

**Glaucia Regina Gomes**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Glaucia Regina Gomes

**"LETRAMENTO E IDENTIDADE: A APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS  
ARGUMENTATIVOS NA ESCOLA COM A MEDIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO"**

**SÃO CARLOS  
2009**

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

**"LETRAMENTO E IDENTIDADE: A APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS  
ARGUMENTATIVOS NA ESCOLA COM A MEDIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO"**

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<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Sílvia Cintra Martins

**UFSCar**  
São Carlos  
2009

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

G633li

Gomes, Glaucia Regina.

Letramento e identidade : a apropriação de gêneros argumentativos na escola com a mediação do livro didático / Glaucia Regina Gomes. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 142 f.

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

1. Linguística aplicada. 2. Letramento. 3. Identidade. 4. Livros didáticos. I. Título.

CDD: 418 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins

Profa. Dra. Angela Bustos Kleiman

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes

*msc*  
\_\_\_\_\_  
*Angela Bustos Kleiman*  
\_\_\_\_\_  
*Claudia Reyes*  
\_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

Esta dissertação é dedicada ao meu amado noivo e companheiro Ronaldo

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Sílvia Cintra Martins por toda orientação, conhecimento, incentivo e confiança em meu trabalho, que foram primordiais para o desenvolvimento desta dissertação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Kleiman pela inspiração e por ter aceitado o convite para a participação da defesa e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Cláudia Raymundo Reyes pela disposição em participar da banca de defesa.

Aos Prof. Dr. Maria Isabel de Moura Brito e Valdemir Miotello pela leitura atenciosa e pelas ricas sugestões feitas no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFSCar, pelo auxílio na construção de nosso conhecimento.

À escola e aos alunos participantes desta pesquisa, pela colaboração.

À Nani, secretária do Programa de Pós-Graduação em Lingüística, por toda sua dedicação, preocupação e disposição em nosso atendimento.

Aos amigos e a todos que, de algum modo, ajudaram na composição deste trabalho.

À minha família, em especial ao meu querido sobrinho Henrique, à minha cunhada, amiga e irmã Rosi e ao meu noivo e companheiro Ronaldo por todo carinho, dedicação, compreensão, incentivo e apoio em todos os momentos.

Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão especiais e iluminadas em minha vida.

## RESUMO

Nossa proposta de investigação tem como principal questão a transformação de identidade do estudante a partir da apropriação de determinados gêneros do discurso na escola. Segundo Meurer (2005), é por meio dos gêneros que o sujeito estabelece sua identidade, à medida que se apropria de diferentes discursos. O PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) aponta para a importância de se tratar dos gêneros que caracterizem os usos públicos de linguagem, em que o aluno se projete em práticas sociais, estabelecendo, assim, sua identidade, em direção a sua autonomia. Entretanto, observamos, por meio da prática docente, que os alunos, em sua maioria, não possuem conhecimentos e vivência suficientes acerca das práticas sociais de letramento (Kleiman, 2007), que envolvem determinados gêneros discursivos. Para Bakhtin (2000), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que estão vinculados a situações típicas de comunicação social. Na linha da concepção de Bakhtin, Schneuwly (2004) considera o gênero como um instrumento, do qual o sujeito se utiliza para se apropriar da linguagem presente em sua realidade social. No entanto, o ensino falha, pois o aluno não vê sentido na produção de discursos baseados em modelos que não se articulam a sua prática social e, conseqüentemente, não expressam sua identidade. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e interpretativista em uma escola da rede privada de ensino da cidade de São Carlos, com alunos de uma classe de sétima série. Averiguamos a dificuldade na produção de textos argumentativos, pois o aluno não se identifica na produção destes e, por essa razão, tem dificuldade de se apropriar deles. A partir dessas constatações, fizemos uma análise dos dados obtidos, partindo de alguns aspectos da linha teórica de pesquisa de Fairclough (2003), que implica certas noções de ideologia e poder, de diferentes concepções de identidade (Hall, 2005) e dos Estudos do Letramentos (Gee, 2004). Desse modo, nosso trabalho pretende contribuir com reflexões acerca do ensino e aprendizagem da língua materna e da exploração pedagógica dos gêneros discursivos para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Por isso, trataremos dos gêneros como instrumentos cuja apropriação pelo sujeito possibilita a transformação, construção e constituição de sua identidade.

Palavras-chave: gêneros, identidade, ensino.

## **ABSTRACT**

Our research proposal has as its main issue the identity transformation of the student from the appropriation of certain kinds of speech in school. According to Meurer (2005), is through the genres that the subject establishes his identity, as it appropriates different discourses. The PCN (national curriculum) Portuguese Language (Brasil, 1997) points to the importance of addressing the genres that characterize the public uses of language, in which the student is projected in social practices, thus establishing its identity, toward autonomy. However, we observed through the teaching practice, students mostly do not have sufficient knowledge and experience about the social practices of literacy (Kleiman, 2007), which involve certain genres. For Bakhtin (2000), the genders are relatively stable types of utterances that are linked to typical situations of the media. In line with the concept of Bakhtin, Schneuwly (2004) considers gender as a tool, which the subject is used to appropriate the language in this social reality. However, education fails because the student does not see the sense in the production of speech based on models that are not linked to their social practice and therefore do not express their identity. We developed a qualitative and interpretive in a private school education of the city of São Carlos, with students from a class of seventh grade. Ascertain the difficulty in the production of argumentative texts, because the student is not identified in the production of these and, therefore, finds it difficult to grasp them. Based on these findings, we analyzed the data, based on some theoretical aspects of online research Fairclough (2003) which implies certain notions of ideology and power of different conceptions of identity (Hall, 2005) and new literacies Gee (2004). Thus, our work aims to contribute reflections on the teaching and learning of the language and the pedagogical exploitation of genres for the development of new teaching methodologies. Therefore, we will discuss genres as instruments whose appropriation by the subject allows for the transformation, construction and constitution of its identity.

**Keywords:** gender, identity, education



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Estudo Sócio-econômico dos sujeitos de pesquisa.....	36
Tabela 2. Leitura de textos dos sujeitos de pesquisa.....	38
Tabela 3. Produção de textos dos sujeitos de pesquisa.....	40

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Contexto Sócio-econômico dos sujeitos da pesquisa .....	35
Gráfico 2. Frequência de leitura de texto por categoria.....	37
Gráfico 3. Frequência de produção de texto por categoria.....	40

## SUMÁRIO

<b>Introdução– Conhecendo a função dos gêneros do discurso.....</b>	<b>02</b>
Antecedentes de pesquisa.....	05
<b>Capítulo I – Gêneros Discursivos: Teoria, Reflexão e Prática.....</b>	<b>07</b>
1.1 Os gêneros discursivos: instrumentos de comunicação na atividade humana.....	07
1.2 Gêneros discursivos e Gêneros escolares.....	19
1.3 A prática escolar com gêneros discursivos: o que dizem os PCNs.....	21
1.4 Os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos, segundo os PCNs.....	26
<b>Capítulo II– Descrição das Características dos Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>29</b>
2.1 Metodologia da Pesquisa.....	29
2.2 A pesquisa interpretativista e a pós-modernidade.....	30
2.3 Esclarecendo os Procedimentos e a Metodologia.....	32
2.4 O Cenário da Pesquisa.....	33
2.5 Questionários semi-estruturados.....	34
<b>Capítulo III - A apropriação de gêneros discursivos: reflexão de identidades.....</b>	<b>42</b>
3.1 Três diferentes concepções de identidade.....	42
3.2 Deslocamento de identidades a partir das diferentes representações dos sujeitos.....	44
3.3 A Pós-modernidade na Educação: mudanças no ensino.....	47
3.4 Letramento e constituição de identidade.....	52
<b>Capítulo IV– Análise de dados a partir do material didático utilizado, questionário semi-estruturado e dos textos argumentativos dos alunos de sétima série em estudo.....</b>	<b>59</b>
4.1 Escolha do contexto e dos sujeitos para estudo.....	59
4.2 Organização e didatização do ensino de Língua Portuguesa no contexto estudado.....	63
4.3 Descrição de livro didático <sup>1</sup> .....	65
4.4 Proposta de Ensino da autora Magda Soares: Manual do Professor.....	72
4.5 Aplicação do conteúdo do livro didático nas aulas de Leitura e Produção de Texto.....	79

---

<sup>1</sup> SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002.

4.6 Leitura analítica dos textos dos alunos de sétima série.....	82
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>108</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>112</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>116</b>

## **INTRODUÇÃO – conhecendo a função dos gêneros do discurso**

Os gêneros do discurso têm sido considerados como fundamentais no ensino da Língua Portuguesa, pois espera-se que propiciem a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, no domínio de textos orais e escritos, proporcionando o desenvolvimento da habilidade do uso da língua pelo sujeito e o constituindo como tal.

No entanto, o ensino falha, pois é descontextualizado da realidade do sujeito (Schneuwly, 2004), ou seja, o aluno não vê sentido na produção de discursos baseados em modelos que não se articulam a sua prática social e, conseqüentemente, não expressam sua identidade. Essa dificuldade existe pelo fato de haver um problema de adaptação do gênero, que se pretende ensinar, à situação concreta de comunicação. Assim, torna-se difícil para o sujeito a apropriação de um gênero, visto que não consegue adequar sua identidade a este. Todos estes fatores culminam no conseqüente desinteresse pela aprendizagem e fracasso da produção de textos em determinados gêneros discursivos.

A presente pesquisa originou-se a partir de constatações de minha própria prática docente, ao observar a dificuldade de meus alunos na aprendizagem e apropriação de determinados gêneros discursivos, assim como seus discursos acerca da apropriação destes.

Desse modo, primeiramente, fizemos um estudo acerca da concepção do gênero e suas relações com outros conceitos centrais, tais como enunciado, texto, discurso, língua e ideologia, com a finalidade de buscar respostas para esses questionamentos. Posteriormente, fizemos estudos acerca de alguns teóricos que seguem a linha de Bakhtin (2000), investigando os fenômenos da linguagem ligados aos gêneros e ao processo de apropriação destes.

Para realizarmos todas essas reflexões, foi necessário analisarmos muitas variáveis, como o contexto social em que o sujeito vive, as atividades que pratica em seu cotidiano, para entendermos como este contexto pode ou não fornecer subsídios para a apropriação dos gêneros discursivos e constituição de sua identidade.

Houve ainda a necessidade de investigarmos como o sujeito representa sua realidade, pois é por meio dela que manifesta sua identidade. Ou seja, como ele entende a importância da apropriação da língua, de quais eventos de letramento participa, que papéis desempenha no contexto social em que vive.

Para alcançarmos tais dados, fizemos uso de aspectos da pesquisa etnográfica (Rockwell, 1989), a fim de descrevermos o contexto social do sujeito e as relações que este

estabelece com a língua e a sociedade, e de entendermos quem ele é e como sua identidade está expressa nos gêneros de que se apropria.

Na tentativa de contribuirmos para maiores reflexões acerca do processo de apropriação dos gêneros discursivos ensinados na escola e fornecermos maiores subsídios para a compreensão do trabalho de formação escolar no nível de Ensino Fundamental, mais especificamente em uma classe de sétima série de uma escola da rede privada de ensino da cidade de São Carlos, o objetivo desta pesquisa foi estudar a problemática inerente à apropriação de determinados gêneros discursivos, os que envolvem os textos argumentativos, a partir do uso de livro didático, investigando seu papel no letramento e na identidade do sujeito e examinando de que modo este, ao apropriar-se daqueles, constitui sua identidade em relação à realidade em que se encontra.

Ao fazermos esta análise, nossa intenção foi observar se a dificuldade e/ou o modo como os alunos se apropriam de textos argumentativos podem levá-los a uma visão equivocada acerca do papel desempenhado pela escola e as conseqüências desta visão acerca de sua formação.

Portanto, as perguntas direcionadoras desta pesquisa foram as seguintes:

1. Como ocorre a aprendizagem e a apropriação de textos argumentativos por alunos de ensino fundamental com a mediação do livro didático?
2. De que modo a apropriação de gêneros discursivos se relaciona com a constituição da identidade do sujeito?

A partir de nossos objetivos, procuramos alguns subsídios que pudessem nos auxiliar em nossa reflexão acerca da prática do professor em relação aos gêneros do discurso.

Segundo Meurer (2005), a ACD (Análise Crítica do Discurso) dedica-se ao estudo do papel da linguagem em geral na produção, manutenção e mudança de relações sociais de poder, e não aos gêneros textuais especificamente. Por essa razão, ele aponta a importância do surgimento de novos estudos acerca dos gêneros, pois eles são intermediadores das práticas sociais e participam da constituição das relações sociais, de valores, de identidades:

*“O termo gênero é usado por Fairclough para designar um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou artigo científico” (MEURER, 2005: 82).*

Isso significa que a escolha e apropriação dos gêneros têm estreita relação com a noção de hegemonia, pois sua seleção e apropriação dependem das formas de dominação existentes. Assim, os gêneros influenciam discursos, possuem formas e funções que refletem ou criam diferentes tipos de produção e interpretação, representando e instituindo realidades, baseadas em ideologias e hegemonias, repercutindo em relações sociais, crenças, conhecimentos e identidades ou posições sociais dos sujeitos na sociedade:

*“Os gêneros textuais (...) têm estreita relação com a noção de hegemonia. Por quê? Por que a escolha de textos e o seu modo de uso dependem freqüentemente das formas de dominação estabelecidas, isto é, quem possui mais, ou menos, poder em determinadas circunstâncias. Pensemos, por exemplo, nos textos usados nas escolas. Quais são eles, quem os escolhe ou determina? Não apenas os professores (principalmente) e alunos, mas também determinações que vêm de práticas discursivas mais amplas, pertencentes ao discurso que engloba, por exemplo, o programa da escola, as normas da secretaria, da prefeitura, ou do estado, os PCNs ou o MEC (...)” (MEURER, 2005: 91 e 92)*

Para a ACD, a linguagem é parte irredutível da vida social, ligada a outros elementos desta. Assim, tem como objetivo unir na pesquisa a inspiração da teoria social com a análise de textos, oscilando entre o foco em textos específicos e o foco na ordem do discurso (estrutura social da linguagem) que é relativamente estável e é parte da estrutura e da rede relativamente estável de práticas sociais. Na ACD, o discurso é visto como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos (C.f. MEURER, 2005: 88).

Fairclough interessa-se particularmente pela mudança social contemporânea (globalização, pós-modernidade, sociedade da informação, economia do conhecimento, novo capitalismo, sociedade de consumo). Há muitas ramificações no que diz respeito a essas mudanças, as quais chegam à educação, na política, na produção artística, etc.

É nesse meio que se encontram diferentes ideologias<sup>2</sup>, que contribuem para estabelecer relações de poder, dominação e exploração. A ideologia está intimamente ligada à hegemonia<sup>3</sup>, pois dependendo do modo com que o poder alcança o consenso, as representações (identidades, interesses) transformam-se de particulares em universais. Ao mesmo tempo, há o estabelecimento, manutenção ou contestação do domínio social de grupos

---

<sup>2</sup> De acordo com a teoria da ACD, as ideologias são tomadas como representações básicas (fazem parte das instituições sociais, refletindo as identidades das pessoas) de diferentes aspectos de mundo.

<sup>3</sup> Segundo Fairclough (2003), a hegemonia constitui-se na liderança nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade.

sociais particulares, com a busca de hegemonia, que representa algum tipo de poder de que um sujeito ou instituição faz uso para agir a seu favor.

Apesar de muitas as questões a serem discutidas, nos atêm apenas em algumas reflexões acerca do ensino de alguns gêneros discursivos no contexto escolar. Entendemos de toda forma, que o estudo dos gêneros merece maior atenção, a fim de melhor entendermos os processos de sua apropriação, ensino e aprendizagem, bem como as relações de poder que estabelecem na vida do sujeito. Assim, nossa proposta pretende investigar de que modo ocorrem esses processos de apropriação, partindo da dificuldade que o sujeito tem de adaptar sua identidade a estes, manifestando seu conseqüente desinteresse pela aprendizagem e fracasso na apropriação de certos gêneros discursivos.

## **ANTECEDENTES DA PESQUISA**

Essa pesquisa é fruto de muitos estudos acerca de gêneros discursivos que tiveram início na graduação, quando cursava o segundo ano, em 2002. Tudo começou quando os professores de Língua Portuguesa da Universidade (UNESP – Araraquara-SP) organizaram um curso de redação junto ao PET (Programa Especial de Treinamento) de Letras com o objetivo de orientar melhor os alunos quanto à compreensão e análise das diversas modalidades discursivas e também alertá-los quanto ao ensino destas. A princípio freqüentei normalmente o curso, como muitos outros dos quais participei, mas, com o passar do tempo e com certas discussões feitas acerca dos gêneros, surgiram muitas inquietações em relação ao ensino e aprendizagem destes. Na época, eu estava fazendo iniciação científica, entretanto em outra área, mas, no ano seguinte, decidi mudar de área e me tornei monitora de ensino de Língua Portuguesa e meu trabalho de iniciação científica se concentrou no estudo de modalidades discursivas em livros didáticos. A partir deste momento, comecei a observar os gêneros do discurso de outra forma, diferente do que havia aprendido tradicionalmente no ensino médio. Como na época já ministrava aulas na rede pública, comecei a observar os problemas relacionados à prática escolar de certos gêneros discursivos e como eles refletiam no desinteresse e repulsa dos alunos em relação a sua aprendizagem e produção. Ao final da graduação ainda não estava certa sobre a área, dentro da Lingüística, em que deveria cursar pós-graduação, devido à variedade de possibilidades de estudo e aplicação deste, por essa razão, continuei apenas ministrando aulas.

Em 2007, decidi freqüentar uma disciplina na UFSCar, como aluna especial da professora Maria Sílvia Cintra Martins, hoje minha orientadora, chamada “Práticas de Letramento e o papel do agente social nos eventos de letramento”. Meu interesse surgiu a partir de leituras que havia feito acerca de letramento e do papel do professor, visto atualmente (C.f. Kleiman, 2006), como agente de letramento, todavia, consegui definir o que queria estudar a partir das leituras indicadas pela professora, juntamente às análises feitas em sala de aula. Ao mesmo tempo, enquanto ministrava minhas aulas, agora apenas na rede privada de ensino, percebi que o desinteresse e dificuldade entre alunos, pertencentes a outro contexto social, era freqüente, assim como dentre alunos da rede pública, onde os recursos e as condições de ensino são menos favoráveis. Até que um dia, um aluno de sétima série me questionou em relação à produção de textos argumentativos, dizendo que não gostava de produzi-los pelo fato de não se enxergar dentro deles, alegando: “Eu não gosto desse tipo de texto professora, não sou eu aí”. Essa frase ficou durante algum tempo em minha cabeça, até que falando com a professora Maria Sílvia, chegamos à conclusão de que havia um problema mais profundo relacionado ao desinteresse e à dificuldade na apropriação de certos gêneros discursivos, o qual estava totalmente ligado à identidade do aluno.

A partir de todas essas constatações, decidi estudar mais detalhadamente esses processos de apropriação de determinados discursos e suas implicações no que diz respeito à formação de identidade do sujeito. Assim, participei do processo seletivo da UFSCar em Lingüística e passei e, após muitas leituras e reflexões, juntamente a minha professora e orientadora Maria Sílvia tenho feito estudos acerca de todas essas inquietações que norteiam esta dissertação.



## Capítulo I – Gêneros Discursivos: Teoria, Reflexão e Prática

Ao tratarmos da problemática da apropriação dos gêneros discursivos, torna-se necessário realizarmos um estudo teórico acerca do gênero e, conseqüentemente, de outros conceitos ligados a ele, tais como enunciado, discurso, linguagem e texto, além das relações destes com as situações de interação e comunicação.

### 1.1 Os gêneros discursivos: instrumentos de comunicação na atividade humana

Os estudos acerca dos gêneros discursivos conquistaram muitos avanços desde a proposta de Bakhtin (2000) ao considerar todos os enunciados, tanto orais quanto escritos, que atendam a um propósito comunicativo, como pertencentes a certos gêneros do discurso. Desse modo, não só os textos literários são reunidos em gêneros textuais, mas todo e qualquer texto, oral ou escrito, que apresente uma função sócio-comunicativa dentro de uma sociedade.

Bakhtin (2000) inicia seus estudos sobre os gêneros de discurso, ressaltando que todas as atividades humanas estão relacionadas à apropriação da língua e que, por essa razão, há uma grande diversidade nesse uso e conseqüente variedade de gêneros. Também observa que toda essa atividade “efetua-se em forma de enunciados<sup>4</sup> (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2000: 279).

Desse modo, Bakhtin (2000) vê os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua na sua realização dialógica, de forma que os sujeitos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua (gramática e léxico).

Ao definir o que seriam os gêneros do discurso, Bakhtin diz que os gêneros são considerados como tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados às situações típicas da comunicação social:

---

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (2000), o que diferencia um enunciado de uma oração, é a questão do sujeito falante. Ou seja, o enunciado se constitui como unidade da comunicação verbal e a oração como uma unidade da língua, sendo que suas fronteiras, diferentemente das do enunciado, nunca são marcadas pela alternância de sujeitos falantes, que se enquadrassem a oração em suas duas extremidades, converter-na-iam em um enunciado. Assim, a oração enquanto tal não tem capacidade de determinar uma resposta, adquire essa capacidade apenas quando se torna enunciado.

“Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000: 279).

Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere: a relação intrínseca dos gêneros com os enunciados (e não apenas com uma oração, isto é, uma dimensão lingüística e/ou formal propriamente dita, desvinculada da atividade social, que excluiria a abordagem de cunho social dos gêneros); isto é, a natureza sócio-ideológica e discursiva dos gêneros.

A partir dessas reflexões, Bakhtin enfatiza a relativa estabilização dos gêneros e a sua ligação com a atividade humana. Em resumo, os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, são constituídos de duas partes inseparáveis: a sua dimensão lingüístico-textual e a sua dimensão social. Cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

Por outro lado, uma vez que se tem a constituição do gênero, este exerce, em retorno, um efeito normativo sobre as interações verbais (ou não verbais). Por isso, pode-se dizer que, para Bakhtin, os gêneros também são formas de ação: na interação, eles funcionam como índices de referência para a construção dos enunciados e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação do enunciado (a construção da reação-resposta ativa). Desse modo, para a interação, é necessário tanto o domínio das formas da língua quanto o das formas do discurso, isto é, o domínio dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000: 279-280).

Bakhtin não elabora uma tipologia dos gêneros. Devido à extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade de relações sociais que se apresentam na vida humana, o autor apenas faz uma distinção, que considera importante, entre o que denomina gêneros primários e secundários, que, segundo suas palavras, não está apoiada em critérios funcionais e, sim, pragmáticos, denominando, desse modo, os gêneros primários como simples, pois têm relação imediata com a situação de comunicação na qual são produzidos, e os gêneros secundários como complexos, pois, ao contrário dos gêneros primários, não estabelecem relação imediata com o contexto de comunicação de sua produção. Assim, a heterogeneidade lingüística é o que determina a subdivisão que se faz entre os gêneros:

“Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração, a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo)” (BAKHTIN, 2000: 281).

De acordo com o autor, os gêneros primários se constituem na comunicação discursiva imediata, devido à informalidade e espontaneidade, no âmbito da ideologia do cotidiano (modos de pensar e agir). Há essa imediatização da linguagem em enunciados, tais como: na linguagem oral, diálogos com a família, reuniões de amigos, etc.

Já os gêneros secundários surgem nas condições da comunicação cultural mais complexa, isto é, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, medeiam as interações sociais, como, por exemplo, a comunicação artística, científica, cultural, política, religiosa, jornalística etc. Esses gêneros, chamados secundários ou complexos, absorvem e modificam os gêneros primários, que, por sua vez:

“[...] 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 ...” (BAKHTIN, 2000: 281).

Para proporcionar melhor compreensão acerca do fenômeno de absorção e transmutação dos gêneros primários pelos secundários, Bakhtin traz como exemplo uma carta ou um diálogo cotidiano. Uma carta ou um fragmento de conversação do dia-a-dia, quando inseridos em um romance, se desvinculam da realidade comunicativa imediata, só conservando seu significado no plano de conteúdo do romance. Ou seja, não se trata mais de atividades verbais do cotidiano, e sim de uma atividade verbal artística, elaborada e complexa. É importante ressaltarmos que a matéria dos gêneros primário e secundário é semelhante: enunciados verbais, fenômenos de mesma natureza. Entretanto, o que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

São três os elementos principais que caracterizam um determinado gênero discursivo:

- Conteúdo Temático;
- Plano Composicional;
- Estilo.

O conteúdo temático é o assunto tratado em um gênero discursivo; já o plano de composição alude à estrutura formal propriamente dita presente em uma carta, artigo, conto,

etc; por fim, o estilo leva em conta questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais.

Ao fazer essa divisão entre conteúdo temático, plano composicional e estilo, Bakhtin deixou algumas reflexões que podem nos auxiliar quanto ao entendimento de como o aluno se apropria de um gênero discursivo, de como o produz. Ao pensarmos primeiramente no estilo, segundo o autor, este está indissolúvelmente ligado ao enunciado, pois em qualquer esfera de comunicação verbal é individual e, por isso, pode refletir a individualidade de quem o produz. Mas, é necessário ressaltar que nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade. Segundo Bakhtin, os gêneros literários apresentam maior grau de individualidade, visto que, no âmbito da literatura, a grande diversidade de gêneros promove muitas possibilidades de expressão de individualidade.

No que diz respeito aos gêneros que requerem uma forma padronizada, oferecem condições desfavoráveis de expressão da individualidade, como, por exemplo, a formulação de um documento oficial, que pode refletir aspectos superficiais da individualidade de seu produtor.

Desse modo, Bakhtin nos aponta outro caminho em relação a esse questionamento acerca do estilo dos gêneros. Segundo o autor, a diversidade de gêneros pode revelar, também, a variedade de aspectos relacionados ao estilo individual do produtor de discursos. Assim, o autor ressalta que para sabermos como se relacionam a língua e o sujeito, precisamos entender o que ocorre com o enunciado, visto que ele está entre ambos, assumindo sua individualidade em uma determinada esfera de comunicação:

“Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente instável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (...) O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado” (Bakhtin, 2000: 284).

Juntamente a essas reflexões, Bakhtin salienta que para entendermos melhor a relação existente entre estilo e gênero, é necessário compreendermos que esta relação está sempre sofrendo contínuas mudanças, que se refletem na história. Desse modo, é importante ressaltar que os enunciados e os gêneros a que pertencem unem a história da sociedade à história da língua, pois, segundo o filósofo russo, a cada época de desenvolvimento da língua, há a

proliferação de gêneros que engloba diversos tipos de esferas sociais, gerando modificações também nos contextos de comunicação.

Assim, Bakhtin conclui que os gêneros discursivos não são criados a cada vez pelos falantes e, sim, transmitidos sócio-historicamente. Contudo, os falantes, por sua vez, contribuem tanto de forma dinâmica para a preservação, como também para a permanente mudança e renovação dos gêneros, o que possibilita o uso de sua criatividade. Além disso, o uso, apropriação e manutenção dos gêneros discursivos promovem a manifestação e transformação de identidade do sujeito, se o considerarmos como instrumento que, ao agir sobre o falante, também o modifica.

Quando unimos essas reflexões de Bakhtin à realidade encontrada em sala de aula, percebemos que gêneros de cunho literário têm maior aceitação e apropriação por parte dos alunos, que, conseqüentemente, produzem-nos de forma eficaz, porque, ao fazê-lo, expressam seu estilo, sua individualidade. Pois, embora esses gêneros se constituam como secundários, ou seja, complexos, e, teoricamente, não tenham relação imediata com a situação de comunicação, eles proporcionam maior liberdade em relação à linguagem (vocabulário, diálogos e pensamentos), criação de personagens, ambientes e tramas, possibilitando a criação e expressão de diferentes estilos dos alunos.

Ressaltemos, ainda, que as características aqui arroladas devem ser consideradas juntamente ao contexto em que os gêneros discursivos são produzidos. Ou seja, os gêneros relacionam-se estreitamente com determinadas esferas da atividade humana, são devidamente localizados em um tempo e espaço (condição sócio-histórica) e dependem de um conjunto de participantes e se suas vontades enunciativas ou intenções.

Desse modo, para que possamos compreender melhor as particularidades dos gêneros discursivos, é necessário que compreendamos a natureza do enunciado, visto que se constitui como unidade real de comunicação verbal, onde a linguagem não é individual e sim estabelece relações entre interlocutores.

A compreensão de um enunciado sempre exige dos interlocutores uma atitude responsiva ativa, em que cada um assume, alternadamente, o papel de ouvinte e de locutor. Mas, segundo Bakhtin, a compreensão ativa pode ocorrer no ato de comunicação, como, por exemplo, uma conversa, ou pode ser retardada, em que tudo o que foi ouvido e compreendido encontrará um “eco” no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Esse tipo de compreensão caracteriza especialmente a maioria dos gêneros discursivos secundários, onde a compreensão responsiva é a fase inicial e preparatória para uma resposta, seja qual for a forma de sua realização. Ou seja, o locutor espera de seu interlocutor uma resposta ativa como

uma concordância ou objeção, por exemplo, formando uma cadeia de enunciados, componentes dos gêneros do discurso, que constituem a comunicação em si.

Entretanto, em determinados gêneros discursivos, o locutor assume apenas a compreensão relativamente passiva, não correspondendo ao protagonista real da comunicação verbal, pois o que lhe é representado como fato real da compreensão é um elemento abstrato, o qual, muitas vezes, não é compreendido pelo locutor. Assim, o papel dos princípios essenciais da comunicação verbal, baseada na interação dialógica ativa entre interlocutores, fica minimizado.

Por outro lado, temos que lembrar de que todo enunciado, seja ele de qualquer gênero, é constituído historicamente, ou seja, todos têm conteúdos e formas que chegam ao sujeito, dotados de significado trazido por outros sujeitos falantes. Embora essa alternância de sujeitos falantes seja observada de modo mais evidente no diálogo, ela existe entre os enunciados das diversas esferas da atividade humana. Mas essa relação só é possível quando pressupõe o outro em relação ao interlocutor na situação de comunicação.

Entretanto, segundo Bakhtin, nos gêneros secundários, sobretudo nos gêneros retóricos, ocorrem fenômenos que parecem contradizer todos os princípios relacionados à produção e circulação de gêneros discursivos, pois é nestes, especialmente, que ocorre a simulação convencional da comunicação verbal, ou seja, não há alternância entre os sujeitos, que passam a incorporar os gêneros primários para construir o enunciado:

“(...) todos os gêneros secundários (nas artes e nas ciências) incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado, assim como a relação existente entre estes (os quais se transformam, em maior ou menor grau, devido à ausência de uma alternância de sujeitos falantes). Tal é a natureza dos gêneros secundários” (Bakhtin, 2000: 295).

Desse modo, a alternância dos sujeitos falantes, nos gêneros secundários, se manifesta a partir da individualidade de cada um como autor, por meio de sua visão de mundo, criando fronteiras específicas entre aquilo que criam e o que já existe, obras de autores antecessores e contemporâneos, nas quais podem se apoiar, que podem completar, refutar, ou contradizer, mas sempre dialogando com elas, de forma que estabeleçam um diálogo abstrato, ou seja, sem que esses sujeitos estejam juntos e inseridos em um contexto real, promovendo a comunicação, visto que temos, de toda forma, a compreensão responsiva ativa.

Para que todos estes propósitos sejam alcançados, Bakhtin salienta que a existência da compreensão responsiva depende de três fatores: o tratamento exaustivo do objeto de sentido,

o intuito e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. O primeiro fator está presente em várias esferas de comunicação, como na vida cotidiana, profissional, nas esferas criativas (especialmente nas ciências).

Teoricamente, o objeto é inesgotável, mas quando se torna tema de um enunciado de uma obra científica, por exemplo, tem um acabamento relativo, em função do modo como são abordados o problema e os objetivos a atingir dentro do intuito do autor. Este segundo fator refere-se ao querer dizer do locutor, determina a escolha do objeto e seu tratamento exaustivo. Além disso, o intuito determina também a escolha do gênero em que o enunciado é estruturado, que está ligado ao terceiro fator: as formas estáveis do gênero.

O intuito, ou seja, o querer dizer do locutor se realiza a partir da escolha de um gênero discursivo, a qual é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação, das necessidades de uma temática e dos sujeitos envolvidos. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e subjetividade, adapta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Desse modo, possuímos um rico repertório de gêneros do discurso, orais e escritos, que, às vezes, são mais padronizados e estereotipados, dotados de maior ou menor maleabilidade e criatividade. Por isso, os gêneros de comunicação verbal cotidiana quase nos são dados como nos é dada a língua materna, pois adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua entre os sujeitos que nos cercam. Assim, os gêneros do discurso introduzem-se em nossa experiência e consciência, organizando nossa fala do mesmo modo que organizam formas gramaticais (Bakhtin 2000).

Partindo destas inquietações em relação aos gêneros discursivos, especialmente no que diz respeito aos gêneros secundários, seguindo e complementando a teoria de Bakhtin, Schneuwly (2004) propõe hipóteses sobre o desenvolvimento de gêneros para repensar a relação entre tipos e gêneros e mostrar a utilidade destas noções, colocando de outro modo alguns dos problemas difíceis na apropriação de discursos. Dessa forma, o psicólogo suíço salienta que não é sua intenção fazer classificações acerca dos gêneros:

“Não aumentarei aqui a lista já longa das classificações e tipologias nem discutirei seus limites freqüentemente postos em evidência por numerosos autores. Tem-se, por vezes, a impressão de que tudo já foi dito neste domínio e sente-se como que um enfraquecimento da atenção sobre o tema. Talvez para insuflar nova vida à reflexão, minha finalidade aqui é a de recentrar o debate sobre outra problemática, ainda pouco explorada: quero propor algumas hipóteses sobre o

desenvolvimento para repensar a relação entre tipos e gêneros; mostrar a utilidade destas noções para colocar de outra maneira alguns dos problemas difíceis da aquisição dos discursos” (Schneuwly, 2004: p.21).

Primeiramente, Schneuwly defende a tese de que o gênero é um instrumento socialmente elaborado, no sentido psicológico da palavra, no qual a apropriação corresponde ao desenvolvimento das capacidades individuais. sob a perspectiva do interacionismo social. Segundo o autor, a apropriação de gêneros forma e transforma sujeitos e, conseqüentemente, capacidades individuais, funcionando como instrumento mediador, materializador e representante de uma atividade<sup>5</sup>.

