É uma barbaridade, o que vem acontecendo no Brasil ultimamente, um alto índice de violências cometidas por jovens menores de 18 anos, já que não são punidas, os mesmos abusam disso e sentem-se à vontade para cometer crimes terríveis, ou seja, fazem o que bem entendem.

Desde a morte do garoto João Hélio no começo deste ano, a justiça brasileira vem analisando a possibilidade de reduzir a maioridade penal de 18 para 16 anos, com o intuito de melhorar a conduta das pessoas.

Porém, essa não seria a melhor maneira de resolver esse problema, pois este é um caso mais sério.

O que poderia ser feito, é fornecer a esses adolescentes algum acompanhamento psicológico, para tentar entender o que se passa na cabeça deles? Porque, uma vez que o ser humano sente-se discriminado, ele torna-se ainda mais agressivo.

Portanto, essa seria uma das possibilidades de ~~abax~~ diminuir o índice de violência no Brasil.

ANEXO 11. Redação "O que é justo?" produzida pela aluna Gislaine.

O que é justo!

Trata-se de um conceito que cada cidadão faz a respeito da respectiva polícia. Embora nem todos os policiais são corruptos, sempre tem aqueles que realmente entram para a polícia somente para fazer o bem e ajudar quem está precisando dos seus serviços.

Mas como diz o ditado tem sempre uma lanterna verde no saco, que é uma pena, porque ser policial não é apenas servir a comunidade, mas também dar e receber respeito de todos os cidadãos. Mas como tenho visto, não é o que vem acontecendo, devido a essas lanternas verdes que infelizmente tem aparecido nos jornais e na televisão.

É uma pena que hoje em dia, não dá para saber quem é o verdadeiro policial, com tanta coisa errada que todos nos estamos vendo.

Sabemos que os Blitz, que vem acontecendo muitas vezes não é de verdade, mas quando um cidadão é parado não tem como saber, o que é falso e o que é verdadeiro. Se se sabe de uma coisa que tudo que está acontecendo não pode continuar, e que tudo isso, um dia vai acabar.

ANEXO 12. Redação "Policial uma profissão difícil" produzida pela Kátia.

Tema: Polícia: seu papel e sua importância
 Título: Polícia uma profissão difícil

Estamos acostumados a ver reportagens de policiais envolvidos com o tráfico, grupos de extermínio por alguns dias - e de todos.

Vem os policiais como bandidos só que eles também são vítimas do Estado, são pagos para manter a lei e a ordem mas muitas vezes, tem policiais corruptos mas não podem fazer nada só se seu superior está corrupto presos de mãos atadas.

Falta de recursos para a polícia é muito grande. Aumenta promessas mas falta planejamento.

O Estado cobra uma polícia eficaz que esteja um passo à frente dos bandidos mas não tem preparações não fazem treinamento para enfrentar uma guerrilha que são hoje os bandidos são automaticamente treinados através preparações não se fisicamente mas seu armamento e.

E a polícia se sente a sorte e até quem pensa nisso.

ANEXO 13. Redação "Estamos seguros com ela" produzida pela aluna Marilene.

Redação
<p>Polícia: Estamos seguros com ela</p> <p>Hoje no Brasil a polícia tem muito poder sobre a população, nós não sabemos se com a polícia estamos seguros, ou se estamos em perigo.</p> <p>Existem vários programas para todos os sistemas de policiamento. Mas será que a polícia significa segurança?</p> <p>A polícia faz sua própria lei, ela agride inocentes e, fica tudo como se nada tivesse acontecido.</p> <p>O governo por sua vez dá muita proteção aos policiais, com isto eles abusam de sua autoridade e, em caso crimes eles faz com que inocentes paguem por vários crimes que não cometeram, não deixando-os responder corretamente as perguntas que os mesmos fazem.</p> <p>Existem policiais que se uma pessoa for abandonada e der dinheiro para ela, ela deixa a pessoa em, embora, como se nada tivesse acontecido.</p> <p>Então existe lei só para os pobres, os ricos fazem o que quer e tudo bem, então o rico é que é a lei.</p>