Assim, o gênero tem duas faces: na primeira, ele constitui-se no material existente fora do sujeito, materializado por sua própria forma e suas operações para as quais é destinado (artefato material ou simbólico: objeto); na segunda o sujeito intermedeia entre os esquemas de apropriação deste objeto e as situações de ação em que este objeto é utilizado. Quando um instrumento é apropriado, ele se torna mediador e transformador de uma atividade, cabendo ao sujeito construir seus esquemas de apropriação. Estes esquemas são plurifuncionais, pois, por meio deles, o instrumento permite ao sujeito diversas visões de mundo. Mas, para que o instrumento seja mediador, transformador, precisa ser apropriado: “(...) ele (o gênero) não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.” (Schneuwly, 2004, p.24) Ou seja, o sujeito precisa compreender seu funcionamento e utilidade para que possa fazer dele instrumento efetivo de comunicação. Além disso, Schneuwly coloca o gênero como instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite, ao mesmo tempo, a produção e compreensão de textos. (Cf. Schneuwly, 2004, p. 27)

Schneuwly define o gênero conforme as considerações de Bakhtin: tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional. A escolha do gênero é determinada pela esfera de atividade em que se encontra, as necessidades da temática ou dos participantes. O autor ainda ressalta que na

---

<sup>5</sup> “A psicologia tende em geral a conceber a atividade do sujeito como acontecendo entre dois pólos: o sujeito, de um lado, e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age, por outro. Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tri-polar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o sujeito que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento, objeto socialmente elaborado, nesta estrutura diferenciada, dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de se comportar numa situação.” (Schneuwly, 2004: p.22)



teoria de Bakhtin há imediatez entre a escolha e a apropriação do gênero, não aparecendo a problemática dos esquemas de apropriação, pois, segundo ele, Bakhtin trataria da questão como se a forma dos gêneros sempre tivesse estado semi-pronta, ou seja, não é dinamizada, ao dizer que os gêneros são dados e não criados pelo sujeito.

Outro questionamento de Schneuwly acerca da teoria bakhtiniana é o fato de o filósofo russo colocar o problema da adequação/adaptação do gênero à situação concreta de comunicação, mas não discutir sobre os mecanismos desta adaptação. Todavia, ao mesmo tempo, segundo Schneuwly, Bakhtin também toma o gênero como instrumento (C.f. Schneuwly, 2004, p.5), pois este se adapta ao destinatário e à situação de comunicação e, também, uma situação concebida suporta uma ação de linguagem somente na medida em que um gênero está disponível. Assim, Schneuwly conclui que:

“Os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis; a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva ‘escrever um romance’, assim como o conhecimento e o controle do machado é condição necessária da ação discursiva cortar uma árvore. Por outro lado, há a possibilidade de escolha do gênero (em todo caso, parcialmente) para se persuadir tal pessoa de parar de fumar: panfleto, tratado teórico, relato ou diálogo. A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. Tínhamos dito que o instrumento é um meio de conhecimento: eis a concretização desta tese” (Schneuwly, 2004: p.28).

Schneuwly nomeia o gênero como megainstrumento, visto que seus esquemas de apropriação podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto e cuja forma e possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento lingüístico. Desse modo, o gênero constitui-se em um conjunto articulado de instrumentos de produção, que contribuem para a produção de objetos de certo tipo.

A partir de suas considerações acerca dos gêneros primários e secundários, baseados nas teorias bakhtiniana e vigotskiana, Schneuwly propõe hipóteses sobre os mecanismos do processo de transferência da produção de linguagem entre crianças entre nove e dez anos de idade. Para o autor, os gêneros primários são estruturados na ação, bastam-se a si mesmos, funcionam por automatismo, determinando a forma da ação, constituindo-se na troca e na interação entre seus interlocutores, sem a real possibilidade de escolha. Em contrapartida, os gêneros secundários não são controlados diretamente na situação de comunicação, não pelo

fato de serem descontextualizados, mas por não possuírem contexto imediato e, por essa razão, necessitam de mecanismos de controle diferenciados dos gêneros primários.

Os gêneros discursivos, mais especificamente os gêneros primários, são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações, de modo que o instrumento se torne instrumento de ação. Mas, os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de diferentes e novas construções, e, conseqüentemente, mais complexas: gêneros secundários.

Desse modo, os gêneros secundários diferem dos primários por se constituírem em modos diversificados de referência a um contexto lingüisticamente criado, pois são mais complexos e autônomos em relação ao contexto em que aparecem. Daí resulta o problema de adaptação a esses gêneros, visto que o contexto é criado pelo texto (mais complexo), pois o sujeito precisa abstrair, ou melhor, simular situações em que esses textos, pertencentes aos gêneros secundários, sejam produzidos. A complexidade dos gêneros secundários aumenta à medida que se distancia do contexto da situação imediata, gerando cada vez mais a necessidade de se criar uma coesão interna ao texto. Segundo Schneuwly (2004), isto se faz lingüisticamente pela criação de instrumentos lingüísticos que remetem a um contexto lingüisticamente criado pelo texto e, se os meios de referência a um contexto lingüisticamente criado caracterizam, por assim dizer, os gêneros secundários do interior, asseguram sua coesão interna e sua autonomia em relação ao contexto, outros meios asseguram, do exterior, seu controle, sua avaliação, sua definição. Logo, poder-se-ia quase definir como regra que quanto mais um gênero é autônomo em relação a uma situação imediata, mais o aparelho lingüístico criado na língua para falar dele se enriquece e se complexifica. (Cf. Schneuwly, 2004, p.30)

Segundo o autor, para que haja a apropriação adequada dos gêneros secundários se torna necessária a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais no imediatismo, no automatismo. Esses gêneros introduzem uma ruptura importante em relação aos gêneros primários, pois não são produzidos na situação imediata de comunicação. Sua forma é freqüentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato, por isso, sua apropriação não pode se fazer diretamente partindo de situações de comunicação mais corriqueiras. Além disso, de acordo com Schneuwly, esta situação não resulta direta e necessariamente da esfera de

motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de outras esferas, que tenham motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais.

É importante ressaltar que a existência dos gêneros secundários não anula, nem substitui os gêneros primários, mas, historicamente, no processo de desenvolvimento da linguagem, podemos concluir que a linguagem escrita sofre influência da linguagem oral. Ao mesmo tempo, os gêneros primários funcionam como instrumentos de criação dos secundários:

“Esta idéia de construir a partir do que existe e de transformá-lo radicalmente pode ser precisada da seguinte maneira: a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos. Tomemos como exemplo o MAS de que falou Michel Fayol em sua contribuição (...). O aluno já o domina em situações ou gêneros primários, onde este desempenha um certo papel. Este instrumento é retomado e reutilizado para construir uma nova função no gênero secundário que poderíamos chamar de mudança de perspectiva no texto (acontecimento inesperado, etc.), função que não é mais exatamente a mesma que nos gêneros já dominados. O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para esta nova função, outros meios lingüísticos que diferenciam ainda mais esta função de mudança de perspectiva textual” (Schneuwly, 2004: p.34).

Todavia, segundo o autor, tais teorias são insuficientes, pois é necessário pensarmos na continuidade e ruptura que a passagem de um para outro gênero representa. Essa ruptura ocorre no nível dos princípios de aprendizagem e de seus objetos, a qual envolve a criação de uma zona proximal de desenvolvimento na linha de pensamento de Vygotsky (2001). Schneuwly destaca que esta ruptura não cria automática e imediatamente uma ruptura ao nível do funcionamento, pois o tempo de ensino e de desenvolvimento tem diferentes durações. Assim, segundo a teoria do autor, podemos concluir que a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, e sim o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. Esta pode ser relativamente preparada localmente, pela aparição de alguns domínios novos que permitem à criança reestruturar localmente suas operações; mas, no fim, tornar-se-á necessário retrabalhar a totalidade do sistema e, logo, proceder a uma verdadeira revolução do sistema.

Essa revolução é baseada na autonomização de níveis de operação de linguagem e em possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário, além da possibilidade

de escolha nestes diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades lingüísticas diversas, de planos de texto e a possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos.

Para concluirmos nossa explanação das noções de gênero primário e secundário, vamos tomar como base o exemplo de Schneuwly (2004), em que ambos se encontram na dimensão implicado/autônomo. Em um primeiro nível de análise, em que esta dimensão corresponde, de certa maneira, aos gêneros primário e secundário, considera-se como implicado o gênero primário, visto que é produzido na situação de comunicação, o que não ocorre com o gênero secundário, sendo, portanto, autônomo em relação a esta. A reconstrução desta relação num nível superior, exprimível lingüisticamente, permite a disposição desta dimensão, como ingrediente, no interior de qualquer gênero, ou seja, sendo o gênero primário ou secundário poderia ser implicado ou autônomo. Desse modo, aquele que estava imediatamente dado como definido pela situação - estando mais ou menos implicado na situação - torna-se uma escolha à disposição do enunciador para reconstruir num nível superior uma relação mais ou menos ficcional com a situação pelas necessidades de um gênero complexo (ou, pelo menos, pelas necessidades de uma estratégia de comunicação integrada numa ação lingüística complexa). Ou seja, à medida que a apropriação de um gênero se modifica, um gênero pode mudar de implicado para autônomo e vice-versa, como, por exemplo, a linguagem oral, em que um diálogo constitui-se um gênero primário, pois está implicado na situação de comunicação, mas quando temos um seminário, temos um gênero mais complexo, o qual não está tão implicado na situação de comunicação quanto o diálogo. O mesmo pode ocorrer na linguagem escrita em que uma carta pessoal, do gênero primário, e um artigo científico, do gênero secundário, por exemplo, também ocupam níveis diferentes de implicação na situação de comunicação. Desse modo, esta relação se instaura, igualmente e cada vez mais, também para outras dimensões textuais. (Cf. Schneuwly, 2004, p.36)

Segundo Schneuwly, as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção - seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários. Ou seja, os tipos de texto têm sempre duas faces: uma operação psicológica de escolha dentro de um conjunto possível e uma expressão lingüística desta escolha no nível lingüístico. Portanto, constituiriam, dito de outra maneira, construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos

gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. (Cf. Schneuwly, 2004, p.37)

## 1.2 Gêneros discursivos e Gêneros escolares

A partir de sua concepção de gênero como instrumento, Schneuwly afirma que todo gênero textual é um meio de articulação entre práticas escolares e objetos escolares, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Desse modo, a noção de gênero é situada em relação à prática social e à atividade de linguagem:

“Se o desenvolvimento é considerado um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem, são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna destas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). A apropriação diz respeito tanto a uma quanto à outra, na medida em que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características desta prática e as aptidões e capacidades iniciais do aprendiz” (Schneuwly, 2004:p.72).

Segundo Schneuwly, a linguagem tem a função de mediar as práticas e o social, que implicam dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem em uma situação comum. A análise destas situações de comunicação depende da identidade social dos atores (sujeitos envolvidos) e das representações que eles têm da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Assim, as práticas de linguagem têm caráter heterogêneo e seus papéis são dinâmicos e variáveis, do mesmo modo que a relação dos atores com as práticas de linguagem também varia. Isso pode afastá-los ou aproximá-los no processo de apropriação.

As atividades de linguagem podem ser consideradas como uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que o fazem nascer. Funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, e responde a um motivo geral entre a representação e a comunicação, tendo origem nas situações de comunicação, atribuindo às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento.

Para Bronckart (1996), as atividades podem ser decompostas em estruturas de comportamento não diretamente articuladas a motivos, mas orientadas por objetivos intermediários, que estão fora da vontade consciente, implicando numa representação de seu efeito no âmbito da cooperação e interação sociais.

Schneuwly descreve a atividade como ação de linguagem que implica diferentes capacidades do sujeito (adaptação às características do contexto e do referente, mobilização de modelos discursivos e domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas).

Partindo destas concepções, os gêneros se constituem na atividade do aprendiz, situando as práticas de linguagem. Ou seja, as práticas de linguagem são as dimensões nas quais se encontram os gêneros, que funcionam como modelo, representação que simboliza um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade confrontada às mesmas práticas de linguagem. Assim, o gênero, funcionando como suporte de uma atividade de linguagem, os conteúdos e conhecimentos se tornam dizíveis através dele, os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes a ele e de tipos que formam sua estrutura. Desse modo, o gênero:

“(...) atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no seu uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes importantes” (Schneuwly, 2004: p.75).

A partir dessas reflexões, Schneuwly situa a aprendizagem entre as práticas e as atividades de linguagem, onde ocorrem transformações da atividade do aprendiz e, também, conduzem à construção das práticas de linguagem deste. Portanto, os gêneros, devido ao seu caráter genérico, representam um papel intermediário e, assim, podem ser considerados mega-instrumentos, que fornecem subsídios para as atividades nas situações de comunicação e referência para os aprendizes.

Mas, é necessário saber como e onde ocorre a apropriação dos gêneros para entendermos os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem destes. Por essa razão, Schneuwly nos leva a refletir sobre qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola, como são representados aos alunos e de que modo essa referência pode auxiliar ou prejudicar a aprendizagem dos alunos.

As escolas sempre trataram dos gêneros, pois seus principais objetivos de ensino sempre foram fazer com que os alunos aprendessem a se comunicar de todas as formas, tanto por meio da escrita quanto da fala e leitura. Entretanto, dentro do contexto escolar, Schneuwly aponta para a complexidade da realidade de aprendizagem, pois o gênero tal como é tratado não é apenas um instrumento de comunicação, mas, também, um objeto de ensino-aprendizagem. Isso ocorre pelo fato de o aluno se encontrar em um espaço no qual o gênero se baseia em práticas de linguagem artificiais.

Devido a esse desdobramento em relação ao uso do gênero, o autor discute o fato da comunicação desaparecer quase totalmente em prol da objetivação e, por essa razão, o gênero torna-se uma pura forma lingüística estereotipada, cujo objetivo é seu domínio. Assim, o uso dos gêneros confunde-se em expressão de pensamento, da experiência ou da percepção e são tratados de forma fictícia, ou seja, perdem qualquer relação com a situação de comunicação autêntica. Esses gêneros, geralmente, são divididos em três modalidades: a descrição, a narração e a dissertação. (Cf. Schneuwly, 2004: p.75)

### **1.3 A prática escolar com gêneros discursivos: o que dizem os PCNs<sup>6</sup>**

O ensino de gêneros do discurso é utilizado, muitas vezes, na escola como ferramenta para desenvolver a capacidade de escrita dos alunos; para atingir esse objetivo, a produção de textos escritos é concebida como representação da realidade. Assim, de acordo com a concepção da realidade, os gêneros escolares são ensinados em seqüência, partindo das situações mais simples às mais complexas, ou seja, primeiramente são ensinados gêneros considerados mais simples, depois aqueles mais complexos de acordo com a série de ensino. Desse modo, os gêneros se constituem em formas prontas, tornando-se naturalizados, pois não dependem de práticas sociais, situações reais de comunicação, para que sejam utilizados, tornando, desse modo, o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem artificiais, culminando na dificuldade e desinteresse do aluno na apropriação dos gêneros.

O modo como os gêneros são ensinados contradiz totalmente os princípios e objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997), coloca que o ensino deve tratar dos gêneros que caracterizem os usos públicos de linguagem, em que o aluno se projete em práticas sociais, estabelecendo, assim, sua identidade, a fim de alcançar sua autonomia, propósitos discutidos

---

<sup>6</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

também por Meurer (2005) a partir de seus estudos acerca da ACD<sup>7</sup> de Fairclough. Para isso, o aluno deve perceber-se integrante, independente e agente transformador da sociedade, sabendo utilizar diferentes fontes de informação e conhecimento.

Para alcançar os objetivos dos PCNs, o ensino de Língua Portuguesa, em especial o de gêneros discursivos, tem como tarefa capacitar o aluno no que diz respeito à compreensão e apropriação da linguagem, apropriando-a às situações de comunicação e aos propósitos definidos por estas. Desse modo, o aluno deve possuir condições de interpretar e produzir diferentes tipos de texto a partir dos diversos gêneros do discurso. Por isso, pressupõe-se que a escolha do gênero deva ser orientada a partir das finalidades e intenções do locutor, do conhecimento que este acredita que o interlocutor possua, de suas opiniões e convicções, afinidades, grau de familiaridade, da posição social e hierárquica que ocupam.

Embora esses princípios e propósitos dos PCNs sejam adotados pelas propostas pedagógicas da escola em que venho trabalhando e do livro didático<sup>8</sup> utilizado, temos averiguado em nosso trabalho docente que é muito difícil atender às expectativas dos PCNs, pois há muita dificuldade dos alunos na produção de textos argumentativos, tanto no que diz respeito à linguagem quanto à estrutura textual. Por isso, como veremos no capítulo IV, além do uso de livro didático, começamos a buscar outras metodologias que pudessem inserir o aluno em diferentes contextos, familiarizando-o com diferentes tipos de gêneros discursivos, a fim de torná-lo leitor e produtor crítico de textos de diversos gêneros discursivos.

Lembramos que, de acordo com os PCNs, o fracasso escolar está relacionado a um processo que envolve a universalização da educação básica que se impôs como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo a partir da metade do século XX:

“A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres são a prova cabal do fracasso escolar” (Brasil, 1998: p.17).

---

<sup>7</sup> Análise Crítica do Discurso.

<sup>8</sup> SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002.



Assim, o ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCNs, começou a sofrer um processo de reformulação no que diz respeito ao modo de ensinar, priorizando a criatividade como condição eficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno, fazendo poucas considerações acerca dos conteúdos no ensino de língua portuguesa. Mas, é na década de oitenta, segundo os PCNs, que pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística possibilitaram avanços na área de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que diz respeito à aquisição escrita. Dentre os muitos pontos destacados na crítica do ensino da língua portuguesa nesse período, podemos ressaltar em relação à produção de textos:

- . a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- . a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- . o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais (...) (Brasil, 1998:p. 18).

Ao pensar na produção de textos, assim como a teoria de Bakhtin (2000), que se constitui em uma de suas referências, os PCNs apontam como domínio da linguagem as atividades que possibilitem plena participação social. Assim, as atividades didáticas têm por objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em relação às situações e aos propósitos definidos. Essas propostas pedagógicas apóiam-se no conceito de letramento, que, segundo Kleiman (1995), é descrito como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. Portanto, são práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que não envolvam atividades específicas de ler e escrever, não existindo, desse modo grau zero de letramento:

“Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (Brasil, 1998: p. 19).

Desse modo, observamos que os PCNs adotam pressupostos teóricos bakhtinianos, ao definir a linguagem como uma ação interindividual<sup>9</sup> orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos diferentes momentos de sua história. Cada prática discursiva se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa e dos envolvidos na interlocução. Desse modo, entende-se que é pela linguagem que se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais e o sujeito influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações<sup>10</sup>. Esse fato aponta para outra dimensão da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o pensamento:

“Por um lado, se constroem, por meio da linguagem, quadros de referência culturais. representações, teorias populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança.” (Brasil, 1998: p.20)

Quando interagimos com a linguagem, praticamos uma atividade discursiva, dizemos algo a alguém de um determinado modo, em um contexto específico e em uma situação peculiar de interlocução. Assim, no momento em que o sujeito interage verbalmente com outro, seu discurso se organiza a partir de suas intenções e finalidades, conhecimento que acredita que seu interlocutor possua, suas opiniões e convicções, simpatias e apatias, relação de afinidade e do grau de familiaridade que estabelece com ele, posição social e hierárquica que ocupam. O discurso, nesse processo de interação lingüística, manifesta-se por meio de textos. O texto, por sua vez, é o produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo, que se constitui em um conjunto de relações que se estabelecem pela coesão e pela coerência. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte da produção de discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.

A noção de gênero utilizada pelos PCNs (Brasil, 1998, p.22) é a de que os gêneros constituem famílias de textos que compartilham características comuns, embora

---

<sup>9</sup> Termo citado nos PCNs.

<sup>10</sup> Termo citado nos PCNs.

heterogêneas, como visão geral da ação a qual o texto se articula, tipo de suporte (livro, jornal, revista, CD – artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados), extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Além disso, incorporando, também, pressupostos da teoria de Schneuwly, os PCNs propõem que a escola tem o papel de organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços, diferentes do escolar, no intuito de fazer com que a produção de textos seja significativa. A proposta de ensino de língua portuguesa coloca a importância de levarmos em conta três aspectos: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. A partir da consideração desses aspectos, devemos levar em consideração o objeto de ensino: o texto como unidade a partir da diversidade de gêneros discursivos.

O ensino dos diferentes tipos de gêneros<sup>11</sup>, de acordo com os PCNs, deve ser orientado de modo a contemplar a variedade de gêneros nas atividades de ensino, não somente no que diz respeito à função social de cada gênero, mas também por suas diferentes formas. Assim, o ensino de gêneros não deve se basear em modelos:

“A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (Brasil, 1998: p.24).

Seguindo as orientações dos PCNs acerca do “ensino dos gêneros”, observamos que há maior didatização em relação ao ensino de produção de textos, pois, segundo as orientações a seguir, deve implicar a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, especificidade do gênero e do suporte:

- determinações do gênero e das condições de produção do texto (...);
- seleção lexical (...);
- organização sintática dos enunciados (...);

---

<sup>11</sup> Esta expressão “ensino de gêneros” é utilizada pelos PCNs, e contradiz a concepção de aprendizagem de tipos de textos, a partir da apropriação de gêneros descrita por Schneuwly (2004), autor referenciado pelos PCNs. Segundo Schneuwly, os gêneros são apenas instrumentos de comunicação, mas as escolas os tomam como um objeto de ensino-aprendizagem, o que fica comprovado nas orientações dos PCNs. Assim, o uso equivocado do gênero faz com que a comunicação quase desapareça devido ao alto grau de objetivação e, por isso, o gênero torna-se uma forma lingüística padronizada, cujo objetivo é seu domínio. Desse modo, o uso dos gêneros confunde-se com expressão de pensamento, da experiência ou da percepção e são tratados de forma fictícia, ou seja, perdem qualquer relação com a situação de comunicação autêntica.

- temática desenvolvida (...);
- referencialidade do texto (...);
- explicitação das informações (...);
- recursos figurativos (...) (Brasil, 1998: p.38).

Outro ponto levantado pelos PCNs é a importância de avaliar a faixa etária do aluno para tratar de todas essas questões, lembrando que em cada série os objetivos são bem diferentes. Por isso, todos os gêneros devem ser trabalhados com enfoques diferentes, como, por exemplo, uma notícia ou reportagem precisa estar adequada a cada série específica, na qual serão abordados determinados temas e vocabulário próprios para cada faixa etária dos alunos, pois se deve levar em consideração a experiência e conhecimento de mundo presentes em cada idade. Esse trabalho está relacionado tanto à interpretação quanto à produção de textos, desse modo, um mesmo texto pode ser trabalhado por diferentes séries, de acordo com o enfoque que é dado em cada uma.

#### **1.4 Os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos, segundo os PCNs**

Os PCNs dividem os tipos de gêneros discursivos que devem ser trabalhados na escola em dois grupos: os gêneros da linguagem oral e os gêneros da linguagem escrita, divididos em práticas de escuta e leitura de textos e produção de textos orais e escritos. Todos eles estão divididos em três subgrupos: os gêneros literários, gêneros de imprensa e gêneros de divulgação científica. Desse modo, para cada atividade, oral ou escrita, os PCNs (Brasil, 1998: pp. 54 e. 57) estabeleceram um quadro separando os tipos de gêneros que devem ser trabalhados:

- Linguagem Oral: gêneros literários (canção, texto dramático, cordel, causos e similares), gêneros de imprensa (comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento) e gêneros de divulgação científica (exposição seminário, palestra e debate);
- Linguagem Escrita: gêneros literários (conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático), gêneros de imprensa (notícia editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira) e gêneros de divulgação científica (verbete enciclopédico – nota, artigo, relatório de experiências, didático – textos, enunciados de questões e artigo).

Após apresentar esses quadros e ressaltar a necessidade de se trabalhar em todos esses gêneros no Ensino Fundamental, todavia, dando enfoques diferentes a cada série, os PCNs apresentam organizações didáticas especiais, que se constituem em projetos, que têm como objetivo a divulgação, a circulação social, dentro ou fora da escola, e a partilha de todo o trabalho realizado pelos alunos durante um determinado período de tempo. Além disso, os projetos teriam a vantagem de fazer com que os alunos se envolvam de forma ativa na realização dos trabalhos, planejando atividades, aprendendo a administrar o tempo, enfim, fazendo com haja um compromisso entre o aluno e sua aprendizagem.

Os PCNs destacam a importância da forma como as atividades são desenvolvidas dentro desses projetos, pois envolvem a escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos, exigem que o aluno aprimore todas essas competências. Dentre os muitos projetos, os PCNs dão destaque para alguns:

“Alguns exemplos de projetos: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos, coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos), livro sobre um tema pesquisado, revista sobre vários temas estudados, mural, jornal, folheto informativo etc” (Brasil, 1998: p.87).

O rádio e a televisão também são ressaltados pelos PCNs como instrumentos de grande valia no processo de ensino aprendizagem da produção da linguagem oral e escrita. O rádio caracteriza a fala dos apresentadores e confronta-se com outras mídias. Propõe-se que se produzam programas com os alunos durante o recreio, um modo de desenvolver todas as competências de forma descontraída e integrante. Em relação à televisão, podem ser trabalhadas, por exemplo, as modificações sofridas por uma obra literária ao ser transformada em filme, seriado ou novela, bem como os efeitos provocados no receptor. Além disso, todos esses exemplos misturam a linguagem visual, verbal, sonora e a escrita. Podem ser usados como ponto de partida para a introdução de um tema, para o registro e/ou documentário de projetos desenvolvidos.

A partir da divisão dos tipos e projetos acerca de gêneros apresentados acima, podemos concluir que os PCNs, apesar de definirem os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados situados nas esferas da comunicação humana, conforme a teoria de Bakhtin (2000), se contradizem ao fazer tantas divisões e didatizações no que diz

respeito aos gêneros, mesmo porque o autor referenciado pelos PCNs não apresenta divisão entre os gêneros devido a sua heterogeneidade, faz apenas uma distinção entre gêneros primários e secundários.

Outro aspecto a ser levantado é o fato de os PCNs se basearem nos propósitos do letramento, que se constitui em práticas discursivas que precisam da escrita para se tornarem significativas em contextos específicos de comunicação, a partir das definições de Kleiman (1995), autora também referenciada pelos PCNs.

Ao proporem a didatização do ensino de textos, criando projetos, simulando situações significativas de produção textual, notamos, no entanto, certa artificialidade, visto que as situações priorizam o ambiente escolar, criando, desse modo, produções textuais que são realizadas apenas na escola.

## Capítulo II– Descrição das Características dos Sujeitos da Pesquisa

### 2.1 Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa é de base qualitativa e interpretativista, a qual tem como objetivo compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos estabelecidos nos limites do contexto estudado. Segundo Larsen-Freeman e Long (1982) a metodologia qualitativa se caracteriza por apresentar um estudo etnográfico<sup>12</sup> – estudo do sentido social de um dado aspecto em contextos particulares, no caso dessa pesquisa, a sala de aula – no qual os pesquisadores observam e interpretam os dados ao invés de testar hipóteses.

Segundo Diane Larsen-Freeman e Michael H. Long (1982), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por desenvolver um estudo etnográfico, no qual pelo fato de os pesquisadores observarem e interpretarem o presente, focando-o, conseqüentemente, os dados podem variar durante o curso de observação. Em contrapartida, o estudo quantitativo tem como objetivo testar hipóteses por meio do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas apropriadas, baseando-se apenas em dados precisos e não em interpretações.

Para alguns autores, a distinção entre as duas linhas de metodologia representa uma preferência, como para Rist (1977). Já Reichardt e Cook (1979) fazem uma lista de atributos tanto da pesquisa qualitativa quanto da quantitativa. Para fazer a distinção entre elas, os autores falam dos estudos "longitudinal approach" (corresponde à pesquisa qualitativa) e "cross-sectional" (corresponde à pesquisa quantitativa).

O primeiro, também chamado de estudo de caso, envolve a observação do desenvolvimento da performance lingüística, normalmente a fala espontânea de um sujeito e os dados são coletados em intervalos periódicos. Pode ser caracterizada por três atributos do paradigma qualitativo: naturalista (uso da fala espontânea), processo orientado (não analisa só um dado momento) e não-generalização (muito poucos sujeitos).

No segundo, a performance lingüística de um grande número de sujeitos é estudada e os dados são normalmente coletados em uma só seção. Correspondem a atributos do

---

<sup>12</sup> Rockwell (1989) define a etnografia como um “processo de documentar o não documentado”, que tem como base um longo e intenso trabalho de campo, implicando: estar em um contexto, participar, observar, conversar com aqueles que se dispuserem e conservar, o máximo possível, essa experiência por escrito. Desse modo, os caminhos percorridos são construídos no próprio andar da pesquisa, dependendo, dentre outros fatores, da interação pretendida, do objeto que se constrói e das concepções dos sujeitos e do próprio pesquisador.

paradigma quantitativo: medida controlada (uso de tarefas artificiais), resultado orientado (analisa um só momento) e generalização (grande número de sujeitos).

Há muitas formas de realizar uma pesquisa qualitativa, mas no que diz respeito à educação, o estudo de caso tem crescido dentre os estudiosos. Trata-se do estudo exaustivo de um caso particular, a fim de compreendê-lo, ao mesmo tempo em que possui dinamismo próprio, está inserido em uma realidade situada. O interesse do pesquisador deve ser estudar a unidade em suas especificidades, o que não impede que ele atente ao contexto e às inter-relações com o todo. Nesse sentido, o estudo deve ser “retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria” (André, 1995, p. 55).

Desse modo, o estudo de caso se caracteriza por fazer uma interpretação em contexto, utilizar uma variedade de informantes, fontes de informação e situações; incluir diferentes pontos de vista, mesmo que conflitantes; englobar a perspectiva do próprio pesquisador e ter um plano de trabalho flexível, que se configura no decorrer do campo (Lüdke e André, 1986). Para esses autores, a etnografia é um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural”. Assim, ela representa a tentativa de estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua descrição, entendida como mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador.

Portanto, há a necessidade de que haja um trabalho de campo que possibilite maior aproximação entre pesquisador e pesquisado – pessoas, situações, lugares. Se, por um lado, esse contato prolongado não visa mudar o ambiente pesquisado, por outro, ao pesquisador é permitido responder “ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (André, 1995, pp. 28-9).

## **2.2 A pesquisa interpretativista e a pós-modernidade**

Holmes (1992) discute as mudanças ocorridas nos perfis de pesquisadores e de professores até a pós-modernidade. Essas mudanças dizem respeito a muitas questões como: quem faz pesquisa, o que é investigado, quem está interessado na pesquisa de outras pessoas, quem lê sobre pesquisa e o que tudo isso afeta nos resultados.



Destaca que por muitos anos, a Lingüística Aplicada seguiu o modelo positivista de investigação científica, baseando-se na objetividade, ou seja, defendia-se que não deveria haver qualquer envolvimento entre o pesquisador e o fenômeno estudado, pois acreditava-se que, caso houvesse, a pesquisa poderia ser prejudicada. Dentre outras características do modelo positivista estão: a causalidade (todo fenômeno pode ser explicado), a quantificação (só o que pode ser medido é base verdadeira para testar hipóteses), generalização (as pesquisas têm um valor maior se retiradas de um grande número de diferentes casos e populações, ou seja, há mais valor se há a descoberta de uma lei universal para explicar determinado fenômeno).

Segundo Holmes, surgem muitos problemas com relação ao uso do modelo positivista, mas o principal questionamento está ligado ao fato de a Lingüística Aplicada estudar relações humanas, implicando um certo grau de complexidade e, por essa razão, necessita dialogar com outras áreas para entender melhor como se dão essas relações.

Em contrapartida, Holmes fala sobre metodologias alternativas de pesquisa. Aponta o uso da pesquisa etnográfica, que, antes usada apenas na Antropologia, passa a servir à Lingüística Aplicada com Hitchcock e Hughes em 1989, e começa a caracterizar o modelo interpretativista. Este é constituído por características contrárias ao modelo positivista: tem linha de bases humanas, baseia-se na subjetividade, na interpretação e problematização de um fenômeno, onde a principal preocupação é amenizar um problema e não resolvê-lo, pois o objetivo não é mais medir um fenômeno e fazer generalizações, como no modelo positivista, pois ter apenas números não é suficiente para uma pesquisa que lida com relações humanas.

Holmes afirma ainda que os dois modelos (positivista e interpretativista) se complementam e são capazes de descobrir juntos, com maior complexidade, como as pessoas aprendem e fazem uso de línguas. Além disso, os dados da pesquisa positivista podem ser melhor descritos e compreendidos pela investigação interpretativista, já que esta se serve de outras áreas para aprofundar suas investigações científicas.

O autor afirma ainda que o modelo positivista de fazer pesquisa, que se baseia principalmente no objetivismo, faz parte da modernidade. Podemos observar essa similaridade se compararmos o modelo positivista de pesquisa ao modelo moderno de educação descrito por Gadotti (1993), que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os objetivos, as técnicas, priorizando instrumentos e não a finalidade da educação.

Ao contrário do modelo de educação moderna, o modelo de educação pós-moderna, descrita por Gadotti, apresenta características bem próximas aos objetivos da pesquisa interpretativista: a relação, o envolvimento, a autogestão, a solidariedade, visando a finalidade da educação e não o conteúdo em si. Podemos confirmar essa comparação por meio da afirmação de Homes, que aproxima o modelo interpretativista de pesquisa à pós-modernidade.

Portanto, embora os autores tratem de assuntos que à primeira vista parecem diferentes, o primeiro sobre a educação e o segundo sobre pesquisa, eles têm muitos aspectos em comum, pois seus temas e funções se complementam. Ora, se o objetivo da educação é evoluir, entendemos que não o fará sem a ajuda da pesquisa, que, ao mesmo tempo, deve estar intimamente ligada à educação, particularmente na área de Linguística Aplicada.

### **2.3 Esclarecendo os Procedimentos e a Metodologia**

Na busca pela compreensão dos processos de apropriação de gêneros discursivos, especialmente tratando-se de gêneros argumentativos, no contexto escolar de uma instituição privada de ensino da cidade de São Carlos do ensino fundamental, em uma classe de sétima série do Ensino Fundamental, a partir do contato com meus próprios alunos e da percepção de suas dificuldades nesses processos de apropriação de discursos, encontrei o ambiente desejado para realizar esta pesquisa.

A parte central da pesquisa teve como sujeitos os alunos de sétima série da referida instituição, através da observação de sua conduta e das produções de texto nas aulas de leitura, interpretação e produção de textos. O meu intuito, ao observar os processos de apropriação de gêneros discursivos argumentativos, foi entender o porquê da existência da grande dificuldade dos alunos no processo de apropriação e como esse fato reflete na imagem que o aluno tem da escola e na formação de sua identidade.

Para atingir esse objetivo, partimos de observações a partir das aulas, de anotações, da análise do material didático adotado, das produções de texto dos alunos e de entrevistas semi-estruturadas<sup>13</sup>. Portanto, foi realizada uma pesquisa participativa e qualitativa de natureza etnográfica, na medida em que se procurou analisar o contexto da sala de aula (o aluno e os procedimentos de ensino/aprendizagem).

---

<sup>13</sup> Temos esta informação a partir dos resultados dos questionários semi-estruturados realizados no final do primeiro semestre de 2009.

Tendo sido feito um estudo de caso de linha interpretativista, no qual apenas um grupo de alunos de uma classe de sétima série foi observado, as atividades realizadas em prol desta pesquisa se moldaram ao longo de seu desenvolvimento. Podemos exemplificar desde as produções dos alunos até as estratégias de aulas de produção de texto.

Ao terminarmos as observações, fizemos um estudo acerca das informações obtidas de modo a imprimir confiabilidade e validade à pesquisa. Procedemos, ainda, a um estudo comparativo das inter-relações existentes entre os participantes, para que se pudesse estabelecer em que medida o conjunto de ações idealizadas e realizadas por eles interagiram na construção de um sistema de procedimentos necessários ao seu desenvolvimento, ou seja, à formação do aluno como sujeito apropriador de discursos cuja identidade se forma e se transforma nesse processo.

## **2.4 O Cenário da Pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição privada de ensino da cidade de São Carlos, caracterizada predominantemente por estudantes de classe média alta<sup>14</sup>. A motivação da escolha da escola em questão surgiu a partir de minha prática docente, no Ensino Fundamental desta, no qual pude observar problemas na aprendizagem dos alunos em relação a determinados gêneros discursivos.

A instituição analisada possui ampla e diversificada infra-estrutura, que, dentre as muitas dependências, conta com uma biblioteca e videoteca, sala de leitura e laboratório de informática e de projeções, enfim, todo material necessário para as aulas e estudos particulares dos alunos. Além disso, a escola dispõe de profissionais de apoio que, junto aos professores regulares, auxiliam no processo de ensino os alunos, como os professores de oficinas de Matemática e Língua Portuguesa, que têm como função promover projetos de leitura, produção de textos e peças teatrais, participação em concursos culturais, dentre outros.

Embora leciono em duas sétimas séries, optei por estudar apenas uma delas para realizar esta pesquisa, pelo fato de haver diferenças mais marcantes no que diz respeito ao contexto social em que se encontram os alunos, visto que há uma aluna de classe social diferente da dos outros colegas desta e, também, pelo fato de apresentar maiores problemas em relação à apropriação de gêneros argumentativos do que a outra.

---

<sup>14</sup> Podemos comprovar esse dado a partir dos questionários realizados com os alunos da classe em estudo.

A classe analisada para a pesquisa é constituída por vinte e dois alunos, entre doze e treze anos, os quais, em sua maioria, pertencem à classe média alta, possuem total acesso à cultura letrada de prestígio, livros, Internet, teatro, cinema, viagens culturais, cursos complementares etc. Mas, entre eles, há uma aluna humilde, Ana<sup>15</sup>, filha de um dos inspetores, pertencente à classe social baixa que é bolsista integral.

Todos os alunos freqüentam as aulas no período da manhã, assistindo a um total de trinta e quatro aulas semanais, que se dividem em seis aulas todas as manhãs e mais quatro aulas às terças-feiras à tarde, dia chamado de sexto período, em que os alunos têm aula o dia todo.

É importante destacar que a maioria dos alunos estuda na escola desde os cinco anos de idade, favorecendo, assim, os vínculos de amizade entre eles. Por essa razão, a relação entre os estudantes vai além da escola, pois muitos moram no mesmo bairro ou condomínio, freqüentam os mesmos lugares, como clubes, escolas de inglês, balé, futebol etc. Todos esses fatores aproximam os alunos uns dos outros, com exceção de Ana, que está na escola há pouco tempo e pertence a outros círculos sociais como veremos no capítulo quatro de análise.

## 2.5 Questionários<sup>16</sup> semi-estruturados

No intuito de estudarmos alguns dados referentes ao contexto sócio-econômico e cultural dos alunos em estudo, consideramos relevante e importante que fossem realizados questionários semi-estruturados para que pudéssemos comparar as semelhanças e diferenças entre os sujeitos da pesquisa.

Os questionários semi-estruturados foram aplicados no final do primeiro semestre de 2009, após a autorização da direção e da coordenação da escola. A partir deles, pudemos estabelecer parâmetros no que diz respeito ao contexto sócio-econômico no qual os alunos estão inseridos, comprovando que todos, com a exceção da aluna Ana (bolsista) pertencem à classe social denominada elite. Segundo uma pesquisa feita em Agosto de 2008 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), a classe social considerada Elite (classes A e B) é aquela cuja renda familiar está acima de R\$ 4.591, a qual na época da pesquisa, representava 15,5%

---

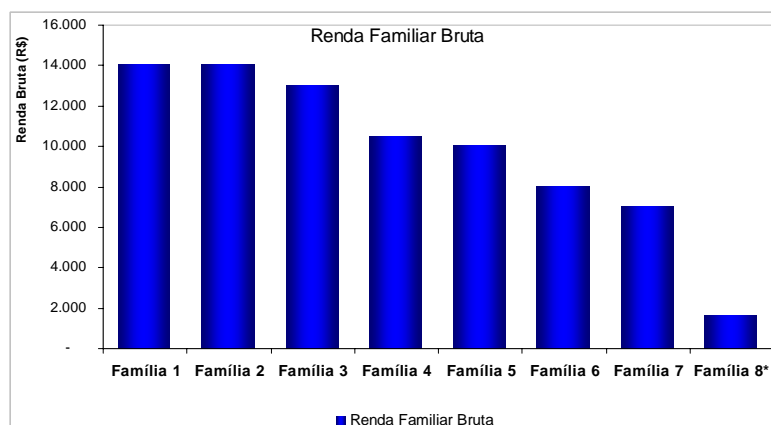
<sup>15</sup> Todos os nomes citados são fictícios.

<sup>16</sup> Questionário adaptado do questionário elaborado pela pesquisadora Cláudia Lemos Vóvio, vinculada ao mesmo grupo de Pesquisa ao qual pertencemos ("Letramento do Professor"/CNPq).

da população do Brasil, enquanto a classe definida como “nova classe média” (classe C) caracteriza as famílias que têm renda entre R\$ 1.065 e R\$ 4.591, representando 52% da população total, constituindo-se como maioria diante das demais classes.

As perguntas foram respondidas por dezenove alunos, visto que três da classe de 22 faltaram no dia da aplicação. Escolhemos como corpus oito questionários representativos, pois os demais variavam pouco em relação às respostas, por esta razão, consideramos desnecessário repetirmos informações parecidas. Nas questões referentes à renda dos alunos e às profissões de seus pais, pudemos observar que as rendas altas provêm do tipo de trabalho dos pais, que tem condições de oferecer salários mais altos, dentre eles estão: médicos, engenheiros, advogados, empresários e professores universitários, com exceção da família oito (família de Ana), na qual o pai é inspetor de escola e a mãe é dona de casa.

**Gráfico 1: Contexto Sócio-econômico dos sujeitos da pesquisa<sup>17</sup>**



De acordo com a média dos salários das oito famílias analisadas, podemos observar que mesmo considerando a família oito, que tem um salário bem inferior às demais famílias, a média é superior a dez mil reais. Outro dado importante em relação ao contexto sócio-econômico é a quantidade de membros em cada família. Cada família tem aproximadamente quatro pessoas, ou seja, no máximo dois filhos, o que faz da renda per capita alta, pois cada integrante da família, mesmo considerando a média juntamente com a família oito, tem aproximadamente três mil reais, como podemos observar na tabela abaixo:

<sup>17</sup> Fonte: pesquisa sócio-econômica 2009 (questionário semi-estruturado com 76 questões)

\* Não incluída no cálculo da média, por ser um ponto fora da curva.

**Tabela 1: Estudo Sócio-econômico**

	<b>Renda Bruta</b>	<b>Número de pessoas</b>	<b>Renda per capita</b>	<b>Média</b>
Família 1	14.000	3	4.667	10.929
Família 2	14.000	3	4.667	10.929
Família 3	13.000	4	3.250	10.929
Família 4	10.500	5	2.100	10.929
Família 5	10.000	5	2.000	10.929
Família 6	8.000	3	2.667	10.929
Família 7	7.000	4	1.750	10.929
Família 8*	1.600	4	400	10.929
<b>Total</b>	<b>76.500</b>	<b>27</b>	<b>2.833</b>	<b>10.929</b>

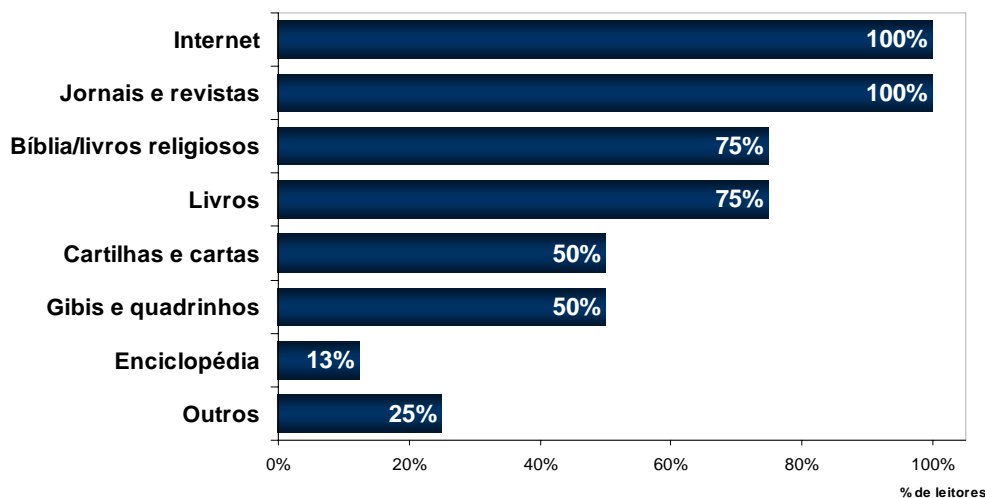
Esses dados nos servem de apoio para refletirmos sobre todas as condições que essas famílias têm e tudo de que podem usufruir a partir destas rendas. Todas essas informações são importantes para sabermos que os alunos têm acesso a todas as condições necessárias para sua formação acadêmica: livros, viagens, cursos diversos, participação em diferentes eventos culturais (teatro, concertos, cinema) etc, diferentemente de alunos como Ana (família oito), que não têm, em princípio, condições sócio-econômicas suficientes para apropriar-se da linguagem acadêmica<sup>18</sup> fora da escola.

Juntamente às considerações sócio-econômicas, fizemos um estudo em relação às leituras e produções textuais dos alunos para compreendermos melhor quais são suas atividades cotidianas, seus interesses e como tudo isso se relaciona com o freqüente desinteresse por parte desses estudantes pelas produções de textos de gênero argumentativo.

Nos gráficos que seguem, veremos que os interesses tanto de leitura quanto de escrita dos sujeitos da pesquisa são bem semelhantes, fato que pode ser explicado pela semelhança de condição social e econômica, a qual reflete em comportamentos e atividades cotidianos parecidos dos alunos.

---

<sup>18</sup> Essa expressão “linguagem acadêmica” é utilizada por Gee (2004) e será retomado com maior reflexão no capítulo quatro desta dissertação.

**Gráfico 2: Frequência de leitura de texto por categoria**

O gráfico acima revela a preferência dos alunos por práticas de leitura por meio da Internet, dentre as práticas apontadas como mais frequentes, as quais estão ligadas principalmente a sites de relacionamento e interesse pessoal dos alunos, como: esportes, tecnologia, jogos, moda, curiosidades. Outro dado que aparece em destaque é a leitura de jornais e revistas, que pode ser justificada pelo fato desses alunos utilizarem semanalmente esses materiais para a realização de atividades em sala de aula, inclusive na disciplina de Leitura e Interpretação de Textos. De acordo com as atividades realizadas, a partir de jornais e revistas, podemos dizer, no entanto, que há certa resistência por parte dos alunos para ler esses tipos de texto, os quais consideram alguns textos “difíceis”<sup>19</sup>, devido à linguagem formal e vocabulário mais rebuscado, presentes, por exemplo, em artigos, editoriais, reportagens, resenhas.

Embora os alunos assinem a leitura da Bíblia e de livros religiosos, é interessante colocarmos que a maioria deles diz não participar de cultos religiosos e não ter uma religião<sup>20</sup>. Talvez essa ocorrência possa ser explicada pelo comportamento do homem do século XXI, descrito por Hall (2005), como pós-moderno, o qual tem passado por um processo de fragmentação de identidade, de valores e crenças. Falaremos sobre essas transformações no capítulo seguinte.

Há também uma porcentagem significativa que remete à leitura de livros, que também pode ter relação com as leituras bimestrais obrigatórias de Língua Portuguesa, pois a partir

<sup>19</sup> Esses dados em relação à resistência dos alunos foram obtidos a partir de minhas observações em sala de aula, constando dos depoimentos dos alunos acerca das práticas de leitura.

<sup>20</sup> Ressaltamos que não é nosso objetivo levantarmos questões de cunho sociológico e psicológico, porém consideramos relevante destacar essas informações.

delas são cobrados trabalhos, seminários e avaliações, exigindo, desse modo, a leitura contínua dos alunos, durante o ano todo.

No que se refere à leitura de cartas, cartilhas, gibis e quadrinhos, notamos que metade dos alunos realiza esse tipo de prática de leitura, talvez pela linguagem mais informal ou maior proximidade em relação a esses gêneros, principalmente aos gibis e quadrinhos, que possuem desenhos e histórias divertidas, que podem chamar mais a atenção desses leitores. Todavia, a leitura de enciclopédia aparece com o menor índice, embora sejam solicitados trabalhos e pesquisas semanais de todas as disciplinas. Podemos considerar o fato de os alunos utilizarem a Internet como meio de pesquisa, devido à facilidade ao acesso e à rapidez.

O último dado que aparece com 25% de frequência, colocado como “outros”, não é definido pelos alunos em seus questionários, pois além das opções oferecidas, colocamos esta opção e deixamos um espaço para que o aluno pudesse detalhar quais outros tipos de leitura realiza, porém nenhum deles especificou. Levantamos a hipótese de que as possibilidades que oferecemos em nosso questionário não foram suficientemente abrangentes e é possível, também, que haja problema quanto à determinação do gênero, ou seja, por exemplo, pode ter acontecido de algum aluno ler as revistas hoje denominadas “mangás” sem classificá-las como “gibis”.

A partir da tabela abaixo, temos as frequências de leitura detalhadas, realizadas por cada um dos alunos:

**Tabela 2: Leitura de Textos**

	Outros	Enciclopédia	Gibis e quadrinhos	Cartilhas e cartas	Livros	Bíblia/livros religiosos	Jornais e revistas	Internet
Aluno 1	x			x	x	x	x	x
Aluno 2			x	x	x	x	x	x
Aluno 3			x	x			x	x
Aluno 4					x	x	x	x
Aluno 5						x	x	x
Aluno 6					x	x	x	x
Aluno 7			x		x		x	x
Aluno 8	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Total</b>	<b>25%</b>	<b>13%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>75%</b>	<b>75%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

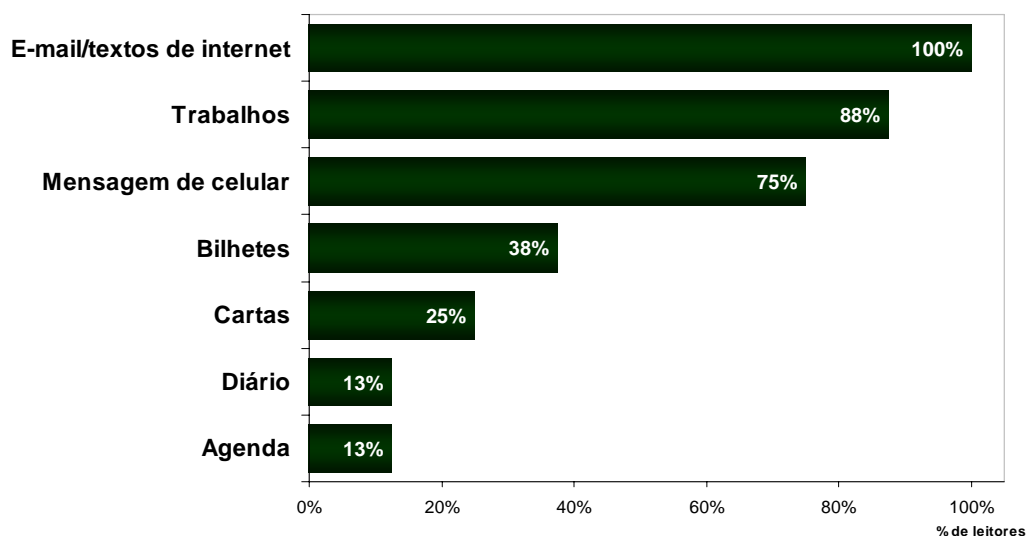
Por meio da tabela acima, observamos que o único aluno que assinalou todos os tipos de leitura foi o aluno 8, que é a aluna Ana, demonstrando ter interesse por diversas modalidades de leitura. Desse modo, embora a aluna seja bolsista e tenha condições sócio-econômicas inferiores a dos colegas de classe (a família da estudante aparece no gráfico 1



com a menor renda) isso demonstra não atrapalhar o acesso da aluna à leitura. Talvez esse fato seja possível por todo o material de leitura disponível na escola, ao qual Ana tem acesso.

No gráfico abaixo, temos informações acerca das práticas de produções textuais dos alunos. Observaremos que os dados apresentados são reflexos dos tipos de leitura que os alunos realizam, ou seja, há íntima relação entre leitura e escrita, neste caso.

**Gráfico 3: Frequência de produção de texto por categoria**



Assim como as práticas de leitura, o maior índice de produção de textos aparece em relação àqueles que são produzidos por meio da Internet. Embora não seja nosso foco de estudo, é importante refletirmos sobre essa preferência, a qual pode estar ligada às questões identitárias do homem da pós-modernidade, período marcado pela invasão da tecnologia eletrônica, automação e informação, culminando na desintegração da sociedade e do indivíduo, segundo Gadotti (1993). Esses textos aparecem principalmente em sites de relacionamento (MSN, ORKUT, Twitter, Blog), chats e e-mail. Outro dado que releva a afinidade dos alunos com a tecnologia são as produções de mensagens em celular, que aparecem com 75% de frequência entre os estudantes<sup>21</sup>.

Os trabalhos aparecem em segundo lugar com uma porcentagem alta (88%). Neste caso, devemos levar em consideração o sistema da escola, que exige trabalhos mensais de todas as disciplinas, por essa razão esse número aparece com grande expressividade. Os bilhetes representam 38% de frequência, os quais muitas vezes são escritos em sala de aula como meio de comunicação alternativa, já que a conversa durante as aulas é dificultada pelos

<sup>21</sup> É interessante destacar que a escola tem tido problemas em relação ao uso de celular, pois os alunos começaram a enviar mensagens uns para os outros durante as aulas, fato que gerou polêmica, pois a escola começou a apreender os aparelhos e devolveu-os apenas para os pais.

professores. Uma vez que observamos acima a inter-relação entre práticas de leitura e de escrita, é possível concluir a partir deste dado que a referência a “outros” no questionário a respeito de leitura de textos possa dizer respeito à leitura de bilhetes.

Por outro lado, as cartas, os diários e a agenda aparecem com pequeno índice de frequência, revelando pouca afinidade dos alunos com esses gêneros, o que parece natural, em virtude da preferência dos estudantes por produções que envolvam o meio digital, talvez por sua praticidade rapidez, fazendo com que a caneta e o papel sejam deixados de lado. Provavelmente os diários e a agenda têm cedido espaço para a escrita em sites de relacionamento já mencionados, como MSN, ORKUT, Twitter, Blog, dentre outros.

É importante ressaltarmos que no questionário foi colocada a opção “outros” para que os alunos pudessem escrever outros tipos de produções que realizavam. Embora alguns tenham assinalado a opção, não especificaram a que tipo de produção se referia. A tabela abaixo descreve a prática de produção textual realizada pelos estudantes em estudo:

**Tabela 3: Produção de Textos**

	Agenda	Diário	Cartas	Bilhetes	Mensagem de celular	Trabalhos	E-mail/textos de internet
Aluno 1					x	x	x
Aluno 2			x	x			x
Aluno 3					x	x	x
Aluno 4				x	x	x	x
Aluno 5					x	x	x
Aluno 6			x		x	x	x
Aluno 7					x	x	x
Aluno 8	x	x		x		x	x
<b>Total</b>	<b>13%</b>	<b>13%</b>	<b>25%</b>	<b>38%</b>	<b>75%</b>	<b>88%</b>	<b>100%</b>

A partir desses dados mais detalhados, podemos observar, em geral, as semelhanças entre os alunos em relação às produções textuais realizadas. Novamente, Ana se destaca como a aluna com maior frequência de produções textuais, assim como a frequência de prática de leitura. Porém, devemos ressaltar que a estudante não assinala a produção de mensagens pelo celular. De algum modo Ana, assim como seus colegas de classe, tem afinidade com a tecnologia, pois assinala a produção de e-mails, a qual pode ser realizada no laboratório de informática da escola; por outro lado, a mensagem de celular precisa ser produzida em celular próprio, e a menina não possui o aparelho.

Todas essas informações permitem-nos refletir, além dos interesses, semelhanças e diferenças entre os alunos, acerca do modo como a prática de leitura tem influência sobre a

produção escrita deles. Ou seja, as práticas de leitura realizadas com maior frequência, independentemente das razões e motivações pelas quais são realizadas, refletem sobre as práticas de produção escrita.

Essas singularidades apontam para os novos interesses dos estudantes que estão em desacordo com aquilo que é ensinado e esperado pela instituição privada de ensino em estudo<sup>22</sup>. Desse modo, é compreensível o desinteresse, a resistência e a dificuldade dos alunos em relação à produção de textos do gênero argumentativo. Veremos com maior profundidade essas questões relacionadas às produções textuais no capítulo IV desta dissertação, momento em que faremos a análise das redações dos alunos.

---

<sup>22</sup> A instituição privada de ensino, como será detalhado no capítulo IV desta dissertação, segue princípios tradicionais e normativos de ensino.

### Capítulo III - A apropriação de gêneros discursivos: reflexão de identidades

Para que possamos compreender como ocorrem os processos de apropriação de gêneros argumentativos pelos alunos e a dificuldade apresentada nesses, é necessário fazer um breve estudo acerca da formação e da constituição de identidade do sujeito, como indivíduo histórico e social, que sempre passa por transformações.

Segundo Hall (2005), o homem da sociedade moderna tinha uma identidade definida e localizada no mundo social e cultural. Mas uma mudança estrutural foi fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Hoje, estas identidades se encontram com fronteiras menos definidas, que provocam no indivíduo uma crise de identidade, culminando na fragmentação, na descentração<sup>23</sup>, na deslocação do indivíduo moderno. Muda-se a idéia de que temos de nós próprios como sujeitos integrados. A descentração ocorre tanto do lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo, a qual é gerada pela dúvida e incerteza. Assim, no mundo pós-moderno também somos “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade, algo que desde o Iluminismo se supõe definir a essência do nosso ser e fundamentar nossa existência como seres humanos:

“A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2005, p.7).

#### 3.1 Três diferentes concepções de identidade

O primeiro sujeito definido por Hall é o sujeito do Iluminismo, um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação, cujo “centro” consistia em sua essência – o centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa. Assim, essa concepção de sujeito é individualista.

---

<sup>23</sup> O próprio autor ressalta que as formulações do livro são provisórias e abertas a contestações, devido aos aspectos contraditórios que a noção de descentração traz.

John Locke, citado por Hall, em seu *Ensaio sobre a compreensão humana*, definia o indivíduo em termos da “mesmidade de um ser racional”, ou seja, de uma identidade que permanecia a mesma e era contínua com seu sujeito.

À medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriram uma forma mais coletiva e social. Os dois eventos que contribuíram para a formação do sujeito moderno foram: a biologia darwiniana e o surgimento de novas ciências sociais. Há, ao mesmo tempo, um dualismo no sujeito moderno: a internalização do exterior no sujeito e a externalização do interior através de sua ação no mundo social.

Ao contrário do sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico é descrito como aquele que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e que tinha a consciência de que a essência do sujeito não era autônoma e auto-suficiente, e sim formada na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – do mundo que habitava.

G. H. Mead, C. H. Cooley (1972) e os interacionistas elaboraram esta concepção interativa da identidade e do “eu”, a qual é formada na interação entre o “eu” e a sociedade. Apesar disso, ele ainda tem sua essência que é o “eu real”, o qual é modificado num diálogo contínuo com o exterior e com diferentes identidades. Assim, há um preenchimento entre o interior e o exterior, correspondentes ao mundo pessoal x público.

O homem pós-moderno, que surge a partir de cinco descentramentos<sup>24</sup>, é definido por Hall (2005) como um indivíduo que não tem identidade fixa, essencial ou permanente, tornando-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam, ela é definida histórica e não biologicamente. Assim, há dentro de nós diferentes identidades, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas:

“A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2005, p.13).

---

<sup>24</sup> Os cinco descentramentos apontados por Hall são: A redescoberta dos trabalhos de Marx (século XIX) na década de 60; O avanço na teoria social e nas ciências humanas com a descoberta do inconsciente por Freud; As idéias de Saussure acerca da língua, principalmente em relação à noção de que não somos autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua; A concepção de Foucault acerca do sujeito moderno, elaborando uma espécie de genealogia acerca deste; O avanço do Feminismo enquanto movimento social.

A partir dessas características peculiares da identidade do homem pós-moderno, podemos observar que o movimento de descontinuidade, mudanças e significações estão presentes em todos os sujeitos, inclusive nos estudados nesta pesquisa. No último capítulo, observaremos que as transformações ocorridas na adolescência atual, relacionadas ao “descentramento de identidade” descrita por Hall, refletem escolhas e interesses dos alunos em relação a sua aprendizagem e apropriação de gêneros argumentativos. Esse fato torna-se claro, quando fazemos a análise das redações e dos depoimentos dos alunos acerca da metodologia de ensino, a qual é focada basicamente no uso do livro didático, mostrando que este pode ter influência negativa na aprendizagem dos estudantes.

### **3.2 Deslocamento de identidades a partir das diferentes representações dos sujeitos**

Para que possamos entender melhor o que está em jogo em relação às identidades e representações de sujeitos, Hall exemplifica por meio de uma situação concreta para que possamos compreender as diferentes representações de sujeitos na sociedade, segundo suas crenças, valores e etnias, havendo um deslocamento e contradições no que diz respeito às várias identidades que cada sujeito pode assumir:

“Em 1991, o então presidente americano, Bush (...) encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras. No julgamento de Bush, os eleitores brancos (...) provavelmente apoiariam Thomas (...), e os eleitores negros (...) apoiariam Thomas porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava "jogando o jogo das identidades" (HALL, 2005: pp.18 e 19).

Hall aponta para as contradições presentes tanto dentro da cabeça dos sujeitos quanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos. Desse modo, nenhuma identidade é singular, pois cada uma envolve diferentes aspectos, como: etnia, classe social, sexismo, interesses e valores políticos. No que diz respeito à classe social, por exemplo, o autor ressalta que as pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe, pois esta pode servir de dispositivo ou de categoria mobilizadora, por meio da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas.

Do mesmo modo, quando pensamos na Educação, no ensino e na sala de aula, sabemos que também há um jogo de identidades, no qual cada sujeito tem seus interesses, como, por exemplo, o governo, a escola, o professor, os alunos. Cada um desses sujeitos tem objetivos diferentes e interagem em conjunto em prol dos mesmos.

Dessa forma, temos como propósito averiguar, de forma introdutória, quais são as representações que os alunos têm da escola, da aprendizagem, bem como os diferentes aspectos (como: interesses, crenças, valores, classe social) que fazem com que se identifiquem ou não com a escola e com a produção de textos argumentativos. A partir desses pontos poderemos avaliar os possíveis motivos responsáveis pelo desinteresse e a desmotivação dos estudantes em relação à aprendizagem. Como veremos a seguir, o processo de globalização cultural tem forte influência sobre a constituição da identidade do sujeito pós-moderno.<sup>25</sup>

As identidades nacionais têm sido afetadas pelo processo de globalização. O processo de constituição destas identidades se desenvolve a partir das culturas representadas para o indivíduo, ou seja, o sujeito não é apenas um mero cidadão de uma nação, mas também participa da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Assim, a formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais, generaliza uma única língua como meio de comunicação, cria a representação de uma cultura homogênea e mantém instituições culturais nacionais, como, por exemplo, o sistema educacional, tornando-se uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade.

Segundo Hall (2005, p.50), as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Portanto, uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos e, ao produzirem sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Todos esses sentidos estão presentes nas histórias contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas. A partir dessas construções de identidade, há conseqüências originadas do processo de globalização (HALL 2005, p. 69):

- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.

---

<sup>25</sup> Pretendemos em estudos futuros nos aprofundar em relação ao tema das representações e tecemos, neste trabalho, apenas algumas reflexões preliminares..

- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

De acordo com Hall o fator mais importante quanto ao impacto da globalização sobre a identidade envolve a consideração do tempo e do espaço como coordenadas básicas de todos os sistemas de representação, como a escrita, a pintura, o desenho, a fotografia, que devem simbolizar seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Além disso, diferentes épocas culturais têm diferentes maneiras de combinar as coordenadas de espaço-tempo, o que se pode observar em diferentes obras e movimentos artístico-culturais do final do século XIX e início do século XX, como o movimento modernista, o qual representa fragmentação e desordem, a teoria da relatividade de Einstein, pinturas cubistas de Picasso, dentre outros. Tudo isso está relacionado à dimensão espaço-tempo que se mistura e se confunde à medida que se desenvolve também a tecnologia e, conseqüentemente, os meios de comunicação.

Esses processos globais têm, segundo Hall, sido apontados por muitos teóricos como efeito de enfraquecimento ou abalo das formas nacionais de identidade cultural, pois as identificações “globais” têm sofrido deslocamentos e, algumas vezes, começam a apagar as identidades nacionais. Desse modo, alguns teóricos apontam para a tendência a uma maior interdependência global, levando ao colapso as identidades culturais, produzindo uma fragmentação dos códigos culturais, a multiplicidade de estilos, a ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente, na diferença e no pluralismo cultural, que o autor denomina de pós-moderno global (HALL, 2005, p.74). Podemos entender esse processo no trecho abaixo:

“Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’ (...). À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactadas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e infiltração cultural.(...) Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens (...), mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem ‘flutuar livremente’ (HALL, 2005: p.74 e p.75).

A partir dessas reflexões, concluímos que a globalização tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando-as mais posicionais, plurais e diversas; menos fixas e unificadas. Em



contrapartida, o autor alerta para seu efeito contraditório, pois há identidades que estão ligadas à História, política do passado, tentando recuperar a pureza anterior e recobrir unidades e certezas que estão sendo perdidas.

Ao relacionarmos o processo de globalização à educação, constatamos que a constituição da identidade dos alunos é marcada pelas contradições apontadas no parágrafo anterior, pois ao mesmo tempo em que cada um apresenta uma variedade de representações e identificações, todos tentam se unificar e se reconhecer por meio de uma identidade cultural global através, por exemplo, de músicas que ouvem, de roupas e estilos que utilizam, atividades que realizam, a linguagem que produzem, dentre outros. A partir desse conjunto de mudanças e de contradições, o ensino perante a pós-modernidade também passa por transformações, que se refletem na metodologia de ensino das escolas, a fim de buscar as novas necessidades do sujeito pós-moderno em sua aprendizagem como constituinte de sua identidade.

### **3.3 A Pós-modernidade na Educação: mudanças no ensino**

Como já vimos no item anterior, atualmente, o sujeito pós-moderno tem sofrido mudanças, principalmente, no que diz respeito à constituição de sua identidade, devido às transformações na história, na política, na cultura e na sociedade em que ele encontra-se inserido. Naturalmente, essas transformações também ocorrem no âmbito da educação, que também está ligada à formação do indivíduo, segundo Gadotti (1993).

Gadotti faz algumas considerações acerca da Modernidade e da Pós-Modernidade, focalizando a educação. Aponta que a pós-modernidade surge num momento de total caos de referência e de perda de identidade, trazidos pela invasão da tecnologia eletrônica, pela automação e informação, culminando na desintegração da sociedade e do indivíduo.

Ao tentar explicar o que seria a educação pós-moderna, o autor afirma não existir ainda uma definição exata, mas que há a certeza de que representa a negação do modernismo. Nele, o homem era “cimentado” no social, com a participação das massas na política, resultando, às vezes, em conflitos e até mesmo guerras. Já o homem pós-moderno dedica-se ao cotidiano e às metas individuais, almejando sua afirmação como indivíduo.

Entretanto, Gadotti aponta para a existência de um paradoxo dentro da educação pós-moderna, pois ao mesmo tempo em que visa à individualidade, constitui-se como multicultural, ou seja, caracteriza-se pela diversidade e pluralidade de doutrinas, etnias, etc,

eliminando estereótipos, ampliando horizontes de conhecimento e visões de mundo. Assim, busca a igualdade sem eliminar a diferença, valorizando a relação, o envolvimento, a solidariedade, contra a educação clássica (moderna), que priorizava o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e técnicas, os instrumentos, enfim, os objetivos e não a finalidade da educação.

Além disso, o autor argumenta que a educação pós-moderna é crítica, ou seja, pretende resgatar a unidade entre a história e o sujeito, criticando a desilusão moderna, causada por uma racionalização que levou o homem a guerras e à desumanização. Desse modo, a educação pós-moderna prioriza o processo de conhecimento e suas finalidades e não a apropriação de conteúdos do saber em si mesmos. Para ela, o conhecimento tem caráter prospectivo, ou seja, está adiante e o sujeito é participante crítico em sua produção.

Desse modo, o principal objetivo da educação pós-moderna é tornar o sujeito, dentre outros aspectos, um ser autônomo, a fim de que construa seu próprio conhecimento e aprenda a buscar fontes diversificadas acerca de um determinado assunto, para que possa discuti-lo e dialogar com outras áreas. Assim, ele próprio “aprende a aprender”, no processo de construção do conhecimento. Vale notar que os PCNs (1998) também falam sobre a necessidade do aluno reconstituir sua identidade para que possa adquirir sua autonomia a partir de diferentes formas de ver o mundo e seus problemas:

“Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto à percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. Assim como seria um equívoco desconsiderar a condição de adolescente, suas expectativas e interesses, sua forma de expressão, enfim, seu universo imediato, seria igualmente um grave equívoco focar exclusiva ou privilegiadamente essa condição. É fato que há toda uma produção cultural, que vai de músicas a roupas, voltada para o público jovem. O papel da escola, no entanto, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata” (Brasil, 1998, p.47).

Assim, pensando na autonomia do estudante, os PCNs ressaltam que é necessário considerar os aspectos relevantes que envolvem o adolescente enquanto indivíduo, bem como suas peculiaridades e interesses, mas, ao mesmo tempo, proporcionar a ele outras visões de

mundo para que adquira outras possibilidades de escolha, de aprendizado, que complementem sua formação enquanto sujeito. Cabe à escola, portanto, o papel de levar ao aluno condições que atendam a essas necessidades.