APÊNDICES

Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário⁵³ disponibilizados pelo pesquisador para serem preenchidos pelos alunos.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Análise do processo de apropriação dos gêneros discursivos em práticas letradas socialmente valorizadas: Redações de alunos do cursinho pré-vestibular da UFSCar”. Você foi selecionado por estar freqüentando as aulas de Texto e Linguagem do Cursinho Pré-Vestibular da UFSCar e sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os principais objetivos deste estudo são observar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, visando compreender de forma sistemática e responsiva o processo de apropriação dos gêneros discursivos secundários e suas implicações na participação de práticas sociais letradas complexas.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em ser observado em sala de aula, responder a um questionário e na produção textual.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar a sua participação ou a sua identidade. O professor e os alunos serão identificados somente por nomes fictícios. Em nenhum momento será divulgada a sua identidade. Somente o pesquisador terá acesso aos nomes dos participantes, sendo esse dado vedado a todas as outras pessoas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Marcos Vinícius Modro

Rua João Ramalho, nº 627 Santa Cecília CEP: 19800-000 Assis-SP
Tel: (18) 3329-2928 cel: (18) 9118-0251 e-mail: maelyoung@yahoo.com.br

⁵³ Questionário adaptado do questionário elaborado no âmbito do grupo de pesquisa “Letramento do Professor”- UNICAMP/IEL, e aplicado pela pesquisadora Cláudia Lemos Vóvio em sua pesquisa de Doutorado(Unicamp – IEL/Ação Educativa).

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Projeto: Análise do processo de apropriação dos gêneros discursivos em práticas letradas socialmente valorizadas: Redações de alunos do Cursinho Pré-Vestibular da UFSCar (UFSCar/PPGL)

Grupo de Pesquisa: Ethos, Linguagem e a Construção da Identidade
Pesquisador: Marcos Vinícius Modro

Identificação

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ **Bairro:** _____ **CEP:** _____

Telefone: _____ **e-mail:** _____ **Data:** ___ / ___ / ___

Instruções para o preenchimento

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado.
- A seguir, responda às questões, na ordem que você preferir, procurando responder a todas as perguntas.
- Em cada pergunta, leia todas as alternativas e marque apenas uma alternativa de resposta, a não ser que a pergunta indique “Pode assinalar mais de uma”.
- Circule o número correspondente à resposta escolhida, por exemplo:

6. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4. quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas

- Em caso de mudança de resposta, escreva ao lado o número da alternativa escolhida, por exemplo:

6. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4. quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas

- Quando for escrever, utilize letras de forma ou letra legível.

1. Sexo:

1. Masculino
2. Feminino

2. Qual a sua idade? _____ anos**3. Onde você nasceu?**

1. Na cidade de: _____ 2. Estado: _____
99. Não sabe

4. Qual a sua cor ou raça? _____**5. Em qual das seguintes cores ou raças você se incluiria?**

1. Branca
2. Negra (Preta)
3. Parda
4. Amarela
5. Indígena
6. Nenhuma dessas. Qual? _____
99. Não sabe

6. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4. quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas
99. Não sabe

7. Assinale o grau de instrução do (a) chefe de sua família?

1. Analfabeto/Ensino Fundamental (1º Ciclo) incompleto
2. Ensino Fundamental (1º Ciclo) completo/Ensino Fundamental (2º Ciclo) incompleto
3. Ensino Fundamental (2º Ciclo) completo/Ensino Médio incompleto
4. Ensino Médio completo/Superior incompleto
5. Superior completo

8. Assinale quais dos serviços ou bens abaixo você tem seu domicílio e a quantidade:

	Nenhum	1	2	3	4	5	6 ou +
TV em cores	0	2	3	4	5	5	5
Vídeo cassete ou DVD	0	2	2	2	2	2	2
Rádio	0	1	2	3	4	4	4
Banheiro	0	2	3	4	4	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1	1	1
Geladeira	0	2	2	2	2	2	2
Freezer (independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	1	1	1	1	1

9. Qual a renda familiar bruta no mês passado? R\$ _____ (renda familiar bruta é a soma de todos os rendimentos sem descontos recebidos pelas pessoas que vivem em seus domicílio)**10. Qual o seu estado civil?**