Além disso, os PCNs fazem uma reflexão sobre o papel do professor, o qual deve atuar como mediador no trabalho com a linguagem, a fim de mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não, promovendo, desse modo, a reflexão e a análise daquilo que o outro diz para que possa refletir sobre si mesmo. Assim, a escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um lugar onde cada aluno possa se expressar legitimamente, ter seu valor perante o outro e que, dessa forma, haja uma troca entre ele e o outro. Mesmo que haja divergência de opiniões, que todas sejam explicitadas e tratadas como iguais, sem a valoração de melhor ou pior, mas, sim, que os diversos pontos de vista sejam considerados apenas como diferentes, que podem ser reinterpretados. A escola, ainda, precisa ser um ambiente onde seja possível compreender a diferença como constitutiva de sujeitos (Brasil, 1998, p.48).

Segundo os PCNs, a mediação do professor tem importância fundamental no processo de aprendizagem e constituição do aluno enquanto sujeito, pois é o professor quem deve organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre os aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo: intenções, valores, preconceitos que veiculam, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos.

Desse modo, para atingir tais objetivos do ensino nos ciclos escolares, os PCNs adotam uma concepção social da escrita, em contraste com a concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Segundo muitos autores, como Kleiman, essa concepção está baseada nos princípios do letramento, os quais vamos descrever no próximo item:

“A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os

estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p.4, grifo da autora).

Juntamente a essas mudanças no ensino, com base no conceito de letramento, assim como os PCNs, Kleiman (2007) discute também a importância da transformação da atuação do professor, visto que seu papel está dentro da perspectiva do ensino da língua materna voltada para a prática social. Assim, um enfoque socialmente contextualizado pode, segundo a autora, conceder a ele a autonomia e planejamento das unidades de ensino e escolhas de materiais didáticos. A partir dessas modificações, a função do professor também se altera:

“O professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação. (...). O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parecidos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade” (KLEIMAN, 2007, p.17).

Contudo, Kleiman discute o fato de certos conteúdos, considerados irrelevantes para as práticas letradas dos alunos, serem ensinados, devido à exigência dos mesmos dentro da sociedade. Além disso, ressalta ainda que para que o papel do professor mude, também é necessário que haja uma revisão de sua formação, desde a universitária, principalmente no que diz respeito à concepção da escrita e das práticas letradas, que, à medida que ocorre um avanço no processo escolar, tornam-se naturalizadas, abrangendo outras dimensões:

“As transformações abrangem a dimensão político-ideológica, uma vez que a naturalização da escrita obscurece o fato de os usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que pode contribuir para a desigualdade e a exclusão, quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família. O curso de formação deve funcionar, dessa forma, como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita” (KLEIMAN, 2007, p.17 e p.18).

Portanto, a autora enfatiza a importância de levar ao aluno atividades de língua escrita que façam sentido para ele, de modo a inseri-lo em diversas práticas sociais sem que ele se sinta excluído ou inferiorizado socialmente, seguindo, desse modo, os fundamentos do letramento, definidos anteriormente. Por essa razão, segundo ela, em todo o processo de aprendizagem, o professor deve trabalhar dentro das diferentes atividades com diversos tipos de texto e estratégias.

Dentro de todas essas transformações no ensino, Kleiman (2008, pp.487 e 488) aponta mudanças ocorridas no Brasil em relação à produção de documentos governamentais destinados a regular e melhorar os ensinamentos fundamental e médio de nosso país, caracterizando muitos eventos de letramento: avaliações dos alunos na escola, nas universidades, de livros didáticos, dentre tantos outros. Em contrapartida, a autora faz uma crítica em relação à formação do professor devido a seu despreparo e desconhecimento com relação às teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais que norteiam o sistema educacional em nosso país, os quais, em sua maioria, não fazem parte dos programas dos cursos de Pedagogia e Letras. Tudo isso cria uma situação de incerteza que desestabiliza o professor, contribuindo, assim, para o desânimo generalizado entre os profissionais envolvidos com a alfabetização e o ensino de língua materna.

A autora destaca ainda que o governo tem investido na educação, promovendo cursos de capacitação e formação de professores. Mas, por outro lado, aponta fatores que têm contribuído para a instabilidade do professor enquanto profissional de educação:

“Contribuindo para a instabilidade, estão as complexas relações entre o professor e os órgãos que formam e regulam a carreira docente, entre as quais a relação quase simbiótica que existe entre escola e academia, e que se manifesta de maneiras potencialmente empobrecedoras para o professor. (...) Outra manifestação dessa relação é fornecida pela presteza com que teorias sobre a linguagem são adotadas e adaptadas por professores e coordenadores pedagógicos, como foi o caso, na última década, dos estudos do letramento e das teorias de gênero (...)” (KLEIMAN 2008, p. 489).

Desse modo, Kleiman levanta muitos problemas relacionados ao ensino, à formação de professores dentro das mudanças ocorridas na educação pós-moderna, que devem ser considerados como pontos importantes nesse processo de tantas transformações ocorridas com o sujeito, a sociedade e, conseqüentemente, com o ensino.

A partir do levantamento desses problemas na educação, podemos constatar em nossa própria prática docente e formação acadêmica essas deficiências que tornam nosso trabalho difícil, despertando, às vezes, o sentimento de frustração diante das dificuldades para realizá-lo devido à burocracia do sistema educacional, à falta de recursos e apoio pedagógico, resultando no desinteresse e na dificuldade dos alunos.

Todavia, por meio da pesquisa na área dos Estudos do Letramento, com base em autores como Street (2006) e Kleiman (1995), conseguimos obter alternativas acerca da metodologia de ensino, que podem modificar a visão dos alunos em relação à aprendizagem. A partir desses estudos, observamos que as atividades significativas, que constituem o letramento enquanto prática social, envolvendo produções escritas, proporciona maior aprendizado e promove a participação e a constituição da identidade do sujeito.

### **3.4 Letramento e constituição de identidade**

De acordo com Kleiman (1995), os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita. O conceito tem origem acadêmica e se infiltrou aos poucos no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, com o objetivo de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita e distinguir múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral. Segundo a autora, trata-se apenas de uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela mais importante agência de letramento: a instituição escolar.

A autora aponta para o fato de o termo letramento ter sido contrastado com o significado de alfabetização, quando surgiu no Brasil, em meados da década de oitenta. Isso fez com que houvesse limitação da relevância e do impacto do conceito de letramento para o ensino e aprendizagem nos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, no momento em que o aluno está em processo de aquisição da língua escrita. Dessa forma, há uma divisão dos professores em relação à idéia de letramento:

“(...) enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava

série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano” (KLEIMAN, 2007, p.2).

A partir dessas observações, devemos refletir sobre o conceito de letramento em relação à produção textual de diversos gêneros do discurso, ressaltando as novas necessidades do uso da escrita na vida das pessoas, além da escola. Na vida profissional, por exemplo, podem ser requisitados textos de gêneros diversos dependendo do tipo de trabalho que a pessoa realiza, o mesmo pode ocorrer se a pessoa precisar fazer uma reclamação à prefeitura ou solicitar algo de algum órgão público. Assim, são diversas as atividades letradas de que o sujeito participa e, segundo a autora, cabe à escola proporcionar situações que preparem-no para que possa participar efetivamente delas:

“Esse modo de agir em situações novas, característico da aprendizagem, deveria ser particularmente verdadeiro nas situações de aprendizagem escolar, pois na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local de trabalho. (...) Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (KLEIMAN, 2007, p.2 e 3).

Street (2006), assim como Kleiman, refere-se aos diferentes modos pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e argumenta que não se deve pensar em letramento como algo único e compacto - o que caracterizaria o modelo autônomo de letramento. Em vez disso, o autor defende o modelo ideológico de letramento:

“Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente neutras” (STREET, 2006, p.466).<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Notamos que a definição de letramento de Soares (2002), que destacamos mais adiante, parece alinhar-se preferencialmente com o que seria, para Street, característico do modelo autônomo de letramento, na medida em que não pondera sobre as questões de ideologia e de poder.

Dessa forma, Street (2006, p. 466) relaciona letramento à identidade, pois acredita que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da subjetividade, ou seja, para o autor, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca dos modelos de comportamento e papéis a desempenhar. Nessa medida, no que se refere aos gêneros discursivos, podemos dizer que, quando nos apropriamos deles e nos expressamos, em contextos sociais específicos, nos constituímos enquanto sujeitos.

Ao transportarmos essas idéias para a sala de aula, observamos que os alunos seguem determinados modelos de comportamento e, de forma geral, apresentam, enquanto grupo, formas de ser e viver parecidas, principalmente no que diz respeito às suas expectativas, influências e interesses em relação ao mundo.

Como já falamos no item anterior, a questão cultural influencia bastante o comportamento do sujeito, envolvendo muitas questões (classe social, etnia, crenças, ideologias, identidades). Segundo Street, uma pessoa não é determinada por instituições dominantes, mas a noção de subjetividade em diferentes culturas é um lugar de articulação de componentes ideológicos dominantes e subordinados. Assim, as práticas letradas são tomadas como lugares de negociação e transformação, idéias que também são discutidas por Fairclough (2001) acerca do discurso, enquanto lugar de embates e lutas sociais, envolvendo negociação e transformação social entre os sujeitos, nas práticas de linguagem. Além disso, o autor ressalta que há diferentes concepções culturais em diferentes contextos acerca da natureza e da idéia de pessoa, embora em muitas sociedades ocidentais, a noção de pessoa esteja ligada à idéia de um indivíduo único persistente e integral, como se operasse ao longo de todos os contextos.

Desse modo, os usos e significados do letramento em diferentes sociedades são descritos por Street como semelhantes, no que diz respeito aos usos e significados de pessoa. Muitas vezes, a pessoa e o ser humano são representados por práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. Portanto, para o autor, o letramento constitui-se como elemento importante na definição de pessoa, na medida em que ser capaz de ler e escrever é pressuposto na caracterização de uma pessoa socialmente competente.

A partir de suas reflexões, Street cita dois exemplos de letramento de Besnier (1991), que descrevem a relação existente entre letramento, subjetividade e identidade: o pronunciamento de sermões e a redação de cartas. As cartas pessoais (STREET, 2006, p.470) estão associadas com o afeto e situam o indivíduo num sistema socioeconômico de generosidade, sociabilidade e preocupação. Já os sermões representam autoritarismo e a



assertividade e enfatizam assimetrias de poder, conhecimento e moralidade. Assim, os pregadores de sermão arengam sua audiência; os autores de cartas, em contrapartida, expressam empatia.

Esse exemplo pode ser facilmente comparado à prática de produções de textos argumentativos dos alunos em estudo, as quais não têm qualquer associação com afeto ou sociabilidade. Assim, é possível compreender a aversão da maioria dos alunos ao produzirem esses tipos de texto, pois além do fato de as situações de produção não serem significativas, não há qualquer identificação entre os alunos e o texto argumentativo. Além disso, o professor ocupa a posição de autoridade, representando poder sobre os alunos, que, logo, se sentem obrigados a realizarem tais atividades que não lhes trazem empatia alguma, por isso, recusam essa prática, visto que não se identificam com ela.

Podemos concluir, a partir desses exemplos e constatações, que diferentes letramentos estão associados a diferentes subjetividades e identidades:

“Quando freqüentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas” (STREET, 2006, p.470).

Assim, a idéia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece uma base mais construtiva para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com sua ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ela associada.

É importante ressaltar que os letramentos, segundo Street, também podem se constituir como lugares de negociação e de transformação. O autor discute que recentemente era comum, nas ciências sociais, encarar a sociedade como um processo de dominação de cima para baixo com a ideologia servindo os interesses de um grupo dominante e os demais tidos como vítimas passivas ou relutantes. Atualmente, a perspectiva do agenciamento é utilizada, ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam aquelas que aparentemente lhes são atribuídas. Desse modo,

“As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares, pode ser de fato um foco para transformação e desafio” (STREET, 2006, p.471).

Portanto, observa-se que as lutas entre diferentes versões de identidade e letramento devem ser interpretadas em cada caso particular, pois, desse modo, cria-se uma visão mais profunda acerca dos letramentos dominantes em cada sociedade. Seguindo a perspectiva intercultural destacada por Street, o que é dominante em uma determinada sociedade em relação aos seus letramentos, não é em outras, mesmo dentro de uma mesma sociedade há muitas diferenças que dividem sexo, classe social, etnia, partidos políticos etc.

Um exemplo apontado pelo autor está dentro do campo da lingüística, onde há grande variedade de formas de língua e o “padrão” constitui-se em mais uma variedade. Dentro dessa diversidade de formas de uma língua, a forma “padrão” tem status de língua dominante, o que deixa explícita a luta de poder e de dominação, na qual vencem aqueles que fazem uso da língua padrão. A partir dessas reflexões, Street sugere a adoção da noção de letramento dominante:

“Eu gostaria de sugerir que adotássemos, de igual modo, a noção de *letramento dominante* a fim de ressaltar a extensão com que o letramento é tratado como padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou padrão é igualmente uma questão de poder. Isso implica, portanto, que nos refiramos a *variedades de letramento* tal como nos acostumamos a falar das *variedades da língua*” (STREET, 2006, p.472).

Assim, o letramento dominante, segundo Street, marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura, questões que não costumavam ser tratadas antes dos estudos do letramento.

Ao pensarmos nas questões ligadas às lutas de poder dentro da língua, segundo Street (2006), ponderando os processos de interação social entre os sujeitos nas diferentes práticas letradas como lugares de negociação e transformação social, podemos considerar, como inerentes à constituição da identidade do sujeito, suas expectativas diante de modelos e papéis que desempenham em diversos círculos sociais.

A partir dessa construção social do sujeito, é possível avaliar que sua afinidade ou aversão a determinadas práticas sociais, que dependem de seus gostos, interesses, são movidos por ambições individuais e coletivas. Desse modo, a dificuldade e desinteresse dos alunos em relação à produção de textos de gênero argumentativo mostra que, de certo modo,

os alunos, ao constituírem sua identidade, não demonstram desejar assumir determinados papéis que se relacionam a este fim.

Esse fato pode ser evidenciado no modo como são realizadas as atividades de produção de texto, pois, como veremos no capítulo IV desta dissertação, as propostas de produção de texto, que se aproximam de algum modo dos alunos – de sua visão de mundo, de seus desejos, de suas expectativas - têm melhores resultados nas produções das redações argumentativas, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma. Observaremos, ainda, que o sujeito, ao assumir determinados papéis sociais em seu texto, rejeita outros, gerando, desse modo, negociações e transformações sociais, estabelecendo um posicionamento ideológico em relação a suas escolhas, podendo haver, nesse momento, com base nas ponderações de Street (2006), a mudança social.

De acordo com Street (2006), para que haja mudança social, é necessário que o sujeito tenha vivenciado efetivamente diferentes práticas sociais, além de possuir conhecimento das normas e convenções sociais que inscrevem essas práticas em sua vida social. Além disso, há situações em que o letramento passa a ter grande importância para o indivíduo:

“(...) o letramento mesmo é visto 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. O letramento, portanto, está constitutivamente relacionado com a personalidade” (Street, 2006, p.469).

Observaremos, por meio da análise das redações, que há uma preocupação maior da aluna Ana em ser competentemente letrada, pois, talvez sua origem social e as difíceis condições financeiras façam com que a aluna assuma um posicionamento ideológico que a conduz a ver a escola como um lugar propício para a mudança social por meio da aprendizagem, que levará o sujeito a uma profissão e, mesmo, a outra classe social.

Por outro lado, veremos que os outros dois alunos, Marcos e principalmente Roberto, pensam de modo diverso de Ana, estabelecendo, ambos, outro posicionamento ideológico acerca dos temas desenvolvidos em suas redações, revelando despreocupação em relação à mudança social e à apropriação competente da escrita, descrita acima. Talvez essa diferença possa ser explicada pela posição social que ambos ocupam (elite), que já representa o sucesso social sem depender da escola como meio para alcançá-lo.

Ao pensarmos na escola, devemos reconhecê-la como agência social, no sentido de possibilitar ou não ao sujeito o acesso e a participação em práticas letradas, mobilizando-o e

transformando-o socialmente. Nesse processo de ensino e aprendizagem, devemos tomar o professor como parte deste e ressaltar sua importância como responsável por mobilizar o sujeito, utilizando-se da vivência do aluno para promover condições para o desenvolvimento de práticas sociais mais amplas em contextos escolares.

Kleiman (2007) refere-se ao professor como agente de letramento, associando-o à idéia de sujeito/agente social que mobiliza sentidos nas práticas cotidianas de seus alunos, de modo a proporcionar a eles o acesso às práticas letradas complexas, viabilizando recursos para que os alunos tenham acesso e vivências em práticas de letramento significativas. A partir dessas considerações, devemos refletir sobre o modo como a produção de textos argumentativos tem sido constituída no contexto escolar, levando em consideração a artificialidade das situações de produção, bem como as propostas apresentadas pelos livros didáticos. De acordo com Kleiman, a prática social é o pressuposto principal para pensar as práticas escolares:

“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” Kleiman (2006a, p.4).

Desse modo, ao considerarmos o professor enquanto agente de letramento, também devemos pensar sobre como o seu trabalho interfere na transformação da realidade social, à medida que é capaz de criar mecanismos e ações que inserem o sujeito em práticas letradas.

No capítulo seguinte, a partir da análise do material didático, das situações de produção de textos argumentativos, depoimentos e das redações produzidos pelos alunos da sétima série em estudo, poderemos observar essas questões levantadas por Kleiman. Essas questões aparecem no processo de aprendizagem dos alunos, o qual, em situações mais artificiais de produção textual, envolve maior grau aversão e dificuldade dos alunos e naquelas mais naturais e próximas dos estudantes, torna-se mais espontâneo de modo a proporcionar a produção de textos de gênero argumentativo mais competente, de acordo com a proposta de ensino da instituição privada de ensino.

## **Capítulo IV– Análise de dados a partir do material didático utilizado, questionário semi-estruturado e dos textos argumentativos dos alunos de sétima série em estudo**

### **4.1 Escolha do contexto e dos sujeitos para estudo**

A partir de um estudo comparativo, pudemos observar que os problemas de apropriação de determinados gêneros discursivos pelos alunos de instituição privada de ensino são semelhantes aos dos alunos de escolas públicas<sup>27</sup>, apesar das grandes diferenças de contexto existentes entre elas, como infra-estrutura, carga horária, formação de profissionais, quantidade de estudantes por turma e classes sociais muito diversas.

Embora todas as séries (5ª, 6ª e 7ª série) apresentem problemas, a série em que ocorrem maiores dificuldades na apropriação dos gêneros discursivos é a sétima série, pois é nesta fase que alunos têm um contato mais aprofundado com textos argumentativos, apresentando dificuldade e resistência à aprendizagem.

Vale notar que este trabalho surgiu a partir das minhas próprias inquietações e dúvidas em relação a minha própria prática docente. Antes de lecionar nessa escola, já havia trabalhado em escolas públicas, onde eu acreditava que a dificuldade e o desinteresse referentes à aprendizagem eram fruto da falta de recursos e oportunidades dos alunos somados ao sistema das escolas públicas, bem diverso do sistema das escolas da rede privada de ensino, ao contexto em que os estudantes se encontravam, geralmente periferias desprovidas de recursos, muitas com problemas de violência, tráfico de drogas, além da estrutura familiar bastante desestruturada.

Porém, quando comecei minhas atividades nesta escola pertencente à rede privada de ensino, considerada por três vezes a melhor escola da cidade de São Carlos, a partir de resultados do ENEM, observei logo no início que havia problemas de aprendizagem semelhantes aos encontrados nas escolas públicas em que eu havia trabalhado. Embora o contexto e as condições destes alunos fossem melhores aos dos estudantes de escolas públicas, notei que o acesso a livros, as diversas possibilidades de participação em eventos de letramento (viagens, teatro, cinema, bibliotecas etc) não eram suficientes para que os alunos atingissem de forma eficaz a produção de textos argumentativos.

---

<sup>27</sup> É importante ressaltar que trabalhei durante quatro anos como docente em várias escolas públicas de diversos bairros periféricos da cidade de São Carlos, por isso essa comparação é relevante.

Com o passar do tempo, percebi que havia outras questões relacionadas às práticas de produção de texto, principalmente a identificação dos alunos em relação a estas, pois apareciam relatos freqüentes de que não gostavam destas práticas, além de não conseguirem ver utilidade para estas. Tudo isso somado ao fato do descontentamento em relação ao livro didático<sup>28</sup> utilizado.

Desse modo, nesse período, eu já havia decidido que cursaria Mestrado, embora ainda não soubesse muito bem qual seria o tema de minha pesquisa, contudo tinha certeza de que teria relação com meu trabalho em sala de aula. A partir do levantamento dessas questões e do estudo das produções de textos argumentativos de meus alunos, finalmente defini o meu tema de pesquisa, a fim de entender a dificuldade, assim como o desinteresse das turmas acerca desta prática por meio do uso do livro didático.

Embora lecionasse em duas classes de sétima série, escolhi para estudo a sala da sétima série A, pois além de apresentar maior índice de desinteresse e dificuldade de aprendizagem, há também nesta classe algumas diferenças de aprendizagem entre alunos, que poderiam ser explicadas por sua condição social, bem como por suas expectativas, valores, crenças e identificações.

Dentre todos os alunos da sala de sétima série em estudo, constituída por vinte e dois alunos, escolhi dois deles para estudo: Ana e Roberto. Apesar de estarem envolvidos no mesmo contexto escolar, os dois chamaram minha atenção por vários motivos, mas, principalmente, pelo fato de possuírem características completamente diversas, desde a classe social a que pertencem até o nível de aprendizagem e objetivos diferentes perante a escola.

Ana passou por muitas dificuldades quando ingressou nessa escola, pois estudou até a quinta série em escolas públicas, fato que, no início, representou um atraso em sua aprendizagem em relação aos seus colegas. Mas, durante toda a sexta série, Ana teve todo o auxílio da equipe de apoio, esforçou-se muito e, na sétima série, conseguiu sobressair-se em relação aos colegas.

Ao contrário de Ana, Roberto sempre estudou nessa escola, seus pais têm nível superior de ensino, são profissionais liberais, proporcionando todas as condições necessárias para seu desenvolvimento intelectual. De acordo com as expectativas sociais, Roberto deveria ser um aluno exemplar e aplicado, visto que, em princípio, teria tudo para ter um futuro brilhante e cursar qualquer universidade que desejasse, mas, na realidade, não é o que ocorre.

---

<sup>28</sup> Trata-se de: SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002.

Ele apresenta muitas dificuldades, principalmente no que diz respeito à escrita e à produção de textos.

Roberto mal consegue escrever frases completas, não tem boa caligrafia, sua escrita apresenta muitos desvios em relação à ortografia e, principalmente, à concordância e coesão textuais. Conteúdos estes que são exigidos e cobrados com grande peso pela escola, que adota todos os princípios da Gramática Normativa. Em resumo, seguindo os parâmetros exigidos pela instituição privada na qual o adolescente estuda, ele não demonstra controle de sua expressão escrita e, por essa razão, não tem interesse em sua aprendizagem. Em contrapartida, Roberto controla sua expressão oral, pois é influente e popular entre os colegas, destacando-se em seminários, debates e discussões, desde que estes tratem de assuntos que lhe chamem a atenção de algum modo.

Assim, quando questionado pelo fato de não conseguir produzir textos escritos, de acordo com o que espera-se de um aluno de sétima série da referida escola, Roberto alega não gostar de produzi-los e acredita que a produção escrita nada tem a acrescentar em sua vida: “Ah professora, num gosto desse tipo de texto, pra que vou usar?”<sup>29</sup>. Esse discurso de Roberto pode estar ligado à visão que ele tem da escola, devido aos seus objetivos de vida. Esse aluno tem como meta cursar uma universidade no exterior para se tornar um profissional de tênis. Segundo ele, nesta universidade as únicas disciplinas estudadas são: Matemática, Inglês e Educação Física, desse modo, ele não vê sentido em estudar outras disciplinas escolares e não considera isso importante para sua vida.

É importante destacarmos que, além de ter dificuldades de aprendizagem na produção de textos escritos, Roberto também apresenta problemas de indisciplina, os quais se agravaram tanto que sua mãe chegou a propor ao coordenador que o filho não assistisse às aulas de Língua Portuguesa, pois não interessavam a sua carreira de tenista. Desse modo, observamos a visão da mãe do garoto acerca do papel da escola, que também se reflete nas atitudes do menino.

Ao contrário de Roberto, Ana possui um comportamento diferente, é uma aluna muito aplicada e dedicada. Devido as suas dificuldades iniciais, visto que foi aluna de escolas públicas, freqüentou durante quase um ano todas as aulas de apoio e plantões, conseguiu sobressair-se entre os alunos de sua sala em relação à interpretação, leitura e produção de textos. Mas, ao mesmo tempo, a aluna é introspectiva e apresenta problemas de relacionamento com os colegas de classe. Esse fato interfere na formação de grupos para

---

<sup>29</sup> Reprodução de conversa entre mim e o aluno Roberto, durante a produção do primeiro texto argumentativo do aluno, no primeiro bimestre escolar do ano de 2008.

realização de trabalhos e apresentação de seminários, nos quais a menina é rejeitada pelos grupos. Assim, Ana tem problemas na apropriação da linguagem oral, da qual não tem domínio, talvez por sua inibição perante a classe.

A rejeição existente da classe para com a menina é recíproca, pois Ana também rejeita os colegas de todas as formas: seja em trabalhos em grupo ou até mesmo em conversas informais, pois não parece ter a intenção de estabelecer laços de amizade com os colegas de classe. Além disso, podemos observar que Ana não se insere no contexto social de sua escola, pois não se sente parte dele, já que seu mundo é tão diferente deste. Em minhas conversas pessoais com Ana, pude conhecer um pouco mais de sua vida cotidiana, como: hábitos, rotina, relação com sua família e amigos etc.

Ana vive em um bairro humilde da cidade, situado em uma periferia, não faz aulas particulares de idiomas e cursos diversos, não frequenta clubes ou festas como seus colegas. Possui computador, embora seja velho e ultrapassado, não possui muitos livros em casa e sua família não costuma frequentar teatros ou cinemas, e não realiza viagens. Sua família é pequena, Ana tem apenas um irmão, ainda bebê, sua mãe é dona de casa e seu pai é inspetor da escola em que estuda e, para conseguir complementar a renda de sua família, tem outros trabalhos temporários, como, por exemplo, o de entregador de pizza.

O mundo dos colegas de classe de Ana é bem diverso do seu. A maioria deles vive em condomínios de luxo, frequenta teatro e cinema, viaja nas férias, faz cursos de idiomas, balé, artes marciais, dança, pintura, entre outros, além de possuir em casa todos os recursos necessários, tais como bibliotecas, computadores de última geração, filmes, instrumentos musicais etc.

Apesar de todas as suas limitações, Ana é frequentadora assídua da biblioteca da escola, lê em média dois livros por semana. Utiliza os laboratórios da escola e empresta filmes para assisti-los em sua casa. Ana realiza com êxito todas as tarefas solicitadas, é estudiosa e atenciosa durante as aulas. Está sempre fazendo perguntas e tentando aprofundar seus estudos. Uma vez, conversando comigo, a menina explicou seu interesse pelos estudos: “Sabe como é né professora, eles<sup>30</sup> têm tudo, não precisam se preocupar. Eu preciso estudar, se quiser ser alguém na vida, meus pais não podem fazer muito”.

Fiquei impressionada com o discurso da menina e percebi o porquê de levar os estudos tão a sério. A escola para Ana representa um degrau para ter uma profissão e, talvez, buscar ascensão social, visto que tem origem humilde e que a família não tem recursos para ajudá-la

---

<sup>30</sup> Ana refere-se aos colegas de sala.



a buscar seus objetivos.

#### **4.2 Organização e didatização do ensino de Língua Portuguesa no contexto estudado**

Para que possamos entender o processo de ensino de produção de textos nessa escola, é necessário que saibamos como a disciplina está organizada e como é ministrada, bem como os recursos didáticos utilizados, a dinâmica de aulas e as situações de produção de textos.

O ensino de Língua Portuguesa está dividido em duas partes na escola e entre duas professoras também. Uma é encarregada de ministrar a parte de Gramática e leituras extra classe, para isso conta com cinco aulas semanais, enquanto a outra é responsável pela leitura, interpretação e produção de textos, ministrando duas aulas semanais. Desse modo, os alunos têm no total sete aulas semanais de Língua Portuguesa.

É importante destacar que o ensino de Língua Portuguesa na instituição privada de ensino em estudo é um tanto desarticulado, pois embora sejam realizadas reuniões pedagógicas semanais, o tempo é insuficiente para alinhar questões de ensino entre as duas frentes (Gramática e Produção de Textos), a fim de proporcionar ao aluno maior integração entre estas, permitindo, desse modo, a compreensão da relação existente entre elas. Além disso, essa união entre as duas frentes facilitaria, também, o trabalho das duas professoras, que poderiam trabalhar em equipe e obter melhores resultados de seus alunos<sup>31</sup>.

Eu sou responsável pelo ensino da disciplina de LPT (Leitura e Produção de Textos) de quinta até a sétima série. Essa disciplina não focaliza a Gramática Normativa, e sim a leitura, interpretação e produção de textos, bem como a apropriação de gêneros discursivos, orais e escritos, de todos os tipos. Entretanto, tenho de trabalhar e discutir temas relacionados à coesão e à coerência das produções textuais dos alunos, visando à aplicação de estruturas normativas, fato que dificulta o ensino, pois o número de aulas é insuficiente para tratar de assuntos tão complexos somados à leitura e interpretação de textos, que, em sua maioria, também ficam sob minha responsabilidade.

A disciplina de LPT segue uma seqüência em relação aos tipos de texto ensinados em cada série, bem como à estrutura e à linguagem de cada gênero textual. Além disso, todas as competências são trabalhadas em todas as séries: leitura, interpretação e produção de textos. Na quinta série são ensinados textos menos complexos, principalmente no que diz respeito à

---

<sup>31</sup> É importante ressaltar que a divisão de disciplinas faz parte do método de ensino da referida escola, que se estende a outras disciplinas, como, por exemplo, Matemática e Geometria.

linguagem, voltados ao cotidiano e comportando diálogos, tais como textos narrativos, quadrinhos, cartas, dentre outros. Na sexta série há um aprofundamento dos textos estudados na quinta série, tanto no que diz respeito à estrutura quanto à linguagem. Ao mesmo tempo, começa-se o estudo dos textos informativos. A sétima série aprofunda seus estudos acerca do texto informativo, a fim de alcançar seu objetivo principal: a apropriação de textos argumentativos. Assim, pelo fato desses textos mais complexos serem introduzidos nessa série, observamos que há maior dificuldade dos alunos, pois não compreendem sua linguagem, a estrutura e a função prática.

Para que possamos fazer um estudo acerca das aulas ministradas, é necessário que conheçamos a proposta de ensino da escola e o material didático utilizado nas aulas na sétima série. A escola propõe que o aluno seja capaz de desenvolver a habilidade de compreensão e interpretação das diferentes modalidades discursivas, de modo que possa identificar a finalidade dos diversos gêneros textuais, além de aprimorar o senso crítico. Por meio de análises textuais, espera-se que possa compreender a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros textuais e desenvolver, com base nisso, a produção de textos.

Para efetivar essa proposta, a escola adotou a coleção de livros didáticos da autora Magda Soares<sup>32</sup> que traz uma proposta de letramento, com o objetivo de designar práticas de leitura e escrita. Segundo a autora, a entrada de um sujeito no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Ou seja, para entrar no universo do letramento, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita, como, por exemplo, criar o hábito de buscar um jornal para ler, freqüentar livrarias e bibliotecas, escrever uma carta a alguém, para que, desse modo, tanto a leitura quanto escrita se tornem significativas.

---

<sup>32</sup> SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002.

### 4.3 Descrição de livro didático<sup>33</sup>

Acredito que a descrição do livro didático seja importante para contextualizar as situações e condições de aprendizagem dos alunos por meio da produção de textos de diversos gêneros discursivos a partir das propostas do livro didático. Vale lembrar que tanto a aula quanto o livro didático apresentam seqüências e que, por essa razão, é importante saber como as unidades trabalham seus conteúdos até chegarem às propostas de produção de texto.

Outro ponto importante a ser observado e analisado a partir da descrição do livro didático é a seleção de temas, textos, bibliografia de apoio e o manual do professor, para que possamos compreender a proposta pedagógica apresentada pela autora, como ela faz aplicação desta dentro das unidades do livro e, por fim, como ocorre a aplicação do livro didático em sala de aula.

O livro didático adotado apresenta quatro unidades com sete capítulos cada uma. Embora cada uma delas apresente diversos tipos de texto e enfoques diferentes, todas, de forma geral, tratam de algum tema relacionado à adolescência<sup>34</sup>. Faremos a descrição completa apenas da primeira unidade como exemplo, pois todas as unidades seguem a mesma estrutura, mudando apenas os textos utilizados e o enfoque da temática abordada. Assim, colocaremos apenas alguns trechos das demais unidades, a fim de não estendermos muito a descrição.

A primeira unidade traz uma crônica argumentativa que tem como objetivo discutir se ser adolescente é bom ou ruim, e o seu papel dentro de sua família e na sociedade, como aquele de um sujeito que começa a reivindicar seus direitos dentro desta. Após o texto, há um exercício chamado de interpretação oral, que visa refletir sobre as idéias contidas no texto e discutir seus argumentos. Logo após, o livro propõe exercícios escritos e um debate sobre o assunto em classe.

O segundo texto da primeira unidade é uma crônica narrativa, e, apesar de possuir estrutura e linguagem diferentes do texto anterior a ela, a temática continua a mesma, o processo de exercícios e discussão são os mesmos e giram em torno da adolescência, mas a unidade apresenta um tópico que faz reflexões sobre a língua, colocando algumas figuras e linguagem tais como metáfora e comparação. E, no final, há a primeira proposta de produção

---

<sup>33</sup> SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002.

<sup>34</sup> É importante ressaltar que toda a coletânea dos livros da autora Magda Soares tem como temática a adolescência em suas diferentes fases.

de texto, que pede que o aluno produza um texto opinativo acerca do tema “Ser adolescente é mesmo difícil?”.

Seguindo a mesma temática, o texto três, uma reportagem, discute sobre o uso de tatuagens entre os adolescentes, apontando os prós e contras dessa prática. Depois, há exercícios escritos, reflexão sobre palavras de língua inglesa e portuguesa e um debate acerca do tema; “Piercings e tatuagens antes dos 18 anos – sim ou não?”.

Em seguida, o texto quatro, outra reportagem, faz uma reflexão sobre a liberdade e responsabilidade que vem junto com a maioridade, trazendo exercícios escritos de interpretação, um quadro sobre as leis de maioridade em diversos países do mundo e, no final, uma interpretação oral acerca dos diversos comportamentos em diferentes idades na adolescência, tais como consumo de álcool e drogas, votar, dirigir carros, e suas conseqüências.

O texto cinco é um texto de lei que traz alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente com o objetivo de mostrar os direitos destes e trazer uma reflexão sobre os verbos utilizados nos artigos do texto em questão. Em seguida, é proposta uma discussão acerca destes artigos, na qual a classe deve ser dividida em grupos e cada um deles deve analisar um artigo, avaliando suas disposições perante a lei e a realidade em que são colocados. Dentro dessas atividades são oferecidos exercícios de paráfrase, a fim de fazer com que o aluno reescreva os artigos para que se familiarize com a linguagem impessoal e formal dos artigos.

O sexto texto, informativo<sup>35</sup>, apresenta uma reportagem intitulada “Pesquisa mostra perfil do namoro” (Guilherme Aragão), que fala sobre o namoro entre adolescentes entre treze e dezessete anos, envolvendo questões como qual a idade certa para namorar, o que um adolescente espera em um namoro, alegrias e tristezas do namoro, diferenças entre ficar e namorar, dentre outras questões. Em seguida, são propostos exercícios de interpretação oral e escrita e uma produção de texto, na qual o aluno deve elaborar perguntas, como as que leu na pesquisa, texto seis, e, depois, entrevistar adolescentes com quem convive. A proposta oferece até um modelo de questionário e perguntas para que o aluno possa seguir. Após a elaboração dos questionários, o professor dividirá a sala em grupos, os quais deverão planejar a aplicação das entrevistas, organizar e comparar os dados obtidos entre os membros do grupo e, no final, fazer uma apresentação para a classe com tabelas gráficas, falando sobre tudo o que concluíram. Terminadas as apresentações, os alunos organizarão um painel em sala de aula

---

<sup>35</sup> Estado de Minas, Caderno Gabarito, Belo Horizonte, 12 junho 1998, p.12.

para que todos os trabalhos possam ser expostos. Os estudos acerca do texto seis se encerram com a reflexão sobre a língua, onde são apresentadas expressões como “ficar”, por exemplo, para que os alunos discutam os seus diferentes significados, a partir de todos os estudos que foram feitos acerca do tema namoro entre os adolescentes.

O último texto da primeira unidade, texto sete, apresenta um trecho do romance “Dom Casmurro”<sup>36</sup> (Machado de Assis), levantando a discussão sobre como o adolescente do século XIX era visto pelos adultos. Depois da leitura, são propostos exercícios de interpretação oral e escrita, estudo do vocabulário e reflexão sobre a língua, analisando as diferenças entre o Português atual e a língua no século XIX, a partir de trechos retirados do texto. No final, é proposta uma produção de texto expositivo, no qual o adolescente deve falar sobre como é visto atualmente pelos adultos. Após a escrita, a sala deve ser dividida em grupos para a leitura e comparação entre os textos de cada aluno e, no final, cada grupo deverá selecionar o melhor texto e colocá-lo em um painel na classe. Desse modo, termina a primeira unidade do livro, com algumas sugestões de leitura<sup>37</sup>, que, em sua maioria, também se baseiam no tema da adolescência.

A segunda unidade inicia-se com uma discussão acerca do papel do jornal na vida das pessoas, utilizando como primeiro texto de análise e reflexão uma crônica<sup>38</sup> de Rubem Braga, falando um pouco sobre o assunto. Em seguida, é proposto um estudo do vocabulário, notícia e não-notícia e uma discussão sobre o ponto de vista do aluno a respeito da imagem que as notícias de jornal nos dão do mundo, na qual cada aluno deve pensar em exemplos que comprovem seu ponto de vista, a fim de realizar um debate com sua classe. No final do debate, cada aluno deve produzir uma notícia e uma não-notícia para serem expostas em um jornal mural que será colocado na sala de aula. Novamente a classe deve ser dividida em grupos e cada um deve organizar um jornal mural com notícias e outro com não-notícias.

A segunda unidade do livro termina, assim como a primeira, com algumas sugestões de leitura<sup>39</sup>, que não estão apoiadas em um único tema, como na primeira unidade, há uma coletânea mais diversificada.

<sup>36</sup> **Dom Casmurro**. São Paulo: Moderna, 1983, p.19-20. (Coleção Clássicos da literatura brasileira; a edição publicada por Machado de Assis é de 1899).

<sup>37</sup> Exemplos: GAUDERER, C. **Socorro, meu filho é um adolescente!** Rio de Janeiro: DP & A, 1999; COSTA, C. **Os gritos da galera: as questões da adolescência hoje**. São Paulo: Moderna, 1996 (Coleção Qual é o grilo?); MACEDO, J. M. de. **A moreninha**. São Paulo: Moderna, 1999 (Coleção Clássicos da Literatura Brasileira); MOLINARI, S. **Adolescente de A a Z**. São Paulo: Paulinas, 1998; TOWNSEND, S. **O diário secreto de um adolescente**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1998 (Tradução de Miguel Carvalho de Moura).

<sup>38</sup> BRAGA, R. Os jornais. In: \_\_\_\_\_. **Pequena antologia do Braga**. Rio de Janeiro: Record, 1996, p.109-111.

<sup>39</sup> Exemplos: SABINO, F. **Os melhores contos. As melhores histórias. As melhores crônicas**. Rio de Janeiro: Record, 1987; ANDRADE, C. D. de. Da coleção verso em prosa, prosa no verso, os volumes: **A senha do**

A terceira unidade introduz uma preparação para a leitura do poema *Descobrimento*<sup>40</sup>, de Mário de Andrade, discutindo as semelhanças entre os seres humanos e relacionando essas idéias ao tema central do poema, refletindo sobre qual seria a descoberta do eu-lírico. Em seguida, há um exercício de reflexão sobre a língua, que explora os sentidos conotativos presentes no poema e seus jogos de palavras. Depois, há uma proposta de preparação de apresentação oral do poema estudado, que deve ser feita em grupo, no qual todos os integrantes devem fazer a leitura e escolher o melhor leitor, para, no final, ler para a classe o poema em voz alta de forma expressiva. Como produção de texto, é proposto que o aluno pense nas diferenças existentes entre sua vida e de outros brasileiros e escreva um parágrafo para cada uma, iniciando cada um com uma frase do poeta Mário de Andrade. Após o término da produção textual, cada aluno deve sentar com um colega para que ambos leiam seus textos, façam comparações e transformem os dois textos em um único texto, que deve ser apresentado para a classe.

O quarto texto da unidade três é uma entrevista intitulada “Sem preconceito nenhum sou preto<sup>41</sup>”, mostrando a capa da revista em que foi publicada, em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra, na qual na cor preta e no centro há um negro, com o rosto pintado de branco e com desenhos típicos da cultura africana. Essa entrevista foi feita ao cantor Martinho da Vila, falando sobre o preconceito que ainda ocorre em relação aos negros, mas que diminuiu um pouco após tantos movimentos, como, por exemplo, a instauração do Dia Nacional da Consciência Negra. Em seguida, é feito um estudo da língua comparando algumas expressões orais com escritas e descrevendo os diferentes sentidos que podemos ter quando fazemos uso de diferentes tipos de pronomes. Logo após, são propostos alguns exercícios de interpretação escrita sobre a entrevista, a fim de fazer com que o aluno reflita sobre as idéias do cantor Martinho da Vila e, no final, há uma discussão oral, um debate, acerca do tema: “Ainda há preconceito racial no Brasil?”. Por último, a proposta de produção de texto oferece ao aluno a escolha entre duas posições de opinião: “Ainda há preconceito no Brasil” ou “Já não há preconceito racial no Brasil”. Pela primeira vez, embora não utilize o nome dissertação ou texto dissertativo, o livro traz uma divisão das etapas do texto dissertativo (Introdução, Argumentação em defesa de sua posição e Conclusão), na qual todas têm orientações para que o aluno possa produzir seu texto dissertativo:

---

**mundo e A cor de cada um.** Rio de Janeiro: Record, 1997; MURRAY, R. **Classificados poéticos.** Belo Horizonte: Miguilim, 1988; MAGGIO, E. & SGROI, F. **Vamos fazer um jornal?** São Paulo: Moderna, 1988.

<sup>40</sup> ANDRADE, M. **Poesias completas.** Belo Horizonte: Vila Rica, 1993, p.203.

<sup>41</sup> Almanaque Brasil de Cultura Popular, n. 8, nov. 1999, p.22-23.

**Introdução** – Apresente a questão: há ou não preconceito racial no Brasil atualmente? Defina sua posição.

**Argumentação em defesa de sua posição** – Faça a defesa de sua posição, apresentando os argumentos de sua lista:

- Apresente-os na ordem que você definiu: cada argumento deve constituir um parágrafo. Dê exemplos, cite trechos dos textos lidos ou dos apresentados no debate.
- Faça a transição entre um argumento e o anterior, iniciando o novo parágrafo com expressões como: *Além disso...Um outro argumento (aspecto, fato...) que comprova que...Uma outra evidência de que...Mas o argumento (aspecto, fato, evidência...) mais importante é...*(para o último argumento).

**Conclusão** – Escreva um parágrafo final que “feche” seu texto: declare que nos argumentos apresentados é que se fundamenta sua posição, definida na introdução. Inicie esse parágrafo final com uma expressão como: *É por isso que...De acordo com isso...Em síntese...De tudo que foi apresentado, se pode concluir que...*(SOARES, 2002, p.162 e p.163).

Após as orientações acima, a proposta pede para que o aluno se reúna em grupo com colegas que tenham tido a mesma posição que ele, leiam os textos uns para os outros e escolham um ou mais textos para lerem para a classe. Depois, juntamente com o professor, todos devem avaliar as argumentações utilizadas, a estrutura e linguagem utilizadas nos textos a fim de concluir quais argumentos foram os mais numerosos e convincentes e qual das duas posições colocadas pelo livro predomina na maioria da classe.

Assim como as unidades anteriores, a unidade três termina, oferecendo algumas sugestões de leitura acerca do tema preconceito<sup>42</sup>.

A quarta unidade introduz o tema que utiliza as mesmas palavras da terceira unidade, mas em posição diferente “Iguais, mas diferentes”, fazendo uma reflexão sobre as diferenças de sentido entre essas duas frases. O primeiro texto é um poema de Carlos Drummond de Andrade “Igual-Desigual<sup>43</sup>”, o qual fala que muitas coisas são iguais, exceto o ser humano, pois não se iguala a nada, por isso é um ser único. Assim, o livro traz uma interpretação oral, que deve ser feita pelos alunos juntamente com o professor e, em seguida, há uma reflexão acerca de aspectos da linguagem oral e escrita do poema, observando a estrutura, as rimas e os diferentes sentidos de seus versos. Por último, é proposto um trabalho oral em grupos, que deverão discutir quais são as diferenças existentes entre os seres humanos e em que aspectos

<sup>42</sup> Exemplos: LIMA, Heloísa Pires. **Histórias da Preta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998; PINSKY, Jaime. **12 faces do preconceito**. São Paulo: Contexto, 1999; AGOSTINI, João Carlos. **Brasileiro, sim senhor**. São Paulo: Moderna, 1997; RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** São Paulo: Salamandra, 1990; QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito**. São Paulo: Moderna, 1995.

<sup>43</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. **A paixão medida**. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 138-139.

devem ser iguais ou diferentes e, depois, todos os grupos apresentam suas idéias, organizando, assim, na classe, um debate acerca desse assunto.

Antes de iniciar a leitura do quarto texto, uma crônica, há um depoimento do alpinista do texto três (“O homem de gelo”), que diz ser prudente e não gostar de adrenalina, mas está sempre enfrentando as maiores montanhas do mundo. Por essa razão, a autora pede a opinião dos alunos acerca do comportamento do alpinista e diz que a leitura da crônica que segue, “O mal das montanhas<sup>44</sup>”, de Heloísa Seixas, traz uma resposta para esse tipo de comportamento aparentemente paradoxal. Em seguida, há a leitura da crônica, exercícios de interpretação escrita que envolve o texto três “O homem de gelo”, que é comentado pela autora em sua crônica que tenta explicar a sensação de correr risco e quais as causas dessa vontade. São propostos ainda exercícios comparativos entre as linguagens escrita e oral a partir de expressões utilizadas na crônica de Heloísa Seixas. A produção de texto parte do questionamento sobre o que levaria os alpinistas a enfrentarem difíceis e perigosas escaladas para alcançarem o cume das mais altas montanhas do mundo. Assim, a proposta pede para que o aluno escreva qual é sua hipótese sobre o assunto, recordando os textos lidos. Novamente, o livro oferece uma estrutura pronta ao aluno que deve ser seguida, destacando a ação de cada parte (*comece, continue, conclua*):

- *Comece* apresentando o tema do texto: a questão expressa na pergunta acima (O que leva os alpinistas a enfrentar escaladas tão difíceis e perigosas?).
- *Continue* apresentando uma síntese das hipóteses que são geralmente apresentadas para responder à questão: as hipóteses que você recorda ou conheceu no item anterior e outras que você supõe que poderiam ser também apresentadas.
- *Conclua* apresentando a sua hipótese: ou você concorda com alguma das hipóteses anteriores ou tem uma outra que julga ser mais adequada (SOARES, 2002, p.207).

Após a produção escrita, o professor deverá dividir a sala em grupos, nos quais cada colega lê seu texto para os demais, comparando as posições assumidas diante do tema proposto, sintetizando-as para apresentá-las à classe. Durante a apresentação todos podem complementar as leituras com observações, identificando as hipóteses mais frequentes.

Texto cinco, um conto de Luiz Vilela, “O monstro<sup>45</sup>”, volta ao tema do primeiro texto da unidade (poema de Drummond, “Igual-Desigual”) fala do desencontro entre a imagem estereotipada de um ser humano e o estranho ímpar que ele realmente é. Para refletir sobre o

<sup>44</sup> SEIXAS, H. Contos Mínimos. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.123-124.

<sup>45</sup> VILELLA, L. **Sete Histórias**. São Paulo: Global, 2000.



assunto, após a leitura do conto, são propostos exercícios de interpretação oral que devem ser feitos coletivamente pela sala, em seguida, é dada a leitura da continuação do conto e outros exercícios referentes à segunda parte e, por fim, são colocados o final da história e exercícios orais sobre ele. São propostos ainda exercícios de reflexão sobre a língua acerca das expressões contidas no conto, fazendo uma comparação entre língua oral e escrita, bem como os recursos utilizados na produção de contos. Depois da realização desses exercícios, é proposta uma atividade oral, na qual o professor deve dividir a sala em grupos e cada um deve preparar uma leitura oral dialogada de um trecho do conto e apresentá-la para a classe. Após as apresentações, todos, em conjunto, devem avaliar as melhores leituras. Como proposta de produção de texto, o livro pede que o aluno escolha alguém dentre as pessoas com quem convive, descrevendo essa pessoa como um ser humano ímpar. Novamente, é oferecida a estrutura que o aluno deverá utilizar, enfatizando as divisões do texto por meio do destaque de cada uma delas:

**Comece** afirmando que, como qualquer outro ser humano, a pessoa é ímpar – você pode citar o poema de Carlos Drummond de Andrade para apoiar sua afirmação.

**Em seguida**, justifique: que características, comportamento, modo de ser, modo de pensar e modo de agir tornam essa pessoa diferente de qualquer outra pessoa?

**Conclua**, retomando a idéia inicial: a pessoa descrita comprova que cada ser humano é ímpar, que nenhum ser humano é igual a outro ser humano (SOARES, 2002, p.221).

Após terminar a produção escrita, o aluno deve se reunir com um colega para que cada um leia o texto do outro a fim de trocarem opiniões sobre como cada um tentou convencer o leitor de que o ser humano descrito em seu texto é mesmo ímpar, sugerindo correções e substituições que aperfeiçoem o texto de ambos. Em seguida, cada aluno deverá reescrever seu texto com as correções e sugestões do colega, pois todos os textos serão expostos em um painel na sala de aula para que todos possam conhecer os diferentes seres humanos ímpares descritos. Se desejar, o aluno poderá, ainda, datilografar, ilustrar seu texto e quem desejar poderá ler seu texto em voz alta para os colegas e o professor. Assim, termina a última unidade do livro, oferecendo algumas sugestões de leitura<sup>46</sup>.

Chamou minha atenção uma aparente contradição presente no livro didático, pois, podemos observar, por meio de sua descrição, que a autora, embora faça uso dos fundamentos

---

<sup>46</sup>Exemplos: KLINK, Amyr. **Mar sem fim: 360 graus ao redor da Antártica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; ANDRADE, C. D. de. **A palavra mágica**. Rio de Janeiro: Record, 1997; VILELA, L. **Boa de garfo e outros contos**. São Paulo: Saraiva, 2001; NICLEVICZ, W. **Everest: o diário de uma vitória**. Curitiba: Sagarmatha, 1997.

dos PCNs, na organização das atividades que compõem o livro didático, propõe uma repetição destas, fato que vai contra os propósitos das práticas de linguagem, tão exploradas nos princípios do letramento:

“As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si” (Brasil, 1998: p.36).

#### **4.4 Proposta de Ensino da autora Magda Soares: Manual do Professor**

Ao final das quatro unidades, há um manual do professor sobre a coleção dos livros de quinta a oitava séries de Magda Soares<sup>47</sup>, que, segundo a autora, tem a função de orientar o professor:

“Nesta coleção, optou-se por apresentar ao professor orientações e sugestões página a página ao longo dos livros, a fim de que a interação autor-leitor ocorra no momento mesmo em que as atividades de ensino e de aprendizagem são propostas. Por isso, as páginas que se seguem apresentam apenas os fundamentos gerais da proposta desta coleção e sugestões bibliográficas” (Soares<sup>48</sup>, p.3).

A autora inicia o manual do professor colocando os fundamentos que são suporte de sua coleção de livros para o Ensino Fundamental. O primeiro princípio abordado por ela é a não-fragmentação do ensino fundamental, fator que, segundo ela, é ainda freqüente nas escolas brasileiras: classe de alfabetização, quatro primeiras séries, quatro últimas séries. Desse modo, a autora diz que essa fragmentação reflete-se nos livros didáticos, em geral, um

---

<sup>47</sup>SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, Livro 7, São Paulo: Moderna, 2002.

<sup>48</sup> (SOARES, M. Manual do Professor. In:\_\_. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, Livro 7, São Paulo: Moderna, 2002)

livro para a alfabetização, uma coleção para as quatro primeiras séries e outra para as outras quatro, assim como tal fragmentação aparece na organização da escola, fator que:

“(…) contraria o próprio conceito de *ensino fundamental*, fere os princípios de construção progressiva e contínua das habilidades e conhecimentos, e dificulta a utilização das alternativas que a legislação educacional brasileira hoje oferece para que a escola opte entre formas diversas de organização: não apenas a organização por séries anuais, mas também a possibilidade de organização por ciclos, por períodos semestrais, por grupos constituídos segundo diferentes critérios, formas que pressupõe continuidade e não ruptura no processo de aprendizagem” (SOARES<sup>49</sup>, 2002, p.4).

A partir dessas idéias, a autora diz ter organizado sua coleção, aparentemente seriada, em uma unidade teórico-metodológica que fundamenta e orienta a aprendizagem, criando, desse modo, condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental, seja ele organizado em séries, ciclos ou períodos de aprendizagem.

Além disso, a autora declara que tem como base teórica os princípios do letramento, que define como fundamento e finalidade do ensino de Português, pois para tornar-se alfabetizado, aprender a ler e a escrever não basta adquirir essa tecnologia (codificar uma língua – escrever e decodificar a língua escrita – ler), mas é preciso apropriar-se da escrita, ou seja, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, de acordo com as situações, assim, é preciso atingir o letramento:

“Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES<sup>50</sup>, 2002, p.5)<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> SOARES, M. Manual do Professor. In: \_\_\_. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, Livro 7, São Paulo: Moderna, 2002)

<sup>50</sup> SOARES, M. Manual do Professor. In: \_\_\_. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, Livro 7, São Paulo: Moderna, 2002)

<sup>51</sup> Conforme observamos anteriormente, essa definição de Soares parece-nos mais alinhada com o modelo autônomo do letramento, em contraste com o modelo ideológico defendido por autores como Kleiman e Street.

A autora oferece, assim, referências bibliográficas<sup>52</sup>, incluindo uma sua para que o professor possa obter mais informações sobre o letramento. Assim, Magda Soares fala que o conceito de letramento adotado por ela permite identificar a concepção de língua que orienta as atividades de sua coleção, e a língua, por sua vez, é considerada como um processo de interação entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, segundo ainda as relações que os interlocutores mantêm entre si, segundo a situação específica em que interagem, segundo o contexto social em que ocorre a interlocução.

Essa atividade lingüística a que a autora se refere, denomina-se discurso, atividade que se materializa, pois, em práticas discursivas constituídas segundo as condições de produção do discurso. Desse modo, ao assumir essa concepção de língua como discurso e tomando como base o conceito de letramento, esta coleção tem como fundamento a finalidade do ensino de Português, desenvolvido desde a alfabetização, pela proposta de práticas discursivas, materializadas em textos orais ou escritos de diferentes tipos e gêneros, dependendo das condições de sua produção: quem fala ou escreve, o que fala ou escreve, para quem fala ou escreve, para que fala ou escreve – com que objetivo; quando e onde fala ou escreve – em que situação temporal, espacial, social, cultural. A partir dessas definições, a autora oferece algumas referências bibliográficas<sup>53</sup> para aqueles que desejem saber mais sobre a concepção da língua como discurso.

Após as definições acerca de língua e letramento, Magda Soares descreve os objetivos do ensino de Português de sua coleção:

---

<sup>52</sup> KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61; SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998; TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. Capítulos 1 e 2.

<sup>53</sup> COSTA VAL, M. da Graça. **A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 16, p. 23-30, dez. 1992; FRANCHI, Carlos. **Linguagem, atividade constitutiva**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas: Unicamp, n. 22, 1992; GERALDI, J. Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. Wanderley(org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p.39-46; KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

1. Promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita: relações de independência, de dependência, de interdependência.
2. Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
  - motivação e objetivo para *ler* textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
  - motivação e objetivo para *produzir* textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção.
3. Desenvolver as habilidades de *produzir* e *ouvir* textos orais e escritos de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção de texto oral ou escrito.
4. Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.
5. Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos (SOARES<sup>54</sup>, 2002, p.7).

Em seguida, a autora discute o conceito de texto como unidade de ensino, visto que a interação pela linguagem materializa-se nele, seja um texto oral ou escrito. Por essa razão, o ensino de Português que vise ao letramento, isto é, ao aperfeiçoamento da prática social da interação lingüística, através do desenvolvimento das habilidades do aluno de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, tem que ter como unidade básica o texto. Desse modo, todas as atividades da coleção da autora giram em torno do texto, oral ou escrito.

Segundo Magda Soares, devido à importância do texto no ensino de Português, é importante pensar na diversidade de gêneros em que eles se dividem, pois tanto os textos orais quanto escritos variam em função de suas finalidades, como, por exemplo, entreter, informar,

---

<sup>54</sup> SOARES, M. Manual do Professor. In: \_\_\_. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, Livro 7, São Paulo: Moderna, 2002)

emocionar, anunciar, convencer etc. Do mesmo modo, a finalidade de um texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu tipo ou gênero, por isso, há uma diversidade de gêneros. Assim, a autora explica como são usados os numerosos gêneros textuais em sua coleção:

“Nesta coleção, utilizam-se, como unidade básica do ensino, textos de muitos e diversos gêneros, priorizando-se, porém, aqueles gêneros que são mais freqüentes ou mais necessários nas práticas sociais de leitura. Para que o aluno se familiarize com a denominação de diferentes gêneros, o gênero de cada texto é indicado no livro do aluno (...)” (SOARES<sup>55</sup>, 2002, p.8).

Após sua explicação acerca do uso dos variados gêneros em sua coleção, a autora exemplifica os nomes de alguns gêneros, como, por exemplo, texto de lei, texto informativo e oferece ao professor referências bibliográficas<sup>56</sup>, caso queira estudar mais sobre a constituição e tipologia do texto.

No que diz respeito à organização dos livros, segundo a autora, todos estão organizados em unidades temáticas e cada uma delas é constituída de um conjunto de textos de diferentes gêneros sobre um mesmo tema, considerado por diferentes pontos de vista. Pois, seu objetivo é evidenciar para o aluno que um mesmo tema pode materializar-se em diferentes gêneros: textos com diferentes finalidades, formas de organização, estruturação, estilo. Além disso, os temas das unidades, de acordo com Magda Soares, em primeiro lugar, buscam atender os interesses de alunos pré-adolescentes e adolescentes e, em segundo lugar, propiciar oportunidades de reflexões do mundo atual, com o objetivo de contribuir para a formação pessoal e social do jovem.

A partir dos temas das unidades, a autora fez a seleção dos textos que diferem no que diz respeito ao gênero. Mas, são apontados outros aspectos importantes em relação à escolha dos textos, como sua autenticidade, ou seja, eles são colocados de forma que não sejam submetidos a adaptações ou simplificações; todos apresentam sentido e estrutura completos, isto é, mesmo quando é colocado um fragmento de um texto maior, a unidade semântica e

---

<sup>55</sup> SOARES, M. Manual do Professor. In: \_\_\_\_. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, Livro 7, São Paulo: Moderna, 2002)

<sup>56</sup>Exemplos: KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Capítulos 1 (“Rumo a uma tipologia dos Textos”) e 2 (“Caracterização lingüística dos textos escolhidos”); KOCH, Ingedore V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989; \_\_\_\_\_. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002; MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. Trad. Cecília P. De Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001. Capítulo 5 (“Tipos e gêneros do discurso”).

estrutural do texto é assegurada por meio de sua contextualização e apresentação dos conhecimentos prévios necessários à preservação da integridade do texto original.

Em geral, os textos são curtos para que as atividades propostas sobre eles e a partir deles possam ser desenvolvidas no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares, mas há textos longos, pois entende-se que também é importante que o aluno interaja com eles, desse modo, as atividades são colocadas em etapas; a seleção de textos foi feita por meio de livros, revistas, jornais e outros portadores de textos escolhidos segundo sua qualidade e representatividade; foram selecionados textos de diferentes variedades da língua escrita, a fim de que o aluno as reconheça e as interprete, tendo nelas exemplos de usos diferenciados da língua escrita, objetivos e intenções do autor-leitor, a natureza do tema, o contexto sociocultural, as condições de produção.

Apesar de todo o seu cuidado com o texto, a autora afirma que o texto, quando transportado para o livro didático, sofre, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro, pois ler diretamente um livro, um anúncio ou um jornal é relacionar-se com o objeto gráfico-cultural completamente diferente do livro didático, visto que são portadores de texto com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes. Por tudo isso, segundo a autora, o livro procurou respeitar e preservar ao máximo as características essenciais de apresentação gráfica do texto original, como ilustrações, disposição das letras, cópia reduzida do texto na íntegra, por exemplo.

No que diz respeito aos gêneros discursivos, Magda Soares descreve alguns objetivos gerais acerca do ensino destes, apoiando-se na teoria de que escrever é comunicar-se, é interagir, sendo assim, interage quem tem o que dizer, a quem dizer e um objetivo que pretende alcançar por meio da interlocução. As atividades de produção de texto de sua coleção diferenciam-se dos tradicionais e artificiais exercícios de “redação escolar”, pois o aluno escreve sobre um tema proposto, ou seja, ele escreve aquilo que lhe é imposto, sem ter claro em mente o que lhe é pedido e para quem está escrevendo, que pode representar “ninguém” ou apenas o seu professor (que muitas vezes lê as redações para fins de nota e correção), enfim, a atividade é realizada sem qualquer objetivo e lógica. Desse modo, a autora tem como objetivos gerais de produção de texto:

- Criar oportunidades para que os alunos “descubram” a expressão escrita como forma de comunicação, de interlocução;
- despertar o interesse dos alunos em usar a escrita como uma forma de comunicação, de interlocução;

- desenvolver nos alunos as habilidades de uso adequado da escrita como forma de comunicação, de interlocução (SOARES<sup>57</sup>, 2002, p.18).

Após a apresentação dos objetivos gerais, a autora faz um apontamento sobre os objetivos específicos das atividades de produção de texto, os quais estão inseridos nas páginas em que as atividades aparecem. Dentre eles, os que recebem destaque são:

- Produzir textos de acordo com as condições de produção: função da escrita, gênero do texto, objetivos da produção do texto, interlocutores visados;
- Utilizar recursos discursivos e linguísticos que dêem ao texto, de acordo com seu gênero e seus objetivos, organização, unidade, informatividade, coerência, coesão, clareza, concisão;
- Utilizar recursos gráficos que orientem adequadamente a leitura e interpretação do interlocutor (SOARES<sup>58</sup>, 2002, p.18).

Além de falar sobre os objetivos gerais e específicos acerca da atividade de produção de textos, Magda Soares fala sobre a escrita como forma de interlocução que dá-se em determinadas situações, pois escreve-se para superar os limites de espaço e tempo, ou seja, quando o interlocutor não está presente no momento, ou quando há necessidade de organizar o pensamento, opiniões, escreve-se também como apoio à memória (para não se esquecer ou retomar algo que se pensou), do mesmo modo por meio da escrita há formas de expressão artística e estética. Assim, de acordo com as funções da escrita, dentro de práticas sociais, os exercícios de produção de texto da coleção de Magda Soares procuram situações em que, embora haja certo grau de inevitável artificialismo das condições escolares, o uso da escrita atenda a essas funções estabelecidas pela autora.

Além disso, a coleção prioriza alguns gêneros, que de acordo com Magda Soares, devem ser utilizados no ensino do Português na escola. Dentre eles, foram utilizados aqueles que são mais frequentes ou necessários nas práticas sociais de escrita, o mesmo é feito dentro das práticas de leitura.

As produções de texto são propostas em todas as unidades, nas quais são criadas condições para levar o aluno a produzir textos escritos, ou seja, entende-se que o aluno sabe o que escrever, para que escrever e para quem escrever. A autora, para a criação dessas

---

<sup>57</sup> SOARES, M. Manual do Professor. In:\_\_. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, Livro 7, São Paulo: Moderna, 2002)

<sup>58</sup> SOARES, M. Manual do Professor. In:\_\_. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, Livro 7, São Paulo: Moderna, 2002)



condições, ora promove uma atividade individual, ora uma atividade em grupo. Embora, na maioria das vezes, a atividade de produção escrita seja individual, visto que o ato de escrever é individual, há atividades em que se propõe a produção de texto em grupo, pois, segundo a autora, o texto construído em conjunto obriga os alunos a explicitar os processos de produção da escrita, a confrontar diferentes alternativas para a expressão de pensamentos, idéias, sentimentos, a avaliar essas alternativas para selecionar as melhores ou mais adequadas, constituindo-se, assim, em um ótimo procedimento para desenvolver as habilidades de expressão escrita.

A autora destaca ainda que após as atividades de produção escrita, são sempre indicadas atividades de socialização do texto produzido, que é o momento em que o texto cumpre seu objetivo, ou seja, chega a seu interlocutor, por meio da leitura silenciosa do aluno, leitura coletiva de alguns colegas, exposição da leitura para toda a turma ou para a escola. O texto pode ser ainda utilizado para fundamentar trabalhos, debates, atividades lúdicas etc.

Após falar sobre todos esses aspectos relacionados à atividade de produção de textos, a autora oferece referências bibliográficas<sup>59</sup> que auxiliam na produção de textos na escola.

#### **4.5 Aplicação do conteúdo do livro didático nas aulas de Leitura e Produção de Texto**

Embora a escola analisada possua muitos outros recursos didáticos além do livro já descrito, como, por exemplo, sala de vídeo, retroprojetores, biblioteca, sala de informática, o material central, utilizado nas aulas de Leitura e Produção de texto eram os livros didáticos da

---

<sup>59</sup> COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991; EVANGELISTA, Aracy et alii. **Professor-Leitor, Aluno-Autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Cadernos CEALE, v. III, ano II, out./98. Belo Horizonte: Formato, 1998; FIAD, Raquel S. E MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996, p.54-63; GERALDI, J. Wanderley. Sobre a produção de textos na escola. In: GERALDI, J. Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p.115-131; \_\_\_\_\_. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996, p.47-53; SOARES, Magda. **A (des)aprendizagem das funções da escrita**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 8, p.3-11, 1988.

coleção de Magda Soares<sup>60</sup>, os quais estavam sendo utilizados pela escola havia muito tempo, desde sua primeira impressão.<sup>61</sup>

O conteúdo do livro didático era dividido entre duas professoras: uma ensinava a parte de Gramática e a outra Leitura e Produção de Textos. A primeira ficava responsável pelos itens reflexão da língua e vocabulário, enquanto a segunda aplicava a parte de leitura, interpretação oral e escrita e produção de textos. Como já foi dito, eu, responsável pelo ensino de Leitura e Produção de Textos, ministrava duas aulas semanais em cada classe, com o objetivo principal de fazer com que o aluno produzisse textos.

Quando comecei a ministrar as aulas de Leitura e Produção de Texto, já havia percebido um descontentamento por parte dos alunos das sétimas séries, visto que utilizavam esta coleção desde o Ensino Fundamental 1. A primeira reclamação surgiu de uma aluna, Patrícia, que se mostrou decepcionada ao iniciarmos a primeira unidade, logo na nossa segunda aula do ano de 2008: “Nossa professora de novo adolescência! Num agüento mais esse tema, todo ano é a mesma coisa desde a quinta série! Por que a gente num muda de livro? Essa Magda só fala disso!”<sup>62</sup>.

No início pensei que a reclamação da aluna Patrícia poderia ser irrelevante, mas depois passei a observar que as reclamações eram constantes, por parte de vários alunos. Roberto, um dos sujeitos da pesquisa, fazia reclamações acerca das atividades. Um dia relatou à sala seu descontentamento de forma mais direta sobre aquilo que pensava sobre o livro: “Esses exercícios é tudo a mesma coisa! Tem leitura, exercício, escrita<sup>63</sup>... É muito chato! Pra que de novo<sup>64</sup>?”.

Diante dessas e outras tantas reclamações, tentava acalmar os alunos, conversando e explicando o porquê e a importância de cada item do livro para sua aprendizagem, mas eles se

---

<sup>60</sup> SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002.

É importante destacarmos que esse livro foi adotado pela escola logo em sua primeira edição devido à confiabilidade e credibilidade atribuída pela equipe de Português à autora Magda Soares.

<sup>61</sup> A partir de 2009, após uma reunião acerca do ensino de Língua Portuguesa, a equipe de professores decidiu mudar de livro de didático, adotando o livro de Leila Lauer Sarmento, devido ao geral descontentamento por parte dos alunos somado ao fato de a coleção de Magda Soares não ter sido reeditada há quase dez anos, culminando na repetição de temas e textos desatualizados.

<sup>62</sup> Relato da aluna Patrícia ao ler o tema da primeira unidade.

<sup>63</sup> O aluno Roberto se refere aos itens presentes em todas as unidades: leitura de um texto, exercícios de interpretação oral e escrita e a produção de texto.