1. Solteiro (a)
2. Casado (a), mora com companheiro (a)
3. Separado (a), divorciado (a), viúvo (a)

- 11. Se na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos, você costuma ajudar alguma destas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?**
1. Sempre
 2. De vez em quando
 3. Raramente
 4. Nunca
 5. Não mora com crianças nessa faixa etária
 99. Não sabe
- 12. Se na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos, você costuma ler em voz alta para alguma destas crianças?**
1. Sempre
 2. De vez em quando
 3. Raramente
 4. Nunca
 5. Não moro com crianças nessa faixa etária
- 13. Quais dos materiais abaixo você costuma ler para estas crianças? (Pode assinalar mais de uma)**
1. Livros infantis
 2. A Bíblia ou livros religiosos
 3. Outros tipos de livros
 4. Gibis (revistas em quadrinhos)
 5. Jornais e revistas
 6. Outros. Quais? _____
 7. Não moro com crianças nessa faixa etária
 8. Não costumo ler para essas crianças
- 14. Dessas atividades, quais você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)**
1. Consultar catálogo telefônico
 2. Consultar guia de rua
 3. Fazer listas de coisas que precisa fazer
 4. Usar agenda para marcar compromissos
 5. Deixar bilhetes com recados para alguém da casa
 6. Escrever cartas para amigos ou familiares
 7. Ler cartas de amigos ou familiares
 8. Ler correspondência impressa que chega em sua casa
 9. Fazer listas de compras
 10. Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais
 11. Verificar a data de vencimento dos produtos que compra
 12. Comparar preços entre produtos antes de comprar
 13. Fazer compras a prazo com crediário
 14. Pagar contas em bancos ou casas lotéricas
 15. Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos
 16. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
 17. Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu
 18. Ler bulas de remédios
 19. Copiar ou anotar receitas
 20. Copiar ou anotar letras de música
 21. Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
 22. Escrever diário pessoal
- 15. Quando precisa achar um número de telefone, você, na maior parte das vezes (assinale até duas opções):**
1. Pede ajuda para outra pessoa
 2. Consulta o catálogo, mas sinto dificuldade

3. Consulta o catálogo, sem dificuldade
 4. Consulta o serviço telefônico
 5. Consulta sites
 6. Nunca preciso procurar número de telefone
 7. Uso outros meios. Quais?
-

16. Quando precisa localizar uma rua ou local, você, na maior parte das vezes (assinale até duas opções):

1. Pede informações para outra pessoa
 2. Consulta o guia de ruas, mas sente dificuldade
 3. Consulta o guia de ruas, sem dificuldade
 4. Consulta serviços de itinerário por telefone
 5. Consulta sites com itinerários
 6. Nunca precisou procurar uma rua
 7. Usa outros meios. Quais?
-

17. Assinale os tipos de cartas ou correspondências que você costuma receber em sua casa: (Pode assinalar mais de uma)

1. De parentes ou amigos
2. De bancos
3. De lojas ou estabelecimentos comerciais ou de serviços
4. De igrejas
5. De associações de moradores ou entidades comunitárias ou movimentos sociais
6. De partidos políticos, parlamentares ou sindicatos
7. Não costuma receber correspondências
8. Outros. Quais? _____

18. Quando precisa lembrar-se de compromissos, contas a pagar e receber ou atividades familiares, você costuma? (Pode assinalar mais de uma)

1. Memorizar
2. Tomar notas em folhas soltas
3. Usar agenda
4. Marcar em folhinhas ou calendários
5. Anotar em programas de computador
6. Usar outros meios para lembrar. Quais? _____
7. Não precisa ou costuma lembra-se de compromissos

19. Quais destes materiais há em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Livros ou Folhetos de Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados

17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____
20. Não tem nenhum desses materiais

20. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades domésticas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

21. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades cotidianas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

22. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de seu pai, ou responsável do sexo masculino que o criou?

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Ensino Fundamental incompleto (1º até ao 4º ano)
4. Ensino Fundamental completo (5º ano)
5. Ensino Fundamental incompleto (6º até ao 8º ano)
6. Ensino Fundamental completo (9º ano)
7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1º e 2º ano)
8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3º ano)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
99. Não sabe.

23. Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal do seu pai ou responsável do sexo masculino?

24. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de sua mãe, ou responsável do sexo feminino que o criou?

1. Analfabeta
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Ensino Fundamental incompleto (1º até ao 4º ano)
4. Ensino Fundamental completo (5º ano)
5. Ensino Fundamental incompleto (6º até ao 8º ano)
6. Ensino Fundamental completo (9º ano)
7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1º e 2º ano)
8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3º ano)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
99. Não sabe

25. Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal da sua mãe ou responsável do sexo feminino?