<sup>64</sup> Notamos que o aluno não compreende o porquê dessas etapas colocadas no livro didático, contrariando os princípios do letramento apontados pela autora Magda Soares no Manual do Professor, descrito no item anterior.

mostravam irreduzíveis, criando até mesmo certa antipatia pela autora, a qual nem conhecem. Ao mesmo tempo, eu refletia sobre todas as reclamações dos alunos, juntamente com os demais professores da equipe de Português e todos estavam percebendo os mesmos questionamentos. Até que um dia, Roberto, um dos primeiros alunos que havia feito reclamações, falou sobre a data dos textos contidos no livro didático de Magda Soares, em uma aula, em que estávamos lendo uma reportagem sobre a idade certa para namorar, a qual continha dados e gráficos: “Professora como é que vamos saber se tudo isso que ta escrito aí, agora é assim, porque a reportagem é velha, já tem dez anos!<sup>65</sup>”. Além disso, o fato de as atividades serem um tanto longas e repetitivas acarretava no cansaço e desinteresse dos alunos. Outro agravante é a seleção de temas do livro didático, que na passagem de uma série para outra eram repetidos, assim como suas atividades.

Embora esse aluno (Roberto) apresentasse dificuldades de escrita<sup>66</sup>, tinha grande competência lingüística oral, no sentido de saber argumentar plausivelmente acerca de seu ponto de vista. Além dessa observação, surgiram muitas outras, como a dinâmica das atividades, a falta de figuras atrativas, de músicas etc. Mas, uma outra aluna, Fernanda, antes de realizarmos uma atividade de produção textual (entrevistas) acerca do tema namoro na adolescência, perguntou se teriam de entrevistar seus amigos, pois sua irmã, que no momento estava na oitava série, já havia realizado essa atividade e sua sala também não havia gostado, pois expunha muito a intimidade das pessoas (adolescentes). Desse modo, sugeri que os entrevistados não se identificassem e colocassem iniciais ou pseudônimos para que não se sentissem constrangidos. Mesmo assim, muitos se recusaram a responder às perguntas.

A partir de tais fatos, os alunos passaram a fazer questionamentos em relação aos textos e atividades propostos pelo livro didático, os quais descreviam como “ultrapassados” ou “fora da realidade”, pois queriam coisas diferentes das turmas dos anos anteriores. Desse modo, comecei a discutir com os professores da equipe de Português sobre a possibilidade de fazermos a troca do livro didático para o ano de 2009, mas havia muita resistência por parte dos docentes mais antigos, que já haviam se acostumado a trabalhar com o livro de Magda Soares e não queriam fazer novamente todo o planejamento de suas aulas.

Tudo isso causou alguns prejuízos em relação à produtividade das turmas e, por essa razão, embora tarde, já no segundo semestre, comecei a trabalhar com materiais alternativos,

---

<sup>65</sup> A reportagem já menciona na descrição do livro didático, intitulada “Pesquisa mostra perfil do namoro” (Guilherme Aragão) tem data de 1998.( Estado de Minas, Caderno Gabarito, Belo Horizonte, 12 junho 1998, p.12.)

<sup>66</sup> O referido aluno será analisado posteriormente no que diz respeito aos seus problemas de aprendizagem em relação aos textos de gênero argumentativo.

além dos recursos didáticos oferecidos pela escola, como filmes, músicas, textos e livros de apoio, que, de algum modo, trouxessem para os alunos maior variedade de temas, discussões e atividades. A partir dessas modificações em relação ao material didático utilizado, pude perceber, de forma geral, um maior interesse dos alunos, mas alguns deles, ainda assim permaneciam resistentes.

Minha atitude, porém, não foi vista com bons olhos por todos, pois havia muita cobrança por parte da coordenação e dos pais para que o livro fosse terminado, ou seja, todos tinham a visão de que a aprendizagem se faz em quantidade de páginas que se estuda e não na qualidade e na apropriação do que se guarda pelo prazer em estudar. Minha estratégia foi alternar os estudos, utilizar algumas partes o livro didático, embora houvesse resistência por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, diferenciar os materiais e a didática de aula. Outro fator agravante era o número reduzido de aulas, duas aulas semanais, o que tornava difícil o trabalho com os alunos, os exercícios de interpretação e a produção de textos, mas houve melhora significativa.

É importante destacar, mais uma vez, que escolhi estudar alunos de sétima série pelo fato de apresentarem maiores problemas de aprendizagem no que diz respeito à apropriação de gêneros argumentativos. Embora as demais séries também apresentassem alunos com problemas na apropriação de gêneros, eles ainda não apareciam de forma tão evidente, pois até a sexta série os alunos ainda não tinham entrado em contato com textos argumentativos, no que diz respeito à produção dos mesmos. Desse modo, é natural que haja estranhamento e dificuldade na sétima série, na qual iniciam-se as primeiras produções nesse gênero.

Além disso, percebi que a mudança que ocorre nessa série não se refere apenas ao gênero textual estudado. Muitas outras transformações surgem, trazendo muitos conflitos, questionamentos, escolhas, que começam a fazer parte da constituição do aluno como indivíduo que busca sua identidade, refletindo em toda sua vida, inclusive em seu comportamento escolar. Como veremos a seguir, são muitas as reações e posturas diárias: revoltas, sorrisos, gritos em busca de aceitação, inclusão ou simplesmente de algum propósito individual a partir de alguma crença. Em meio a todos esses comportamentos, poderemos observar também a arte de argumentar, cada qual com sua forma de apropriação do gênero argumentativo.

#### **4.6 Leitura analítica dos textos dos alunos de sétima série**

Uma questão muito importante em relação à produção de textos, ressaltada pelos PCNs, nesse processo de trabalho com a linguagem, é o período de vida em que se encontram os sujeitos, no caso destes alunos em estudo, entre 12 e 13 anos, momento em que devemos considerar as transformações ocorridas com estes indivíduos:

“Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais” (Brasil, 1998: p.45).

De acordo com os PCNs, é nessa fase da vida, que é necessário reconhecer e considerar as características do aluno adolescente, principalmente no que diz respeito a sua linguagem e práticas sociais. Assim, cabe à escola articular todos os aspectos envolvidos no processo de constituição do sujeito, promovendo práticas escolares que possam contribuir para a formação deste. Para isso, é necessário que haja uma aproximação com o universo adolescente, para que se possa a partir de seus conhecimentos, cultura, linguagem e práticas sociais estabelecer uma relação afetiva, em que se faça um estudo reflexivo dos diferentes tipos de discurso, de linguagens, de vocabulário, de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Desse modo, considerar as condições afetivas, cognitivas e sociais do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos.

A partir destas considerações acerca do adolescente, enquanto indivíduo, com características, interesses e identificações peculiares, faremos a análise de suas produções de textos de gênero argumentativo, a fim de compreender a forma como pensam, suas expectativas, aversões e ânsias diante do mundo.

Ao ler analiticamente as redações dos alunos no decorrer do ano, pude observar a melhora, de forma geral de todos os alunos, com exceção de alguns no decorrer de três bimestres analisados. Dessa forma, separei três redações, uma de cada bimestre, de três alunos, totalizando nove redações, no intuito de mostrar a evolução de cada um deles em relação à apropriação de gêneros argumentativos.

A seguir teremos a primeira mostra de redações, que foram feitas no primeiro bimestre do ano de 2008, mais precisamente no final do mês de Março, seguindo a proposta de

produção de texto opinativo da primeira unidade do livro didático utilizado<sup>67</sup>, que tem como tema central a adolescência. Primeiramente, são oferecidos alguns textos argumentativos de apoio, citados anteriormente no item 4.1 na descrição do livro didático, que discutem se ser adolescente é bom ou ruim, o papel que desempenha na família e na sociedade e como começa a reivindicar seus direitos. Notamos que, apesar da seleção proposital dos textos, todos argumentativos, nessa primeira proposta é solicitado apenas que, após as leituras, exercícios e discussões realizados em sala de aula, o aluno dê sua opinião acerca do assunto, sem oferecer qualquer modelo ou regra para a elaboração do texto opinativo, como é feito posteriormente na terceira unidade do livro didático.

### **Redação 1 (Tema: Ser jovem é mesmo difícil?) - Sem título (Aluno: Marcos)**

Ser jovem é sorrir para as meninas e rir interminavelmente com os meninos.

Ser jovem é criticar é criticar as ações das pessoas, fazer uma cara bonita, arrumar-se para os outros, supervalorizar o corpo, em roupas caras, mas sair por aí espalhando coragem com os olhos. Ser jovem é sair por aí e espalhar coragem com os olhos.

É viver a eternidade de uma tarde em atitude esquemática, a compreender a juventude para dizer que ficou a tarde inteira a escrever o texto.

É se comunicar muito, revirar-se no chão como um louco risonho. É ser rapaz só para vaguear por aí, pelos astros da liberdade. Achar tão bonito uma canção tão feia.

Ser jovem é comparar a amiga da mãe com palito de dente, vai ver ta certo: ela se parece com um. É sentir vontade adoidado de mergulhar completamente nu na piscina ao som dos grilos e cigarras. É exibir deslumbro ao ver o brilho de uma moça. É falar esdruxulamente sem saber o que é esdrúxulo.

Ser jovem é lutar pelo conquistado. Conquistar o inconquistável. Ser jovem é olhar os ponteiros se movendo, olhar a grama crescer e imaginar o que fazer à tarde, até o por do sol e pensar o que fazer a noite enquanto jogo futebol em frente de casa, tão estranho é essa vida de jovem, até ficar velho...

---

<sup>67</sup> SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002, p.23-25.

De forma geral, Marcos consegue se expressar, opinando sobre o assunto, embora haja alguns problemas de concordância (Exemplos: “*Achar tão bonito uma canção tão feia*”; “*É sentir vontade adoidado*”), coloquialismos (Exemplos: “*sair por aí*”; “*fazer uma cara bonita*”) além de muitas repetições. Observamos que o aluno descreve tudo aquilo que considera importante e interessante na vida de um adolescente, mais especificamente em sua própria vida, mas não discute explicitamente se é um período bom ou ruim na vida de uma pessoa.

Além disso, há marcas pessoais que nos permitem concluir que o aluno fala de si mesmo e de suas experiências pessoais, como: “*É ser **rapaz** só para vaguear por aí*” (Parece definir a si próprio); “*Ser jovem é comparar a amiga da mãe com palito de dente, vai ver ta certo: **ela se parece com um***” (Faz uma afirmação de um fato peculiar, que deve fazer parte de sua vida); “*pensar o que fazer a noite enquanto **jogo** futebol em frente de casa*” (O verbo em primeira pessoa comprova que o aluno fala dele mesmo).

Desse modo, podemos dizer que o texto de Marcos tenta generalizar o papel do jovem, utilizando a expressão “*Ser jovem é*”, o que é próprio de um texto argumentativo para validar melhor seu ponto de vista, mas o texto descreve momentos, experiências que se aproximam de uma narrativa de acontecimentos, o que se comprova com as marcas de subjetividade, citadas no parágrafo anterior. Percebemos, dessa maneira, que há uma contradição dentro de seu texto, pois ao mesmo tempo em que o aluno deseja falar dos jovens de forma geral, não consegue se distanciar de suas próprias experiências.

Em certo sentido, é possível dizer que essas marcas podem caracterizar o sujeito pós-moderno (HALL, 2006), o qual demonstra sua fragmentação no sentido de misturar o coletivo (representado pela impessoalização de uma dissertação tradicional e normativa) e o individual (marcas que não são aceitas nesse tipo de texto). Outro ponto a ser considerado é o fato de o adolescente assumir um papel, a partir da produção de texto do gênero argumentativo, que não lhe parece familiar, por isso é difícil para o estudante se apropriar desse gênero textual. Para alcançar esse objetivo, o sujeito precisa adquirir um grau mais complexo de elaboração lingüística. Na linha do pensamento de Martins (2009, pp.31-32),

“É interessante observar, aliás, que a elaboração maior da linguagem se dá simultaneamente à assunção de um papel, fato que nos leva a postular, em todos os níveis, que, na medida em que se assumem determinados papéis, se adquire um grau mais complexo de elaboração lingüística, o que podemos traduzir em termos da apropriação de *gêneros do discurso* diferenciados e das *estruturas*

*composicionais e estilos verbais* (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) que lhes são próprios”.

Além dessas questões, devemos pensar sobre a temática abordada para a produção de texto: a adolescência. Como já foi dito anteriormente, segundo Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados dentro de esferas da atividade humana, os quais são constituídos pelo tema, estilo e a estrutura composicional. Assim, devido à variedade da atividade humana, é inesgotável a riqueza e a variedade de gêneros discursivos, que vão diferenciando-se e ampliando-se, à medida que a esfera da atividade humana se desenvolve e fica mais complexa. Dentro dessas esferas de comunicação, constroem-se estilos peculiares, que são indissolúveis das unidades temáticas e composicionais determinadas. Entendemos que é o estilo que determina a linguagem e a função de cada enunciado, ou seja, a forma como o locutor vai se estabelecer dentro de seu texto, por exemplo, através do uso de elementos lingüísticos mais ou menos formais, e qual função de enunciado estabelece em determinada esfera de comunicação em que se encontra (científica, técnica, cotidiana, ideológica etc.).

Bakhtin (2000, p.316-317) destaca, ainda, que o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado. Assim, a escolha dos recursos lingüísticos é feita a partir de considerações acerca do objeto do sentido e da expressividade. Partindo desses princípios, temos, de um lado, o locutor com sua visão do mundo, seu juízo de valor e suas emoções, e, do outro, o objeto do seu discurso e o sistema da língua (os recursos lingüísticos) — a partir daí se definirão o enunciado, seu estilo e sua composição. É importante lembrar também que o enunciado deve ser considerado como uma resposta a enunciados anteriores, confirmando-os, completando-os ou refutando-os, por exemplo. Além disso, o locutor pode produzir um enunciado, alterando-o em relação a sua expressividade, utilizando, por exemplo, a ironia, a indignação, a admiração etc.

A partir dessas considerações acerca das respostas que um enunciado pressupõe, observamos que há um trecho irônico em que podemos perceber a insatisfação do aluno ao ter de falar da adolescência, ou seja, de si mesmo: “*É viver a eternidade de uma tarde em atitude esquemática, a compreender a juventude para dizer que ficou a tarde inteira a escrever o texto*”. Embora o trecho esteja escrito de forma um pouco confusa, traz uma crítica, pois entendemos que para o aluno, realizar a atividade esquemática (regrada) da produção de seu texto é uma eternidade, ou seja, ação demorada, que embora faça parte do cotidiano de um



estudante, adolescente, é desagradável para ele. Além disso, ele fala sobre a necessidade de comprovar que pensou sobre o tema (O que é ser jovem) por meio da produção textual.

Assim, o estudante apresenta seu ponto de vista acerca da produção de texto que está fazendo, o que não deixa de ser a colocação de argumentos acerca do quanto o incomodou escrever um texto argumentativo sobre ele mesmo. A partir da leitura analítica da redação de Marcos e dos depoimentos dos alunos de sua turma, citados no item anterior, concluímos que as reclamações dos estudantes acerca das atividades e da temática do livro didático, que, de forma geral, os desagradam, são confirmadas na redação de Marcos.

Na redação a seguir da aluna Ana, observaremos que há diferenças tanto em relação à linguagem, quanto à exploração do tema, estilo e estrutura composicional utilizados.

### **Redação 2 (Tema: Ser jovem é mesmo difícil?)**

**Título: Somos adolescentes?** (Aluna: Ana)

A adolescência é uma fase delicada, vai dos treze aos dezenove anos. É uma época de confrontos entre pais e filhos, mas é uma época gostosa.

Apesar de muitas vezes não nos sentirmos adolescentes, somos felizes. Claro que há o argumento dos infelizes: “a escola nos reprime e nos faz sentir como se estivéssemos perdendo tempo.” Estudo, às vezes, é perda de tempo, e as responsabilidades são cumpridas com mau humor, mas sabemos que esse é o caminho para o futuro. Outro problema evidente são os irmãos, que apesar de amados, causam muitas brigas.

Mas apesar dos problemas, todos os adolescentes curtem essa fase, onde viver feliz é mais importante que tudo.

Enfim, apesar de muitos confrontos de estilos e pensamentos, é uma fase muito gostosa.

Nota-se que, diferentemente da redação anterior, o texto de Ana é mais objetivo e generalizante, apesar de repetições (“*época*”, “*apesar*”, “*gostosa*”). A aluna consegue apontar o lado positivo da adolescência, mas sem entrar em detalhes “*é uma época gostosa*”, e destaca aspectos negativos relativos a essa fase, que aparecem em maior quantidade: “*É uma época de confrontos entre pais e filhos*”, “*Estudo, às vezes, é perda de tempo*”, “*Outro problema*

*evidente são os irmãos, que apesar de amados, causam muitas brigas”, “Mas apesar dos problemas”, “confrontos de estilos e pensamentos”.*

Vale lembrar que o título do texto de Ana “Somos adolescentes?” traz um questionamento acerca do que ela própria é, já que utiliza a primeira pessoa do plural (nós), fato que também pode caracterizar um dos problemas destacados pela aluna, momento de questionamentos, confrontos, que são evidenciados no trecho “*apesar de muitos confrontos de estilos e pensamentos*”. Esses confrontos descritos podem caracterizar as diferenças visíveis entre Ana e os demais alunos de sua sala, visto que pertencem a classes sociais diferentes, culminando em hábitos, letramentos, expectativas, crenças e costumes totalmente diversos, caracterizando a hostilidade entre a aluna e a classe<sup>68</sup>.

Observamos que o texto se aproxima mais do que se espera de um texto argumentativo, dentro dos parâmetros de ensino, adotados pela escola em estudo, pois a estudante consegue dominar mais o estilo e a estrutura composicional do texto, apropriando-se assim de uma linguagem um pouco mais complexa do que Marcos, no que diz respeito à impessoalidade e à objetividade, presentes nesse tipo de texto. Talvez por sua condição social e/ou relacionamento estabelecido com seus colegas de classe, Ana tenha uma visão predominantemente negativa da adolescência, embora ela tente descrevê-la como positiva no último parágrafo “*fase muito gostosa*”, pois não há exemplos que comprovem sua afirmação de que a adolescência é uma fase prazerosa ou divertida, o que Marcos consegue mostrar por meio da descrição de situações e experiências pessoais.

Outro aspecto importante para destacarmos na redação de Ana é a importância que atribui à escola, pois esta, para a garota, representa o portão de entrada para o sucesso. Desse modo, diferentemente de seus colegas, que já possuem boa condição social, Ana apresenta outra visão de mundo acerca de como pode melhorar sua condição social. Por essa razão, recrimina o que adolescentes de sua idade dizem “*a escola nos reprime e nos faz sentir como se estivéssemos perdendo tempo*”, mas, ao mesmo tempo concorda, em parte, com esse ponto de vista “*Estudo, às vezes, é perda de tempo, e as responsabilidades são cumpridas com mau humor*” e, por fim, explica por que é importante estudar quando se é jovem “*sabemos que esse é o caminho para o futuro*”. Vemos, assim, que a forma de Ana pensar encaixa-se na maneira como se pensava sobre os estudos no século XX, caracterizado pelo velho capitalismo:

---

<sup>68</sup> É importante ressaltar que Ana não tinha bom relacionamento com os colegas de classe, passando por muitas discriminações e preconceito pelo fato de ser bolsista, pois é filha do inspetor da escola. Além disso, tem origem humilde, mora em um bairro localizado em uma periferia e, por essas razões, não pertence aos mesmos círculos que os outros colegas, como clubes, viagens, cursos etc.

“(…) um conjunto de práticas de letramento serviam no velho capitalismo, como um portão significativo para alcançar o sucesso econômico e poder sóciopolítico” (GEE, 2004, p.280)<sup>69</sup>.

Desse modo, podemos concluir que Ana pensa de modo diferente, comparando-a com a maioria dos outros adolescentes em estudo, que não dão importância aos estudos, visto que não vêem nestes a única chance de alcançar o sucesso. Na linha do pensamento de Gee (2004), seu modo de pensar estaria de acordo com o Velho Capitalismo, no qual a massa recebia conhecimento das classes mais altas, já com as ideologias incluídas e, desse modo, não precisava pensar:

“(…) Foi criado um sistema (Top-down) nos termos do qual o conhecimento e o controle existiam no topo (os patrões), e não embaixo (os trabalhadores). (...) o conhecimento era um conjunto de competências, apropriado por especialistas, e imposto de cima para baixo sobre os alunos” (GEE, 2004, p.279)<sup>70</sup>.

Essas diferenças de pensamento entre Ana e seus colegas estão ligadas a questões culturais, principalmente no que diz respeito à classe social, pois vale lembrar que embora a linguagem acadêmica seja adquirida na escola, segundo Gee, essa linguagem, ou seja, o letramento do sujeito é facilitado quando as famílias têm boas condições culturais e financeiras:

“A linguagem acadêmica é adquirida na escola, embora ela seja facilitada em casa por famílias com educação dominante e capital cultural” (Gee, 2004, p.280)<sup>71</sup>.

Essas considerações se tornam nítidas a partir da leitura das redações dos colegas de Ana, tanto na produção textual de Marcos quanto na de Roberto a seguir:

---

<sup>69</sup> “(...) one family of literacy practices served in the old capitalism, as the most significant gate to economic success and sociopolitical power” (GEE, 2004, p.280).

<sup>70</sup> “(...) The craft knowledge of the workers’ heads and bodies and placed into the science of work, the rules of the workplace, and the dictates of managers and bosses. A top-down system was created in terms of which knowledge and the control existed at the top (the bosses) and not the bottom (the workers). (...) knowledge was a system of expertise, owned by specialists, and imposed top-down on students” (GEE, 2004, p.279).

<sup>71</sup> “Academic language is acquired in school, although it is facilitated at home by families with a good deal of mainstream educational and capital cultural” (Gee, 2004, p.280).

**Redação 3 (Tema: Ser jovem é mesmo difícil?) - Sem título (Aluno: Roberto)**

Pra mim ser jovem é rir, chegar na escola e xingar as pessoas por traz, falar mau dos outros, como se os outros fossem as piores pessoa do mundo e nós os melhores. Pegar bike e sair sem decidir, dexando a vida nos guiar. Ser jovem é andar na rua com amigos na madrugada e coversar sobre intimidades. Telefonar para os amigos e falar no telefone até não aguenta mais e depois fica dizendo que quer sair a noite pra ir pro shopping fazer compras, que irá convidar todos os amigos que conhece pra poder se divertir. Jovem é ir em uma loja e comprar tudo o que quer com sua mezada e depois implorar pro pai e pra mãe que qué ir ai shopping mais sua mezada já acabou. É ser campeão de tênis um dia, ter fã e ganhar dinheiro, que quero ser famoso pra sempre, viajar muito fora, falar só inglês, e não precisar estudar, vai ser da ora.

A terceira redação tem muitas diferenças em relação às outras duas, tanto em relação ao conteúdo quanto à forma. Roberto não divide sua redação em parágrafos, deixando seu texto bastante confuso, sem organizar de forma clara suas idéias. Além disso, o aluno utiliza muitos coloquialismos, abreviações, inadequações ortográficas (“*pra*”, “*nóis*”, “*dexando*”, “*qué*”, “*falar mau*”, “*mezada*”, “*mais sua mezada já acabou*”, “*famozo*”), influência do inglês (“*bike*”), a qual podemos dizer que também é característica do processo de constituição do sujeito pós-moderno, descrito por Hall (2006), que tem como elementos as representações de outras culturas para o sujeito.

Em relação ao conteúdo, a redação de Roberto se assemelha a de Marcos no sentido de dar exemplos concretos do que significa para ele ser jovem, incluindo hábitos, desejos e pensamentos semelhantes acerca do referido tema. Essa aproximação pode ser explicada pelas condições sócio-econômicas parecidas dos dois garotos, que permitem rotina e ambições próximas. Embora o aluno não discuta também se ser jovem é bom ou ruim, em seus exemplos fica evidente que tudo o que descreve se relaciona com aquilo que faz parte de seu cotidiano. Essas reflexões se confirmam a partir das marcas de subjetividade, as quais o identificam como sujeito e suas aspirações para o futuro: “*Pra mim ser jovem (...)*” “*(...)quero ser famoso (...)*”.

Se fizermos uma comparação em relação ao texto de Ana, concluímos que as ambições de cada um são muito diferentes, pois a aluna vê a escola como caminho para o sucesso, enquanto Roberto valoriza o esporte como ponte para a prosperidade: “*É ser campeão de tênis um dia, ter fã e ganhar dinheiro, que quero ser famoso pra sempre, viajar*

*muito fora, falar só inglês, e não precisar estudar, vai ser da ora*". Observa-se também uma valorização da cultura estrangeira, marcada pela globalização cultural (Hall, 2005), quando afirma "*falar só inglês*", fato que tem relação com as atitudes do garoto em sala de aula, durante discussões e, conseqüentemente, a visão que tem da escola "*não precisar estudar*".

Assim, segundo os pressupostos teóricos de Hall (2005, p.74) podemos dizer que Roberto constitui-se como sujeito pós-moderno e fragmentado, no sentido de se apropriar de uma outra cultura, devido à identificação que alimenta pela cultura norte-americana (idioma, visão dessa cultura como aquela que pode lhe trazer sucesso por meio do esporte). Logo, o estudante passa por um processo de globalização de identidade, caracterizado pelo declínio das identidades nacionais, produzindo uma fragmentação dos códigos culturais.

A visão de Roberto está ligada às características do "Novo Capitalismo", que teve início no final do século XX, marcado por transformações econômicas e sociais, dentre elas, o crescimento da classe média. Essas mudanças refletem-se nas identidades, letramentos e conhecimentos dos sujeitos, que direcionam seu conhecimento na medida de seus interesses e necessidades:

"(...) O conhecimento se torna obsoleto rapidamente e a inovação tecnológica é comum, uma equipe pode se comportar de modo mais sagaz do que qualquer indivíduo, compartilhando e distribuindo conhecimento. (...) A segurança no novo capitalismo não está enraizada em cargos e salários, mas no que eu chamo de um "portfólio". Por um portfólio, quero dizer, as competências, realizações e experiências anteriores que uma pessoa possui, e que ele ou ela pode organizar e reorganizar a vendê-lo/la para novas oportunidades em tempos diferentes" (GEE, 2004, p. 284) <sup>72</sup>.

Além de todos esses aspectos destacados, é importante ressaltar a postura de Roberto na escola. Ele era um aluno que não tinha bom comportamento dentro e fora da sala de aula, sempre se envolvia em brigas e, muitas vezes, era levado à coordenação por problemas de comportamento. Podemos comprovar traços de seu comportamento logo no início de sua redação "*chegar na escola e xingar as pessoas por traz, falar mau dos outros, como se os outros fossem as piores pessoa do mundo e nós os melhores*". A soma de todos esses fatores reflete na dificuldade de escrita do aluno, que é comprovada, segundo registros em seu

---

<sup>72</sup> "(...) knowledge goes out of date rapidly and technological innovation is common, a team can behave smarter than any individual in it by pooling and distributing knowledge. (...) Security in the new capitalism is rooted not in jobs and wages, but in what I will call one's "portfolio". By one's portfolio, I mean the skills, achievements, and previous experiences that a person owns, and that he or she can arrange and rearrange to sell him – or herself for new opportunities in changed times" (GEE, 2004, p. 284).

relatório de estudante, pois desde a primeira série do ensino fundamental Roberto apresenta problemas tanto no que diz respeito ao seu comportamento quanto em relação à aprendizagem, principalmente em Língua Portuguesa.

Concluimos a partir dessa primeira comparação entre redações que as diferenças apresentadas, em relação ao conteúdo, forma e estilo, envolvem questões que vão além do problema da apropriação de textos do gênero argumentativo, ligadas a características de cunho social e histórico, que são responsáveis por tantos contrastes entre estudantes adolescentes da mesma faixa etária, mas com propósitos e visões de mundo tão diferentes.

Concluimos, também, que dificilmente um livro didático conseguiria suprir todas essas demandas de forma a propiciar um trabalho pedagógico eficaz, voltado ao ensino da Língua Portuguesa do ponto de vista da apropriação dos gêneros do discurso como parte de práticas de letramento genuínas, com as implicações ideológicas e identitárias que comportam.

É fato que a própria maneira com que Magda Soares concebe o letramento, a partir de um modelo autônomo, talvez seja responsável pelas limitações de suas propostas voltadas às práticas com a escrita. Também é fato que cabe ao professor, enquanto agente de letramento, desenvolver seu processo autoral que implique, em parte a utilização do livro didático como recurso enriquecedor de suas aulas e, em parte, a proposta de outras atividades, em função da própria dinâmica de suas aulas e das demandas resultantes de seu diálogo com seus alunos e da própria heterogeneidade presente na sala de aula.

As redações a seguir foram produzidas no segundo bimestre do ano de 2008, mais precisamente no início do mês de Junho, a partir da proposta de produção de texto do livro de Magda Soares, a qual tem como temática central o preconceito racial no Brasil contra os negros. Antes da proposta de produção de texto, há muitas leituras de vários tipos de texto sobre o tema, como reportagens, editoriais, entrevistas, dentre outros.

Pelo fato de o tema ser amplo e os textos do livro de Magda Soares antigos (datam da década de 90), decidi fazer um recorte e falamos sobre as cotas para os negros nas universidades. A mudança de foco do tema teve como motivação notícias e artigos do mês de junho de 2008, os quais estavam discutindo o sistema de cotas em algumas universidades da região Nordeste para o meio do ano.

Desse modo, pedi aos alunos que pesquisassem sobre o tema e levassem diferentes textos sobre este (notícias, artigos, reportagens). O resultado foi muito bom e produtivo, pois os alunos se empolgaram ao tratarem de um tema atual, que estava sendo discutido naquele momento e decidindo o futuro de alguns jovens acerca do vestibular. Em seguida, fizemos um debate e após muitos exercícios, eles produziram alguns textos argumentativos acerca do

tema, seguindo as orientações do livro didático que, pela primeira vez, ofereceu orientações acerca da produção de texto, no que diz respeito à estrutura textual do texto dissertativo/argumentativo (Introdução, Argumentação em defesa de sua posição e conclusão)

73.

Observaremos que o resultado foi bem diferente do apresentado na coletânea anterior, a qual está baseada somente na proposta do livro da autora Magda Soares. Notamos que nas redações seguintes a proximidade com acontecimentos reais permite maior identificação do aluno com a estrutura composicional e com o tema do texto, estabelecendo, assim, por meio de seus argumentos, seu estilo próprio.

### **Redação 1 (Tema: Cotas para os negros nas universidades do Brasil)**

**Título: Cotas para negros nas universidades (Aluno: Marcos)**

O sistema de cotas para os negros ingressarem nas universidades foi criado pelo governo visando diminuir a desigualdade social entre brancos e negros.

Mas, eu acho que as cotas não deveriam existir, pois isso é uma injustiça com os brancos que se mataram de estudar e, por isso, conseguiram entrar em boas universidades. Imagine a raiva que um branco estudioso deve sentir quando ve um negro que nunca leu um livro na mesma universidade que ele. Essa injustiça gera lutas entre as raças, aumentando a desigualdade e preconceito.

Pessoalmente, acho que essas vagas são apenas disfarces do ensino público, mais utilizados por negros, que é ruim. Isso tem gerado muita polêmica, pois várias pessoas nem estudam por causa do direito às cotas.

A melhor forma de por os negros nas universidades é melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio nas escolas públicas, para assim, os negros (pobres) terem a mesma chance de entrar numa universidade do que um branco que estuda numa boa escola privada. A solução seria só dar cotas para essa geração, mas, na próxima, como as escolas públicas estarão melhores, os negros terão a chance de entrar nas universidades do mesmo jeito que um branco, estudando.

---

<sup>73</sup> SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002, p.162-163.

Podemos observar que este segundo texto de Marcos apresenta uma maior discussão, argumentos acerca do tema, em relação ao primeiro tema analisado (Adolescência). O aluno começa o texto explicando o porquê da existência das cotas para negros em universidades, demonstrando maior familiaridade com a estrutura composicional, a partir da linguagem objetiva e impessoal que utiliza (*O sistema de cotas para os negros ingressarem nas universidades foi criado pelo governo visando diminuir a desigualdade social entre brancos e negros.*). A proximidade do aluno com o gênero discursivo revela que ele tem maior domínio da linguagem, complexificando, assim, seu texto.

Entendemos que esse fato pode ser por ter havido maior identificação do aluno com o tema, visto que ele é bem incisivo em relação aos seus argumentos (*eu acho que as cotas não deveriam existir*), discutindo que embora exista a desigualdade entre negros e brancos, acredita que as cotas não sejam a melhor solução e fala sobre a injustiça sofrida, em sua visão, pelos brancos estudiosos, ao terem que ceder suas vagas a negros que talvez não o sejam (*Imagine a raiva que um branco estudioso deve sentir quando vê um negro que nunca leu um livro na mesma universidade que ele.*). Podemos dizer que a identificação do aluno se deu a partir do momento em que ele se coloca como branco, que poderia talvez sofrer uma injustiça, caso cedesse uma vaga a um negro que, segundo ele, não se esforça. Ao mesmo tempo, faz uma discussão em relação ao governo que teria criado as vagas como desculpa para manter o mesmo sistema educacional (*Pessoalmente, acho que essas vagas são apenas disfarces do ensino público, mais utilizados por negros, que é ruim.*).

No final de seu texto, Marcos propõe uma solução, dar cotas aos negros desta geração, mas que na próxima, seja melhorado o ensino público e destaca que, desse modo, os negros pobres teriam as mesmas chances de um branco que estuda em uma escola privada (*A solução seria só dar cotas para essa geração, mas, na próxima, como as escolas públicas estarão melhores, os negros terão a chance de entrar nas universidades do mesmo jeito que um branco, estudando*). Notamos, assim, que o texto tem como base as experiências do aluno, que sendo branco, levanta suas considerações acerca do tema, favorecendo a etnia a que pertence. Mais uma vez, podemos dizer que isso que ocorre se relaciona com a teoria de Hall (2005) acerca das identidades e representações dos sujeitos. Dessa forma, o sujeito se identifica com determinada classe social (pertence à classe média alta, diferente da do negro pobre), etnia (branca) e interesses particulares (conseguir vaga em universidades por mérito, visto que estuda em uma boa escola privada).



A seguir, observaremos que a redação de Ana traz outro foco de argumentação. É importante pensarmos nesse jogo de representações que caminha de acordo com as ambições e com a realidade socioeconômica de cada sujeito.

### **Redação 2 (Tema: Cotas para os negros nas universidades do Brasil)**

#### **Título: Cotas para negros nas universidades: justas ou não? (Aluna: Ana)**

O governo implantou o sistema de cotas com o objetivo de diminuir a desigualdade social em relação à diferença do número de brancos e negros que frequentam universidades. A base para a defesa das cotas nas universidades é a de que pela discriminação não é dada oportunidade aos negros como aos brancos, nas mais diversas áreas, o que aumenta a distância social entre a maioria negra e a branca. Afinal, porque as vagas nas universidades são tão disputadas? Por que um diploma pode definir seu trabalho.

Muitas pessoas sonham alto em ter boas profissões e salários bons, mas muitas vezes por não terem um diploma universitário, acabam virando lixeiros, pedreiros, entre outros trabalhos que não exigem currículo nenhum. Mas o problema não está só nas universidades, mas também nos trabalhos, onde é muito mais provável que um branco consiga trabalho do que um negro, mesmo que os dois tenham diploma.