26. Quantas pessoas moravam com você, durante sua infância?

27. Dessas pessoas que moravam com você, qual delas sabia ler e escrever ou freqüentava a escola?

28. Quando você era criança, costumava ver seus pais, responsáveis ou parentes fazendo alguma das atividades abaixo? (Pode assinalar mais de uma)

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares
9. Lendo cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
10. Nenhuma destas atividades
99. Não lembra

29. Na casa onde você passou a sua infância havia algum destes materiais? (Pode assinalar mais de uma)

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____
20. Não tinha nenhum desses materiais

30. Quando você era criança, seus pais, irmãos mais velhos ou outros parentes costumavam fazer alguma das coisas abaixo? (Pode assinalar mais de uma)

1. Ler revistas
2. Ler jornais
2. Ler livros
4. Ler a Bíblia ou outros livros religiosos

5. Ler ou escrever cartas
6. Lendo ou escrever receitas
7. Ler ou escrever tarefas do trabalho
8. Fazer lição ou trabalhos escolares
99. Não lembra

31. Você acha que, quando você era criança, seu pai (ou responsável do sexo masculino):

1. Não sabia ler
2. Lia com grande dificuldade
3. Lia com alguma dificuldade
4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler
99. Não lembra

32. Você acha que, quando você era criança, sua mãe (ou responsável do sexo feminino):

1. Não sabia ler
2. Lia com grande dificuldade
3. Lia com alguma dificuldade
4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler
99. Não lembra

33. Você costuma ler jornais?

1. Não costumo ler jornal (Pule para a pergunta <=>)
2. Costumo ler todos os dias
3. Costumo ler algumas vezes por semana
4. Costumo ler uma vez por semana
5. Leio de vez em quando

34. Em que locais você costuma ler jornal? (Pode assinalar mais de uma)

1. No local onde trabalha
2. Na escola ou faculdade onde estuda
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
6. Em outro lugar. Qual ? _____

35. Habitualmente, como você obtém o(s) jornal(is) que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Eu mesmo compro ou peço para comprar
2. Tenho assinatura pessoal
3. Outra pessoa de minha casa tem assinatura ou compra
4. Está disponível no trabalho, escola/faculdade ou outro lugar público
5. Tomo emprestado de colegas ou amigos
6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
7. Obtenho de outras formas. Quais?

36. Que partes do jornal você costuma ler? (Pode assinalar mais de uma)

1. A primeira página
2. Notícias locais (da cidade)
3. Notícias nacionais
4. Notícias internacionais
5. Negócios, Economia
6. Editorial, artigos de opinião, ou artigos de colunistas
7. Esportes
8. Previsão do tempo
9. Programação de TV
10. Programação de cinema, teatro, shows e exposições

11. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas
12. Classificados
13. Horóscopo
14. Arte, cultura, literatura
15. Turismo, viagens
16. Informática, computadores
17. Automóveis
18. Moda e estilo
19. Saúde
20. Casa, Decoração
21. Seção infantil
22. Outras. Quais? _____

37. Você costuma ler revistas?

1. Não costuma ler revista (**Pule para pergunta <>**)
2. Todos os dias.
3. Algumas vezes por semana.
4. Uma vez por semana.
5. Eventualmente/De vez em quando.

38. Em que locais você costuma ler revistas? (Pode assinalar mais de uma)

1. No local onde trabalha
2. Na escola ou faculdade onde estuda
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
6. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
7. Em outro lugar. Qual ? _____

39. Habitualmente, como você obtém a(s) revista(s) que lê?

1. Eu mesmo compro ou peço para comprar
2. Tenho assinatura pessoal
3. Outra pessoa de minha casa tem assinatura ou compra
4. Tenho disponível no trabalho, escola/faculdade ou outro lugar público
5. Tomo emprestado de colegas ou amigos
6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
7. Obtenho de outra forma. Quais?

40. Qual ou quais dos tipos abaixo de revistas você costuma ler?

1. De informação semanal (Veja, Época, Isto É)
2. Fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amiga)
3. Femininas (Cláudia, Nova, Marie Claire)
4. De culinária, corte e costura, tricô e crochê ou artesanato
5. Especializadas (saúde, informática, esportes, viagem)
6. Eróticas (Playboy, Sexy, Vip etc)
7. De religião
8. Quadrinhos, gibi, humor
9. De música
10. Outras. Quais? _____

41. Você costuma ler livros?

1. Não costuma ler livros (**Pule para pergunta <>**)
2. Menos de um livro por ano
3. Um ou dois livros por ano
4. De três a seis livros por ano

5. Um livro por mês
6. Dois livros por mês
7. Mais de dois livros por mês

42. Dos livros que já leu, você lembra de alguns de que tenha gostado muito ou que tenham sido marcantes? Escreva o título do livro e do autor, se você lembrar, caso contrário pule para a próxima pergunta.

Título do livro	Nome do autor
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

43. Você conhece autores de literatura que considera bons ou importantes? Se lembrar, escreva os nomes abaixo, caso contrário pule para a próxima pergunta.

44. Normalmente, quem indica os livros que você lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Um professor ou professora, como leitura obrigatória
2. Um professor ou professora, apenas como sugestão
3. Seu pai
4. Sua mãe
5. Irmãos
6. Avós ou tios
7. Amigos
8. Padre ou pastor
9. Outras pessoa. Qual? _____
10. Não sigo indicações, faço escolhas sozinho.

45. Você costuma conversar sobre os livros que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Não costumo conversar sobre livros
2. Sim, converso com pais ou parentes ou pessoas com quem vive
3. Sim, converso com professores ou colegas de escola
4. Sim, com amigos de fora da escola ou namorado(a)
5. Sim, com colegas de trabalho ou do grupo ou associação de que participa

46. Em que locais você costuma ler livros? (Pode assinalar mais de uma)

1. No local onde trabalha
2. Na escola ou faculdade onde estuda
3. Em casa
4. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
5. Em uma biblioteca pública
5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
6. Em outro lugar. Qual ? _____

47. Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Eu mesmo compro
2. Tenho disponível na minha casa
3. Pego emprestado de professores ou colegas de escola
4. Pego emprestado de amigos
5. Pego emprestado de pessoas que participam do mesmo grupo ou associação
6. Pego emprestado de biblioteca
7. Tenho disponível no local de trabalho

9. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
 10. Obtenho de outras formas. Quais?
-

48. Você considera que a leitura

1. É prejudicial para o desenvolvimento da pessoa
2. Não interfere no desenvolvimento da pessoa
3. Pode ajudar mas não é essencial para o desenvolvimento da pessoa
4. É essencial para o desenvolvimento da pessoa

49. Você gosta de ler?

1. Não gosto (pule para a pergunta <>)
2. Gosto muito
3. Gosto mais ou menos

50. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura? (Escolha até duas opções)

1. Pai ou responsável do sexo masculino
 2. Mãe ou responsável do sexo feminino
 3. Algum outro parente
 4. Algum professor
 5. Algum amigo
 6. Algum colega ou superior no trabalho
 7. Padre/pastor ou líder religioso
 8. Algum colega ou líder comunitário ou líder sindical
 9. Outra pessoa. Quem?
-

10. Ninguém ou não tem opinião formada

51. Você gosta de escrever?

1. Não gosto
2. Gosto muito
3. Gosto mais ou menos

52. Em que situações você utiliza-se da escrita na sua vida cotidiana?

53. Você costuma utilizar computador”?

1. Nunca uso. (Pule para a pergunta <>)
2. Sim, todos os dias da semana.
3. Sim, quase todos os dias da semana.
4. Sim, um ou dois dias por semana.
5. Sim, de vez em quando.

54. Em qual destes locais você costuma usar computador com mais freqüência? (Escolha até duas opções)

1. Em casa.
2. Na escola.
3. No trabalho.
4. Em centros comunitários
5. Em locais públicos (bibliotecas, telecentros etc.)
6. Em locais privados (cybercafés, agências de correio etc.)
7. Em casa de amigos ou parentes
8. Em outro local. Qual? _____