Acho importante a existência do sistema de cotas, mas não para qualquer afro-descendente, mas para aquele que seja comprovadamente carente. Embora as cotas tenham sido criadas para acabar com o preconceito e racismo, elas geram outros problemas, como o fato de uma pessoa branca se autodeclarar negra apenas para ingressar em uma universidade, outro problema é que uma vaga pode ser preenchida por um negro que não precisa da ajuda das cotas.

Para melhorar esses problemas, o governo poderia melhorar a qualidade do ensino médio e fundamental das escolas públicas, colocando os menos favorecidos economicamente na disputa por uma vaga nas universidades com os brancos. Assim haveria justiça e entraria quem realmente merecesse.

Assim como Marcos, Ana também parece estar mais próxima ao tema, visto que inicia seu texto com mais argumentos, seguindo todos os requisitos para a elaboração de um texto de gênero argumentativo (utiliza maior impessoalidade, objetividade que em seu texto do primeiro bimestre), demonstrando ter adquirido maior facilidade para produzi-lo. Inicia sua redação justificando o fato de o governo ter criado o sistema de cotas para negros nas universidades (O governo implantou o sistema de cotas com o objetivo de diminuir a desigualdade social em relação à diferença do número de brancos e negros que frequentam universidades).

Em seguida, justifica a importância de se obter um diploma (*Afinal, porque as vagas nas universidades são tão disputadas? Por que um diploma pode definir seu trabalho.*). Podemos relacionar sua justificativa à sua redação anterior, quando diz que a escola é importante para se ter um bom futuro. Novamente, a aluna apresenta sua visão perante os estudos, valorizando-os como meio de ascensão social, fato que confirma a constatação de Gee (2004), acerca do papel do antigo letramento, no velho capitalismo, como já foi mencionado na análise da primeira redação de Ana sobre o tema adolescência.

Além disso, Gee (2004, p. 280) discute que a linguagem acadêmica, assim como em qualquer outra forma de linguagem, é designada para a comunicação, na qual o sujeito ficcionaliza<sup>74</sup> o outro. Desse modo, “ficcionalizar o outro” significa apropriar-se de outros conhecimentos (social, ético, cultural, econômico) e transformá-los em seus, à medida que faz uso deles adicionando seu conhecimento anterior, fazendo modificações, acrescentando, subtraindo, refutando, criticando ou admirando tudo aquilo com que teve contato.

Nesse processo de apropriação e troca na comunicação, Gee (2004, p.282) aponta que o sujeito sofre perdas e ganhos, que envolvem os interesses e valores do sujeito. Assim, quando um sujeito precisa deixar sua linguagem vernacular para assumir a linguagem acadêmica, ele perde parte da relação concreta que faz entre as palavras e o que elas representam, substituindo-as por relações abstratas. A partir disso, o autor questiona em que medida adquirir uma linguagem mais especializada é considerado um ganho, e considera que as linguagens estão todas “atadas”, “amarradas” para situar identidades e atividades. Desse modo, as pessoas fazem uso de determinados tipos de linguagem enquanto estão em contato com determinados tipos de pessoas, com características, pontos de vista, valores e formas de agir, conversar e pensar.

---

<sup>74</sup> “In fact, like all forms of language, academic language is fully designed to communicate with na “assumed other”. The “assumed other” for academic language, however, is a person who backgrounds his or her distinctive individual, social, ethnic, economic, and cultural properties, and, in that sense, fictionalizes him or herself (...)” (Gee, 2004, p.280)

Analisando a redação de Ana, observamos que ela defende os direitos dos negros, mesmo não sendo negra, pois talvez haja uma identificação entre a classe social da estudante e a da maioria dos negros brasileiros (classe baixa), a qual sofre preconceitos e enfrenta dificuldades para sobreviver (*o problema não está só nas universidades, mas também nos trabalhos, onde é muito mais provável que um branco consiga trabalho do que um negro, mesmo que os dois tenham diploma.*).

Ana também discute o problema da autodeclaração das pessoas, que podem definir-se como negras para conseguirem se beneficiar do sistema de cotas, mostrando que muitas vezes essas pessoas podem não precisar de fato dessas cotas. Dessa forma, a aluna termina sua redação propondo uma solução para o problema de distribuição de cotas (*Para melhorar esses problemas, o governo poderia melhorar a qualidade do ensino médio e fundamental das escolas públicas, colocando os menos favorecidos economicamente na disputa por uma vaga nas universidades com os brancos. Assim haveria justiça e entraria quem realmente merecesse.*). Nota-se no trecho final da redação que a aluna reflete sobre a influência da questão econômica sobre a dificuldade do ingresso de pessoas menos favorecidas nas universidades e destaca que haveria justiça quando houvesse melhoria na qualidade do ensino público. Assim, talvez a adolescente coloque suas próprias expectativas em relação ao que deseja que aconteça com os negros, ao pensarmos que sua condição social e econômica é semelhante à desses sujeitos.

Ao pensarmos no jogo das identificações, veremos na redação do aluno Roberto uma visão totalmente contrária a de Ana acerca deste tema. O aluno coloca-se de forma mais radical que Marcos em relação ao sistema de cotas, pois é um tanto agressivo ao utilizar suas palavras, demonstrando talvez sua discriminação em relação aos negros, fruto de sua falta de identificação com esse grupo étnico-social.

Segundo Gee (2004, p.282), há pessoas que ao constituírem novas identidades, por meio de grupos de afinidades, crenças e valores, geram um sentimento de oposição e hostilidade em relação a determinados tipos. Em alguns casos, de acordo com o autor, essa aversão é explicada historicamente, pois alguns domínios acadêmicos denegriram certos tipos de pessoas (como mulheres, negros ou pessoas pobres). Ou seja, a imagem do negro, assim como a figura da mulher e a de pessoas pobres, é vítima de preconceito e discriminação, que estão ligados a fatores históricos, como, por exemplo, a escravização, fazendo com que sejam vistos como indivíduos inferiorizados social e culturalmente. Por essa razão, a linguagem acadêmica é desvinculada à imagem do negro, o qual só é visto como sujeito capaz de realizar atividades que não exijam a apropriação deste tipo de linguagem.

Esse fato pode ser observado na redação de Roberto, visto que ele não se identifica com a causa dos negros, pois seus interesses e crenças dialogam com sua classe social (alta), estabelecendo, assim, ambições que divergem das lutas por justiça e igualdade dos negros. Por essa razão, o estudante constitui um perfil de hostilidade em relação aos negros, pertencentes a um grupo étnico, social e cultural diverso do seu, gerando diferenças de valores, ideologias e interesses, as quais estão expressas em sua redação.

### Redação 3 (Tema: Cotas para os negros nas universidades do Brasil)

Sem título (Aluno: Roberto)

Eu acho um absurdo colocar cotas, pois também deveria existir para brancos. E colocar cotas também é uma forma de discriminar negros. Que ridículo prum negro estudar e todo mundo saber que ele tá lá só por causa de cotas. Depois nem adianta por que quando for procurar emprego, com certeza vão contratar um branco, pois as empresas acham que a imagem é muito importante.

Para acabar com esse problema, acho que deveria ser feito como melhorar o ensino das escolas públicas, já que a maioria dos negros são pobres. Mas pelos lados dos negros, acho que eles concordam com as cotas pois os seu ensino são muito mais fraco. Exemplo é a USP, não vemos muitos negros nela.

Embora a redação de Roberto seja curta, ele é incisivo ao afirmar que as cotas são para ele um absurdo e que deveriam existir também para os brancos. Além disso, o aluno afirma que as cotas não ajudam o negro em nada, pois descreve a discriminação que o negro sofrerá, caso consiga um diploma (*nem adianta por que quando for procurar emprego, com certeza vão contratar um branco, pois as empresas acham que a imagem é muito importante.*). O estudante destaca a questão mais forte em relação ao preconceito contra o negro, que diz respeito a sua imagem, e embora coloque este fato como importante para as empresas contratantes, talvez, no fundo, revele a sua própria discriminação em relação à imagem dos negros. Esse fato pode ser explicado pelos valores e crenças de Roberto que devem ter sofrido a influência do momento histórico em que vive e, se não da classe social, da formação social e discursiva de que participa prioritariamente, no que diz respeito à cor como reflexo de inferioridade do negro enquanto sujeito, visto que já foi escravo. Assim, Roberto expressa aquilo que pensa, de acordo com a esfera social em que se encontra, a qual não aceita a

inclusão do negro como semelhante, no que diz respeito à aparência e à posição social e cultural, juntamente com suas crenças e valores, o que podemos interpretar à luz das considerações de Martins (2009, p.6):

“(...) confronto característico do fenômeno de etnicidade, no que este implica lutas hegemônicas e contra-hegemônicas entre grupos sociais com interesses antagônicos. Há uma luta que não implica somente a busca de participação na alteridade e no ethos letrado; implica, também, confronto e tentativa de manter antigas estruturas com as quais ainda se está mais envolvido – quer esse processo se dê de forma mais ou menos consciente”.

No final de seu texto, ao sugerir uma solução (*Para acabar com esse problema, acho que deveria ser feito como melhorar o ensino das escolas públicas*), Roberto reforça e idéia de discriminação, afirmando que a maioria dos pobres são negros, e de aversão a essa classe, quando termina o texto, ressaltando que os negros não se incomodam com a posição que ocupam, devido ao ensino fraco que eles têm, e que na USP não há muitos negros.

Podemos fazer essas reflexões e deduções devido às representações formadas a partir de determinados estereótipos sociais, ora valorizados, ora desvalorizados, dependendo do grupo de afinidade em que se encontram (Gee, 2004, p.285). Roberto estabelece suas identificações e formas de pensar, segundo as representações sociais que tem do mundo, certamente com base em estereótipos sociais, ou seja, em representações sociais valorizadas em seu grupo de afinidade (o branco e classe alta, elite, considerado sujeito superior ao negro e aos pobres) e desvalorizadas (a imagem e a condição sócio-cultural do negro, que são inferiorizados).

Essas diferentes representações de Roberto e Ana podem ser tomadas como ideologias, dentro do Novo Capitalismo, levando em consideração as transformações ocorridas na sociedade, envoltas pela globalização. Lembramos que, segundo Hall (2005), este é um período marcado por contradições e paradoxos, pois caracterizado pela busca da individualidade, ao mesmo tempo em que há um apagamento das fronteiras sociais e um culto ao multiculturalismo, ou seja, o sujeito pós-moderno traz arraigadas suas crenças, valores e ideologias, culminando em lutas hegemônicas quando os interesses entre os sujeitos entram em conflito, como acontece com Roberto e Ana. Desse modo, podemos observar na redação de ambos a mistura entre o individual (aspirações e pontos de vista) e o coletivo (demonstram pertencer a determinados grupos de afinidade, de acordo com seus interesses e grupos sócio-culturais – Gee, 2004, p.285).

Finalmente, seguimos para a última coletânea de redações, que correspondem ao último bimestre de 2008, início do mês de novembro, momento em que as aulas estão se encerrando. Novamente, a proposta de produção de texto baseia-se nas orientações e temas do livro didático de Magda Soares<sup>75</sup>, acerca do tema “*ser humano ímpar*”, ou seja, pessoas que se diferenciam das outras por possuírem características únicas. Após a leitura de vários textos de apoio sobre a experiência de diversas pessoas, a proposta de produção de texto pede para que o aluno questione por que certas pessoas, embora saibam que correm perigos, ainda assim praticam esportes radicais e levam uma vida arriscada. A atividade de produção textual traz ainda uma estrutura pronta para que o aluno elabore seu texto argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), ressaltando a ação de cada parte (*comece, continue, conclua*).

Ao perceber a insatisfação dos alunos acerca da temática da unidade e, principalmente, em relação à produção de texto, decidi alterar novamente o tema, como havia feito na coletânea anterior sobre o preconceito contra os negros. Desse modo, solicitei que os alunos pensassem em qualquer pessoa, conhecida ou não, que se destacasse na história ou na vida deles pelo fato de ser única, diferente de qualquer outro ser humano. A partir dessa mudança, notei que houve maior entusiasmo por parte dos alunos, por isso as produções foram criativas, pois percebi que eles se sentiram mais livres para escrever, uma vez que sentiam-se mais próximos do tema.

### **Redação 1 (Tema: Todo ser humano é um estranho ímpar?)**

**Título: Napoleão: o Imperador da Europa** (Aluno: Marcos)

Como qualquer outro ser humano pode ser, Napoleão Bonaparte foi um estranho ímpar.

O golpe de 18 de Brumário, realizado por ele foi um grande marco na história da Revolução Francesa. Ele foi uma pessoa muito inteligente que teve toda a Europa sob seu domínio. Ele não só se destacou entre pessoas comuns, mas também entre reis.

Mesmo após ser derrotado e preso, ele conseguiu fugir e reconquistar o trono.

Portanto, podemos afirmar que cada ser humano é diferente, em seu modo de agir e pensar. Napoleão foi uma pessoa que se destacou na história de seu país e do mundo.

---

<sup>75</sup> SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Ensino Fundamental, livro 7. São Paulo: Moderna, 2002, p.221.

Nesta primeira redação, do aluno Marcos, observamos que houve um aproveitamento de um conteúdo estudado pelo aluno em história<sup>76</sup>. Para ele, Napoleão representa um ídolo que, devido a sua inteligência, dominou grande parte da Europa, destacou-se entre reis, fugiu e reconquistou seu trono após ser preso. Percebemos que a identificação do aluno com o tema facilita o desenvolvimento das idéias do aluno, bem como a estrutura composicional do texto (texto argumentativo), estabelecendo, assim, seu estilo, conciso, mas, ao mesmo tempo, rico em informações e argumentações.

Segundo Bakhtin (2000, p.308), a intensidade da expressividade varia de acordo com cada esfera de comunicação verbal e todo enunciado estabelece uma relação valorativa com seu objeto de discurso, determinando a escolha dos recursos gramaticais, lexicais e composicionais do sujeito, constituindo assim seu estilo individual. Ao lermos atentamente a redação de Marcos, comparando-a as anteriores, notamos que houve certa evolução no que diz respeito à apropriação do texto de gênero argumentativo, visto que o aluno ao ter afinidade com o tema, consegue escrever de modo mais complexo em relação a suas primeiras redações. Ou seja, o estudante atinge os objetivos do conteúdo ensinado na sétima série da referida instituição privada de ensino, à medida que demonstra afinidade e conhecimento sobre o assunto.

O aluno demonstra conseguir certo domínio de um texto de gênero secundário, fazendo uma relação com a realidade (aula de história), e, ao mesmo tempo, constrói um texto de gênero mais abstrato, sem tanta ligação com o concreto, à medida que consegue escrever de modo impessoal, a partir de suas escolhas, mencionadas no parágrafo anterior. Esse paradoxo entre o que é abstrato e o que é concreto em relação aos gêneros primários e secundários é discutido por Bakhtin:

“Nos gêneros secundários do discurso, sobretudo nos gêneros retóricos, encontramos fenômenos que parecem contradizer o princípio que colocamos. Observa-se de fato que, nos limites de um enunciado, o locutor (ou o escritor) formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc. Porém esses fenômenos não são mais que a simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso. É um jogo característico dos gêneros retóricos (que incluem certos modos de vulgarização científica); aliás, todos os gêneros secundários (nas artes e nas ciências) incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado, assim como a relação existente entre estes (os quais se transformam, em maior ou

---

<sup>76</sup> Os alunos de sétima série, nessa época, haviam estudado a “Revolução Francesa”. Descobri esse fato por comentar com o professor de história que alguns alunos estavam escrevendo sobre Napoleão Bonaparte e eu havia achado curioso esse interesse deles por ele.

menor grau, devido à ausência de uma alternância dos sujeitos falantes)” (BAKHTIN, 2000, p. 286).

A partir dessas considerações, podemos compreender melhor a dificuldade apresentada pelos alunos de sétima série na produção de textos de gênero argumentativo. Schneuwly (2004) também discute essa dificuldade de apropriação da linguagem abstrata dos textos de gênero secundário, devido a esse desligamento com a situação de comunicação. Desse modo, segundo o autor, quanto mais autonomia um gênero discursivo tiver, ou seja, quanto mais distante ele se encontrar da situação imediata de comunicação, mais enriquecido e complexo ele se torna, à medida que serão usados recursos lingüísticos mais sofisticados, complexos.

Notamos, assim, que nesta última redação, Marcos tem maior domínio na produção de texto de gênero argumentativo e demonstra maior habilidade e familiaridade com a estrutura e linguagem textuais. Vale lembrar que foram trabalhados diversos textos do gênero argumentativo, tanto em leituras quanto em produções orais e escritas, que de algum modo auxiliaram o aluno neste processo de aprendizagem e apropriação de textos desse gênero.

Na redação a seguir, observaremos que, assim como Marcos, a aluna Ana também apresenta ganhos e melhora em relação à produção de texto do gênero argumentativo, no que diz respeito à estrutura composicional, à medida que parece se identificar com o tema, estabelecendo, desse modo, um estilo próprio.

## **Redação 2 (Tema: Todo ser humano é um estranho ímpar?)**

**Título: Aqueles** (Aluna: Ana)

É muito fácil ser igual. Difícil mesmo é ser diferente e não aceitar tudo aquilo que é imposto. Difícil é não passar a vida toda procurando se encaixar em um padrão que nem você mesmo acredita ser correto.

Diferentes são todos aqueles que mostram quem são em qualquer lugar, não se importando com o que os outros pensam. E são esses, os “ímpares” que mais me cativam. Aqueles que não fecham os olhos para os problemas e acreditam que podem fazer algo para mudar o que precisa ser mudado, são quem vão, algum dia, mudar. Mudar as pessoas e seus pensamentos. Pensamentos iguais, de pessoas iguais, objetivos iguais e vidas sem sonho.



Aqueles que fazem de palavras, vida. Aqueles que fazem da vida um acontecimento histórico. Aqueles que fazem de pessoas, amor.

Por isso, não me cativam os ricos, pois vivem atrás de dinheiro, nem os miseráveis, porque vivem reclamando. Não me cativam os famosos, pois têm vida vazia, não me cativam a maioria dos homens que vivem de ilusões. Me cativam poucos, aqueles poucos que vivem atrás de amor.

Ana começa seu texto como se fosse um desabafo sobre o que representa para ela ser diferente (*Difícil mesmo é ser diferente e não aceitar tudo aquilo que é imposto. Difícil é não passar a vida toda procurando se encaixar em um padrão que nem você mesmo acredita ser correto.*). A partir destas palavras da aluna, podemos observar que há uma identificação com o tema, por isso, há maior colocação de argumentos acerca deste.

Além disso, observamos que Ana talvez tenha consciência daquilo que faz (o fato de ser correta, aplicada e ver a escola como meio de ascensão social), pois como ela mesma diz, ser igual é fácil (podemos pensar em seus colegas que têm uma similaridade em todos os sentidos: social, econômico, cultural). Entretanto, quando fala sobre se encaixar em “um padrão que nos é imposto”, ela deixa clara sua visão, talvez até inconsciente, de que é difícil fugir da busca por um padrão que a sociedade impõe, e que também quem o faz não acredita que seja correto. Essa possível consciência pode existir pelo fato de a aluna ser um pouco mais madura do que os colegas em relação a certas questões, como dificuldades financeiras, as quais não são enfrentadas por eles. Desse modo, podemos postular que o texto de Ana talvez represente suas próprias indagações sobre sua vida, sua busca por uma vida melhor, por meio dos estudos.

Outro aspecto relevante a ser pensado é o momento em que Ana demonstra sentir que é “diferente” por certas razões já apontadas (sociais, econômicas e culturais), que façam com que ela escreva que ser diferente é não se importar com o que os outros pensam sobre sua forma de pensar e agir (*Diferentes são todos aqueles que mostram quem são em qualquer lugar, não se importando com o que os outros pensam.*).

A partir dessas considerações, podemos relacionar as palavras de Ana aos dizeres de Martins (2007, p.139) ao falar sobre o discurso na linha de teorização da Análise Crítica do Discurso:

“O discurso dá-se de três maneiras principais na prática social<sup>77</sup>:

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

Podemos dizer que a aluna expressa sua visão acerca das diferenças entre as pessoas e o que estas representam para ela, ao mesmo tempo em que se coloca como sujeito com determinado comportamento, que se constitui a partir de suas identificações, refletindo em sua maneira de ser e, legitimando, desse modo, seu estilo dentro de seu texto de gênero argumentativo.

O ponto de vista de Ana se consolida quando fala que admira pessoas que sejam ímpares (*E são esses, os “ímpares” que mais me cativam. Aqueles que não fecham os olhos para os problemas e acreditam que podem fazer algo para mudar o que precisa ser mudado.*) Ao mesmo tempo, a aluna fala em mudanças que as pessoas mobilizam em relação aos problemas, mas também a si próprias (*são quem vão, algum dia, mudar.*), ou seja, para que esses “ímpares” possam mudar algo, primeiramente, precisam mudar as pessoas, que Ana descreve como iguais (seus colegas de classe, por exemplo). Assim, remetendo à situação em que a estudante se encontra, ela interage com aqueles que pertencem à mesma condição (“ímpares”) e que desejam, um dia, transformar esta, fazendo com que os demais (“iguais”) mudem seus pensamentos e formas de agir.

Outro aspecto interessante colocado por Ana é descrever os iguais como sujeitos que têm objetivos iguais e, que talvez por isso, não tenham sonhos. No final, essa visão social da aluna se torna explícita, quando fala que não lhe interessam os ricos, famosos e miseráveis, mas sim os que vivem de amor. Retomando as concepções de identidade do sujeito de Hall (2005), observamos, mais uma vez, que Ana comporta-se como o sujeito moderno, o qual refletia acerca da complexidade do mundo e tem consciência de que a essência do sujeito não era autônoma e, sim, formada na relação com outras pessoas, que lhe mediavam valores, sentidos, crenças.

---

<sup>77</sup> Segundo Martins (2007, p. 138), as práticas sociais são articulações de diferentes tipos de elementos sociais que são associados com áreas particulares da vida social, servindo como exemplo a prática social contemporânea de sala de aula.

Assim como Hall (2005), Gee (2004) também discute questões relativas à identidade, quando compara o velho e o novo Capitalismo, apontando a existência do sujeito massificado na modernidade, que, no âmbito da educação, recebia o conhecimento das classes mais altas juntamente com suas ideologias. O autor (Gee, 2004, p.280) coloca ainda que a “consciência moderna” detém (consciente ou inconscientemente) a inteligência superior simbolizada por explicitação, habilidades analíticas, pensamento lógico, dedutivo, definições abstratas e generalizações, e a atenção e comunicação voltadas para um único tópico. Tudo isso, para o sujeito moderno do “Velho Capitalismo”, representava o meio de adquirir conhecimento e sucesso, que eram possíveis pela escola.

Desse modo, as representações que a aluna tem de acordo com a realidade em que vive, segundo suas aspirações, valores e crenças, remetem às idéias do “Velho Capitalismo”, que segundo Gee (2004, pp.282 e 283), caracteriza os antigos letramentos, os quais ainda não desapareceram. A linguagem acadêmica é vista na modernidade como aquela que é adquirida por pessoas inteligentes e escolarizadas de forma central, ou seja, na escola. O autor ressalta que, atualmente, essas características do antigo letramento são importantes, mas não suficientes, pois não podem garantir sucesso na sociedade ou necessariamente atenuar os efeitos do racismo.

Embora não saibamos como essas características poderão se enquadrar no futuro de Ana, sabemos que em sua prática social na escola, a estudante é vítima de muitos preconceitos, mesmo sendo boa aluna e destacando-se em todas as disciplinas. Veremos que, na redação de Roberto, assim como na dos demais alunos que se enquadram no contexto do “Novo Capitalismo”, marcado pela pós-modernidade e pela globalização, há a presença de aspirações e características muito diversas das de Ana.

### Redação 3 (Tema: **Todo ser humano é um estranho ímpar?**)

**Vitor** (Aluno: Roberto)

O Vitor é uma pessoa ímpar, porque ele faz coisas que ninguém faz. A risada dele é muito estranha, ele conta coisas malucas e engraçadas, gosta de coisas legais e divertidas. Joga videogame e fala coisa engraçada, anda de bicicleta, tentando fazer manobra e pulando coisas, fala coisas sobre pessoas estranhas e ele me faz rir.

Ele não é igual a ninguém, porque ele me faz rir qualquer hora, só ele faz ruídos estranhos, só ele anda na rua comigo, só ele brinca com todo mundo, etc.

Roberto inicia seu texto descrevendo seu amigo Vitor como uma pessoa que ele admira devido às coisas que ele faz (*A risada dele é muito estranha, ele conta coisas malucas e engraçadas, gosta de coisas legais e divertidas. Joga videogame e fala coisa engraçada, anda de bicicleta, tentando fazer manobra e pulando coisas, fala coisas sobre pessoas estranhas e ele me faz rir.*). Assim, podemos observar que a identificação que é feita por Roberto diz respeito a sua proximidade com Vitor: ambos são amigos, têm a mesma faixa etária, pertencem à mesma etnia, ao mesmo círculo social, e possuem costumes, valores e crenças parecidos.

Observamos também que o texto do aluno, em termos estruturais que se referem ao gênero argumentativo, começa com uma linguagem impessoal (*O Vitor é uma pessoa ímpar, porque ele faz coisas que ninguém faz.*), mas que em seguida no segundo período utiliza marcas coloquiais, próprias de textos de linguagem menos formal (*A risada dele é muito estranha, ele conta coisas malucas e engraçadas, gosta de **coisas legais e divertidas.***). Assim, o aluno não consegue atingir os objetivos próprios de um aluno de sétima série, mesmo no último semestre. Essas características estão ligadas ao estilo que Roberto desenvolve em seu texto para falar de seu amigo, mas fugindo do que se espera na escola de um texto de gênero argumentativo.

Sabemos que, de acordo com Bakhtin (2000, p. 283), nem todos os gêneros são igualmente aptos ao estilo individual, sendo os mais propícios os literários, pois neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal, oferecendo variadas formas de expressividade da individualidade. Os gêneros científicos como os retóricos, por exemplo, que mais se aproximam dos argumentativos, demandam uma compreensão responsiva de ação retardada, ou seja, desvinculada da situação imediata de comunicação, onde é necessária uma abstração do discurso.

Desse modo, observamos que as redações de Ana e Marcos conseguem se aproximar do que se espera de uma redação de gênero argumentativo, de ação responsiva retardada da situação real de comunicação, pois conseguem se apropriar da estrutura composicional de textos de gênero argumentativo, utilizando uma linguagem impessoal e mais complexa, posicionando seu ponto de vista de forma coerente e pertinente ao tema. Porém, Roberto não consegue se apropriar dessa estrutura composicional e da linguagem do texto de gênero argumentativo, devido às dificuldades que apresenta desde o início do ensino fundamental, embora coloque argumentos do porquê considera seu amigo Vitor como um ser ímpar. Podemos concluir, dessa forma, que o aluno, de certo modo, se apropria da argumentação, à

medida que suas idéias e argumentos são compreensíveis, ainda que, em princípio, pareçam irrelevantes, segundo as perspectivas de ensino da escola, pautadas pelo ensino normativo.

Outro aspecto a ser considerado é a identidade dos alunos expressa nas redações, a qual se constitui e se transforma de acordo com o contexto sócio-econômico do sujeito, juntamente aos seus interesses, valores, crenças e grupos de afinidade. Assim, o aluno se manifesta enquanto sujeito em seus textos a partir de sua idiossincrasia e da identificação com os temas que lhe são propostos, estabelecendo relações de proximidade ou de distanciamento com certos assuntos. Além disso, expressa, em seu ponto de vista, lutas hegemônicas, que podem ser movidas por diferentes razões, a partir de diferentes interesses, como pudemos observar nos textos dos alunos Marcos, Ana e Roberto, pois a partir de seus textos percebemos uma interação entre os grupos de afinidade por classe sócio-econômica, entre os alunos Marcos e Roberto, e de hostilidade, em relação a estas, pela aluna Ana.

## Considerações Finais

Tomando o texto como parte de eventos sociais, no qual as pessoas agem e interagem, muitas questões estão ligadas ao processo de apropriação de gêneros, principalmente em relação à identidade do sujeito.

Por meio deste trabalho, pudemos refletir sobre a importância da identificação do aluno com os temas para a produção dos textos de gênero argumentativo de forma competente, à medida que se apropria dos elementos constituintes do gênero discursivo (tema, estrutura composicional e estilo). Dessa forma, é preciso abandonar a idéia de que o livro didático supre todas as necessidades de material de ensino, para o professor, e de material de aprendizagem, para o aluno, embora não possamos desconsiderar sua importância e relevância como norteador da seqüência de ensino, tanto para o aluno quanto para o professor, além de facilitar o trabalho docente em relação a estratégias de ensino, textos de apoio, sugestões de leitura.

Acreditamos, assim que, para que o trabalho que vise um ensino de produção de textos de gênero argumentativo seja atrativo, produtivo e eficaz, o mesmo necessita de diversificação. As mudanças devem ocorrer com uso do livro didático, que não deve ser utilizado individualmente, mas sim com o auxílio de outros materiais (livros, revistas, jornais, músicas, filmes, Internet), juntamente a situações de comunicação que sejam significativas para o aluno (debates, produção de jornais, revistas, livros, sarais, visitas a lugares que tenham ligação com o conteúdo estudado), de modo a entusiasamá-lo e fazê-lo produzir textos sem sentir hostilidade por essa atividade.

Outro aspecto a ser ressaltado é que tanto a escola quanto o professor deve levar em consideração os diferentes perfis dos alunos, que podem apresentar características de sujeitos da modernidade ou da pós-modernidade, focalizando a aprendizagem, que deve considerar o portfólio do aluno, ou seja, toda sua bagagem sócio-cultural, que também o constitui como sujeito. De acordo com Gee (2004, p. 296), a escola no “Novo Capitalismo” também deve propiciar ao aluno experiências e, a partir delas, se constituir como sujeito. Assim, o conhecimento do sujeito deve ser construído a partir juntamente a seu portfólio, que se constrói em diferentes lugares (família, comunidade, Internet e escola), pois, segundo o autor, o sujeito é aquilo que experiencia, ou seja, sua constituição tem forte relação com aquilo que ele vivencia.

Pudemos, ainda, concluir, com base na pesquisa desenvolvida, que, para atingir esses objetivos, promovendo o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito crítico e pesquisador, é

desejável que o professor trabalhe enquanto agente de letramento (Cf. Kleiman, 2006, p.21), mobilizador de saberes, capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo. Desse modo, nesse processo, o professor deve continuar aprendendo com seus alunos, por meio de práticas letradas que motivem e atendam todo o grupo, em relação aos seus interesses e objetivos individuais, despertando a curiosidade dos alunos, promovendo, de forma mais natural, as atividades de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

Gee (2004, p.298), quando fala sobre o ensino nas escolas públicas, também discute o perfil do professor do “Novo Capitalismo”, que, se pretender atuar criticamente, deve orientar o aluno a ampliar seu próprio conhecimento, direcionando-o acerca de valores e normas a serem seguidos, auxiliando-o, desse modo, na constituição de sua identidade, à medida que o mesmo aprende também a fazer uso de diferentes identidades nos mais variados contextos sociais, que podemos entender como diferentes papéis que pode desempenhar na sociedade. Para isso, o autor afirma que a escola deve ser um lugar atraente de aprofundamento para os alunos, de modo que estes não apreendam apenas o ensino básico, mas também adquiram capacidades político-críticas, que os tornam capazes também de transformar as formações sociais, com o objetivo de criar um mundo melhor para todos. Temos, desse modo, o propósito de transformação social, que pode levar o aluno a sua mobilidade social, à medida que se torna um sujeito crítico, questionador e construtor de seu próprio conhecimento.

Essas reflexões nos remetem às características da educação pós-moderna, na qual o conhecimento deve ter caráter prospectivo (Gadotti 1993), ou seja, o sujeito é participante crítico em sua produção. Além disso, a educação pós-moderna deve por natureza ser crítica, pois visa resgatar a unidade entre a história e o sujeito, criticando a desilusão moderna, causada por uma racionalização que levou o homem a guerras e desumanização. Desse modo, a educação pós-moderna deve priorizar o processo de conhecimento e suas finalidades e não a apropriação de conteúdos do saber em si mesmos.

Com base em nossos estudos e análises das redações, podemos concluir que do mesmo modo como Gee (2004) aponta que os antigos letramentos não desapareceram, as características da educação moderna também não, juntamente às variedades de perfis dos sujeitos. Assim, a desumanização referida por Gadotti, ao falar da educação moderna, ainda pode ser vista atualmente quando analisamos, por exemplo, as redações do aluno Roberto.

Portanto, é necessário saber como trabalhar essa diversidade de características, visando um ensino de qualidade e humanizador que tenha finalidade e importância para o sujeito, que compreenda também o seu papel na sociedade enquanto ser humano.

Vale lembrar que, em linha semelhante aos autores que fundamentam este trabalho, como Gee, Gadotti, Kleiman, também Freire (1987a), o reconhecimento de que o homem é um ser inacabado, fato que possibilita um processo pedagógico humanizador, pois, dessa forma, é possível tornar o fazer educativo dialógico, esperançoso, problematizador e transformador. Por essas razões, para o autor, a concepção que origina a prática educativa é determinante, seja para o desenvolvimento de uma ação educativa desumanizadora, seja para o estabelecimento de um processo educativo que liberta e humaniza as pessoas. Assim, o educador brasileiro faz uma contraposição entre as concepções bancária e problematizadora da educação, dizendo que a primeira, à medida que serve à dominação, inibe a criatividade, negando sua condição ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda favorece a libertação, fundamentando-se na criatividade, estimulando, desse modo, reflexões e ações verdadeiras do homem sobre a realidade e correspondendo a sua vocação de sujeito que não pode ser autêntico fora da busca e da transformação criadora.

A partir das reflexões de Freire, destacamos, assim, o papel importante do professor que, enquanto educador, precisa auxiliar o aluno em aspectos que vão além do desinteresse e da dificuldade de aprendizagem, como no caso de Roberto. Por diversas razões, o jovem em questão não atribui ao professor e à escola a importância que lhes é devida, pois seus valores estão cimentados nos interesses financeiros, não se preocupando com a aprendizagem para se constituir enquanto pessoa, mas apenas como meio para conseguir poder sócio-econômico. Assim, entendemos que também é papel da escola humanizar alunos como Roberto, para que tenham consciência de que a aprendizagem está ligada a outros aspectos, dentre eles, sua constituição enquanto sujeito crítico e transformador.

Desse modo, segundo Freire, o conhecimento deve ser tomado como uma construção social, que resulte da relação entre o sujeito e o mundo, marcada pelas condições espaço-temporais de sua história e da cultura. Por isso, todos os saberes devem ser considerados pela escola no processo educativo, sem que haja relativização de valor ou importância, a fim de valorizar vivências, experiências e culturas em detrimento a qualquer tipo de atitude preconceituosa ou de intolerância ideológica. É nessa medida que, a partir dessa valorização do saber do aluno, todos devem trocar e somar na construção do conhecimento, no qual cada um caminhará rumo a sua autonomia.