55. Quais das atividades abaixo você costuma fazer no computador? (Pode assinalar mais de uma)

1. Escrever relatórios e outros textos
2. Escrever trabalhos escolares
3. Organizar agenda ou lista de tarefas
4. Digitar dados ou informações
5. Elaborar planilhas ou montar bancos de dados
6. Consultar e pesquisar
7. Montar páginas ou fazer programas de computador
8. Fazer cursos à distância
9. Pagar contas e movimentar contas bancárias
10. Enviar e receber e-mails
11. Comprar pela Internet
12. Jogar ou desenhar
13. Navegar por diversos sites
14. Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico
15. Entrar em sites de bate-papo e discussão

56. Indique com que frequência você faz cada uma dessas atividades

	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
54a. Ir ao cinema	1	2	3	4
54b. Ir ao teatro	1	2	3	4
54c. Ir a shows de música ou dança	1	2	3	4
54d. Ouvir noticiário no rádio	1	2	3	4
54e. Ouvir outros programas no rádio	1	2	3	4
54f. Assiste a vídeos e DVD em casa	1	2	3	4
54g. Assistir noticiário na TV	1	2	3	4
54h. Assistir filmes na TV	1	2	3	4
54i. Assistir outros programas na TV	1	2	3	4
54j. Ir a museus ou exposições de arte	1	2	3	4

57. Você freqüentou creche ou pré-escola?

1. Sim
2. Não
99. Não sabe/ não lembra

58. Com que idade você iniciou a primeira série do ensino fundamental (primário)? _____

59. Você alguma vez interrompeu os estudos por mais de três meses e retomou depois?

1. Não
2. Sim, apenas uma vez
3. Sim, mais de uma vez
4. Não lembra

60. Você fez a maior parte de seus estudos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio):

1. Em escolas públicas
2. Em escolas particulares

61. Você alguma vez estudou em cursos supletivos?

1. Sim. Quais séries? _____
2. Não.

62. Você está participando ou participou de cursos pré-vestibulares?

1. Sim, em um curso privado
2. Sim, em um curso organizado por universidades ou universitários
3. Sim, em um curso organizado por associações de moradores ou organizações comunitárias
4. Não.

63. Há quanto tempo você terminou o Ensino Médio ou Supletivo?

1. Ainda estou estudando
2. Há menos de 1 ano
3. De 1 a 2 anos
4. De 3 a 5 anos
5. De 6 a 10 anos
6. De 11 a 14 anos
7. De 15 a 20 anos
8. Mais de 20 anos
99. Não sabe.

64. Você costuma ler para estudar ou para aprender alguma coisa?

1. Sim.
2. Não. (Pule para pergunta <->)

65. Qual destas atitudes você costuma tomar quando lê para estudar? (Assinale até três opções)

1. Escreve comentários nas margens do texto
2. Sublinha partes do texto
3. Anota as idéias mais importantes
4. Copia partes do texto
5. Faz resumos do que leu
6. Faz esquemas com as idéias principais do texto
7. Outras. Quais? _____
8. Nenhuma destas

66. Quais dos tipos de texto abaixo você costuma ler para estudar? (Assinale até três opções)

1. Livros didáticos
2. Livros técnicos, teóricos ou ensaios
3. Livros de literatura
4. Jornais
5. Revistas
6. Dicionários ou manuais de gramática
7. Enciclopédias
8. Apostilas
9. Textos ou exercícios em folhas avulsas
10. Matérias, esquemas, textos ou exercícios no caderno
11. Folhetos
12. Outros. Quais? _____
13. Nenhum destes

67. Somente para quem está estudando (na escola, em cursos ou treinamentos), quais das atividades abaixo você costuma fazer na escola?

	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
65a. Anotar enquanto o professor dá aula	1	2	3	4
65b. Anotar enquanto faz trabalho ou debate em grupo	1	2	3	4
65c. Copiar matéria ou exercícios do quadro-negro	1	2	3	4
65d. Responder questionários sobre textos avulsos ou de livros didáticos	1	2	3	4

65e. Fazer resumos ou comentários de textos	1	2	3	4
65f. Ler jornais ou revistas	1	2	3	4
65g. Fazer redação ou produzir textos	1	2	3	4
65h. Fazer trabalho sobre filmes ou vídeos assistidos	1	2	3	4
65i. Participar de debates	1	2	3	4
65j. Preparar e apresentar seminários	1	2	3	4
65k. Fazer dramatização	1	2	3	4
65l. Fazer provas	1	2	3	4
65m. Ler em voz alta	1	2	3	4

68. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades escolares?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

69. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades escolares?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

70. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades escolares?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

71. Você já fez algum curso fora a escola formal?

1. Não
2. Sim. Indique quais e a duração:

Curso	Duração

72. Você já fez algum trabalho remunerado ou estágio?

1. Não
2. Sim.

73. Qual a sua situação atual de trabalho?

1. Está trabalhando, com registro em carteira
2. Está trabalhando, sem registro em carteira
3. Está desempregado (a)

4. Está aposentado (a)
5. Está procurando emprego pela primeira vez
6. Nunca trabalhou e não está procurando emprego
7. É dona de casa
8. Outra situação (vive de renda, recebe pensão etc.)