Concluimos, assim, que, acima de tudo, deve haver maior reflexão acerca da importância da escola e do professor, que com o passar do tempo se perderam. E que ambos também se conscientizem de seu papel na educação dos sujeitos, ao mobilizarem saberes, ideologias, conhecimento, de forma a valorizar o sujeito e não reprimi-lo. Portanto, todos precisam valorizar e mudar seus papéis, a fim de que o conhecimento seja acessível a todos, mesmo que suas diferenças sejam as mais diversas, pois é a partir delas que devemos somar saberes e diminuir as dificuldades. Nesse processo, todos aprendem e ensinam, visando à educação prospectiva, baseada na necessidade de cada um construir seu próprio conhecimento em busca de sua autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**, [trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão: Marina Appenzeller]. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul Bronckart. **Activité langagière, textes et discours**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

COHEN, A. Metodologia de Pesquisa em Lingüística Aplicada: Mudanças e Perspectivas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 13, p.1-13, 1989.

COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. **Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research**. Londres: Sage, 1979.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987a.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Atica, 1993.

GEE, James Paul. **New Times and New Literacies, Themes for a Changing World**. In: BALL, Arnetha; FREEDMAN, S. W. (Eds) *Bakhtinian perspectives on Language Literacy and Learning*. Cambridge: University Press, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** – Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOLMES, J. **Research and the Postmodern Condition**. In Paschoal, M.S.Z. & Celani, M.A.A. *Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. E BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: Letramento e Representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, v. 32, n 53, p.p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez 2007.

\_\_\_\_\_. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**, 09/2008, *Linguagem em (Dis) curso*, Vol. 8, Fac. 3, pp.519-541, Tubarão, SC, Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, no. 08, 2006a, p. 409-424.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London, New York: Longman, 1991.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. In: **Análise de textos de comunicação**. trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha, São Paulo: Cortez, 2001, p. 59-70.

MARTINS, M. SÍLVIA C. **Ethos, gêneros e questões identitárias**. *Delta*, volume 23, 1, 2007.

\_\_\_\_\_. A apropriação da linguagem escrita como parte de eventos sociais complexos. In: MIOTELLO, V.; SIGNORI, M.; GATTOLIN, S. R. B. ; BRITO, M. I. M.. (Org.). **Década** - Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos: Pedro & João Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso e o ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem**, v. 03, p. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 48, p. 23-39, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ethos e estilo em textos produzidos na esfera acadêmica**, 2009 (no prelo).

MEURER, J. L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA. R. D. (Org). **Gêneros: Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SCHNEUWLY, BERNARD. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, BERNAND; DOLZ, JOAQUIM. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Lingüística Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. Em outra obra, o mesmo autor tece críticas às abordagens dos estudos de letramento que se contentam com um viés excessivamente circunstancial. Ver Street, Brian. (Ed.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VYGOTSKY, Lev S.A **construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins  
Fontes, 2001

## Anexo 1: Questionário Semi-estruturado

**Projeto: Apropriação de Gêneros Discursivos e Constituição de Identidade –**  
Universidade federal de São Carlos (UFSCar/PPGL)

**Pesquisadora: Gláucia Regina Gomes**

### Instruções de Preenchimento do Questionário

- 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:
- Em caso de mudança de resposta, escreva ao lado o número da alternativa escolhida, por exemplo:
- Quando for escrever, utilize letras de forma ou letra legível.

**Observação Importante: Não é necessário se identificar, escreva as letras iniciais de seu nome completo, apenas para diferenciar seu questionário dos demais colegas\_\_\_\_\_.**

**1) Sexo:**

1. Masculino
2. Feminino

**2) Qual a sua idade?** \_\_\_\_ anos

**3)Onde você nasceu?**

1. Na cidade de: \_\_\_\_\_ 2. Estado:

\_\_\_\_\_

**4) Qual a sua cor ou raça?** \_\_\_\_\_

**5) Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?** \_\_\_\_\_

**6) Assinale o grau de instrução do (a) chefe de sua família?**

1. Analfabeto/Primário incompleto

2. Primário completo/Ginasial incompleto

3. Ginásial completo/Colegial incompleto

4. Colegial completo/Superior incompleto

5. Superior completo

6. Pós-graduação completa.

**7) Assinale quais dos serviços ou bens abaixo você tem seu domicílio e a quantidade:**

	Nenh um	1	2	3	4	5	6 ou +
TV em cores							
DVD							
Home Theater							
Computador							
Notebook							
Aparelho de som							
Banheiro							
Automóvel							
Empregada mensalista							
Aspirador de pó							
Máquina de lavar							
Geladeira							
Freezer (independente ou parte da geladeira duplex)							

**8) Qual a renda familiar bruta no mês passado? (mais ou menos)**

R\$ \_\_\_\_\_ (**renda familiar bruta** é a soma de todos os rendimentos sem descontos recebidos pelas pessoas que vivem em seus domicílio)

**9) Quais dos materiais abaixo você costuma ler? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Livros
2. A Bíblia ou livros religiosos
3. Gibis (revistas em quadrinhos)
4. Jornais e revistas
5. Outros. Quais?

---

**10) Dessas atividades, quais você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)**

- |   |  |
|---|--|
| 1. Consultar catálogo telefônico            | 5. Deixar bilhetes com recados para alguém da casa |
| 2. Consultar guia de rua                    | 6. Escrever cartas para amigos ou familiares       |
| 3. Fazer listas de coisas que precisa fazer | 7. Ler cartas de amigos ou familiares              |
| 4. Usar agenda para marcar compromissos     |  |

- |  |  |
|--|--|
| 8. Ler correspondência impressa que chega em sua casa      | 15. Ler bulas de remédios  |
| 9. Fazer listas de compras                                 | 16. Copiar ou anotar receitas  |
| 10. Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais    | 17. Copiar ou anotar letras de música                                |
| 11. Verificar a data de vencimento dos produtos que compra | 18. Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria) |
| 12. Comparar preços entre produtos antes de comprar        | 19. Escrever diário pessoal  |
| 13. Fazer compras a prazo com crediário                    | 20. Escrever mensagens pelo celular                                  |
| 14. Pagar contas em bancos ou casas lotéricas              | 21. Escrever e-mail  |
|  | 22. Escrever no MSN, Orkut ou sites de relacionamento.               |

**11) Quando precisa achar um número de telefone, você, na maior parte das vezes (assinale até duas opções):**

- |   |  |
|---|--|
| 1. Pede ajuda para outra pessoa               | 4. Consulta o serviço telefônico             |
| 2. Consulta o catálogo, mas sinto dificuldade | 5. Consulta sites                            |
| 3. Consulta o catálogo, sem dificuldade       | 6. Nunca preciso procurar número de telefone |
| 7. Uso outros meios. Quais?                   |  |
- 

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

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

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

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



**14) Quando precisa lembrar-se de compromissos ou atividades familiares, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)**

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| 1. Memorizar                              | 4. Marcar em folhinhas ou calendários |
| 2. Tomar notas em folhas soltas           | 5. Anotar em programas de computador  |
| 3. Usar agenda                            |                                       |
| 6. Usar outros meios para lembrar. Quais? |                                       |

---

7. Não precisa ou costuma lembra-se de compromissos

**15) Quais destes materiais há em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Álbuns de fotografia  | 9. Guias de rua e serviços                  |
| 2. Bíblia ou livros religiosos   | 10. Catálogos e listas telefônica           |
| 3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares   | 11. Jornais                                 |
| 4. Livros ou Folhetos de Literatura de cordel  | 12. Livros de receitas                      |
| 5. Dicionário  | 13. Livros de literatura                    |
| 6. Enciclopédias   | 14. Livros didáticos ou apostilas escolares |
| 7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos | 15. Livros infantis                         |
| 8. Folhinha, calendários   | 16. Livros técnicos ou especializados       |
| 19. Outros. Quais?   | 17. Manuais de instrução                    |
|  | 18. Revistas                                |

---

20. Não tem nenhum desses materiais

**16) Qual o nível de escolaridade completo mais alto de seu pai, ou responsável do sexo masculino que o criou?**

- |  |  |
|--|--|
| 1. Analfabeto                                  | 7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)                          |
| 2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola | 8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)                                 |
| 3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)     | 9. Ensino Superior incompleto  |
| 4. Primário completo (4ª série)                | 10. Ensino Superior Completo   |
| 5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)      | 11. Pós-graduação ( <i>lato sensu</i> , especialização, mestrado ou doutorado) |
| 6. Ginásio completo (8ª série)                 | 12. Não sabe.  |

**17) Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal do seu pai ou responsável do sexo masculino?**

---

**18) Qual o nível de escolaridade completo mais alto de sua mãe, ou responsável do sexo feminino que o criou?**

- |  |  |
|--|--|
| 1. Analfabeta                                  | 7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)                          |
| 2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola | 8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)                                 |
| 3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)     | 9. Ensino Superior incompleto  |
| 4. Primário completo (4ª série)                | 10. Ensino Superior Completo   |
| 5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)      | 11. Pós-graduação ( <i>lato sensu</i> , especialização, mestrado ou doutorado) |
| 6. Ginásio completo (8ª série)                 | 12. Não sabe   |

**19) Qual é (ou foi) a ocupação profissional principal da sua mãe ou responsável do sexo feminino?**

---

**20) Quantas pessoas moravam com você, durante sua infância?**

---

**21) Dessas pessoas que moravam com você, qual delas sabia ler e escrever ou freqüentava a escola?**

---



---

**22) Quando você era criança, costumava ver seus pais, responsáveis ou parentes fazendo alguma das atividades abaixo? (Pode assinalar mais de uma)**

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 1. Lendo revistas               | 7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho                    |
| 2. Lendo jornais                | 8. Lendo textos na internet                                   |
| 3. Lendo folhetos               | 9. Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares |
| 4. Lendo livros                 | 10. Lendo cartilhas, carta do ABC ou livros escolares         |
| 5. Lendo ou escrevendo cartas   | 11. Nenhuma destas atividades                                 |
| 6. Lendo ou escrevendo receitas |   |

12. Outros \_\_\_\_\_

13. Não lembra

**23) 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                             | 5. Ler ou escrever cartas              |
| 2. Ler jornais                              | 6. Lendo ou escrever receitas          |
| 2. Ler livros                               | 7. Ler ou escrever tarefas do trabalho |
| 4. Ler a Bíblia ou outros livros religiosos | 8. Lendo textos na internet            |
|   | 9. Fazer lição ou trabalhos escolares  |

10. Outros \_\_\_\_\_

11. Não lembra

**24) Você costuma ler jornais?**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Não costumo ler jornal ( <b>Pule para a pergunta 41</b> ) | 6. Leio apenas quando faço algum trabalho da escola |
| 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                                     |   |

**25) Em que locais você costuma ler jornal? (Pode assinalar mais de uma)**

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| 1. Na escola onde estuda             | 5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas |
| 2. Em casa                           |  |
| 3. No transporte (ônibus, automóvel) |  |
| 4. Em uma biblioteca pública         |  |
| 6. Em outro lugar. Qual ?            |  |

**26) Habitualmente, como você obtém o(s) jornal(is) que lê? (Pode assinalar mais de uma)**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Eu mesmo compro ou peço para comprar                | 4. Está disponível no trabalho, escola/faculdade ou outro lugar público |
| 2. Tenho assinatura pessoal                            | 5. Tomo emprestado de colegas ou amigos                                 |
| 3. Outra pessoa de minha casa tem assinatura ou compra | 6. Ganho brinde ou exemplar de cortesia                                 |
| 7. Obtenho de outras formas. Quais?                    |   |

**27) Que partes do jornal você costuma ler? (Pode assinalar mais de uma)**

- |   |   |
|---|---|
| 1. A primeira página  | 11. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas |
| 2. Notícias locais (da cidade)                              | 12. Classificados                                     |
| 3. Notícias nacionais                                       | 13. Horóscopo   |
| 4. Notícias internacionais                                  | 14. Arte, cultura, literatura                         |
| 5. Negócios, Economia                                       | 15. Turismo, viagens                                  |
| 6. Editorial, artigos de opinião, ou artigos de columnistas | 16. Informática, computadores                         |
| 7. Esportes   | 17. Automóveis  |
| 8. Previsão do tempo  | 18. Moda e estilo                                     |
| 9. Programação de TV  | 19. Saúde   |
| 10. Programação de cinema, teatro, shows e exposições       | 20. Casa, Decoração                                   |
| 22. Outras. Quais? _____                                    | 21. Seção infantil                                    |

**28) Você costuma ler revistas?**

1. Não costuma ler revista
2. Todos os dias.
3. Algumas vezes por semana.
4. Uma vez por semana.
5. Eventualmente/De vez em quando.

**29) 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 ? \_\_\_\_\_

**30) 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 na 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? \_\_\_\_\_

**31) 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. De religião
7. Quadrinhos, gibi, humor
8. De música
9. Outras. Quais? \_\_\_\_\_

**32) Você costuma ler livros?**

1. Não costuma ler livros
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

**33) 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.	
6.	

**34) Você conhece autores de literatura que considera bons ou importantes? Se lembrar, escreva os nomes abaixo, caso contrário pule para a próxima pergunta.**


**35) Normalmente, quem indica os livros que você lê? (Pode assinalar mais de uma)**

- |   |                    |
|---|--------------------|
| 1. Um professor ou professora, como leitura obrigatória | 5. Irmãos          |
| 2. Um professor ou professora, apenas como sugestão     | 6. Avós ou tios    |
| 3. Seu pai  | 7. Amigos          |
| 4. Sua mãe  | 8. Padre ou pastor |
| 9. Outras pessoa. Qual? _____                           |                    |
| 10. Não sigo indicações, faço escolhas sozinho.         |                    |

**36) Você costuma conversar sobre os livros que lê? (Pode assinalar mais de uma)**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Não costumo conversar sobre livros                          | 3. Sim, converso com professores ou colegas de escola |
| 2. Sim, converso com pais ou parentes ou pessoas com quem vive | 4. Sim, com amigos de fora da escola ou namorado(a)   |

**37) Em que locais você costuma ler livros? (Pode assinalar mais de uma)**

1. Na escola ou faculdade onde estuda
2. Em casa
3. No transporte (ônibus, lotação, automóvel)
4. Em uma biblioteca pública
5. Em organizações comunitárias, associações, clubes ou entidades religiosas
6. Em outro lugar. Qual ? \_\_\_\_\_

**38) Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê? (Pode assinalar mais de uma)**

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 1. Eu mesmo compro                | 3. Pego emprestado de professores ou colegas de escola |
| 2. Tenho disponível na minha casa | 4. Pego emprestado de amigos                           |

5. Pego emprestado de pessoas que participam do mesmo grupo ou associação
  6. Pego emprestado de biblioteca
  7. Ganho brinde ou exemplar de cortesia
  8. Obtenho de outras formas. Quais?
- 

**39) 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

**40) Você gosta de ler?**

1. Não gosto
2. Gosto muito
3. Gosto mais ou menos

**41) 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. Outra pessoa. Quem?
- 
9. Ninguém ou não tem opinião formada

**42) Você costuma utilizar computador”?”**

1. Nunca uso.
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.

**43) Em qual destes locais você costuma usar computador com mais frequência? (Escolha até duas opções)**

1. Em casa.
  2. Na escola.
  3. Em centros comunitários
  4. Em locais públicos (bibliotecas, telecentros etc.)
  5. Em locais privados (cybercafés, agências de correio etc.)
  6. Em casa de amigos ou parentes
  7. Em outro local. Qual? \_\_\_\_\_
-

**44) Quais das atividades abaixo você costuma fazer no computador? (Pode assinalar mais de uma)**

- |  |  |
|--|--|
| 1. Escrever relatórios e outros textos             | 9. Pagar contas e movimentar contas bancárias  |
| 2. Escrever trabalhos escolares                    | 10. Enviar e receber e-mails                   |
| 3. Organizar agenda ou lista de tarefas            | 11. Comprar pela Internet                      |
| 4. Digitar dados ou informações                    | 12. Jogar ou desenhar                          |
| 5. Elaborar planilhas ou montar bancos de dados    | 13. Navegar por diversos sites                 |
| 6. Consultar e pesquisar                           | 14. Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico |
| 7. Montar páginas ou fazer programas de computador | 15. Entrar em sites de bate-papo e discussão   |
| 8. Fazer cursos à distância                        |  |
| 16. Outros –<br>quais? _____                       |  |

**45) Indique com que frequência você faz cada uma dessas atividades**

	Freqüenteme nte	Às vezes	Rarame nte	Nunca
a. Ir ao cinema	1	2	3	4
b. Ir ao teatro	1	2	3	4
c. Ir a shows de música ou dança	1	2	3	4
d. Ouvir noticiário no rádio	1	2	3	4
e. Ouvir outros programas no rádio	1	2	3	4
f. Assiste a vídeos e DVD em casa	1	2	3	4
g. Assistir noticiário na TV	1	2	3	4
h. Assistir filmes na TV	1	2	3	4
i. Assistir outros programas na TV	1	2	3	4
j. Ir a museus ou exposições de arte	1	2	3	4

**46) Você freqüentou creche ou pré-escola?**

1. Sim
2. Não
3. Não sabe/ não lembra

**47) Com que idade você iniciou a primeira série do ensino fundamental (primário)? \_\_\_\_\_**

**48) Você fez a maior parte de seus estudos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio):**

1. Em escolas públicas
2. Em escolas particulares

**49) Você costuma ler para estudar ou para aprender alguma coisa?**

1. Sim.
2. Não.

**50) Qual destas atitudes você costuma tomar quando lê para estudar? (Assinale até três opções)**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Escreve comentários nas margens do texto | 4. Copia partes do texto                          |
| 2. Sublinha partes do texto                 | 5. Faz resumos do que leu                         |
| 3. Anota as idéias mais importantes         | 6. Faz esquemas com as idéias principais do texto |
| 7. Outras. Quais?                           |   |

---

8. Nenhuma destas

**51) Quais dos tipos de texto abaixo você costuma ler para estudar? (Assinale até três opções)**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Livros didáticos                     | 7. Enciclopédias  |
| 2. Livros técnicos, teóricos ou ensaios | 8. Apostilas  |
| 3. Livros de literatura                 | 9. Textos ou exercícios em folhas avulsas               |
| 4. Jornais                              | 10. Matérias, esquemas, textos ou exercícios no caderno |
| 5. Revistas                             | 11. Folhetos  |
| 6. Dicionários ou manuais de gramática  |   |
| 12. Outros. Quais?                      |   |

---

13. Nenhum destes

**52) Quais das atividades abaixo você costuma fazer na escola?**

	Frequêntem ente	Às vezes	Rarame nte	Nunca
a. Anotar enquanto o professor dá aula	1	2	3	4
b. Anotar enquanto faz trabalho ou debate em grupo	1	2	3	4
c. Copiar matéria ou exercícios do quadro-negro	1	2	3	4
d. Responder questionários sobre textos avulsos ou	1	2	3	4



de livros didáticos				
e. Fazer resumos ou comentários de textos	1	2	3	4
f. Ler jornais ou revistas	1	2	3	4
g. Fazer redação ou produzir textos	1	2	3	4
h. Fazer trabalho sobre filmes ou vídeos assistidos	1	2	3	4
i. Participar de debates	1	2	3	4
j. Preparar e apresentar seminários	1	2	3	4
k. Fazer dramatização	1	2	3	4
l. Fazer provas	1	2	3	4
m. Ler em voz alta	1	2	3	4

**53) 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

**54) Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades escolares?**

- |                            |                    |
|----------------------------|--------------------|
| 1. Ajuda muito             | 5. Atrapalha muito |
| 2. Ajuda um pouco          | 6. Não sabe        |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha |                    |
| 4. Atrapalha um pouco      |                    |

**55) Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades escolares?**

- |                            |                       |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Ajuda muito             | 4. Atrapalha um pouco |
| 2. Ajuda um pouco          | 5. Atrapalha muito    |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha | 6. Não sabe           |

**56) Você já fez algum curso fora a escola formal?**

1. Não
2. Sim. Indique quais e a duração:

Curso	Duração


**57) Você já fez algum trabalho remunerado ou estágio?**

1. Não
2. Sim.

**58) Você participa ou já participou de quais destas associações ou organizações? (Pode assinalar mais de uma)**

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| 1. Não participo ou já participei                | 6. Cooperativas              |
| 2. Partido político                              | 7. Sindicatos                |
| 3. Clube ou grupo esportivo                      | 8. Igreja ou grupo religioso |
| 4. Grupos de música, grafite, dança, teatro etc. | 9. Grêmio estudantil         |
| 5. Sociedade de amigos de bairro                 |                              |
| 10. Outro tipo. Qual?                            |                              |
- 

**59) Quais das atividades abaixo você realiza nessa organização? (Pode assinalar mais de uma)**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Acompanha o trabalho de outras pessoas                     | 7. Profere palestras, cursos, oficinas ou aulas   |
| 2. Atende ao público  | 8. Planeja e participa de eventos culturais   |
| 3. Participa de reuniões, planejamentos, avaliações           | 9. Participa de reuniões com empresas, instituições, associações afins  |
| 4. Elabora projetos e negocia                                 | 10. Realiza atividades educacionais ou culturais com diversos grupos etários (jovens, adultos, crianças, idosos etc.) |
| 5. Participa de ou organiza congressos, seminários, encontros | 11. Lê e analisa documentos   |
| 6. Pesquisa, estudo e busca de informações                    |   |
| 12. Outras. Quais?  |   |
- 

**60) Com qual frequência você costuma ir a essa organização ou encontrar esse grupo?**

- |                                  |                              |
|----------------------------------|------------------------------|
| 1. Todos os dias da semana       | 4. Uma ou duas vezes por mês |
| 2. Quase todos os dias da semana | 5. De vez em quando.         |
| 3. Um ou dois dias por semana    |                              |

**61) Quais dos materiais abaixo você costuma ler nesse lugar?**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Bilhetes e recados   | 11. Formulários   |
| 2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails  | 12. Livros técnicos ou especializados   |
| 3. Cronogramas, agendas, calendários  | 13. Manuais e instruções  |
| 4. Projetos e relatórios  | 14. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas                               |
| 5. Catálogos  | 15. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas                   |
| 6. Contas e orçamentos  | 16. Apostilas   |
| 7. Folhetos de propaganda, folders e ofertas                                      | 17. Livros didáticos e informativos   |
| 8. Listas telefônicas   | 18. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policial etc.) |
| 9. Jornais comerciais, institucionais, fanzines e boletins informativos           | 19. Letras de música e canções  |
| 10. Revistas variadas (de informação semanal, segmentadas ou especializadas etc.) |   |
| 20. Outras. Quais?  |   |
- 
21. Não lê nenhum dos anteriores

**62) Quais dos materiais abaixo existem no local onde se realizam as atividades comunitárias?(Pode assinalar mais de uma)**

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1. Cartas   | 6. Jornais                      |
| 2. Folhetos   | 7. Revistas                     |
| 3. Cartazes e murais  | 8. Calendários                  |
| 4. Apostilas e livretos   | 10. Manuais, guias e catálogos  |
| 5. Livros diversos: técnicos, religiosos, de literatura, didáticos etc. | 12. Livros com canções ou hinos |
| 13. Outros. Quais?  |                                 |
- 

**63) Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades comunitárias?**

- |                            |                       |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Ajuda muito             | 4. Atrapalha um pouco |
| 2. Ajuda um pouco          | 5. Atrapalha muito    |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha | 99. Não sabe          |

**64) Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades comunitárias?**

- |                   |                            |
|-------------------|----------------------------|
| 1. Ajuda muito    | 3. Nem ajuda nem atrapalha |
| 2. Ajuda um pouco | 4. Atrapalha um pouco      |

5. Atrapalha muito

99. Não sabe

**65) Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?**

1. Ajuda muito

4. Atrapalha um pouco

2. Ajuda um pouco

5. Atrapalha muito

3. Nem ajuda nem atrapalha

99. Não sabe

**66) Qual a sua religião?**1. Não pratica nenhuma religião  
(Entregue o questionário)

5. Espírita

2. Católica

6. Pentecostal

3. Protestante

7. Outra: \_\_\_\_\_

4. Religiões afro-brasileiras  
(Candomblé, Umbanda etc.)

8. Não quer declarar

**67) Com que frequência você costuma ir a cultos, missas ou reuniões religiosas?**

1. Duas vezes por semana

4. Uma vez por mês

2. Uma vez por semana

5. De vez em quando.

3. Duas vezes por mês

6. Não sabe

**68) 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, assembleias 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?

**69) No local onde se realizam as atividades religiosas tem materiais como:**

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 1. Cartas                         | 7. Livros infantis e infanto-juvenis que narram histórias religiosas |
| 2. Folhetos                       | 8. Jornais   |
| 3. Cartazes e murais              | 9. Revistas  |
| 4. Apostilas e livretos           | 10. Calendários  |
| 5. Livros sagrados e religiosos   | 11. Instruções e receitas  |
| 6. Livros para ensino da religião | 12. Hinário ou livros com canções                                    |
| 13. Outros. Quais?                |  |
- 

**70) Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades religiosas?**

- |                            |                    |
|----------------------------|--------------------|
| 1. Ajuda muito             | 5. Atrapalha muito |
| 2. Ajuda um pouco          | 6. Não sabe        |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha |                    |
| 4. Atrapalha um pouco      |                    |

**71) Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades religiosas?**

- |                            |                       |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Ajuda muito             | 4. Atrapalha um pouco |
| 2. Ajuda um pouco          | 5. Atrapalha muito    |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha | 6. Não sabe           |

**72) Na sua opinião, qual a importância da leitura e da escrita para sua vida?**

---

---

---

**73) Você pretende cursar até:**

- |                                |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| 1. Ensino Fundamental Completo | 3. Ensino Superior Completo |
| 2. Ensino Médio Completo       | 4. Pós-graduação Completa   |

**74) Caso pretenda cursar universidade, qual das alternativas abaixo representa sua preferência:**

1. Universidade Pública
2. Universidade Particular
3. Universidade no exterior
4. Nenhuma destas.

**75) Você acredita que a boa leitura, escrita e expressão oral serão importantes para o seu desenvolvimento acadêmico? Por quê?**

---

---

---

**76) Resuma em uma frase: O que sua escola representa para você?**

---

---

**Anexo: Redações dos sujeitos de pesquisa (alunos de sétima série)**

**Redações do aluno Marcos**

**Redação 1 - Sem título**

ser jovem é ser para as meninas e ser interminavelmente com os meninos.

ser jovem é criticar é criticar as ações das pessoas, fazer uma cara bonita, arrumar-se para os outros, supervalorizar o corpo, em roupas caras, mas sair por aí espalhando coragem com os olhos. ser jovem é sair por aí e espalhar coragem com os olhos.

É viver a eternidade de uma tarde em atitude esquemática, a compreender a juventude para dizer que ficou a tarde inteira a escrever o texto.

É se comunicar muito, reinar-se no dia como um louco risonho. É ser rapaz só para vagar por aí, pelos astros da liberdade. Achar tão bonito uma canção tão feia.

ser jovem é comparar a amiga da mãe com palito de dente, vai ser tá certo: ela se parece com um. É sentir vontade absurda de mergulhar na piscina completamente nu ao som dos grilos e cigarras. É sentir deslumbrado ao ver o brilho de uma moça. É falar esdrúxula mente sem saber o que é esdrúxulo.

ser jovem é lutar pelo conquistado. Conquistar o inconquistável. ser jovem é olhar os ponteiros se movendo, olhar a grama crescer e imaginar o que fazer à tarde, até o por do sol e pensar o que fazer a noite enquanto joga futebol em frente de casa, tão estranho é essa vida de jovem, até ficar velho...

**Redação 2: Cotas para negros nas universidades**Cotas para negros nas universidades

O sistema de cotas para os negros ingressarem nas universidades foi criado pelo governo visando diminuir a desigualdade social entre brancos e negros.

Mas, eu acho que as cotas não deveriam existir, pois isso é uma injustiça com os brancos que se mataram de estudar e, por isso, conseguiram entrar em boas universidades. Imagine a raiva que um branco estudioso deve sentir quando vê um negro que nunca leu um livro na mesma universidade que ele. Essa injustiça gera lutas entre as raças, aumentando a desigualdade e preconceito.

Pessoalmente, acho que essas vagas são apenas disforas do ensino público, mais utilizadas por negros, que é ruim. Isso tem gerado muita polêmica, pois várias pessoas não estudam por causa de direito às cotas.

A melhor forma de por os negros nas universidades é melhorar a qualidade de ensino fundamental e médio nas escolas públicas, para assim, os negros (pobres) terem a mesma chance de entrar numa universidade do que um branco que estuda numa boa escola privada. A solução seria só dar cotas para essa geração, mas, na próxima, como as escolas públicas estarão melhores, os negros terão a chance de entrar nas universidades do mesmo jeito que um branco, estudando.



**Redação 3: Napoleão: O Imperador da Europa**

Napoleão: o Imperador da Europa

Como qualquer outro ser humano pode ser, Napoleão Bonaparte foi um estranho ímpar.

O golpe de 18 de Brumário, realizado por ele foi um grande marco na história da Revolução Francesa. Ele foi uma pessoa muito inteligente que teve toda a Europa sob seu domínio. Ele não só se destacou entre pessoas comuns, mas também entre reis.

mesmo após ser derrotado e preso, ele conseguiu fugir e reconquistar o trono.

Portanto, podemos afirmar que cada ser humano é diferente, em seu modo de agir e pensar. Napoleão foi uma pessoa que se destacou na história de seu país e do mundo.

Redações da aluna Ana  
Redação 1 - Somos adolescentes?

## Somos adolescentes?

A adolescência é uma fase delicada, vai dos treze aos dezesseis anos. É uma época de confrontos entre pais e filhos, mas é uma época gostosa.

Apesar de muitas vezes não nos sentirmos adolescentes, somos felizes. Claro que há o argumento dos infelizes: "a escola nos reprime e nos faz sentir como se estivéssemos perdendo tempo." Estudo, às vezes, é perda de tempo, e as responsabilidades são cumpridas com mau humor, mas sabemos que esse é o caminho para o futuro. Outro problema evidente são os irmãos, que apesar de amados, causam muitas brigas.

Mas apesar dos problemas, todos os adolescentes curtem essa fase, onde viver feliz é mais importante que tudo.

Por fim, apesar de muitos confrontos de estímulos e pensamentos é uma fase muito gostosa.

**Redação 2 – Cotas para negros nas universidades: justas ou não?**

Cotas para negros nas universidades: justas ou não?

O governo implantou o sistema de cotas com o objetivo de diminuir a desigualdade social em relação à diferença do número de brancos e negros que frequentam universidades. A base para a defesa das cotas nas universidades é a de que pela discriminação não é dada oportunidade aos negros com aos brancos, nos mais diversos âmbos, o que aumenta a distância social entre a maioria negra e branca. Afinal, porque as vagas nas universidades são tão disputadas? Por que um diploma pode definir seu trabalho.

Muitas pessoas sonham alto em ter bons profissões e salários bons, mas muitas vezes por não terem um diploma universitário, acabam virando lexeiros, pedreiros, entre outros trabalhos que não exigem currículo nenhum. Mas o problema não está só nas universidades, mas também nos trabalhos, onde é muito mais provável que um branco do que um negro, mesmo que os dois tenham diploma.

É claro importante a existência do sistema de cotas, mas não para qualquer afro-descendente, mas para aquele que seja comparativamente carente. Embora as cotas tenham sido criadas para acabar com o preconceito e racismo, elas geraram outros problemas, como o fato de uma pessoa

## Continuação da Redação 2 – Cotas para negros nas universidades: justas ou não?

brancos se auto-declarar negro apenas para ingressar em uma universidade, outro problema é que uma vaga pode ser preenchida por um negro que não precise da ajuda das cotas.

Para melhorar esses problemas, o governo poderia melhorar a qualidade do ensino médio e fundamental das escolas públicas, colocando os menos favorecidos economicamente na disputa por uma vaga nas universidades com os brancos. Assim faria veria justiça e entraria quem realmente merecesse.

### Redação 3 - Aqueles

#### Aqueles

É muito fácil ser igual. Difícil mesmo é ser diferente e não aceitar tudo aquilo que é imposto. Difícil e não passar a vida toda procurando se encaixar em um padrão que nem você mesmo admite ser certo.

Diferentes são todos aqueles que se mostram quem são em qualquer lugar, não se importando com o que os outros pensam. São esses, os "ímpares" que não me cativam. Aqueles que não fecham os olhos para os problemas e acreditam que podem fazer algo para mudar o que precisa ser mudado, são quem são, algum dia mudar. Mudar as pessoas e seus pensamentos. Pensamentos iguais, de pessoas iguais, ditos iguais e vidas sem sonhos. Aqueles que fazem de palavras, vida. Aqueles que fazem da vida um acontecimento histórico. Aqueles que fazem de pessoas, amor.

Por isso, não me cativam os ricos, pois vivem atrás de dinheiro, nem os miseráveis, porque vivem reclamando. Não me cativam os famosos, pois têm vida vazia, não me cativam a maioria dos homens que vivem de ilusões. Não cativam pessoas, aqueles poucos que vivem atrás de amor.

## Redações do aluno Roberto

## Redação 1 - Sem título

Para mim ser garçom é rir, chegar na escola e xingar as pessoas por trás, falar mal das outras, como se as outras fossem as piores pessoa do mundo e não as melhores. Pegar leite e sair sem decidir, deixando a vida nas mãos. Ser garçom é andar na rua com os amigos na madrugada e conversar sobre intimidades. Telefonar para os amigos e falar no telefone até não aguentar mais e depois fica dizendo que quer sair a noite pra ir pro shopping fazer compras, que vai convidar todos os amigos que conhece pra poder se divertir. Garçom é ir em uma loja e comprar tudo o que quer com sua mesada e depois implorar pra pai e pra mãe que vão ir ao shopping mas sua mesada já acabou. É ser campeão de tênis um dia, ter fô e ganhar dinheiro, que quer ser famoso pra sempre, sair muito para falar só inglês, e não precisar estudar, sai ser da ora

## Redação 2 - Sem título

Eu acho um absurdo colocar cotas, pois também deveria existir para brancos. E colocar cotas também é uma forma de discriminar Negros. Que ridículo para um Negro estudar e todo mundo saber que ele tá lá só por causa de cota. Depois nem adianta por que quando procuram empregar, com certeza vão contratar um branco, pois as empresas acham que a imagem é muito importante.

Para acabar com esse problema, acho que deveria ser feita como milhares de escolas públicas, já que a maioria dos negros são pobres. Mas pelos dados dos Negros, acho que eles concordam com as cotas pois os seus encargos são muito mais baixos. Exemplo a USP, não vemos muitos Negros nela.

## Redação 3 - Sem título

O Victor é uma pessoa ímpar, porque ele faz coisas que ninguém faz. A vida dele é muito estranha; ele conta coisas malucas e engraçadas, gosta de correr liquis e deitado, joga video game e fala coisa engraçada, anda de bicicleta, tentando fazer Manalita e pulando as coisas, fala coisas só pra pensar coisas e ele me faz rir.

Ele não é igual a ninguém, por que ele me faz rir qualquer hora, só ele faz coisas estranhas, só ele anda na rua sozinho, só ele brinca com todo mundo, etc.