74. Descreva as ocupações ou funções remuneradas que você já exerceu (até quatro). Coloque em primeiro lugar a ocupação ou função atual, a seguir aquela na qual permaneceu por mais tempo.

Ocupação	Duração

75. Como parte das ocupações descritas na questão anterior, o que você costuma ou costumava ler? (Pode assinalar mais de um)

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Pedidos e comandas
5. Relatórios
6. Catálogos
7. Contas e orçamentos
8. Guias de rua
9. Folhetos de propaganda, folders etc.
10. Listas telefônicas
11. Jornais
12. Revistas
13. Formulários
14. Livros técnicos ou especializados
15. Manuais com instruções
16. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
17. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenhos técnicos
18. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
19. Apostilas
20. Livros didáticos e informativos
21. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policial, etc.)
20. Outras. Quais? _____
21. Não lê ou lia nenhum dos anteriores

76. Como parte das ocupações descritas na questão anterior, o que você costuma ou costumava escrever? (Pode assinalar mais de um)

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Pedidos e comandas
5. Relatórios
6. Contas e orçamentos
7. Folhetos de propaganda e folders
8. Jornais institucionais, fanzines e boletins informativos
9. Revistas
10. Formulários
11. Manuais e instruções
12. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas

13. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenhos técnicos
14. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
15. Apostilas
16. Outras. Quais? _____
17. Não escreve ou não escrevia

77. Como parte das ocupações descritas na questão anterior, o que você costuma ou costumava utilizar de equipamentos? (Pode assinalar mais de um)

1. Calculadora
2. Máquina registradora
3. Computador
4. Fax
5. Terminal de leitura óptica
6. Fotocopiadora (xerox)
7. Filmadora, câmera fotográfica
8. Metros, fitas métricas e régua
9. Medidor ou balança
10. TV, vídeo e DVD
11. Retroprojeter, projetor multimídia
12. Aparelho de som e toca-CD
13. Outros. Quais? _____
14. Não utilizava nenhum dos anteriores

78. Quais das tarefas abaixo você faz no seu trabalho atual ou fazia no último? (Pode assinalar mais de uma)

1. Coordenação e supervisão do trabalho de outras pessoas
2. Atendimento ao público
3. Participação em reuniões para planejar ou avaliar o trabalho
4. Participação em treinamentos e cursos
5. Participação em congressos ou feiras
6. Pesquisa, estudo e busca de informações
7. Profere palestras, cursos, oficinas ou aulas
8. Participação em eventos culturais
9. Reuniões com empresas, instituições, associações etc.
10. Outras. Quais? _____
11. Não faz ou não fazia

79. Quais das tarefas abaixo você faz ou já fez para procurar emprego? (Pode assinalar mais de uma)

1. Procurar empregos por meio de anúncios ou classificados
2. Participar de entrevistas ou processo seletivo
3. Preencher fichas de emprego
4. Preparar currículo para se candidatar a um trabalho
5. Participar de concursos ou testes
6. Participar de cursos preparatórios para concursos ou testes
7. Não fez nenhuma dessas atividades

80. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

81. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

82. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

83. Você participa ou já participou de quais destas associações ou organizações? (Pode assinalar mais de uma)

1. Não participo ou já participei (pule para <>)
2. Partido político
3. Clube ou grupo esportivo
4. Grupos de música, grafite, dança, teatro etc.
5. Sociedade de amigos de bairro
6. Cooperativas
7. Sindicatos
8. Igreja ou grupo religioso
9. Grêmios estudantis
10. Outro tipo. Qual? _____

84. Você exerce alguma função específica nesta associação ou organização?

1. Não exerço nenhuma função (pule para <>)
2. Sim. Como educador ou agente social. Há quanto tempo? _____
3. Sim, exerço outras funções. Qual(is) _____ () Há quanto tempo? _____

85. Quanto tempo de trabalho semanal você dedica, habitualmente, às suas atividades comunitárias?

1. _____ horas por semana

86. Quanto você recebe mensalmente pelas atividades comunitárias que desenvolve (como educador ou agente comunitário)?

1. R\$ _____
2. Não recebe

87. Quais das atividades abaixo você realiza nessa organização? (Pode assinalar mais de uma)

1. Acompanha o trabalho de outras pessoas
2. Atende ao público
3. Participa de reuniões, planejamentos, avaliações
4. Elabora projetos e negocia
5. Participa de ou organiza congressos, seminários, encontros
6. Pesquisa, estudo e busca de informações
7. Profere palestras, cursos, oficinas ou aulas
8. Planeja e participa de eventos culturais
9. Participa de reuniões com empresas, instituições, associações afins

10. Realiza atividades educacionais ou culturais com diversos grupos etários (jovens, adultos, crianças, idosos etc.)
11. Lê e analisa documentos
12. Outras. Quais? _____

88. Com qual frequência você costuma ir a essa organização ou encontrar esse grupo?

1. Todos os dias da semana
2. Quase todos os dias da semana
3. Um ou dois dias por semana
4. Uma ou duas vezes por mês
5. De vez em quando.

89. Quais dos materiais abaixo você costuma ler nesse lugar?

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Projetos e relatórios
5. Catálogos
6. Contas e orçamentos
7. Folhetos de propaganda, folders e ofertas
8. Listas telefônicas
9. Jornais comerciais, institucionais, fanzines e boletins informativos
10. Revistas variadas (de informação semanal, segmentadas ou especializadas etc.)
11. Formulários
12. Livros técnicos ou especializados
13. Manuais e instruções
14. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
15. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
16. Apostilas
17. Livros didáticos e informativos
18. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policial etc.)
19. Letras de música e canções
20. Outras. Quais? _____
21. Não lê nenhum dos anteriores

90. Quais dos materiais abaixo existem no local onde se realizam as atividades comunitárias?(Pode assinalar mais de uma)

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostilas e livretos
5. Livros diversos: técnicos, religiosos, de literatura, didáticos etc.
6. Jornais
7. Revistas
8. Calendários
10. Manuais, guias e catálogos
12. Livros com canções ou hinos
13. Outros. Quais? _____

91. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito

99. Não sabe

92. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

93. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

94. Qual a sua religião?

1. Não pratica nenhuma religião (Entregue o questionário)
2. Católica
3. Protestante
4. Religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda etc.)
5. Espírita
6. Pentecostal
7. Outra: _____
8. Não quer declarar

95. Com que frequência você costuma ir a cultos, missas ou reuniões religiosas?

1. Duas vezes por semana
2. Uma vez por semana
3. Duas vezes por mês
4. Uma vez por mês
5. De vez em quando.
99. Não sabe

96. Nas atividades religiosas de que participa, o que você costuma fazer?

1. Seguir folheto ou livro na missa ou culto
2. Ler folhetos ou textos em voz alta durante a missa ou culto
3. Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
4. Ler apostilas ou folhetos para estudo sobre sua religião
5. Escrever algo para alguma atividades da sua religião
6. Dar palestras ou dar testemunhos
7. Dar aulas ou cursos de religião
8. Participar de grupos de estudo, de leitura de textos religiosos ou de discussão de temas religiosos
9. Participar de jornadas religiosas
10. Participar de congressos, encontros, assembléias etc.
11. Cantar no coro ou em grupos durante os cultos
12. Fazer sermões
13. Tocar instrumentos e participar de bandas
14. Organizar festas e eventos
15. Aconselhar membros da comunidade religiosa
16. Outras. Quais? _____

97. No local onde se realizam as atividades religiosas tem materiais como:

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostilas e livretos
5. Livros sagrados e religiosos
6. Livros para ensino da religião
7. Livros infantis e infanto-juvenis que narram histórias religiosas
8. Jornais
9. Revistas
10. Calendários
11. Instruções e receitas
12. Hinário ou livros com canções
13. Outros. Quais? _____

98. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

99. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe

100. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades religiosas?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe