



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

GÊNERO, AUTORIA E ESTILO EM TEXTOS DE 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Marcia de Lucca Barbarini

São Carlos - 2011



Universidade Federal de São Carlos

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

GÊNERO, AUTORIA E ESTILO EM TEXTOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARCIA DE LUCCA BARBARINI

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Lingüística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção
do Título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof. Drª Maria Sílvia Cintra Martins

São Carlos - São Paulo - Brasil

2011

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

B229ga

Barbarini, Marcia de Lucca.

Gênero, autoria e estilo em textos de 6º ano do ensino fundamental / Marcia de Lucca Barbarini. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

112 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Linguística. 2. Autoria. 3. Estilo. 4. Gênero. I. Título.

CDD: 410 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
MÁRCIA DE LUCCA BARBARINI**

M.S.C.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia Cintra Martins
Orientadora e Presidente
UFSCar – São Carlos

Clecio dos Santos Bunzen Junior

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Membro externo
UNIFESP – São Paulo

Cláudia Reyes

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Raymundo Reyes
Membro interno
UFSCar – São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 22/08/2011.
Homologada na ___ reunião da CPGL, realizada em ___/___/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Agradecimentos

À Profª Drª Maria Sílvia Cintra Martins por sua orientação, pela oportunidade de aprender sempre, pelo apoio e pela paciência diante de minhas limitações.

Ao Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior por aceitar participar desta banca e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às Profªs Drªs Cláudia Raymundo Reyes e Marília Blund Onofre pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação.

Ao PPGL por sua colaboração e orientação em momentos importantes.

À Secretaria Estadual de Educação pela bolsa concedida em apoio a esta pesquisa.

Ao meu pai artur, minha mãe Ionice e meu irmão Fernando pelo apoio em todos os momentos da vida.

Ao meu amigo André Stefferson martins Stahlhauer pelo empurrão inicial para fazer este mestrado, pelo apoio incondicional em todas as horas e por seu companheirismo sem os quais eu não teria conseguido.

Às minhas amigas de toda hora Adriane Zimiani, Cristiane Regina Mariano Alves, Daniela Malkomes, Érica Cristina Ribeiro e Lúcia Helena Perez de Souza e Silva pelas conversas, pela paciência ao ouvir minhas angústias e pelo incentivo.

Aos amigos e colegas de trabalho da Escola Estadual Álvaro Fraga Moreira, da cidade de Jaú, por seu apoio e consideração em todo momento tornando possível a realização deste trabalho.

À minha tia Ivani de Lucca, Professora, sempre um exemplo durante toda a minha vida.

Ao meu avô Pedro (in memoriam) por me presentear com livros quando eu era criança e incentivar o gosto de aprender.

A Deus pela força sem a qual nada disso seria possível.

Resumo

No presente trabalho propomos uma reflexão acerca de atividades desenvolvidas em sala de aula com produções textuais de alunos de 6ºs anos do Ensino fundamental. Entendemos ser importante uma ação pedagógica que possibilite ao aluno ocupar posições historicizadas em relação ao seu próprio dizer, atribuindo sentido e significação ao que ele diz/escreve. Desse modo, tomando por base o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), buscamos nas marcas, nos dados reveladores, deixados pelos alunos em suas produções, entender como o estilo e a autoria, que acreditamos estarem vinculados, configuram-se nesses textos e a relação existente entre o estilo dos gêneros e o estilo individual neste processo. Para proceder à análise tomamos como base teorias que versam sobre letramento (Kleiman, 1998), autoria e estilo (POSSENTI, 1992, 1993, 1994, 2002; ABAURRE, 2006) e gêneros (BAKHTIN, 2006) valemo-nos, também, do aparato teórico-metodológico desenvolvido pela ACD (FAIRCLOUGH, 2001) que julgamos trazer importantes colaborações à análise que buscamos desenvolver. Partimos do pressuposto de que, desde que criassem condições mais propícias e autênticas, proporcionadas especialmente por projetos de letramento, esses alunos poderiam participar mais ativamente na construção de sentidos de seu próprio texto. Desse modo, para procedermos à análise dessas questões, utilizaremos um corpus composto por produções de alunos de quatro sextos anos de uma escola da rede pública da cidade de Jaú, São Paulo, todas tendo a mesma educadora nas aulas de Língua Portuguesa. Buscamos, nesses textos, observar como a questão da autoria se concretiza para eles. Pensamos em autoria como função, tomando como base Foucault (1992), e vemos, por isso, a autoria não como uma qualidade, mas como uma prática na configuração de um texto. Ao tratar a questão da autoria enquanto função, retiramos do autor qualquer caráter intrínseco e o situamos na história. Procuramos, então, definir em que condições e como essa função se exerce. Ao analisarmos as condições em que esse processo se dá, voltamo-nos aos estudos do letramento, procurando mostrar como esses estudos relacionam-se com a questão da autoria no contexto escolar, enfocando o trabalho do professor como agente de letramento. Acreditamos, assim, que, entendendo melhor como o aluno se posiciona frente a seu texto, seja possível encontrar meios para propiciar novos e mais produtivos caminhos para o trabalho com textos na escola.

Resumé

Dans ce papier nous proposons une réflexion sur les activités en classe avec productions textuelles des élèves de sixième année de l'éducation de base. Nous comprenons que l'action pédagogique importante que permet à l'étudiant pour combler des postes historicisées en relation avec leur propre dire, en assignant un sens et une signification à ce qu'il dit/écrit. Ainsi, basée sur le paradigme de la preuve (GINZBURG, 1989) nous nous tournons vers les marques, les données révèlent, laissés par les élèves à comprendre comment leur style du genre et le style individuel dans le processus. Pour effectuer l'analyse que nous prenons comme base principale des théories qui traitent de l'étranger (KLEIMAN, 1998), l'auteur et le style (POSSENTI, 1992, 1993, 1994, 2002, ABAURRE, 2006) et les genres (BAKHTINE, 2006). Nous utilisons aussi de l'appareil théorique développé par l'ACD (FAIRCLOUGH, 2001), que nous pensons apporter une contribution importante à le développement de l'analyse. Nous avons supposé que, puisque cela créerait des conditions plus favorables et authentiques, offert spécialement pour les projets de l'étranger ces élèves pourraient participer plus activement à la construction du sens de son propre texte. Ainsi, pour procéder à l'analyse de ces questions, nous avons utilisé un corpus composé de productions étudiantes de quatre sixièmes de l'année de l'école publique dans l'état de la ville de Jaú (SP) ayant tous le même enseignant dans les classes de langue portugaise. Nous cherchons, dans ces textes, pour comprendre comment les questions liées à l'auteur et le style se réalise pour eux. Nous pensons, en principe, la question de l'auteur comme une fonction, basée sur Foucault (1992), et nous, par conséquent, l'auteur non pas comme une qualité, mais comme une configuration dans la pratique d'un texte. En abordant la question de l'auteur comme une fonction, nous enlever tout caractère intrinsèque de l'auteur et de situer dans l'histoire. Nous cherchons, donc de définir dans quelles conditions et comment ce qualité d'auteur est exercé. Nous notons aussi le style du point de vue que les choix effectués par les sujets sont le travail de la marque par rapport à votre texte. En analysant les conditions dans lesquelles ces processus se déroulent, nous nous tournons vers des études de l'étranger, et nous montrer comment ces études se rapportent à la question de l'auteur et le style dans le contexte scolaire, en se concentrant sur le travail de l'enseignant comme un agent de l'alphabétisation. Ainsi, nous croyons que mieux comprendre comment l'étudiant se trouve en face de votre texte, nous pouvons trouver des façons de fournir de nouveaux et plus productifs manières de travailler avec des textes à l'école.

SUMÁRIO

Resumo.....	6
Capítulo I - Introdução	7
Capítulo 2- Percurso teórico	12
2. 1. Perspectivas sobre o letramento	12
2.2 O professor como agente de letramento.....	16
2.3 Os projetos de letramento	18
2.4. Gêneros discursivos.....	21
2.4.1. O gênero em Bakhtin	22
2.4.2 Os gêneros nas perspectivas de Bazerman e Schneuwly	27
2.4.3 Os gêneros nos documentos oficiais: dos PCN's aos cadernos do professor	31
2.5. Considerações sobre a análise crítica do discurso	37
2.6. Autoria e estilo	43
Capítulo 3 - Percurso Metodológico	62
3.1 Contexto da pesquisa	62
3.2 A coleta dos dados	64
3.3 Procedimentos de pesquisa	67
3.3.1 O paradigma indiciário	72
Capítulo 4 – Análises	74
Considerações finais.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

Capítulo I - Introdução

Meu interesse pela educação começou desde cedo quando, ainda criança, brincava de escolinha com os amigos e recusava-me veementemente a me colocar no papel de aluna. Mais tarde, já no colegial, hoje Ensino Médio, vejo bem definido meu claro interesse pelas Ciências Humanas, e mais fortemente, ainda cercada de algumas dúvidas próprias da fase em que me encontrava, pelas aulas de Língua Portuguesa. Esse interesse, aliás, já vinha de alguns anos, desde o Ginásio, hoje Ensino Fundamental, e creio que mais precisamente por causa de minha professora de Língua Portuguesa, que na época me deu aulas durante três anos. Não consegui esquecer a paixão e interesse demonstrados por ela ao ensinar.

Assim, após o término do Colegial, ingressei no curso de Letras da Unesp em Araraquara, com várias ideias, que hoje considero até mesmo ingênuas, mas que faziam parte do momento que estava vivenciando. Percebi, então, que estava no lugar certo. Após os anos do curso, já formada, resolvi me dedicar exclusivamente ao ensino e passei nove anos trabalhando tanto na rede pública quanto na particular. Entretanto, após algum tempo, parecia-me faltar algo nesse processo em que me encontrava e várias questões começaram a fazer parte de minha prática enquanto professora no que diz respeito especialmente ao processo de ensino e aprendizagem voltado à produção de texto.

Durante muito tempo, o foco de meu trabalho esteve em textos de alunos de Ensino Médio, minha prática até então mais significativa. Acreditava que os jovens que se encontravam na fase para prestar o vestibular encontravam-se no ponto mais importante do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa minha visão sofreu profundas mudanças quando entrei em contato, pela primeira vez, com salas de sextos anos, a antiga 5ª série. Até então, oito anos haviam se passado desde o término de minha graduação e dar aulas para crianças não fazia parte de minhas escolhas, procurava manter o foco em textos produzidos por alunos adolescentes que estavam se preparando para o vestibular, o que sempre considerei a etapa mais importante da vida estudantil. No entanto, em 2008, fui levada pelas circunstâncias a dar aulas para três sextos anos, na cidade de Jaú, SP. Como nunca havia trabalhado com uma sala nessa faixa etária encontrei-me diante de um desafio. A partir de então, comecei a ter contato com alunos que, a partir do olhar que eu ainda tinha naquele momento, davam-se a impressão de que, em alguns aspectos, se encontravam em processo de alfabetização, apesar de já estarem cursando o 6º ano, com dificuldades variadas, principalmente no que diz respeito à produção de textos. Evidentemente, já havia passado por

experiências com outros alunos com problemas semelhantes, inclusive alunos de Ensino Médio que não sabiam ler e escrever com a competência adequada ao nível em que se encontravam; porém, estar envolvida com crianças que, mesmo não estando mais nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ainda apresentavam problemas tanto de ordem sintático-semântica, como de ordem textual – problemas referentes à organização dos textos - fez-me querer ir mais a fundo nessas dificuldades e procurar descobrir a raiz dessa questão.

Vieram então as perguntas: o que fazer para estimular esses alunos? Por que o trabalho com o texto é tão difícil para eles? Isso me fez refletir sobre até que ponto estava desenvolvendo um trabalho adequado, ou pelo menos, que pudesse mobilizar os alunos e estimulá-los a produzirem textos realmente próprios, marcados, portanto, pela autoria - que até então considerava de maneira mais simplificada - e não apenas reproduções prontas de algo já dito. Desse modo, nasceu a idéia para a pesquisa em nível de Mestrado.

Um ponto que considero de extrema importância para que possamos entender esses processos pelos quais passam os alunos é elucidar como se dão as relações no contexto atual em sala de aula. Não pretendo aqui, chorar as mágoas do ensino brasileiro, mas mostrar em que contexto os textos analisados foram produzidos.

Considero importante ressaltar que, quando se fala em educação no Brasil, especialmente se tomarmos a esfera pública, o que se vê é um quadro desolador em muitos aspectos. Salas lotadas, alunos avançando nas séries quase sem saber ler, ou sem os mínimos requisitos necessários ao exercício de sua cidadania, muitos professores desmotivados e desacreditados pela sociedade. Esse descrédito se deve a inúmeros fatores, entre eles, o descaso governamental com a educação - apesar de algumas propagandas demonstrarem o contrário - o apelo da mídia, que tende a observar o problema de maneira simplificada, entre outros. É muito comum, nesse contexto, encontrarmos professores estudando para concursos que não têm relação com a educação, indo ao trabalho apenas por necessidade, sem nenhum prazer em ensinar, vendo-se obrigados a trabalhar em várias escolas devido à política de atribuição de aulas e concursos, fazendo jornadas inimagináveis que não lhes dão possibilidade nenhuma de tempo para preparar bem suas aulas, muito menos para dar continuidade aos estudos.

Associados a mudanças sociais e familiares profundas, como é de se esperar de uma geração a outra, esses problemas acabam dificultando as relações professor-aluno. O professor precisou mudar sua postura e passou a cuidar não só de questões ligadas aos processos de ensino-aprendizagem, mas também de problemáticas que resultam de questões familiares complexas, o que faz com que, frequentemente, não saiba mais qual seu verdadeiro

papel na escola. Muitas vezes, a própria sociedade atribui à escola um papel que caberia, primeiramente, à família. Os pais, não conseguindo educar seus filhos, atribuem à escola esse papel. Além disso, cada vez mais o professor se encontra sem voz, anulado pelas autoridades educacionais que não legitimam seu dizer, conseqüentemente, o próprio educador não consegue se colocar em uma posição de autoria em relação à sua prática. Fica a pergunta que discutiremos mais à frente: se o professor não consegue se posicionar enquanto autor de seu próprio dizer, uma vez que não é legitimado pelos órgãos que regem a educação, como fazer com que ele possibilite caminhos para que o aluno seja um sujeito atuante em relação à linguagem?

Outro ponto que me parece relevante para se entender a posição ocupada pelo professor no atual contexto de ensino está na visão que a sociedade possui deste profissional. Diante dos problemas que cercam o ensino no Brasil existe, por parte da sociedade em geral, uma tendência a apontar o professor como culpado pelas mazelas da educação. Comenta-se, em diversos setores de mídia, que os cursos de formação de professores não atraem mais os bons alunos; também as instâncias administrativas submetem os professores a provas para medir seu conhecimento. Além disso, vinculam o ganho financeiro do profissional ao desempenho dos alunos em provas elaboradas pelo órgão governamental que rege a educação, isso sem levar em conta nenhuma especificidade que possa existir: localização da escola, clientela atendida, condições de trabalho, condições físicas do prédio escolar, disponibilização de computadores e bibliotecas bem equipadas. Ou seja, coloca-se o ônus de tudo no professor, que ainda tem papel centralizado, para tudo, no contexto escolar. Se os alunos não atingem o desempenho adequado é porque o professor não desempenhou bem seu papel, por isso, não merece a recompensa financeira. Ponto final.

Podemos verificar esse aspecto também quando tratamos das políticas aplicadas em educação. Recentemente, mais precisamente em 2008, o governo estadual lançou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Neste material, encontra-se uma lista de conteúdos a serem ministrados pelo professor, bem como cadernos, distribuídos num primeiro momento em versão específica para professores e, a partir de 2009, também numa versão para os alunos, contendo exercícios e diretrizes de como devem ser direcionadas as aulas de todas as disciplinas da educação básica, numa tentativa de uniformizar o ensino em toda a rede estadual e, assim, melhorar a qualidade da educação, já que todos os alunos estariam

aprendendo as mesmas coisas¹. Mais uma vez, passa-se a idéia de que o professor não está preparado para lidar com as questões de ensino-aprendizagem e, desse modo, precisa ser guiado pelas instituições que detêm o poder. Vemos, então, como esses textos, em forma de cadernos, estão, na verdade, relacionados a questões de hegemonia e poder (Cf. Martins, 2008).

Nesse momento, cabe levar em consideração questões que discutem as mudanças sociais das quais falamos anteriormente. Estamos inseridos hoje no que se costuma chamar de pós-modernidade, época de relações complexas e multifacetadas, podemos dizer, tomando por base Canclini (1997), de hibridação cultural. O autor discute a questão da hibridação cultural tendo como pano de fundo as grandes cidades e as relações nelas presentes. Mostra como as cidades são espaços múltiplos, híbridos e afirma que o dinamismo da cidade e sua característica multifacetada e plural é o que permeia todas as relações existentes, sejam culturais, políticas, de poder.

Podemos dizer ainda que, desse modo, a escola, como parte integrante desse espaço multifacetado, também reflete essas questões em seu contexto. Pensamos que esse é um fator determinante para a dificuldade que muitos educadores encontram para trabalharem com seus alunos. Evidentemente, a escola sempre foi palco da diferença, entretanto, nunca houve, como na chamada pós-modernidade, um convívio tamanho de diferenças. Nas últimas décadas, houve, ainda, a massificação do ensino e muitas pessoas que antes se encontravam fora da escola passaram a ter acesso a ela. Isso não significa, em absoluto, dizer que os problemas enfrentados pela educação são decorrentes do fato de a classe mais pobre estar na escola. Longe disso. O que afirmamos aqui é que a escola, o sistema educacional, não soube se adaptar a essa nova realidade, a essa pluralidade.

É nesse quadro que estão inseridos os sujeitos de pesquisa do presente trabalho, que busca, por meio da observação de dados singulares, com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e numa perspectiva etnográfica e qualitativa de pesquisa, possíveis marcas, rastros, ranhuras nos textos produzidos por esses sujeitos-alunos que possam nos indicar/indiciar de que forma se configuram os processos de construção de autoria e estilo nessas produções. Além disso, ao associar essas questões às discussões sobre letramento,

¹ É importante ressaltar que não somos contra a tentativa do órgão gestor de tentar fazer com que as escolas tenham um currículo mínimo, afinal existem casos em que os professores, por motivos que não cabe discutir aqui, entram nas salas de aula e, como se costuma dizer, “dão o que querem” inclusive de maneira repetitiva e exaustiva para o aluno. O que se critica é a maneira como isso foi concebido, pois obter-se um currículo mínimo, em nossa concepção, não implica engessar o ensino e não levar em conta diferentes realidades culturais.

especialmente às ligadas aos projetos de letramento, procuraremos demonstrar a contribuição dessa teoria para o entendimento da relação entre os sujeitos e a escrita. É também importante ressaltar a contribuição que as teorias sobre gêneros têm sobre este trabalho. Ao discutir esses aparatos teóricos, pretendemos observar e demonstrar como eles estão ligados às questões que envolvem o estilo e a autoria nos textos dos sujeitos da pesquisa.

Neste sentido, é esta a pergunta de pesquisa que aqui buscaremos responder: dentro de uma perspectiva dialógica que envolve os gêneros do discurso, como se configuram nos textos de alunos o estilo e a autoria?

Outro aspecto que consideramos fundamental ressaltar é o fato de ser a pesquisadora, mas também a professora dos sujeitos em questão. Assim, todas as atividades propostas e analisadas neste trabalho foram por mim desenvolvidas. Quando comecei o trabalho desta pesquisa, acreditei que ser a professora das salas teria apenas pontos positivos, como a facilidade para trabalhar com sujeitos previamente conhecidos, a possibilidade de direcionar as atividades de acordo com os objetivos do trabalho, o que, de certa forma, me daria maior controle sobre as situações durante o desenvolvimento das atividades. Entretanto, com o tempo, percebi que ser a professora e também a pesquisadora proporcionava uma gama de obstáculos a serem superados: o fato de as atividades nem sempre saírem como esperado, a exigência que alimentava em relação a minha prática em sala de aula e a dificuldade de separar as duas pessoas na hora de elaborar as discussões e análises.

Na busca por essas respostas, propus as atividades que deram origem ao corpus, e que serão explicitada mais adiante, e passei a buscar teorias que me auxiliassem a enxergar melhor as questões que pretendia entender. Assim, o texto, com essa finalidade, foi organizado da seguinte maneira.

No segundo capítulo, *Percurso Teórico*, apresento os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa. Início a discussão com a concepção de letramento, particularmente na linha de Kleiman (2008b). Visto que procuro mostrar a relação entre o aluno e a escrita, assim como essa relação é configurada no texto, julgo ser importante abordar em que práticas letradas esses alunos estão inseridos e como elas determinam o modo de escrever, e, por consequência, de se constituir o estilo e a autoria nesses textos. Desse modo apresento as contribuições dos Estudos do Letramento (Kleiman, 2008b), passando também pelos conceitos de agente de letramento e projeto de letramento (Kleiman, 2006, 2008a, 2009).

Em seguida, abordo a concepção de gênero do discurso presente em Bakhtin (2006), especialmente os elementos que compõem a estrutura do enunciado: o tema, a estrutura composicional e o estilo. Associo, neste capítulo, às concepções bakhtinianas de

gêneros do discurso, outros autores como Bazerman (2005), Schneuwly (2004), que, a meu ver, esclarecem o conceito de gênero relacionando-o ao ensino. Por fim, mostramos como o trabalho com o texto, mais precisamente com os gêneros, é abordado nos documentos oficiais que regem a educação no país e no estado de São Paulo. Essa abordagem tem como objetivo analisar como essas práticas são inseridas na escola e de que maneira elas contribuem (ou não) para o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Logo após, faço considerações sobre a Análise Crítica do Discurso na linha da teorização do lingüista inglês Norman Fairclough (2001), que desenvolve um aparato teórico-metodológico que investiga a relação entre a linguagem e as mudanças sociais e culturais em que aquela se encontra inserida. Assim, associamos a esse método de análise as teorias que desenvolvemos ao longo do trabalho a fim de buscarmos as respostas, não definitivas, às questões que envolvem a autoria e o estilo, que são apresentadas em seguida. Nesta parte, partindo de Foucault (1992) procuro mostrar como esses dois conceitos encontram-se relacionados e de que maneira alguns teóricos vêm abordando essas concepções.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação do percurso metodológico da pesquisa, do contexto em que ela está inserida, como se deu a coleta dos dados e quais os procedimentos utilizados e, mais detalhadamente, do paradigma indiciário que norteia a análise dos dados coletados.

No capítulo 4, são apresentadas as análises, buscando relacionar os conceitos teóricos discutidos até então e, por fim, nas Considerações Finais, apresento reflexões sobre o trabalho realizado que permitiram buscar responder à pergunta de pesquisa. Nessa parte, busco, também, demonstrar quais são as contribuições deste trabalho para o melhor entendimento das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de textos na escola.

Capítulo 2- Percurso teórico

2. 1. Perspectivas sobre o letramento

Os Estudos do letramento fornecem uma contribuição relevante quando se quer compreender melhor como se dá a relação aluno-leitura-escrita não só no contexto escolar, como também fora dele. É importante salientar que o termo letramento está em destaque nos

documentos oficiais que regem o ensino (BRASIL, 1998). Salientamos, também, que, apesar disso, o conceito, muitas vezes, vem sendo abordado de maneira equivocada e reduzida.

Um ponto fundamental a se tratar quando se discute o letramento é a visão muitas vezes ainda existente entre nós que trata letramento e alfabetização como um mesmo conceito. Magda Soares (2003, p.13) esclarece que os dois temas têm múltiplas facetas. A autora define o letramento como “a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de material escrito”. Já a alfabetização envolveria:

(...) consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Esclarece a autora que é importante, tentar conciliar alfabetização e letramento, sem perder, entretanto, a especificidade de cada um. Por outro lado, segundo Kleiman a alfabetização seria apenas uma das práticas de letramento existentes na sociedade, embora talvez seja a mais importante delas (KLEIMAN, 2007).

Segundo Kleiman (2007), na linha do pensamento de Street (2003) os Estudos do Letramento tiveram como objetivo desvincular os estudos feitos a respeito da língua escrita, daqueles voltados apenas aos seus usos escolares, destacando seus aspectos e impactos sociais, a fim de demarcar seu caráter ideológico e fazer a distinção entre as práticas de letramento propriamente ditas e as práticas de alfabetização.

Para esclarecermos as questões que envolvem o letramento podemos citar ainda a pesquisa desenvolvida por Heath, citada por Kleiman (2008) em três comunidades distintas nos Estados Unidos, analisando as formas como diferentes grupos sociais assimilam o conhecimento de seu meio ambiente, especialmente como os tipos de eventos letrados formam parte desta apropriação. Com esse estudo, fica claro que os eventos de letramento dos quais os indivíduos participam influenciam em sua vida escolar e, por isso mesmo, devem ser considerados e não descartados.

Esse conceito desenvolvido nos Estudos do Letramento passou a ser utilizado em contraponto aos estudos sobre alfabetização, que tinham como base as competências individuais dos alunos no uso da escrita. Nos Estudos do Letramento leva-se em conta o desenvolvimento social em relação aos usos da escrita: procura-se observar, nos diversos momentos desse desenvolvimento, o impacto da escrita, ou seja, as condições de uso da

escrita em diversos grupos. Assim, os efeitos desse uso estariam relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita, (Kleiman, 2008, p. 16). Então, podemos definir o letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.19).

Segundo Street (1997) as práticas de uso da escrita na escola são sustentadas por uma prática, equivocada, com base no modelo autônomo de letramento. Uma prática tradicional de ensino que tem como base a aquisição da escrita como um processo neutro, independente de contextos sociais e culturais. O autor explica que no modelo autônomo não se considera o contexto social; isola-se o pensamento em uma superfície escrita separado de qualquer interlocutor, ou seja, trata-se a escrita como se esta representasse o pensamento, sem relação alguma com o contexto do qual esse pensamento faz parte ou também em relação aos demais interlocutores.

Podemos perceber como esse modelo ainda predomina em nosso país não só observando as práticas escolares, mas também certos programas televisivos que tratam a língua como algo puro e inatingível, inclusive com competições de soletração: quer receber uma bolsa para estudar, então aprenda o letramento de prestígio.

Verificamos, também, como esse ainda é o modelo vigente em nossa educação quando analisamos as propagandas governamentais embasadas em parâmetros quantitativos, ou seja: quantos estão na escola, quantos são alfabetizados, quantos conseguem obter os pontos necessários do que seja considerado um bom desempenho em provas aplicadas de maneira a não se levar em conta o contexto em que o aluno está inserido. Assim temos toda a questão reduzida a números que buscam mostrar a pretensa realidade da educação no país. O que pensamos ser importante discutir em relação a essas avaliações é o caminho que se está seguindo com elas. A avaliação no contexto escolar sempre foi muito discutida e mostrou ao longo do tempo ser um dos aspectos mais problemáticos que envolve a prática pedagógica. Não se tem em relação a ela uma dimensão exata de seu significado. Ela foi utilizada, durante muito tempo, como forma de promover os alunos, identificando os conteúdos que teriam sido por eles aprendidos de maneira mais pontual. Com o passar do tempo, essa visão ainda permanece em alguns aspectos, mas uma outra visão foi se configurando no que diz respeito ao significado da avaliação. Hoje, fala-se muito em avaliação contínua, como um processo visto na participação dos alunos, nas produções por eles realizadas, nas avaliações mais pontuais, entre outras possibilidades que se apresentem de acordo com o contexto. Desse modo, espera-se que o professor não focalize apenas uma questão burocrática de atribuição de

notas ou conceitos, mas verifique o desenvolvimento, em seus alunos, de habilidades linguísticas como compreensão e leitura independente de textos dentro dos diversos gêneros, posicionamento crítico em relação aos textos, articulação de informações e parágrafos, produção de textos, utilização dos conhecimentos linguísticos (emprego da norma padrão), entre outros. (SÃO PAULO, 2009a)

Entendemos, nesse aspecto, um ponto contraditório no que diz respeito à avaliação. Apesar de se pedir que o professor não se detenha em aspectos chamados burocráticos de aplicação de notas e conceitos, as provas elaboradas e aplicadas pelo governo estadual com o objetivo de medir o desempenho dos alunos da rede visa exatamente esse ponto. Nessas avaliações não se faz nada além de mensurar o aprendizado do aluno por meio de uma nota obtida num momento pontual de avaliação, o que não condiz com o aspecto abordado na nova proposta curricular que prevê a avaliação como um processo contínuo que não deve ter como principal preocupação a medição do conhecimento do aluno por meio de uma nota.

Mais uma vez fica clara a posição do governo em relação à educação: ao se mensurar o conhecimento por meio de provas e conceitos reforça-se a hegemonia do letramento de prestígio como o único a ter valor para a sociedade, excluem-se cada vez mais os alunos, e não se abre possibilidade de ouvir o que eles têm a dizer, visto que esse dizer não é, de acordo com o discurso hegemônico, levado em conta.

Insatisfeitos com essa abordagem, Street (1997) e diversos estudiosos têm procurado observar as práticas letradas como algo ligado às estruturas culturais e de poder da sociedade, e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em contextos diferentes. Diferentemente do modelo autônomo, procuram estudar e analisar o letramento em relação a aspectos culturais e sociais, ou seja, levando em consideração o contexto em que as pessoas estão inseridas e suas práticas. É o que se chama de modelo ideológico de letramento. É importante observar que este modelo leva em consideração questões de hegemonia, de estruturas de poder, e acaba com a grande divisa presente no modelo autônomo, ou seja, são valorizados os diversos letramentos existentes nas comunidades e não apenas o de prestígio. A escola é apenas um contexto em que o letramento é praticado. Existem outros, como o trabalho, o lar, a igreja que também devem ser levados em consideração. A sociedade e suas instituições de poder dispensam tanta atenção ao letramento de prestígio (hegemônico) que não se dão conta de outros letramentos tão importantes para o desenvolvimento dos indivíduos e também das comunidades.

Desse modo, já verificamos que não existe apenas um tipo de letramento, neutro, como prevê o modelo autônomo, mas diversas práticas de letramento que devem ser consideradas.

Entendemos ser importante uma discussão acerca das questões que envolvem o letramento, pois ao tomarmos as atividades de produção de texto normalmente empreendidas na escola, vemos um posicionamento do professor mais direcionado ao modelo autônomo de letramento, pois muitas vezes não são levadas em conta outras possibilidades de produção escrita do aluno. É preciso escrever um texto correto do ponto de vista formal (ortográfico, estrutural), que esteja adequado ao tema proposto, ainda que este não seja relevante para o aluno. Deixam-se de lado as práticas que para eles seriam significativas e vêem-se as questões apenas do ponto de vista do certo e errado. Ao aluno é solicitado que escreva textos em gêneros que a escola considera importantes, mas existem muitas outras práticas de que os alunos participam e será necessário uma gama maior de gêneros a serem utilizados e valorizados. Caberia à escola, então, proporcionar aos alunos essa variedade. Essa idéia vem esboçada desde a introdução dos PCN's em 1998 e em 2008 quando foram introduzidos os Cadernos do Professor nas escolas públicas da rede estadual de ensino em São Paulo.

Segundo Kleiman (2007) a escola precisa criar espaços para que sejam experimentadas formas de participação nas práticas sociais letradas e também assumir os diversos letramentos da vida social nas práticas escolares, para que não seja um espaço de aprendizagem apenas de competências e habilidades individuais.

Acreditamos, desse modo, que as práticas em sala de aula irão se tornar mais relevantes e significativas para os alunos e também, por que não, para os professores. Entendemos que esta questão tem relação direta com a produção de estilo em textos escolares que pretendemos discutir mais adiante.

2.2 O professor como agente de letramento

Até meados do século XX, havia na escola uma relação estruturada a partir da figura do professor que era visto, e tratado, como centro da atividade pedagógica. Entendia-se que era a partir do professor, visto como transmissor de conhecimentos, que o aluno poderia adquirir o conteúdo necessário a sua formação. Com o passar do tempo, novos estudos, que questionavam essa visão centralizada do professor, foram empreendidos e, com eles, temos uma visão diferente de qual seja seu papel. Os estudos do letramento, que colocam como uma

possível representação do professor a de **agente de letramento**, visto como um **agente social**, comportam essa visão diferente. Conforme Kleiman (2006, p.4)

Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas de letramento, as práticas de uso de escrita situadas, das diversas instituições.

Segundo essa perspectiva, que se coaduna com o modelo ideológico de letramento, o ensino da Língua Portuguesa estaria voltado a práticas sociais amplas, e não apenas à atividade de linguagem com finalidade em si mesma, opondo-se, assim, a uma abordagem autônoma do letramento. Podemos exemplificar a forma de trabalho pedagógico dentro do modelo autônomo da seguinte maneira: solicita-se ao aluno que escreva determinado texto para que ele aprenda certo gênero do discurso, já que na escola o que se espera comumente é que o aluno domine a escrita; não se leva em consideração, em muitos casos, a ação que moveria os participantes dessa interação a escrever determinado texto. Para o aluno, nesse caso, o objetivo das aulas de produção textual é apenas escrever para o professor ler e dar-lhe uma nota.

A representação do professor como um agente de letramento modifica esse posicionamento e traz conseqüências para a imagem que ele faz de si mesmo. Em lugar de ser visto como reprodutor e aplicador de conteúdos, passa a agir como um sujeito mais autônomo, capaz de estabelecer relações com os saberes acadêmicos e junto com os alunos construir outros saberes, posicionando-se todos como autores de seu próprio dizer e como co-autores de uma experiência partilhada (KLEIMAN, 2006).

Tratamos do conceito de agente de letramento ligado ao de ator social, categoria que, no caso deste trabalho, trazemos para pensar a respeito do autor e da autoria. Na perspectiva de Kleiman (2006, p.6), podemos falar no conceito de ator:

Ao mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos, segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo.

Vê-se, nesse ponto, que o modelo autônomo de letramento não condiz com o conceito de agência desenvolvido nos Estudos do Letramento.

Ponto fundamental para se entender a concepção das atividades desenvolvidas na escola enquanto práticas sociais é considerar que as situações desenvolvidas em sala de aula com o uso da língua escrita podem ser sistematizadas pelo professor, e existem mesmo momentos em que isso se torna necessário. Entretanto, é preciso que esse movimento se faça da prática social para o conteúdo que precisa ser mobilizado para a participação em determinada prática social (KLEIMAN, 2006).

Outro ponto fundamental que está ligada à posição do professor como agente de letramento é o desenvolvimento de projetos de letramento na escola. Também neste caso, entendemos que a questão da construção do estilo nos textos de jovens estudantes adquire novos contornos e nesta pesquisa pudemos mostrar duas realidades: uma em que não havia um projeto de letramento em andamento, outra em que iniciamos um projeto voltado à publicação de um livro.

2.3 Os projetos de letramento

Os desdobramentos dos conceitos de letramento e agente de letramento nos levam a focalizar as práticas efetivadas em sala de aula, nessa perspectiva, como um outro modo de se ver e se fazer o trabalho com a escrita. Ao pensar em atividades que pudessem mobilizar de outro modo o trabalho do aluno com a escrita, elaboramos um projeto de letramento.

Segundo Kleiman (2009), ao se propor a escrita enquanto prática social, precisamos proporcionar aos alunos no contexto escolar atividades que tenham relação com sua vida e com as práticas cotidianas. Desse modo, o projeto de letramento para Kleiman (2009, p.4)

pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares, como ‘escrever para aprender a escrever’, e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e

aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Assim, ao se trabalhar com projetos de letramento, devemos fazer um movimento da prática da vida social para o conteúdo. A autora afirma ainda que para a efetivação de um projeto de letramento é importante que o professor saiba identificar os interesses dos alunos e procurar as informações relevantes para os objetivos e também para a orientação do projeto. O projeto deve partir, portanto, de um interesse manifestado ou identificado pela própria criança/jovem. Diante dessas informações o professor pode verificar quais estratégias serão adequadas à realização do projeto.

Uma outra possibilidade para se realizar um projeto de letramento é partir daquilo que o aluno não gosta ou do que lhe traz dificuldade o que, segundo a autora, requer por parte do professor uma atenção maior para que não se perca de vista o lado lúdico do trabalho. No caso desta pesquisa, identificamos, em nosso contato inicial com os alunos, que estes apresentavam dificuldades variadas: em relação à escrita (desvios com relação aos padrões de ortografia, falta de adequação às regras de concordância nos padrões da Gramática Normativa, organização de parágrafos, progressão textual). Partimos, então, do que se apresentava para nós como característico das dificuldades dos alunos e propusemos a atividade que deu origem ao corpus deste trabalho.

É importante salientar que vemos o trabalho proposto como parte de um projeto de letramento que poderia ter se tornado algo muito maior. Ao se desenvolver tais projetos torna-se interessante engajar uma parte considerável do corpo escolar, mobilizando um projeto interdisciplinar que envolva vários professores e também vários conceitos abordados, numa relação entre âmbitos diferentes no processo de ensino-aprendizagem do aluno. No caso desta pesquisa, consideramos que houve parte de um projeto de letramento, pois trabalhamos em conjunto com a disciplina de Artes. A professora da disciplina em questão mobilizou os alunos a trabalhar uma ilustração para seu texto e ajudou-os nos requisitos necessários para a confecção do desenho que foi colocado junto ao seu texto no livro. Nesta atividade apenas alguns pouquíssimos alunos não demonstraram o interesse necessário e não finalizaram seu desenho. Também foi mobilizado neste projeto o interesse do aluno pela sala de informática, local que foi utilizado para a digitação dos textos.

Desse modo, ao adotarmos o projeto de letramento como parte de nossas atividades fizemos uso de uma prática social: escrever um livro, para tentar mobilizar nos alunos um interesse maior no ato de escrever, conforme os pressupostos estabelecidos por Kleiman (2009, p.6):

(...) os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita ao fornecer um modelo didático flexível que leva em conta os objetivos e conteúdos do segmento educacional – sem fazer deles o ponto de partida do trabalho escolar - e que permite que o aprendiz (seja ele criança, adolescente ou adulto) aprenda fazendo. Em outras palavras trata-se de um modelo para que se aprenda a ler e escrever sem pensar nas dificuldades, mas na melhor estratégia de se apropriar do sistema para chegar aonde se propõe chegar com sua ação .

Além disso entendemos que, ao se trabalhar nesta perspectiva, o professor ganha autonomia em relação à prática que se configura em sala de aula, pois precisa coordenar de forma flexível todo o processo para que possa contribuir para estabelecer qual caminho seguir, o que precisa ser abordado novamente, o que já é suficiente. Todos os participantes do projeto vivenciam diversas práticas, mas cabe ao professor ter o controle maior sobre ele e determinar quais caminhos seguir para que essas práticas sejam efetivamente práticas relacionadas à vida do aluno.

É nessa linha de raciocínio que Tinoco (2008) afirma que a prática de se trabalhar com projetos parece algo “fundante” entre os professores, pois ela se encontra subsidiada por questões diferentes daquelas que se costumam encontrar nos modelos ditos tradicionais.

Podemos tomar como exemplo minha própria prática enquanto professora que sofreu profundas mudanças no decorrer de práticas que foram sendo introduzidas na sala de aula. Nesse caso, surge um novo posicionamento do professor: ele passa a ser um agente de letramento (TINOCO, 2008). Assim, há uma mudança profunda dos significados dos processos de ensino-aprendizagem e nas várias formas como esses processos podem ser efetivados.

Ao se reconhecer como agente nesse processo, o professor tem seu discurso e seu saber autorizados e pode sair do lugar em que muitas vezes se encontra, sem voz, sem reconhecimento da validade de suas práticas. Assim também, ao trabalhar com projetos de

letramento, que são, a nosso ver, projetos de vida, ele autoriza o aluno, que passa também a ser agente no espaço escolar e em outros espaços sociais, tendo, assim, emergida sua autoria.

À medida que desenvolvemos os próximos itens, passaremos a discutir de forma mais abrangente as questões inerentes aos Estudos do Letramento, com referência a outros autores que possuem reflexões nessa área.

2.4. Gêneros discursivos

A produção de textos escritos tem sido o principal objetivo da escola e a inserção do aluno na sociedade enquanto um sujeito, não só integrante, mas também participativo das diversas esferas de comunicação social, tornou-se ponto chave no ensino de língua materna. Desse modo, o trabalho com gêneros do discurso ganhou destaque nos documentos que regem as diretrizes do ensino de língua portuguesa no país e tornou-se o principal ponto a ser ensinado aos alunos, deixando mesmo a gramática tradicional, assim vista e ensinada até então, de certa forma em segundo plano. É importante observar que desde algum tempo já se vinha empreendendo mudanças no trabalho com a língua materna. Martins (2008), mostra essa evolução ao tratar das práticas que vinham sendo feitas desde o chamado “Verdão” (1975 ~~apud MARTINS, 2008~~) até as profundas mudanças atualmente presentes nos PCNs de Língua Portuguesa que trazem uma visão acerca do ensino de LM sob o enfoque dos gêneros discursivos, tomando como base os estudos empreendidos pela escola de Genebra. Apesar desse avanço, temos, nesses documentos, uma tendência à didatização dos gêneros discursivos, o que não estaria de acordo com os estudos bakhtinianos (MARTINS, 2008).

Assim, os gêneros discursivos são ora vistos como um instrumento de comunicação, ora também, como objeto de ensino-aprendizagem. Como já dito anteriormente, há uma tendência à sistematização no ensino de gêneros o que, a nosso ver, faz com que o trabalho pedagógico acabe por ficar extremamente fechado, não levando em conta possíveis variações e usos diferenciados que possam existir. O que queremos mostrar é que, apesar de serem formas relativamente estáveis de enunciados, “ensinar” gêneros, da maneira como vem sendo proposto na escola, leva a um fechamento da questão e o gênero passa a não ser algo próprio de esferas de atividades sociais, mas de manuais, de repetições e de exercícios.

Porém, antes de iniciarmos as discussões sobre como esse trabalho é feito hoje na escola e como ele é tratado no mais recente proposta curricular apresentada pela Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO, 2008), falaremos da concepção de gênero do discurso conforme Mikhail Bakhtin (2006), que é a base para todos esses documentos, inclusive para os avanços da Escola de Genebra.

2.4.1. O gênero em Bakhtin

É importante salientar que quando empreendeu suas discussões acerca dos gêneros do discurso, Bakhtin não estava pensando em questões de ensino, entretanto, sua teoria passou a ser a base das discussões sobre ensino de produção escrita a partir da divulgação dos PCNs (BRASIL, 1998).

Para Bakhtin, a língua é empregada na forma de enunciados orais ou escritos proferidos pelos participantes das diversas atividades humanas. Esses enunciados diferem por seu tema, estilo e também por sua estrutura composicional, elementos intrinsecamente ligados entre si. Este enunciado, evidentemente se diferencia em cada esfera de atividade humana: “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 262). Assim, o autor trata esses enunciados como parte de gêneros do discurso e esses gêneros dentro de atividades humanas.

À medida que um campo de atividade se complexifica, o repertório de gêneros do discurso aumenta, marcando sua heterogeneidade. Existe uma grande possibilidade de gêneros do discurso porque também são infinitas as possibilidades de atividade humana. Devido a essa heterogeneidade parece impossível se estabelecerem traços a serem estudados. Conforme pondera Bakhtin (2006, p. 262)

A heterogeneidade funcional, como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros do discurso nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários.

O autor afirma que é preciso conhecer a natureza do enunciado e entender que existe uma grande diversidade de gêneros do discurso, pois cada situação dá origem a gêneros com características próprias. Sem esse conhecimento, a investigação lingüística acaba em um formalismo e uma abstração exagerada, debilitando as relações da língua com a vida.

Há ainda uma consideração importante quando se faz um estudo sobre os gêneros discursivos: fazer a distinção entre gêneros primários, considerados simples, e secundários, chamados complexos, sem, entretanto fazer essa distinção apenas sob um enfoque funcional. Os gêneros discursivos secundários (romances, dramas, pesquisas científicas) surgem em condições mais complexas de convívio social e cultural para o qual se pressupõe maior organização e desenvolvimento, e para o qual a escrita é predominante, sem ser, contudo, exclusiva deste tipo. No processo de formação desses gêneros, eles incorporam e reelaboram o que o autor chama de gêneros primários. Estes, por sua vez, são formados nas situações de comunicação mais imediatas, tendo mais relação com a realidade concreta. É importante, de toda forma, salientar que frequentemente se relacionam os gêneros primários apenas às trocas verbais, mas se pensarmos em um bilhete escrito apenas para se deixar um recado rápido não podemos falar em gênero complexo.

Vale salientar que Bakhtin (2006) concebe os gêneros do discurso sob uma perspectiva sócio-histórica. Nenhum enunciado está desvinculado da situação em que é manifestado. Passa a haver, portanto, uma certa normatização dos gêneros, dada a sua relativa estabilidade sem desvinculá-la de uma perspectiva histórica, de sua atividade social que é constitutiva do gênero. A situação se integra ao enunciado, determinando seu rumo e também sua compreensão por parte do interlocutor.

Os gêneros são tipos temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados individuais, assim os gêneros estão ligados às esferas individuais de atividade e qualquer mudança nessas esferas gerará mudanças nos gêneros, que vão se adaptar às novas exigências dessas esferas de comunicação. Por outro lado, os gêneros do discurso, por serem formas relativamente estáveis, funcionam como índices de referência na construção dos enunciados, pois dão sustentação ao autor e ao interlocutor no processo de interação. Nas palavras de Bakhtin (2006, p.283),

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras

palavras, adivinhamos um determinado volume (...), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Por isso Bakhtin afirma a necessidade do domínio das formas da língua e das formas do discurso, já que o maior domínio destes resulta na maior liberdade do falante na interação e na realização mais acabada do projeto de dizer, bem como a melhor integração do indivíduo na sociedade.

O gênero é, portanto, o centro das atividades de ensino-aprendizagem; aprender a ler, a escrever implica a mobilização dos recursos genéricos. Poderíamos pensar, nesse sentido, o gênero enquanto instrumento para as atividades languageiras desenvolvidas na escola.

Em seguida, abordaremos mais detalhadamente os três elementos que estão ligados à totalidade do enunciado: tema, estilo e estrutura composicional, que serão ponto importante nas discussões acerca de autoria e estilo que empreenderemos mais adiante.

a) Tema

Um sentido único é uma propriedade de cada enunciação. A esse sentido Bakhtin dá o nome de tema. Segundo o autor, o tema é, tal como a própria enunciação, individual e não reiterável, daí seu caráter de significação unitária. É determinado não somente pelas formas linguísticas que entram em sua composição, as palavras, os sons, a entoação, mas também pela situação em que a enunciação é produzida.

Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN, 2006, p. 132).

O próprio Bakhtin/Volochinov (2006) dá um exemplo elucidativo dessa questão quando fala sobre o enunciado “Que horas são?”. Esse enunciado tem uma significação diferente a cada vez que é utilizado, dependendo da situação em que está

inserido. Isso significa, de acordo com o pensamento de Bakhtin, que a cada vez que esse enunciado é produzido temos um tema diferente.

b) Estilo

Bakhtin (2006) aponta que a língua é empregada em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, que refletem condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana. Assim, todo estilo está ligado de forma indissolúvel ao enunciado e às suas formas típicas, a saber, os gêneros do discurso. O estilo é entendido pelo filósofo russo como “a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 265) e não pode ser estudado independentemente dos gêneros do discurso.

Segundo o autor, todo enunciado é individual e, por refletir a individualidade do falante/escritor tem como característica um estilo próprio. Mas nem todos os gêneros são propícios a manifestação dessa individualidade:

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. Aqui podem refletir-se não só os aspectos mais superficiais, quase biológicos da individualidade (e ainda assim predominantemente na realização oral dos enunciados desses tipos padronizados) (BAKHTIN, 2006, p.265).

Podemos falar, desse modo, em estilo dos gêneros. Segundo o autor russo, existe uma relação indissolúvel do estilo com o gênero que é mais marcante quando se fala em estilos de linguagem, que, no fundo, afirma o autor, são nada mais que estilo de gêneros. Assim, aponta que em cada campo de atividade humana encontramos gêneros que são empregados de acordo com as condições específicas desse campo: é a esses gêneros que correspondem determinados estilos:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação

discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento (BAKHTIN, 2006, p. 266).

Por isso, o autor aponta os gêneros do discurso como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da linguagem. Estão indissolivelmente relacionados.

Há, então, de acordo com Bakhtin, maior possibilidade de se ter um estilo individual quando a padronização não está tão presente. Assim, podemos estabelecer a seguinte relação com os gêneros ensinados na escola: quanto mais houver uma tentativa de padronizar o ensino dos diversos gêneros, principalmente os que são menos propensos a isso, menos significativo se tornará o trabalho com a escrita por parte do sujeito. O próprio autor destaca a importância do estudo do enunciado como “unidade real da comunicação discursiva”.

Outro aspecto a ser destacado é em relação ao domínio dos gêneros, ou à competência genérica (MAINGUENAU, 2004): partimos do pressuposto de que quanto maior for esse domínio por parte do falante/escritor mais estará presente sua individualidade, seu estilo. Evidentemente, como vimos destacando até aqui, o trabalho com os gêneros como muitas vezes é empreendido nas escolas não favorece essa individualidade, esse estilo próprio.

c) Estrutura composicional

É o modo como se estrutura o texto e como ele é reconhecido na sociedade, dada a forma relativamente estável dos gêneros discursivos.

Bakhtin afirma que a vontade discursiva de cada falante tem sua realização antes de qualquer coisa na escolha de um determinado gênero do discurso (BAKHTIN, 2006). Essa escolha acontece orientada por diversos fatores como o tema, a situação de comunicação e a intenção discursiva do falante, que dispõe de um vasto repertório de gêneros, ainda que não tenha consciência exata de sua existência. Isto significa dizer que os falantes, ao produzirem enunciados, o fazem de acordo com o repertório que possuem sem necessariamente haver feito uma análise prévia de qual gênero se encaixa melhor em determinada atividade verbal. Por isso, a competência genérica se dá pelo uso que fazemos dos gêneros, ou seja, nas situações reais de comunicação somos constantemente apresentados

a eles e dele fazemos usos de acordo com nossas necessidades e com as da interação da qual fazemos parte. É o que podemos entender destas palavras:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na **comunicação discursiva viva** com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente veiculadas (BAKHTIN, 2006).

2.4.2 Os gêneros nas perspectivas de Bazerman (2005) e Schneuwly (2004)

Outras discussões importantes para a teorização que pretendemos empreender neste trabalho foram feitas por Charles Bazerman (2005) e por Bernard Schneuwly (2004). Evidentemente a base para as formulações desses autores foi a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, no entanto, aplicada às teorias de ensino-aprendizagem de língua materna, mais precisamente ao ensino de produção escrita. Assim, o que esses teóricos nos trazem é uma visão de gêneros relacionada às esferas educacionais.

Bazerman trata da questão do texto relacionado a atividades sociais. Para ele, cada texto se encontra encaixado nessas atividades e, por isso, existe uma relação de dependência de textos anteriores que trariam influência a essa atividade e também à organização social, criando realidades, ou fatos. Desse modo, o autor trabalha com o conceito de fatos sociais que

consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas, e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas (BAZERMAN, 2005, p.22).

Os atos de fala estão presentes em todos os enunciados e precisam ser instaurados nas condições certas, pelas pessoas certas para que sua compreensão seja eficaz. Desse modo, O autor destaca os três níveis em que esses atos operam, o ato locucionário, o ato ilocucionário e o efeito perlocucionário.

Como ato locucionário entende-se literalmente o que é dito, e inclui o que o autor chama de ato proposicional; no ato ilocucionário, temos o que se pretende que o ouvinte/leitor reconheça; e, por fim, o efeito perlocucionário é a maneira como o ouvinte/leitor recebe as informações, os atos de fala, o que será determinante para as futuras interações e para as conseqüências desse ato. Daí temos que a aceitação do ato proposicional, decorre da força ilocucionária daquele ato de fala.

A análise mostrada anteriormente encontra sua importância especialmente na escrita. A dificuldade de demonstrar nossas intenções, ou de se fazê-las entender, torna ainda mais complexa a organização de nossas ações, pois, como afirma Bazerman, na escrita não estamos diante de nosso interlocutor e não temos como perceber suas reações, o efeito perlocucionário, portanto, de nossos atos. Isso faz com que o ato de escrita seja mais complexo em sua execução, pois o locutor não sabe ao certo se o que escreve está sendo compreendido da maneira como ele pretendia. Podemos relacionar esse fato a situações de ensino-aprendizagem em que os alunos, ao terem seus textos corrigidos e devolvidos pelo professor, tendem a querer explicar suas considerações e aquilo que pretendiam dizer quando escreveram por entenderem, ao observar as correções feitas, que o professor não compreendeu aquilo que eles pretendiam dizer.

Bazerman (2005, p.29) destaca, ainda, que uma das maneiras de organizar melhor os atos de fala é fazê-lo de maneira tipificada, ou seja,

 modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontrarmos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa também similar.

Essas formas de comunicação padronizadas que proporcionariam um entendimento maior entre os falantes/ouvintes são os gêneros, que nos orientam sobre qual

informação apresentar e também sobre como apresentá-la. Isso claramente faz com que as interações sejam inteligíveis, mas não é garantia plena de seu sucesso.

A análise proposta pelo autor trabalha, então, com os gêneros de acordo com características que lhes são próprias, o que facilita a visão sobre eles, mas, ao mesmo tempo, nos dá uma visão “incompleta e enganadora” do gênero. É preciso entender que a visão do que é um determinado gênero muda conforme o tempo, o conhecimento de cada época. Por isso, tratar o gênero como enquadrado em características fixas, é tratá-lo de maneira atemporal, desconsiderando o uso que cada sujeito pode vir a fazer de determinado gênero. Entendemos ser necessário destacar aqui que, seguindo a linha proposta por Bazerman, pensamos que o trabalho empreendido com gêneros não deve se dar de forma engessada, como um rol de características nas quais cada texto deve se encaixar para ser considerado próprio daquele gênero. Nas situações de ensino, é preciso trabalhar com os gêneros de forma a mostrar que existem, sim, características similares, mas que o fato de não se encaixar em determinada característica não faz com que o texto não possa ser considerado de determinado gênero, dessa forma, atribuindo notas ao aluno por erro e acerto.

Nessa perspectiva, Bazerman esclarece ainda que, ao observarmos os gêneros apenas como uma “coleção” de características incorremos em alguns problemas. O primeiro deles é a limitação que se tem da compreensão de aspectos que já conhecemos do gênero em questão. O segundo é o fato de se ignorar que as pessoas receberão o texto de maneiras distintas, fazendo com que as características ditas fixas sejam relativas. O terceiro é o de que os elementos de um texto passem a ser fins em si mesmos, e que todo o texto, portanto, pode ser medido segundo um padrão de correção formal, não se observando o trabalho para o qual o texto foi produzido e, desse modo, as possíveis variações dessas características. Ignorar essas variações é tirar do aluno o que o autor chama de agência, que podemos relacionar aos conceitos de autoria e estilo que serão discutidos mais adiante.

Outro ponto que consideramos importante para o percurso teórico desenvolvido ao longo desse trabalho são as considerações sobre gênero empreendidas por Schneuwly, da Escola de Genebra. O autor desenvolve inicialmente a tese de que o gênero é um instrumento. Sobre este conceito diz o autor:

[...] 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 indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age [...]. 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. 23).

Para falar do gênero enquanto instrumento, primeiramente vê-se uma retomada dos conceitos colocados por Bakhtin: gêneros como tipo relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por três elementos: tema, estilo e estrutura composicional; e o de que a escolha do gênero é determinada pelo conjunto dos participantes, suas intenções, e por suas necessidades temáticas. Essa seria a base de orientação para uma ação discursiva. Há, de acordo com Schneuwly, um sujeito, que é o locutor-enunciador que age discursivamente, numa dada situação, definida por um número de parâmetros. Essa ação se dá com a ajuda de um instrumento, a saber, o gênero, que vai permitir a elaboração e a compreensão dos textos produzidos na ação discursiva seja ela falar e/ou escrever. Assim, Schneuwly (2004, p.27) coloca que, para Bakhtin, há uma “relação de imediatez entre a escolha e a utilização do gênero”, ou seja, entre a adaptação do gênero à situação concreta de comunicação. O que não aparece nas teorizações bakhtinianas é como se dão esses mecanismos de adaptação, os “esquemas de utilização”. O esquema inicial de utilização de que trata Schneuwly (2004) é aquele que faz a articulação do gênero à base de orientação discursiva, funcionando em dois sentidos: o primeiro é o do gênero enquanto instrumento que precisa estar apto a se adaptar a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade específicos; este mesmo esquema, no entanto, pode vir a se dar numa situação de linguagem que pode se concretizar apenas se o gênero discursivo estiver disponível. Assim, nas palavras do autor “os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p.28). No entanto, existem outras possibilidades de comunicação em que se torna possível uma gama maior de gêneros para concretizar a ação discursiva desejada. Assim o conhecimento sobre a realidade e sua concepção estão parcialmente contidos nos meios que utilizamos para agir sobre essa realidade. (SCHNEUWLY, 2004).

Um ponto principal na discussão de Schneuwly reside na distinção estabelecida por Bakhtin, a que já nos referimos, de gêneros primários e gêneros secundários. Essa distinção é relevante quando queremos tratar do trabalho com gêneros na escola, local em que teoricamente teríamos o desenvolvimento de um trabalho com os gêneros secundários mais do que com os primários. Para esclarecermos esse ponto, vejamos como Schneuwly coloca a

questão. A diferenciação entre eles se daria no tipo de relação com a ação; sendo ou não linguística “a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, nos gêneros secundários” (SCHNEUWLY, 2004, p. 32).

Isso significa dizer que os gêneros secundários não são controlados diretamente na situação de comunicação, ao contrário dos primários, que poderiam, então, bastar-se a si mesmos, funcionando com certo automatismo, nascendo, portanto, na troca verbal espontânea. Isto não se aplicaria aos gêneros secundários, que fazem parte de um contexto mais complexo e teriam mais autonomia em relação ao contexto em que foram criados.

2.4.3 Os gêneros nos documentos oficiais: dos PCN's aos cadernos do professor

Trataremos aqui de alguns pontos importantes de propostas que direcionam o ensino de língua portuguesa em nosso país, buscando demonstrar como é abordado o trabalho com o texto bem como com os gêneros nesses documentos.

Em 1998, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, com o objetivo de serem um referencial para as discussões pedagógicas e contribuir, no caso dos PCNs de Língua Portuguesa, para a elaboração de propostas didáticas do ensino de língua materna, apresentando-se como um avanço, segundo o próprio documento, em relação ao que vinha sendo empreendido até então. Apresentava-se, em princípio, como uma proposta aberta e flexível, sem ser, portanto, um modelo homogêneo a ser seguido.

O documento aborda a linguagem como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua como condição para a plena participação social. Ao interagir, por meio da linguagem, o ser humano realiza uma atividade discursiva, que se orienta de acordo com a finalidade e intenções do locutor, de acordo com o que este pensa saber sobre as posições e conhecimentos do interlocutor, da posição que ocupam, do grau de familiaridade que possuem. Isso tudo determina o gênero a ser escolhido para a realização do discurso, que se manifesta por meio de textos, organizados dentro de determinado gênero de acordo com as intenções de comunicação. São, assim, determinados historicamente e se constituem como formas relativamente estáveis de enunciados. Vemos, até aqui, como essa abordagem é

embasada especialmente pela teorização de Bakhtin (2006), acerca dos gêneros do discurso, que vimos explorando.

Assim, entende-se que o ensino deve auxiliar o aluno a desenvolver sua competência discursiva, utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido nas mais diversas situações de interlocução oral e escrita. A importância e o valor dos diferentes usos da linguagem faz com que se fuja de um ensino voltado a segmentações que nada teria a ver com a competência discursiva do aluno. Diante disso, o texto é mais uma vez tomado como unidade básica no ensino; constitutivos dos textos, entende-se que os gêneros também precisam ser tomados como objetos de ensino, enfocando diversas capacidades que precisam ser tratadas nessas situações. Assim, existe um apelo para o gênero enquanto objeto de ensino:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 18).

Vemos na proposta uma orientação para que o gênero seja visto em função de sua relevância social e pela diversidade de formas contempladas.

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. 18)

Em vista disso, o documento oficial aponta que o trabalho com o gênero deve ser feito levando-se em conta a forma e o conteúdo num enquadramento do que seja o seu funcionamento social e contextual. Um ponto importante nesses documentos é a valorização de gêneros orais e também dos contextos de circulação dos gêneros. Vemos, no entanto, que, apesar de alguns pontos interessantes serem abordados pelo documento, ainda há certa tendência à didatização do ensino de gêneros do discurso, tendência que será intensificada, conforme já ponderamos, em documento oficial mais recente, implantado no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Para refletirmos um pouco mais sobre essas questões, tomamos como base algumas reflexões de Kleiman (2008a). A autora analisa uma situação comum nos últimos anos na educação brasileira: o surgimento desses documentos que pretendem ditar os caminhos a serem seguidos dentro da educação básica em nosso país. Aborda também a questão dos documentos reguladores para a formação do professor de língua materna. Segundo a análise da autora, um dos grandes empecilhos em relação a esses documentos é o fato de conterem teorias com as quais, muitas vezes, os professores não estão familiarizados. Eles precisam ter um amplo conhecimento das teorias linguísticas, especialmente as que abordam o texto, para proporcionar aos alunos o que ditam os documentos oficiais, como os PCNs e até mesmo os livros didáticos. O desconhecimento dessas teorias e, por consequência, de como relacioná-las ao trabalho em sala de aula, acabaria frustrando muitos desses profissionais. Podemos perceber esse fato por alguns exemplos dados pela autora, relativos à publicação de programas de formação para professores. Já com relação à nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo cuja efetivação vem se dando pelo uso dos Cadernos do Professor e pelos Cadernos do Aluno (SÃO PAULO, 2009a e b), chamamos a atenção para as críticas presentes em Martins (2008). Segundo a autora, o principal problema, neste caso, residiria na forma de imposição das prescrições por parte da instância administrativa.

Esta Proposta Curricular, a nosso ver, generaliza o trabalho com os gêneros, e envolve, por isso, uma forte tendência à padronização de seu ensino. Propõe-se o documento a fazer uma abordagem do gênero levando em conta a diversidade existente na escola, mas também visando ao direito que todos teriam de possuir um currículo mínimo, um conjunto de competências que seriam consideradas básicas para se garantir a igualdade de oportunidades. É louvável o fato de se estar preocupado que todos possuam igualdade de direitos, mas as situações de aprendizagem propostas pelos Cadernos do Professor e do Aluno vão na contramão das teorias que tratam de gênero, apesar de se colocarem como baseadas nelas, o que é definitivamente contraditório. A escola apresenta aos alunos diversos modelos de gêneros, que são tratados como parte integrante e necessária da sociedade, ou seja, seria preciso aprender esses gêneros para que se possa enfrentar os “desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008, p.8). Entretanto, a maneira como esse trabalho é proposto, apresenta os gêneros como formas a serem aprendidas, numa repetição ritualística, e não como portadores de ações significativas.

O que é relevante neste momento é observar como são tratadas as questões de gênero e de produção de texto neste documento, visto que nosso objeto de estudo são os textos produzidos por alunos. E se pretendemos analisar e entender como se dá a questão da

autoria e do estilo nesses textos e em que consistem essas concepções para o aluno, é necessário entender como esse trabalho é proposto já a partir dos documentos oficiais (SÃO PAULO, 2008).

Observemos, primeiramente, como a proposta curricular coloca a questão do texto:

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou o adulto reconhecem. Assim, o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

Percebemos, por esse trecho da Proposta, que há uma tentativa de que o trabalho com o texto esteja ligado a situações vivenciadas pelos alunos, de interação social. Encontramos um problema em relação ao tratamento dado ao que seria o letramento, segundo a perspectiva da Proposta, já que vemos que o conceito fica extremamente reduzido, lembrando mesmo, em alguns aspectos, o que se entende por alfabetização. Outra questão que se põe é que essa tentativa de que o aluno lide com os textos em situações em que eles circulam na sociedade também fica prejudicada e não se comprova quando observamos as situações de aprendizagem propostas no caderno.

Passa a haver, assim, um engessamento do trabalho com os gêneros do discurso em aparente contradição com as teorias que embasaram esta proposta (MARTINS, 2008). Tomemos, como exemplo, uma situação de aprendizagem proposta para o 6º ano do Ensino Fundamental. O gênero em enfoque é a crônica.

Em um primeiro momento, o professor é orientado a lembrar com os alunos os elementos pertencentes à tipologia narrativa, para que, depois, possam entender características próprias do gênero crônica. Para tanto, o educador deve levar à sala de aula jornais e revistas com crônicas publicadas e diferentes livros, isso pressupondo que todos os professores terão acesso a esse material. Logo após essa indicação, seguem-se uma série de recomendações formuladas de modo imperativo: “assegure-se de que”, “afirme que”, “pergunte se”, “estabeleça”, “explique”, “reforce”. Observamos até aqui, uma tentativa clara

de guiar o trabalho do professor, o que, inclusive, contradiz uma afirmação dada no início do caderno:

Nesse processo, cabe ao professor a maior parte dessa responsabilidade: ele é o parceiro mais experiente que deve, necessariamente, ter maior conhecimento dos conteúdos, de sua adequação ao grupo de aprendizes, e **de como conduzir as atividades que organiza** (SÃO PAULO, 2009a, p. 8 grifo nosso).

Para elucidar melhor o que queremos dizer quando afirmamos que há um fechamento do trabalho com os gêneros, analisaremos uma proposta de produção textual visando ao gênero crônica. Essa proposta encontra-se no caderno do aluno (SÃO PAULO, 2009b).

Inicialmente, pede-se ao aluno, por meio de esquemas, que organize os elementos que farão parte de seu texto (elementos característicos da narrativa, tais como foco narrativo, personagens conflito, etc). Após isso, o professor deve relembrar as características da crônica e apresentar o conceito de parágrafo. Em seguida, deve proceder à análise de uma crônica produzida coletivamente e, depois, o próprio aluno deve analisar a sua produção individual com perguntas esquematizadas do tipo:

- Seu texto é um texto curto?
- Ele aborda um tema banal? Do cotidiano?
- Há pouca variação de espaço/tempo?

Entende-se que, estando o texto encaixado nessas características, teríamos uma crônica. Vale esclarecer que o Caderno do Professor traz como características pertencentes ao gênero crônica as seguintes: gênero textual organizado a partir da tipologia narrativa; texto estruturado com foco, enredo, personagens, tempo, espaço; gênero textual curto, que trata de temas cotidianos de forma literária, desenvolvido em tom leve, fácil de ler e entender.

O que queremos mostrar é que esses exercícios não levam em conta situações específicas que possam vir a acontecer em qualquer sala de aula: o professor conseguirá produzir um texto coletivo, por exemplo? E se o aluno não produziu um texto com todas as características abarcadas como pertencentes à crônica? E se, para o aluno, determinado texto não for considerado curto? E se para ele o tema não for banal?

Enquanto professora-pesquisadora presenciamos situações em sala de aula em que os alunos concordam que determinado tema é banal, ou o texto é curto apenas porque assim o afirma o professor. Como abordar particularidades com o aluno se o material não as prevê? São questões que demonstram o quanto o trabalho com gêneros é difícil e o quanto é simplificado demasiadamente por determinados materiais, como é o caso da proposta em pauta.

Como tratamos aqui de situações ocorridas em sala de aula, acreditamos ser interessante exemplificar esses questionamentos com um fato ocorrido durante uma dessas atividades propostas pelo Caderno do Professor. No início da Situação de Aprendizagem I, no caderno do 2º bimestre, o aluno é apresentado a uma crônica narrativa de Rubem Braga, intitulada “Homem no mar”. Após a leitura, a professora começa a discutir com eles as particularidades desse texto. Para isso, empreende uma comparação com um texto lido anteriormente com eles², presente no material didático que vinha sendo utilizado. A comparação tinha o objetivo de mostrar aos alunos como o tema abordado pelo texto de Rubem Braga era simples, corriqueiro em relação ao outro. Entretanto, ao indagar a classe se o tema apresentado pela crônica, até então não denominada desse modo, era banal por se tratar da história de uma pessoa que observa outra que nada no mar, um aluno questionou, ponderando, que por se tratar de uma história que acontecia na praia, não seria algo cotidiano, pois ali onde ele residia não havia praia. Diante disso, a professora esclareceu que era cotidiano para quem morava na praia.

Podemos perceber, então, que a questão já se perdeu para esse aluno. Ora, se o professor afirma, como determina o caderno, que uma das características da crônica é abordar temas do dia-a-dia, como explicar isso ao aluno, se o texto abordado não pertence a sua realidade, ao seu dia-a-dia? É óbvio que é importante que o aluno compartilhe conhecimentos e realidades diversas da sua, para que possa ser um sujeito atuante em relação à linguagem e à própria sociedade. O que se questiona é a contradição existente nos cadernos que não se adequam às diferenças culturais dos alunos. Por que não começar com um texto que se relacione melhor com o cotidiano do aluno e depois passar a outras realidades? Difícil, pois o material é um só para todos os alunos, desde às escolas das cidadezinhas mais interioranas, às escolas da capital do estado. Ao trabalhar dessa maneira, a atividade continua sendo desvinculadas de situações concretas de comunicação, sempre num espaço de “como se”, sem

² Trata-se de um texto do livro didático (Sarmiento, 2006, p. 12) lido no início do ano, do qual os alunos gostaram bastante chamado “Teseu e o Minotauro” (no livro apresentava-se apenas um trecho do texto).

nenhum ou quase nenhum sentido para o aluno. Diferentemente do que prevê a Proposta que afirma:

 [...] é quase impossível, em um país como o Brasil, estabelecer o que deve ser ensinado a todos, sem exceção. Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, **considerando a diversidade** (SÃO PAULO, 2008a, p.8).

Portanto, vemos que o material, espaço de contradição, apesar de falar sobre as diferenças culturais do aluno, não as leva em consideração. E, como esclarecem Schneuwly e Dolz (2004), “O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço de ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.”

Alguém poderia, então, questionar por que o próprio professor não tenta adaptar o material às situações que aparecem. Isso seria possível, e muitos procuram fazê-lo. Porém, há duas questões importantes a se levar em consideração: a primeira é que nem todas as escolas possuem quantidade adequada de materiais disponíveis, outros textos, livros diversos; chega-se ao ponto de muitos professores tirarem do próprio bolso para xerocar material para os alunos. E o segundo aspecto que se põe é que existe uma certa pressão por parte das autoridades escolares - diretores, coordenadores, pressionados por dirigentes de ensino, por sua vez pressionados por instâncias superiores - de que o conteúdo seja seguido à risca para que o aluno possa adaptar-se a ele e sair-se bem em provas como Saesp, Saeb, Prova Brasil, etc. Como esses cadernos abarcam conteúdo que será cobrado nessas provas, chegou-se ao ponto de se dizer claramente, dentro da instituição escolar, que o objetivo maior do ensino é o aluno ir bem nessas avaliações. Ou seja, perdeu-se totalmente o foco no que seria realmente um ensino significativo para o aluno e partiu-se para a busca incessante de resultados quantitativos.³

2.5. Considerações sobre a análise crítica do discurso

³ Ver Kleiman; Martins (2008) a respeito do papel coercitivo das instâncias administrativas.

Pensar sobre como se configuram nos textos questões de autoria e estilo envolve vários questionamentos. Um deles, que considero fundamental para a análise que proponho nesta pesquisa passa pela teoria desenvolvida pelo linguista Norman Fairclough, a análise Crítica do Discurso, ACD.

Fairclough, em sua obra *Discurso e Mudança Social* (2001) aponta para a necessidade de se reconhecer de que forma as mudanças nos usos linguísticos estão relacionadas a processos sociais dos quais a linguagem é parte integrante. Assim o objetivo, segundo o próprio autor, é desenvolver um aparato metodológico que investigue as questões de linguagem relacionadas a mudanças sociais e culturais. Para isso, reúne métodos de análise como os desenvolvidos na linguística e nos estudos de linguagem, na linha da Linguística Sistêmica Funcional (LSF), em conjunto com aqueles desenvolvidos no âmbito do pensamento social e político.

Fairclough não considera o uso da linguagem como uma atividade estritamente individual ou apenas como reflexos de situações contextuais variadas, mas como forma de prática social, dentro de um modelo que se coaduna com o modelo ideológico da proposta de Street (1997) que mencionamos.

Segundo o linguista, esta forma de abordagem possui varias implicações como o fato de ser o discurso um modo de ação e também de representação, ou seja, as pessoas agem sobre o mundo e sobre os outros. Assim, o discurso não só representa o mundo como também o constrói em significado. Esse poder construtivo e constitutivo do discurso, centrais na ACD, criam formas de conhecimentos, crenças, relações sociais e identidades. (MEURER, 2005)

Fairclough (2001) apresenta, então, três aspectos dos efeitos constitutivos do discurso:

- 1- o discurso contribui para a construção de identidades sociais;
- 2- o discurso contribui para a construção de relações sociais entre as pessoas;
- 3- o discurso contribui com a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.

Meurer (2005) observa a importância de professores e profissionais da linguagem perceberem que esses três níveis ocorrem simultaneamente. É dentro dessa perspectiva que Fairclough desenvolve as três dimensões de seu aparato teórico-metodológico.

Entretanto, antes de iniciar a exposição das três dimensões proposta por Fairclough, julgo necessário esclarecer a posição da ACD em relação aos gêneros, que

também constituem parte fundamental para a compreensão dos aspectos que busco discutir nesta pesquisa. Embora não constituam o foco de análise desta vertente linguística, a Análise Crítica do Discurso preocupa-se com as estruturas sociais em que os gêneros circulam, ou seja, com a dimensão discursiva propriamente dita. Não se trata apenas de entender o gênero como um tipo de texto, mas de compreender os processos de produção e os contextos de circulação desses textos, desse modo, os agentes que os produzem e consomem. Os textos são vistos ainda enquanto integrantes de eventos sociais, uma aula, por exemplo. Temos, dessa forma, três dimensões para análise: a da prática social, a da prática discursiva e esta, da prática textual em si.

Sobre isso, Meurer (2005) explica que na ACD também se adota uma perspectiva dialógica sobre o texto, o que diz respeito à corrente ou à cadeia de textos. Nessa corrente cada texto encontra-se sempre em relação a outros que o precedem ou sucedem, ou seja, ele responde a textos anteriormente produzidos e também é seguido por outros. Assim, a noção de intertextualidade é de extrema importância, pois cada texto, nessa cadeia de relações, reflete de maneira mais ou menos explícita os gêneros anteriormente construídos. Inseridos nessas relações, os textos possuem uma dimensão histórica, pois estão associados a outros discursos de esferas sociais mais amplas. Assim, com relação aos gêneros, a ACD preocupa-se com essa intertextualidade, investigando as influências e ligações em relação a outros discursos.

O aparato desenvolvido pela ACD fundamenta-se, assim, na proposta de que cada evento discursivo seja observado e analisado sob três dimensões que se inter-relacionam: texto, prática discursiva e prática social. Embora o foco de minha análise esteja em uma das dimensões abordadas, não há, como já vimos, como separá-las de maneira definitiva.

A primeira dimensão proposta por Fairclough, analisa o evento comunicativo como texto evidenciando a descrição do léxico, as escolhas gramaticais, a coesão e a estrutura do texto, ainda que não se trate de fazer uma descrição pura e simples das palavras de acordo com seus significados nos dicionários, e nem tampouco de acordo com estruturas gramaticais fixas. Trata-se, sim, de focalizar essas estruturas de acordo com suas implicações ideológicas.

Meurer (2005) cita um exemplo de Fairclough em que ele destaca algumas implicações ideológicas que existiriam ao se falar em *chumbo amigo* eufemizando-se o fato de se lançarem mísseis em soldados do próprio exército. Nesse ponto, temos em destaque o trabalho com o vocabulário, e na forma com que as escolhas lexicais determinam os sentidos para além do texto. Em relação às estruturas linguísticas, Fairclough (2001) aborda noções da Linguística Sistêmica Funcional como a multifuncionalidade e a transitividade.

A linguagem é multifuncional porque realiza três coisas simultaneamente. A primeira, dá conta de como as pessoas representam a realidade, o que o autor coloca, na linha da LSF, como significados ideacionais; a segunda, estabelece relações sociais, que seriam os significados interpessoais; e, por último, temos a organização do texto de acordo com o canal por meio do qual circulam, o que diria respeito à função textual. Esses significados são realizados por aspectos lexicais e gramaticais de acordo com o que a língua oferece, ou seja, com seu sistema virtual. Assim, temos as escolhas feitas pelas pessoas em relação e às estruturas de suas orações. As escolhas, por sua vez, resultam em escolhas sobre o significado e também sobre a construção de identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças. (FAIRCLOUGH, 2001) Veremos a seguir esses três significados, tratados como funções, e suas implicações para a análise que queremos propor.

Pela função ideacional Fairclough explora a representação que as pessoas fazem da realidade utilizando a noção de transitividade da Linguística Sistêmica Funcional. Nesse aspecto, as orações representam a realidade e são constituídas por três componentes: os processos, realizados pelas formas verbais; os participantes, realizados pelos grupos nominais; e as circunstâncias, que cabem aos grupos adverbiais. Assim a função ideacional diz respeito ao modo pelos quais o mundo, com seus processos e relações, é significado pelos textos

Ao se analisar o texto sob esse aspecto, a ACD procura deixar claro quem faz, quem é, quem pensa e quem diz o que em quais circunstâncias para que se possa observar que representação da realidade o texto oferece.

A função interpessoal trata das identidades e relações que se estabelecem nos textos. Assim, nas diferentes interações verbais teremos questões como quem inicia, quem controla essas interação, de acordo também com cada gênero utilizado, que envolve diferentes identidades e relações. Nas situações de ensino-aprendizagem, essa abordagem pode revelar aspectos significativos na interação professor-aluno. É particularmente na função interpessoal que encontramos o estilo. Nas palavras de Martins⁴

"A função interpessoal relaciona-se com a modalidade, ou seja, com o modo com que o enunciador se dirige ao co-enunciador em seu texto, fenômeno que se observa particularmente no modo verbal utilizado, assim como na forma com que as afirmações são feitas de forma categórica ou,

⁴ Esclarecimento fornecido por Maria S.C. Martins em sessão de orientação em 19/04/2011

eventualmente, modalizadas. São modalizadores os advérbios e expressões como 'talvez', 'quem sabe', 'provavelmente'".

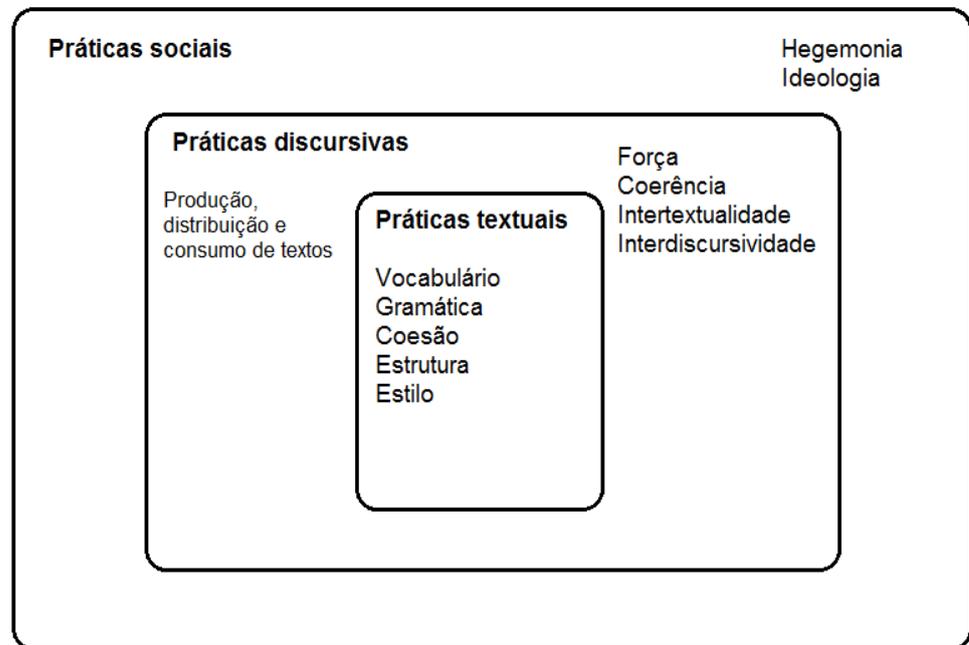
Na função textual, Fairclough aborda a questão do tema, elemento textual central para a progressão do texto, as conexões textuais (a coesão) e também a estrutura global do texto com referência aos gêneros do discurso, apesar de o foco nos gêneros não ser algo que ele aprofunde em seu trabalho.

A segunda dimensão, da prática discursiva, procura interpretar o texto em relação a sua produção, distribuição e consumo, ou seja, em que contextos esse texto está inserido, quais as intenções dessa produção, a presença de outros textos e discursos, a saber, sua intertextualidade e interdiscursividade. Essa abordagem se aproxima mais de uma análise interpretativa, tratando, por exemplo, da força ilocucionária de um texto, questões de coerência e de intertextualidade. Desse modo, em relação às questões educacionais, podemos observar por que determinados textos são escolhidos e não outros e que implicações essas escolhas têm sobre o ensino.

A terceira dimensão, da prática social, vai analisar as formações ideológicas nas quais o texto se insere bem como as formas de hegemonia às quais o texto e seus aspectos sociais se ligam; trata-se de analisar como as práticas sociais moldam e determinam como esses textos atuam na sociedade. A questão da hegemonia é bastante significativa para a ACD e é vista por ela como uma maneira de se conceber a realidade em benefício de determinados grupos e em detrimento de outros. Desse modo, podemos perguntar: como o texto contribui para a reprodução, a manutenção ou a mudança de certas práticas sociais, de certas realidades? Podemos ponderar em que ponto o texto contribui para a naturalização de certas práticas, ou até mesmo em que medida o texto é um reflexo dessas naturalizações. Em vista disso, vale lembrar que, segundo o autor, as formas de hegemonia, hoje, não são implementadas de maneira coercitiva, mas sim pela produção do consenso, levando as pessoas a agir de determinada forma.

Dessa forma, a ACD procura entender como os textos, e os discursos, moldam e são moldados dentro das práticas sociais. Esse ponto é muito relevante quando observamos a prática escolar. É importante salientar que essa análise busca entender como os textos são produzidos e interpretados nas práticas sociais, imersas em questões de ideologia e de poder. Assim, pela análise crítica do discurso pode-se compreender melhor como e por que determinados discursos são mantidos em nossa sociedade, apesar de, muitas vezes, haver uma tentativa de mascará-los e de mascarar a forma de sua produção e circulação.

Reproduzo a seguir o quadro proposto por Fairclough (2001, p.201) para a teorização das três dimensões:



Segundo a ACD, o discurso constrói realidades e, com o passar do tempo, muitas delas passam a ser naturalizadas, “as coisas se dão assim mesmo e pronto”. É nesse aspecto que a ACD pretende dar sua contribuição, para que se desconstruam essas visões e se possa perceber que elas, na verdade, visam a favorecer determinadas estruturas sociais hegemônicas. Assim pode-se entender mais claramente como esse poder é exercido sobre as estruturas sociais e, por consequência, sobre os indivíduos. O autor exemplifica com os gêneros textuais trabalhados no contexto escolar. Esses gêneros demonstram a hegemonia e o poder, no caso de órgãos governamentais que determinam quais textos devem e podem ser utilizados, de qual tema devem tratar. Com a ACD, podemos entender melhor essas forças coercitivas e, por isso mesmo, questioná-las e propor mudanças⁵.

Assim, pela análise crítica do discurso, busca-se uma conscientização dos indivíduos. Ao compreender o papel da linguagem como prática social, pode-se favorecer a emancipação de grupos menos privilegiados da sociedade, na medida em que os indivíduos assumem uma posição mais crítica em relação à linguagem e aos textos que circulam em nossa sociedade (Meurer, 2005). É esse posicionamento crítico que falta a muitos

⁵ Ver a propósito o capítulo de Kleiman; Martins, que já citamos anteriormente.

profissionais da educação que são sujeitados às determinações governamentais e não possuem meios e possibilidades para empreenderem mudanças. Examinando os gêneros como práticas discursivas e sociais, o indivíduo pode, então, passar a uma posição de sujeito-intérprete⁶, na medida em que não somente recebe o discurso hegemônico que circula, mas também reflete sobre ele. Consequentemente, colocando-se nessa posição, temos a assunção da autoria em relação a esse sujeito que passa a não mais reproduzir discursos naturalizados, mas a questionar o dado e a inserir seu próprio dizer na história.

2.6. Autoria e estilo

Partimos agora para uma elaboração mais profunda dos principais conceitos que norteiam este trabalho. Optamos por colocá-los no mesmo tópico por entendermos que um está vinculado ao outro, assim, quando falamos em autoria, pensamos também em estilo. É importante ressaltar que pretendemos falar nos conceitos de autoria e estilo relacionando-os às produções textuais escolares. Ao partirmos desses pressupostos teóricos, queremos mostrar como se dá a relação entre o sujeito e seu texto, e em que medida podemos perceber o que, assim como Possenti (2002), chamaremos de indícios de autoria. Outro ponto importante a se destacar é que não trataremos de dizer aqui se os textos analisados possuem ou não autoria. Esse ponto, aliás, é abordado por Possenti (2002) em um questionamento sobre como distinguir textos com e sem autoria. Não abordaremos em nossas discussões a presença ou ausência de autoria nos textos, pois partimos do princípio de que não existem textos sem autoria. O que ocorre, a nosso ver, é a maior ou menor possibilidade de assunção dessa autoria dadas as condições de produção em que os alunos encontram-se inseridos. Trataremos, assim, a autoria não como algo intrínseco ao sujeito, mas, de acordo com Foucault (1992), - embora não pretendamos tomar aqui seus estudos como centro de nossas discussões - como uma prática na configuração de um texto, como uma função.

⁶ O conceito de sujeito-intérprete é tomado de Orlandi (1996): toda e qualquer manifestação da linguagem pressupõe a interpretação, sem ela não há sentido. A interpretação é uma necessidade, pois diante de qualquer objeto simbólico o homem precisa dar sentido; e dar sentido, na perspectiva de Orlandi (1996) significa construir gestos de significância e abrir possibilidades para gestos de interpretação.

Entendemos ser importante, de toda forma, abordar alguns conceitos elaborados pelo autor, pois julgamos serem basais para entendermos as questões que permeiam o conceito de autoria.

Normalmente, quando se fala em autoria, pensamos em autores consagrados, em grandes nomes da literatura, pensadores, estudiosos. Para Foucault (1992) o autor é tomado como uma entidade máxima, lugar que só a poucos seria destinado. Ou seja, não se fala em autoria senão em relação àqueles que, segundo Foucault, seriam fundadores de discursividades, como Freud, por exemplo. Há também outro princípio tomado por Foucault: a noção de autor está relacionada à noção de obra, ou seja, só existe o autor em relação à obra:

O nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer ‘isto foi escrito por fulano’ ou ‘tal indivíduo é o autor’, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto (FOUCAULT, 1992, p. 45).

Desse modo, a noção de autor não é simplesmente um nome próprio que passaria da obra para o indivíduo, mas sim uma manifestação de seu modo de ser, que lhe traria características particulares. Dentro dessa visão, não seria possível falar em autoria em textos escolares.

Outro ponto abordado por Foucault é o de que o autor é a origem do discurso “o princípio de uma certa unidade de escrita”, tendo, assim, o controle da situação de comunicação. Faz-se necessário observar que todas as discussões propostas por ele vêm, na verdade, trazer mais questionamentos que soluções à problemática do que seria o autor quando nosso interesse recai sobre a prática escolar e sobre uma possível autoria dos próprios estudantes. Assim, ao trazer seus conceitos para nossos propósitos estaríamos observando de que modo essa função-autor se constitui nos textos escolares.

Desse modo, passamos também a sinalizar algumas considerações de Possenti que nos parecem relevantes para nossa busca de um entendimento de como se constitui a autoria, sem nos esquecermos da questão do estilo.

Possenti (2001) aponta para a necessidade de repensarmos a noção de autoria abordada por Foucault para que, dessa forma, ela possa ser tratada em textos escolares, algo

que, como já dissemos anteriormente, não está previsto pela noção. Assim, Possenti abarca elementos que considera imprescindíveis para se repensá-la: primeiramente aponta o fato de se pensar em autoria e relacioná-la a alguma manifestação peculiar ligada à escrita. Em segundo lugar, aponta que só se pode pensar em autoria se os textos em questão estiverem inseridos em discursos, em domínios de memória. Em terceiro lugar, tratar a autoria pensando em certa personalidade, numa singularidade. Assim pensamos a autoria relacionada ao estilo, que também parte de questões como a singularidade e o traço pessoal: pela manifestação do estilo, temos a manifestação da autoria.

É interessante observarmos que Possenti (2002) coloca a questão da autoria não como *o quê* encontramos num texto, mas sim, num *como* os dizeres de determinado sujeito foram colocados, portanto, como o texto se constrói. Durante muito tempo, e ainda hoje, vimos uma prática configurada em que a análise de textos produzidos por alunos era feita baseando-se no conceito de certo e errado, na adequação à forma canônica, no que era considerado gramaticalmente correto ou aceitável. Muitos professores até hoje se detêm quase que exclusivamente nesses aspectos ao corrigirem as redações escolares e também muitos alunos, devido ao modo como as questões relacionadas não só a texto mas às atividades de língua em geral lhes foram transmitidas, vêm também as correções de seus textos de um ponto de vista mais gramatical. Tanto é verdade que, muitas vezes, se não há correções dessa ordem no texto, o aluno pensa que não existem problemas, ou então que o professor não efetuou a correção. Nesse aspecto, fica-se claramente voltado ao *o quê* do texto. Sob essa ótica, temos uma perspectiva que desvincula o texto de uma cadeia discursiva em que ele necessariamente está inserido. Para Possenti (2001), o foco deve estar voltado também para a inscrição do sujeito num processo, como o de escolarização, por exemplo, e para tudo o que abarca esse processo, como questões de ordem social. Trata-se, assim:

[...] de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente de um certo sujeito. Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível, o indício [...] (POSSENTI, 2001, p. 18).

Desse modo, a questão para Possenti é como identificar a presença do autor, já que as verdadeiras marcas de autoria encontram-se na ordem do discurso e não é decorrente

de algo automático, de apenas algumas marcas escolhidas numa lista. As ações precisam ter historicidade, sentido.

Ter sentido. Este é um ponto crucial quando tratamos de questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua, mais precisamente do trabalho empreendido com textos. Muito se fala sobre o ensino de redação nas escolas, na importância de ensinar os alunos a produzirem bons textos (e aqui precisamos de uma reflexão sobre o que seria um bom texto). Cada vez mais é dada importância às redações em vestibulares, em concursos como o ENEM, que hoje não é mais somente uma prova avaliativa da qualidade do ensino no país, mas também um processo seletivo para o ingresso nas Universidades. Entretanto, toda essa valorização do texto enquanto mecanismo de avaliação não reflete sua essência. Vemos, no trabalho escolar, uma simulação de trabalho com o texto, um exercício. O aluno produz para se preparar para algo que está por vir, para poder ingressar em uma universidade, para poder fazer os trabalhos solicitados dentro dela, para o mercado de trabalho. Geraldi (2008, p.128) fala sobre essa questão e afirma:

[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício.

Entendemos ser essa idéia crucial para a compreensão de como se dá o trabalho com o texto efetivado na escola: a escola é um espaço do como *se*, algo simulado que objetiva uma preparação para um momento, para situações que ainda não aconteceram, o que vai na contramão do que constitui de forma genuína um gênero do discurso. Ao se trabalhar com os textos apenas para fins de escolarização, o gênero acaba perdendo sua característica, pois “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser” (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Inseridos nessas práticas os alunos são descaracterizados enquanto sujeitos, pois nessas atividades não se tem um sujeito que diz, mas um aluno que fala/escreve para um professor (Geraldi, 2008). Assim, imerso no que a escola entende que seja o trabalho com o texto, o aluno anula-se enquanto sujeito e temos o que Geraldi chama de função-aluno.

Entendemos ser este conceito muito relevante ao tomarmos a questão da autoria. Voltando ao conceito elaborado de função-autor, temos aí seu contraponto, a função-

aluno. Escrever para ser avaliado é o foco das produções elaboradas na escola por isso, mesmo “a escrita estudantil pode se tornar vazia, dizendo nada a ninguém, por nenhuma razão em particular” (BAZERMAN, 2006, p.15).

É nesse ponto que Geraldi chama a atenção para o resultado alcançado com essa prática: a redação. É interessante para a análise que queremos empreender ir mais a fundo nesse ponto. Para isso, tomo como exemplo minha experiência pessoal como professora. Na escola particular em que leciono, a disciplina Língua Portuguesa é dividida em três frentes: Gramática, Literatura e Redação. Essa divisão é bastante usual em colégios particulares e tem como objetivo fazer com que os alunos aprendam conteúdos dessas três vertentes simultaneamente e de modo separado para que se alcance, ao final do ano letivo, todo conteúdo considerado necessário, especialmente quando se trata de preparação para o vestibular. É curioso notar como os alunos e os próprios professores vêem essas disciplinas. Já que estão separadas, na maioria das vezes com professores diferentes, cada qual especializado em uma das partes, os professores não estabelecem relações entre elas, devido a dificuldades de se pôr em prática o que se chama hoje de interdisciplinaridade, proposta muito difundida nas escolas, mas pouco efetivada.

Desse modo, existe uma artificialidade em todo o ensino de língua portuguesa. Primeiro, estuda-se sua gramática apenas como objeto de análises formais, com frases retiradas de textos, como se o fato de se retirar a frase do texto fosse vincular essa análise ao texto. Em segundo lugar, estuda-se sua literatura dividida em escolas, com características formais particulares de cada uma delas. Em terceiro lugar, estudam-se as formas existentes, de acordo com uma concepção reducionista de gênero, para se produzir um texto, a chamada redação. Tomamos, para dar continuidade ao nosso pensamento, os pontos que Geraldi (2008, p. 90) coloca como comprovação do caráter artificial do uso da linguagem:

-
- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
 - Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
 - Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.
-

O ponto a que queremos chegar ao tomar essas observações de Geraldi é justamente destacar o quão desvinculado de uma real prática social é o ensino de texto e de

língua, de um modo geral, na escola. Ao tratar o trabalho com textos dessa maneira, reduzindo-o a simples redação, tiramos todo o caráter social do gênero, que passa a ser apenas arcabouço de práticas escolarizadas, cujo único objetivo seria ensinar a escrever textos considerados bons para que o aluno receba uma nota ou passe em concursos. Temos aí um outro ponto que será discutido: o que significa um bom texto. É importante destacar, como já foi dito em capítulo anterior sobre os gêneros nos PCNs, que os documentos oficiais trazem uma perspectiva de trabalho com gênero engajada numa prática social, mas isso ainda é feito, geralmente, de forma muito esquemática e, portanto, contraditória.

Como já dissemos, a concepção que queremos abordar de autoria, está relacionada ao estilo. Assim como acontece com a noção de autor, normalmente a noção de estilo é associada a grandes escritores. Muitos alunos até brincam que, para eles, reles mortais, certos desvios são considerados erros, no caso de grandes autores, fala-se em estilo. O que discutiremos a seguir são alguns estudos empreendidos nessa área, para que se possa ter uma visão mais clara de um dos conceitos centrais deste trabalho.

Abordaremos, primeiramente, as considerações feitas por Sírio Possenti, em sua obra *Discurso, Estilo e Subjetividade* (1993a). Em seguida, consideraremos o trabalho feito por Norma Discini, em seu *O Estilo nos Textos* (2003). Consideramos estas duas obras como pontos fundamentais para a compreensão do estilo e associadas a elas, trataremos também de outras obras de Possenti (1993b, 1994, 2001, 2002), bem como de outros autores como Abaurre (2006).

Começaremos nossa exposição com a afirmação de Possenti (1993a) de que não existem critérios absolutamente distintos para se trabalhar com a noção de estilo. Na obra em questão, o autor leva em consideração especialmente as noções discutidas por Granger, em sua obra *Filosofia do Estilo* (1974), em relação à matemática e às ciências em geral. O primeiro ponto que consideramos importante de se abordar diz respeito à concepção de Granger de que o estilo é marca do trabalho. Como marca, o autor entende os percalços, o progresso, as mudanças de direção, enfim, a escolha. (POSSENTI, 1993, p.157).

O autor toma como concepção para a configuração do estilo essa noção de escolha como resultado do trabalho. Afirma que se há uma busca feita pelo sujeito de um efeito que intenta produzir, há a necessidade de se escolher entre as várias possibilidades da língua, assim, o locutor/sujeito/autor fará um trabalho para que obtenha o efeito desejado. É nesse ponto, então, que encontramos o estilo: no *como* o sujeito realiza o trabalho com o texto, conseguindo, conseqüentemente, o efeito que deseja. Para explicar esse conceito, Possenti toma um exemplo de Granger (1974) – relacionado ao estilo em noções matemáticas,

como o número complexo – e o reconfigura para esclarecer o estilo relacionado às Ciências Humanas, mais especificamente no uso da língua natural para a representação de seus fenômenos, dado que cada fato pode ser representado na língua de diversas maneiras, levando-se em conta também os discursos que precedem ou são consecutivos àquele momento. Sobre isso, aliás, Discini (2003, p.28) afirma que é na configuração de uma totalidade de discursos enunciados que se deve buscar o estilo. Adotando esse mesmo ponto de vista, Possenti (1993a, p.164) considera a linguagem “como um mecanismo que permite aos sujeitos diversificadas inserções no real, de acordo com os diversos papéis que exercem na sociedade e conforme a representação que se faz deles (...).”

Podemos associar esse modo de representação à noção de ethos ⁷ à qual Discini (2003, p.7) se refere como o resultado de um conjunto de características da expressão e do conteúdo, ou seja, como o estilo. Cabe aqui uma breve reflexão sobre a relação entre ethos e estilo, para tanto, tomamos as ponderações de Martins (2010; 2011b) acerca desse tema. Ambos os conceitos são vistos pela autora como princípios organizadores do texto. Assim, ela aponta o ethos, tomando como referência Maingueneau (2004), como um elemento ligado à enunciação, como traços de caráter. Desse modo, haveria uma vocalidade específica no discurso, que é manifestada por meio de um tom que indica quem proferiu o discurso permitindo que se faça uma relação com uma fonte discursiva, com o corpo do enunciador. Observação semelhante é feita por Discini (2003) quando afirma que o ethos emerge do dito, sendo deduzível de uma ou mais maneiras de dizer um discurso. Esses discursos deixariam, segundo Martins (2010; 2011b), marcas textuais nas quais o leitor se baseia para construir a figura do fiador, figura esta que é investida de uma corporalidade sustentada por esteriótipos sociais, valorizados ou não.

Para esclarecer ainda mais a questão do estilo, a autora retoma as considerações de Bakhtin sobre gêneros do discurso, apresentadas por nós no capítulo 2, e explica que cada esfera de atividade humana faz com que surjam gêneros do discurso e enunciados próprios, o que varia de acordo com sua complexidade. Assim conforme a concepção de Bakhtin, o estilo só pode ser abordado se levarmos em conta sua relação com o gênero do qual faz parte. Apontando para a reflexão feita por Fairclough (2001), Martins (2007b; 2010, p.123) enfatiza que o discurso se dá de três maneiras:

⁷ Apesar de não ser tratada detalhadamente em nosso trabalho, a noção de ethos não poderia ser ignorada já que é tratada por vários autores nos quais nos baseamos (Bazerman, 2006; Discini, 2003; Fairclough, 2008; Martins, 2007, 2010) sendo relacionada frequentemente à noção de estilo.

- a) Enquanto discursos ou formas de representação;
- b) Enquanto gêneros ou formas de agir;
- c) Enquanto estilos ou formas de ser.

É este último item que está ligado ao ethos já que o discurso em relação ao comportamento corporal constitui maneiras e identidades particulares. Nesse sentido, é que Fairclough aponta os discursos, os estilos e os gêneros como formas de representar, de identificar e de agir, tratando ethos e estilo com o elementos da função interpessoal (MARTINS, 2010), ponto fundamental para o trabalho que elaboramos até aqui.

Retomando Possenti (1993), tratar o estilo sob essa perspectiva permite-nos perceber a posição de atuação que o falante/escritor possui sobre a língua. Assim, podemos associar esse conceito de sujeito atuante em relação à linguagem ao que vimos falando sobre a noção de autoria, o que demonstra, a nosso ver, o laço existente entre as duas concepções. A partir dessas considerações, Possenti mostra o caráter de historicidade da linguagem, uma vez que esta se encontra num processo contínuo, num trabalho constante do sujeito falante/escritor na e com a linguagem, verificando-se, assim, o modo de cada falante estruturar o real a que se refere.

Se compararmos as escolhas feitas pelos alunos em seu textos, precisamos considerar dois elementos apontados por Possenti: o primeiro é a diversidade de recursos expressivos que podem ser mobilizados e o valor que se agrega a eles, que é resultado do trabalho que os falantes/escritores fazem com os recursos da língua e que vão se propagando na comunidade. Desse modo, as formas linguísticas utilizadas por eles recebem um determinado valor conforme o uso. Assim, não podemos desvincular o texto do aluno da realidade em que ele está inserido. Acreditamos ser importante, nesse ponto, voltarmos às reflexões feitas por Fairclough (2001) e apontarmos a necessidade de se relacionar o texto do aluno às dimensões propostas pela ACD. Apesar de tratarmos o estilo particularmente relacionado à dimensão textual, mais especificamente à função interpessoal, não podemos trabalhar com esses conceitos sem relacioná-los às questões sociais (crenças, valores, identidade), e de hegemonia e poder, que envolvem a linguagem e a produção de discursos.

Nesse sentido, Possenti (1993) aponta como importante para se compreender essas questões dois pontos: o papel da coletividade na construção de uma língua e o papel do indivíduo nesse trabalho. É nessa medida que podemos falar em estilo individual e estilo do gênero.

Podemos notar que, nas produções textuais elaboradas pelos alunos, há uma tentativa, de sua parte, de inserirem-se nos padrões textuais pré-determinados, normalmente pelo professor, ou, em outras palavras, no gênero que estaria em pauta no momento da produção. Desse modo, esse aluno, ao produzir o texto de acordo com o que foi solicitado, tenta enquadrar-se da melhor forma no que lhe foi determinado. Ao analisarmos, então, a produção desse aluno, percebemos o entrecruzamento do estilo individual, o qual visualizamos pelos indícios deixados pelos alunos em suas produções, e o estilo do gênero (no caso da presente pesquisa, a crônica). Nesse entrecruzamento é que se constrói o estilo do aluno. Podemos nos remeter neste ponto à questão, desenvolvida por Martins (2011), da tradução entre gêneros. Não se trata, nesse caso, e segundo a autora, de se falar em tradução entre línguas estrangeiras, mas de tratar esse processo como um mecanismo inerente ao funcionamento de toda linguagem. Para explicitar essa questão, a autora trata do conceito de fronteira semiótica, que envolve diversas semiosferas interligadas, que participam ativamente de um espaço de diálogo, ou a nosso ver, como vimos discutindo, numa cadeia de relações, já que, conforme Martins (2011a), com base em conceitos de Lotman (2005), nada do que seja tomado de maneira isolada pode ser efetivo ou significativo.

Assim, ao transitar pelos gêneros do discurso, o sujeito se apropria de diferentes formas de linguagem e, por isso, ao passar de uma modalidade de linguagem a outra, conforme o gênero do discurso, ele exercita diferentes papéis sociais. (MARTINS, 2007a).

A autora chama a atenção também para o fato de que na reflexão bakhtiniana sobre a linguagem há sempre a pressuposição do conflito entre os sujeitos. É nesse aspecto que destacamos mais uma vez a importância do papel do outro para a constituição do estilo e, por que não dizer, do próprio sujeito. É dentro de um texto, na reverberação de outros textos, que ele adquire o seu sentido próprio e o seu estilo. (MARTINS, 2007b; 2011a e b)

Sobre essa questão, Vieira (2005) nos lembra que, para Bakhtin, a relação entre o sujeito e a linguagem é um fenômeno social, histórico e essencialmente dinâmico. Essa dinamicidade encontra-se justamente na relação que estabelecemos, em nossos discursos, com o outro, que, assim como nós, é ativo e inacabado. É com ele que vamos compartilhar discursos ou nos contrapor a sua voz. A autora pontua ainda que esse outro pode ser um interlocutor específico, ou também uma instituição. Este fato nos interessa particularmente, já que nesta pesquisa propomo-nos a verificar as produções textuais de alunos inseridas em seu contexto de produção, o que nos remete também às concepções de Normam Fairclough (2001), já discutidas anteriormente, que julgamos pertinentes ao nosso trabalho, uma vez que

o autor propõe a análise dos textos tomando-se como base uma reflexão em três dimensões, o que inclui as questões de hegemonia e poder nas quais os alunos encontram-se imersos. Somos levados, assim, a pensar nas questões que envolvem a instituição escolar e no papel do outro com o qual o aluno se relaciona ao produzir seus textos. Assim, a instituição tem um papel coercitivo sobre o aluno, o que não significa, segundo a autora, que eles se tornem meros repetidores em seus textos, isso porque todos encontram-se inseridos na cadeia discursiva de modo ativo, tanto os sujeitos que falam/escrevem, quanto o outro, seja ele o professor, inserido na figura da instituição escolar na qual se encontra, seja ele uma comunidade, um grupo específico, uma ideologia, um senso comum (VIEIRA, 2005).

A autora aponta ainda para as concepções de linguagem provenientes do círculo bakhtiniano, as quais propõem que o enunciado não seria uma produção totalmente independente do sujeito e dirigida a um interlocutor, fosse ele real ou imaginário. Ao contrário, o enunciado está ligado sempre a um gênero discursivo sendo parte, portanto, de uma cadeia complexa, na qual os sujeitos são conduzidos histórica e socialmente por um processo de alteridade que tem no outro o seu próprio limite. (VIEIRA, 2005)

Esses apontamentos levantados pela autora ajudam-nos a compreender como se dá a constituição do estilo individual na medida em que o associamos ao estilo do gênero. Inserido, então, nessa cadeia de relações não há como o sujeito construir um estilo próprio, individual se não levar em conta essa dialogia existente na relação com o outro, com o discurso do outro.

Assim, pensamos que, inserido no contexto escolar, o aluno escreve e deixa a marca de sua individualidade em seu texto, mas, ao mesmo tempo, essa individualidade, a qual buscamos por meio de indícios, só se constitui enquanto processo em relação ao outro. Ao buscarmos, então, esses indícios, precisamos observar o estilo próprio do gênero no qual o aluno tenta/procura enquadrar-se, pois, só assim, poderemos perceber a construção do que acreditamos ser o seu estilo próprio.

Relacionando essas concepções ao trabalho do aluno com o texto, podemos entender o trabalho de individuação do sujeito com seu texto, o modo particular com que dizem o que querem dizer. Essa individuação a qual Possenti se refere pode ser entendida também sob o ponto de vista do que o falante/escritor escolhe (no sentido que temos visto até aqui) não dizer/escrever. É por esse trabalho, então, que o indivíduo se torna sujeito em relação à linguagem.

Outra questão que podemos destacar no trabalho de Possenti é a noção de estilo sob os pontos de vista da forma e do conteúdo. O autor aponta como objeto mais tradicional da estilística a forma, que tem sido tomada independentemente do sentido. Entretanto, para ele, há que se abordar o estilo considerando-se a forma na constituição do sentido e o papel deste no trabalho (seleção/escolha) do sujeito em relação ao texto. Assim, retoma o que Granger (1974) afirma ser o ponto central da noção de trabalho que é

 a opção por levar em conta prioritariamente não um resultado, mas um processo. Sua preocupação não é (...) com o trabalho do ponto de vista do autor (...), mas sim do ponto de vista fundamentalmente da obra, na medida em que ela é que representa realmente, e manifesta, os processos de escolhas entre modos de estruturação diferentes (POSSENTI, 1993a, p. 170).

Assim, ambos, forma e conteúdo, são o resultado do trabalho coletivo em relação aos sistemas linguísticos e culturais e também, do trabalho do sujeito. Essa maneira de se abordar o trabalho, implica, conforme Possenti, o fato de que sempre há estilo. Consideramos essa afirmação importante para o trabalho que vimos empreendendo, pois também acreditamos que a noção de autoria está presente em todos os textos e, se considerarmos a relação que pretendemos estabelecer entre as duas, podemos afirmar que nos textos sempre há estilo e autoria, sempre há a marca do trabalho com a linguagem.

Para Discini (2003, p.28) o estilo é “o efeito de individuação dado por uma totalidade de discursos enunciados”. Desse modo, deve-se buscar o estilo na configuração interdiscursiva de uma totalidade de enunciados. Essa configuração é composta por diversos núcleos temáticos formando um estoque de temas e variedades que potencializa o estilo do sujeito da enunciação, não somente pelo repertório que possui, mas pelo modo de utilizá-lo. Servindo-se de categorias da semiótica, a autora pontua que esse sujeito da enunciação realiza-se no ator da enunciação, que é o actante discursivo. Para a autora, a tarefa do analista de estilo é justamente reconstruir o ator da enunciação de uma totalidade de discursos. Essa reconstrução se dá na investigação de um fazer e de um ser desse actante discursivo, que podemos depreender dos discursos. A autora acrescenta ainda que para entendermos o estilo,

precisamos compreender e analisar o que ela chama de imagem-fim do ator da enunciação. Nas palavras de Discini (2003, p.29)

Essa imagem-fim, simulacro reflexivo, ou seja, imagem construída do ator para si mesmo, é também um simulacro hétero-construído, supondo a visão que tenho do outro, bem como a visão que penso que o outro tem de mim. Essa imagem-fim orientada pelo rumo tímico de uma totalidade, segue então um contínuo na construção do efeito de individuação, mas esse contínuo se apóia num descontínuo, ou seja, nos níveis do percurso gerativo do sentido. O estilo, portanto, fundamenta-se num simulacro, e é reconstruído por outro: o percurso gerativo do sentido que, por meio da narratividade e do discurso, reconstrói a geração do sentido da totalidade, para aumentar a inteligibilidade dessa mesma totalidade.

Assim, Discini afirma que só podemos observar o estilo se levarmos em consideração os discursos nos quais ele está inserido, pois é a partir daí que vemos emergir o efeito de diferença. Podemos aqui, novamente, voltar a falar de como o estilo do gênero relaciona-se ao estilo individual. Sendo o gênero um instrumento para a construção do estilo (DISCINI, 2003), o sujeito ou, como a autora chama, o ator da enunciação seleciona e utiliza o gênero para construir lugares enunciativos, de onde o *eu* fala, de onde o *tu* escuta, levando sempre em conta que um influencia o lugar do outro. Entendemos que é nessa cadeia de relações que o aluno constrói seu texto, procurando adequar-se aos gêneros que conhece, ou seja, ao estilo de um gênero, e demonstrando, ao mesmo tempo, o seu estilo individual.

Sobre essa heterogeneidade de relações, que se deve levar em conta quando tratamos do estilo, Discini afirma que há na totalidade do estilo a heterogeneidade e a homogeneidade, já que nele encontramos convergências e polêmicas de vozes e de pontos de vista. Segundo a autora, a homogeneidade do estilo reside no fato de ele pressupor semelhança nos modos de se contruir o sentido, o que, conseqüentemente, culmina por construir o ator da enunciação, que é o efeito de individuação dentro de uma totalidade de discursos (DISCINI, 2003). Já a heterogeneidade está presente pela relação dialógica entre o discurso e as formações ideológicas de uma cultura, na relação com o outro. Assim, o discurso não se fecha em si mesmo, mas encontra sua exterioridade, o outro, e se constitui ideologicamente. Portanto, é nessa relação homogênea e heterogênea que se demarca o estilo.

O que pretendemos, então, é buscar na individualidade do aluno ao produzir seu texto um efeito de sentido, sem desconsiderar a cadeia de relações em que essa individualidade estará inserida.

Numa perspectiva bakhtiniana, essa abordagem é vista sob o ponto de vista do dialogismo e da polifonia. No dialogismo temos um processo de comunicação interativa, uma multiplicidade de sujeitos interdependentes, na qual o eu se reconhece no outro. (BEZERRA, 2006) Assim um dos pontos-chaves na teoria de Bakhtin é a palavra do outro de modo que todo texto estaria inserido em um processo heterogêneo, numa cadeia onde convergem discursos do eu e do outro. Essas vozes convergentes são cada uma delas representantes de universos específicos e, por isso mesmo, marcadas com a especificidade desses universos.

É nessa linha de raciocínio que Tezza nos alerta para o fato de que, para Bakhtin, o estilo é um comentário, no qual sempre estão presentes ao menos dois sujeitos, numa relação viva que faz com que a palavra de um só possa ser entendida sob a perspectiva de um outro. Desse modo, pensamos em associar, como ponto importante para se compreender como se dá a configuração do estilo individual no texto de um aluno, o princípio bakhtiniano, abordado por Tezza, de que somente pelo outro temos sentido e acabamento.

Ainda nessa perspectiva de se abordar os discursos dentro de uma multiplicidade de outros discursos, Brait (2006) esclarece, de acordo com conceitos bakhtinianos, que não é na subjetividade, entendida aqui como algo particular, individual ou pessoal, que encontramos o estilo. Ora, se para Bakhtin a reflexão sobre a linguagem está fundada na relação, há especial destaque ao lugar do outro, ao lugar da multiplicidade de vozes que constituem um enunciado singular, ou a singularidade de uma autoria, por exemplo.

Assim, a autora pontua que o estilo apresenta-se como um conceito-chave para a compreensão do que se entende por dialogismo na concepção bakhtiniana, ou seja, a relação do eu/outro na linguagem. É por esse viés que se busca uma melhor compreensão da linguagem e de sua constituição/construção, na medida em que é por ele que vemos as singularidades, o que para nós, nesta pesquisa, é o ponto-chave e o que buscamos nos textos de nossos alunos, entendendo que as singularidades são sempre afetadas pelas relações em que se encontram. Esse modo de ver o estilo ultrapassa a análise linguística estrita, já que o que se busca é entender o estilo dentro das relações dialógicas, num campo autêntico de utilização da palavra, dentro do discurso. (BRAIT, 2006, p.80)

Também sob essa perspectiva, Brait fala do processo de construção do estilo relacionado a palavra de outrem, tal qual compreendido por Bakhtin/Volochinov (2006) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. A autora destaca a importância desse estudo para

confirmar a ideia de que o estilo não se configura apenas como autenticidade de um indivíduo, mas na historicidade dos discursos, que estão inseridos na língua e em seus usos situados historicamente.

Retomando a concepção de Bakhtin sobre o estilo e o gênero (a de que o estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, os gêneros), Brait (2006) discute a afirmação de que, se o enunciado reflete a individualidade de quem fala/escreve, ele, conseqüentemente, possui um estilo individual. Entretanto, conforme afirma Bakhtin e já exposto em capítulo anterior, nem todos os gêneros propiciam o aparecimento do estilo individual, visto que alguns requerem uma forma mais padronizada. Assim, dadas as esferas de comunicação e suas condições específicas, um gênero é gerado, sendo relativamente estável do ponto de vista composicional, temático e de seu estilo. Trata-se aqui de falar em estilo do gênero, o que não impossibilita que se verifique, nesses gêneros menos propícios à individualidade, marcas autorais.

Assim, Bakhtin/Volochinov (2006) considera que o estilo depende da relação existente entre o sujeito que fala/escreve e os outros integrantes da comunicação verbal, novamente evidenciando a importância de se observar a configuração não só do estilo, como de todos os elementos que compõem o discurso, sob uma perspectiva dialógica e polifônica. Mesmo em relação aos gêneros do discurso mais estáveis, há variação conforme as circunstâncias em que ocorrem e conforme a relação entre os participantes do processo comunicacional.

Ainda considerando essa relação existente entre os participantes do processo de comunicação, remetemos aos apontamentos feitos por Martins (2011) em seu texto “Aspectos tradutórios de letramento: a produção do estilo”. Nele, a autora chama a atenção para o fato de que o estilo envolve questões de tradução entre gêneros

Acreditamos, então, que é possível, sim, se falar em estilo quando tratamos de textos escolares. Para nos aprofundarmos ainda mais nesse ponto vamos nos basear em Possenti (2001), para quem, dentro de uma multiplicidade de recursos, o sujeito empreende suas escolhas lingüísticas, e a isso, como já vimos, estaria relacionado o estilo. Assim, qualquer falante/escrevente da língua poderia fazer essa seleção, o que demonstraria um trabalho de estilo.

O autor aponta o estilo também como um modo de organizar uma sequência tendo como foco “a relação entre esta organização e um determinado efeito de sentido” (POSSENTI, 2001, p. 16). Esclarece que consideramos a escolha como uma categoria constitutiva do estilo e ela não pode ser tomada simplesmente como um gesto de avaliação do

peso de alternativas por parte de “um sujeito-autor onisciente e todo poderoso” que esteja livre de amarras institucionais. Assim, sob essa ótica, a escolha passa a ser uma necessidade estrutural de um sujeito que faz parte de uma cadeia enunciativa. Em vista disso, ainda que esse sujeito não tenha total autonomia para calcular meticulosamente todas as possibilidades em seu texto, essa escolha é um efeito da multiplicidade dos recursos que estão em disputa a todo momento (POSSENTI, 2001).

Diante disso, afirma o autor:

Como se pode ver, a escolha pode ser entendida à moda romântica, como efeito do cálculo de um indivíduo, mas pode ser entendida alternativamente, como efeito de uma multiplicidade de alternativas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos -, diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva) (POSSENTI, 2001, p.16-17).

Fiad (2006)⁸ trata do estilo ligado aos gêneros, na linha de Bakhtin (2006). O estilo, entendido como a seleção dos recursos lingüísticos, está ligado ao enunciado e aos gêneros: de um lado temos a individualidade do enunciado, um estilo individual, de outro, temos os gêneros do discurso favorecendo ou não a manifestação desse aspecto individual.

Possenti (1993b) afirma que na escola não há ambiente propício à manifestação dessa individualidade. Ao tratar da questão do estilo, o autor afirma que é preciso rejeitar algumas definições que comumente se atribuem ao estilo. A primeira delas é a afirmação de que estilo é um fenômeno literário. A segunda é a de que estilo é um desvio de algum padrão e a terceira vê o estilo como uma idiosincrasia. Assim para Possenti, excluir essas três formas de definir o estilo, requer também o abandono:

a) da divisão rígida entre a linguagem da literatura e as outras linguagens (...); b) de qualquer ideia de regularidade total, uniformidade ou estrutura em sentido estrito e rigoroso em relação à língua; c) de qualquer sonho de uma expressão individual que não seja simultaneamente social. (POSSENTI, 1993b, p.202)

⁸FIAD, R.S. (Re)escrita e estilo. In. ABAURRE, M.B; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

O que ocorre na escola é que temos um ambiente propício à homogeneização e à não manifestação da individualidade, como já afirmamos anteriormente. A realidade escolar tende a produzir alunos que “escrevem (sempre) as mesmas coisas do mesmo jeito” (POSSENTI, 1993b, p. 203). Assim há uma espécie de produção em massa de textos na escola, que parecem sempre mais do mesmo e, aparentemente, não revelariam uma real possibilidade de se falar em autoria e estilo. É interessante notar esse fato quando procedemos à correção de textos produzidos por alunos: em vários momentos, no decorrer da correção notamos semelhanças e nos questionamos se já havíamos feito a leitura desse texto anteriormente, dada a similaridade entre eles. E mesmo nesse caso, muitas vezes esses textos obtêm o resultado desejado, pois encaixam-se nos padrões determinados pela instituição escolar. Assim como afirma Possenti (1993a), o aluno obtém sucesso escolar no que diz respeito à produção de texto, pois faz aquilo que se espera dele. Desse modo, prioriza-se uma forma em detrimento de outra. Ao se conceber o trabalho com a escrita dessa maneira, retiramos do escrevente a autonomia do trabalho que ele realizaria com a língua. É interessante notar que, para Barthes (2004), o escritor nada retira da língua, mas ela é uma linha cuja transgressão designará uma sobrenatureza da linguagem, uma área de ação para o sujeito em seu trabalho com a linguagem. Essa transgressão está relacionada a limites que podem ser ultrapassados justamente nesse trabalho, e esses limites ultrapassados relacionamos ao estilo. Assim, alçar uma forma a um patamar de idealização, daquilo que é considerado aceitável em um texto, é retirar do sujeito essa possibilidade de ultrapassar limites.

Analisando o processo que leva à emergência do estilo para sujeitos em aquisição de escrita, Vidon (1999) aponta para o fato de que esse sujeito, ainda que não possua experiência com uma modalidade escrita da língua que seria usada na literatura, por exemplo, possui um repertório, mesmo que limitado, capaz de lhe possibilitar escolhas no trabalho com a língua. Relacionamos essa afirmação de Vidon, aos estudos que vimos realizando ao longo desta pesquisa: encontramos sujeitos, que já passaram pelo processo inicial de aquisição da escrita, e que, apesar de limitado, possuem um repertório para efetuar escolhas em seus textos. Assim a atividade discursiva, o trabalho na linguagem é constitutivo do processo (VIDON, 1999).

Vemos, então, nesse processo, que o sujeito encontra formas de deixar sua marca, pois cada enunciado produzido vai de encontro a outro na cadeia discursiva.

Se num determinado momento, os enunciados escritos por um sujeito particular vão de encontro aos enunciados típicos de certas cadeias/redes, as novas histórias interativas que este sujeito realizará tendem a fazer com que seus próximos enunciados, continuamente, vão ao encontro dos estilos composicionais, bem como dos gêneros discursivos presentes nesses tipos de interações verbais, nesses campos da ação humana. Os limites deverão ser colocados pelo próprio processo interativo, o que não quer dizer que o sujeito não terá espaços para deixar sua própria marca. Isso não só é possível como desejável. O sujeito escolhe (VIDON, 1999, p. 24).

Dentro dessa rede discursiva, encontraremos, então, marcas do *eu* e do *outro* na linguagem. Ao entrar em contato com outros enunciados, o sujeito entra em contato com novas formas de dizer, com outros estilos e, a partir disso, vai se construindo enquanto sujeito em interação com a língua e construindo suas marcas individuais, seu estilo, portanto. Bakhtin (2006a) aponta que em cada enunciado “abrangemos, interpretamos e sentimos” a intenção ou vontade discursiva do falante e isso vai determinar os limites e as fronteiras desse enunciado. Determina, além disso, a escolha da forma genérica na qual o enunciado será construído. Esse momento do enunciado está vinculado a uma situação concreta e singular da comunicação discursiva que inclui as circunstâncias, os participantes (o eu e o outro) e suas intervenções. Assim, a vontade discursiva do falante é percebida pelos participantes dessa situação.

Outro ponto abordado por Bakhtin e de extrema importância para entendermos a relação dos gêneros do discurso e do estilo são as formas estáveis de gênero. O filósofo russo afirma que

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetivas (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2006a, p. 282).

A intenção discursiva é, então, adaptada e aplicada ao gênero escolhido na situação de comunicação. Como falamos por meio dos gêneros do discurso, não há como falar em estilo sem falar em estilo de gênero. Na verdade, quando falamos/escrevemos, as duas coisas estão intrinsecamente relacionadas, por isso, é necessário, ao analisarmos textos escolares em busca do estilo, diferenciarmos o que é o estilo do gênero e o que caminha para

um estilo mais singular, individual e como o aluno opera a escolha ou o trabalho com determinado gênero.

Quanto maior domínio o falante tiver dos gêneros, maior será a liberdade ao empregá-los e, também maior será o nosso traço de individualidade nele marcado. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 285), realizaremos “de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.”

Diante de todas as questões expostas até aqui, podemos constatar que a escola é um espaço que, muitas vezes, não favorece a construção dessa individualidade ou estilo. Há uma tendência à homogeneização dos textos escolares, e a recente proposta do governo do Estado de São Paulo contribui, a nosso ver, significativamente para isso. Ao construirmos um estilo, construímos também a autoria, entretanto, a escola, em sua grande maioria, dá apenas uma possibilidade de autoria ao aluno e também ao professor.

Ora, se a prática escolar deve abrir espaço para que o aluno “possa reconhecer o seu dizer como parte de sua história” como afirma Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 87), como fazer isso se o professor também não reconhece o seu próprio dizer, que não é legitimado pelas autoridades educacionais que cada vez mais anulam o professor e não proporcionam que ele seja um **agente de letramento**, mas apenas o reproduzidor de teorias cuja linguagem, muitas vezes, não compreende?

Outra questão que se põe: até que ponto o aluno tem seu saber mobilizado na escola a ponto de passar de uma posição de sujeito-enunciador a sujeito-autor de seu próprio dizer? Lagazzi-Rodrigues (2006) faz referência ao trabalho de leitura bastante imobilizado que existe no contexto escolar. Segundo ela, tomando como base um estudo realizado por Pfeiffer (1995), é preciso reconhecer as restrições impostas pelo contexto escolar, marcado pela utilização do livro didático, ou seja, a maioria dos professores possui um discurso marcado pelo discurso da ciência (da gramática normativa, por exemplo) trazido pelo livro didático ou pelos materiais impostos pelos órgãos educacionais. Dessa maneira, apaga-se o discurso do professor, que não se vê como sujeito de seu próprio dizer, e, por consequência, também o aluno não vê a possibilidade de assumir essa posição.

Lagazzi exemplifica, ainda com base em Pfeiffer, que a escola exige uma repetição formal, privilegiando a paráfrase. Tomando como base a atividade discutida no capítulo 2, percebemos como o aluno é levado a reproduzir o conteúdo que lhe foi passado em exercícios esquematizados que não propiciam uma discussão abrangente sobre as diversas possibilidades dentro do gênero estudado. Não há uma relação dialógica, conforme postula Bakhtin, estabelecida na escola. O que se vê, muitas vezes, é apenas uma possibilidade de

construção da interpretação, uma forma cristalizada de se olhar para o texto que não leva em conta outros posicionamentos, inclusive do professor. Vale lembrar que, para Bakhtin, a natureza dialógica da linguagem é um conceito fundamental, assim, o texto é concebido como cruzamento de muitas vozes que se originam de diversas práticas de linguagem, o que não parece ser privilegiado no atual modelo de ensino em nosso país.

Um outro ponto que consideramos importante de ser abordado ao se falar do estilo é o conceito de agência de Bazerman (2006). Ele trata do gênero como “formas de vida, modos de ser”. Propõe, desse modo, uma abordagem social do gênero o que possibilitaria que este fosse visto como uma ferramenta de agência. Para o autor

A escrita não existiria sem que nós, como indivíduos, não trabalhássemos nem nos arriscássemos ao fazê-la. (...) Além do mais, a escrita está associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações e nossas intenções (BAZERMAN, 2006, p.11).

Reconhecer os estudantes como agentes significa dar-lhes oportunidades de entender e perceber o poder da escrita e, assim, haveria maior possibilidade de se reconhecerem enquanto autores de seu dizer. Um dos problemas que Bazerman (2006, p.13) aponta para a dificuldade de se reconhecer o aluno enquanto agente é a “a abstração das ferramentas da escrita das suas condições de uso.” Na escola, o que ocorre é que a produção dos textos parece estar relacionada apenas aos fins de escolarização; escreve-se para que o professor leia. Então, corre-se o risco de se associar a escrita apenas à escola. O outro problema é o peso do que se apresenta aos alunos, a maneira tradicional de se trabalhar com gêneros abre pouco ou nenhum espaço para que o aluno dê sua contribuição. Na escola, conforme vimos insistindo, o foco é escrever para avaliação.

Ora, o que procuramos dizer quando anteriormente questionamos a maneira como vem sendo conduzido o trabalho com gêneros na escola é justamente isso. Como proporcionar, no ambiente escolar, que esse trabalho seja repleto de significado para o aluno e não somente um exercício mecanizado de produção textual? Como fazer para que essa comunicação discursiva seja viva, nas palavras de Bakhtin? Qual será, então, a saída para essa situação em que sujeitos assujeitados, nas palavras de Possenti (1994) apenas repetem discursos?

O autor propõe duas alternativas para um trabalho que chama de “individualizador”: “Ambas apontam no trabalho do indivíduo em sociedade, isto é, de um sujeito sobre e a partir da língua; sobre e a partir dos discursos” (POSSENTI, 1993b, p. 203).

Assim, quando o sujeito age sobre a língua e a partir dela podemos falar em estilo e também em autoria. A questão crucial discutida nesta pesquisa é justamente como empreender atividades que estejam relacionadas à vida do escrevente, que façam parte de uma cadeia social na qual ele esteja inserido. É preciso que o aluno se sinta impelido a agir sobre a língua, e, desse modo, a deixar a marca de seu trabalho. Temos assim a emergência do estilo (POSSENTI, 1993b)

O autor aponta a necessidade de inserir esse aluno em atividades significativas para que o processo de escrita seja algo que frutifique para o aluno, e possa apontar direções para que certos problemas sejam vencidos. Assim ele fala sobre a necessidade de uma certa “desescolarização da escola”, ou seja na reorganização das atividades escolares conforme critérios de relevância com absoluta prioridade para atividades de linguagem que sejam significativas, com destaque especial para as atividades de escrita (POSSENTI, 2001, p.21).

Esses são os questionamentos que nortearão as análises que faremos dos textos dos alunos.

Capítulo 3 - Percurso Metodológico

Neste capítulo, tratarei de apresentar as opções metodológicas desta pesquisa, bem como o tratamento dado ao objeto de meu estudo. Apresentarei o contexto em que a pesquisa está inserida, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e o vínculo desses procedimentos aos Estudos do Letramento.

3.1 Contexto da pesquisa

A escola em que desenvolvi a pesquisa está situada em um bairro popular da cidade de Jaú, considerada um importante pólo de desenvolvimento industrial e agrícola, com grande destaque à indústria de calçados, que dá à cidade o título de capital do calçado

feminino. A escola em questão atende por volta de 1000 alunos divididos em três períodos: manhã, período frequentado por alunos de EF (ensino fundamental) e EM (ensino médio), tarde, frequentado por alunos de EF e noite, frequentado por alunos de EM que, em sua maioria, trabalhavam durante o dia. Na época da pesquisa, a escola contava com cerca de 60 professores entre concursados e outras categorias.

O prédio escolar possuía onze salas de aula, uma sala de vídeo bem equipada, com televisão LCD e computador conectado à tela, uma sala de informática com 13 computadores e um biblioteca. Esta contava com um acervo interessante de livros, jornais e revistas e seu espaço físico comportava por volta de 35 alunos, já que possuía sete mesas com cinco cadeiras cada, sendo, portanto, um espaço propício para atividades envolvendo os alunos. Em comparação com outras, é uma escola conceituada na cidade, que obtém resultados relativamente bons em exames como o Saresp.⁹

A clientela era composta em parte por moradores do bairro em que a escola está situada e, em proporção maior, por moradores de outro bairro próximo, considerado pelo corpo administrativo e docente como problemático devido à violência e questões relacionadas a drogas.¹⁰ Os estudantes situam-se na faixa etária entre os 10 e 19 anos, sendo que os sujeitos em questão nesta pesquisa estão na faixa dos 10 a 12 anos e cursavam o 6º ano do EF, antiga 5ª série. Por se tratar de um pólo calçadista, a maior parte das famílias desses alunos trabalhava nessa indústria produzindo os calçados. Muitas vezes, esse trabalho era feito em casa e contava com a ajuda de alguns dos alunos, que relatavam que ajudavam os pais a passar cola nos sapatos.¹¹

As quatro salas em que esta pesquisa foi desenvolvida eram compostas por 30 alunos cada, sendo que alguns deles, por volta de dois ou três por sala, não compareciam às aulas com frequência. Tratava-se, portanto, de uma sala com número interessante de alunos para se trabalhar, o que sem dúvida nenhuma, contribuiu para o melhor desenvolvimento das atividades propostas. É interessante frisar que essas salas possuíam em sua maior parte professores concursados, que trabalharam com os alunos durante o ano todo.

A escolha dessas salas como foco de pesquisa se deveu principalmente às dificuldades encontradas ao desenvolver as atividades ao longo do ano letivo de 2008 quando

⁹ Os índices do Saresp relativos a essa instituição oscilam, o que é comum nas avaliações do Estado.

¹⁰ Essa informação foi obtida por mim quando ingressei na escola em 2008 em conversas com os diretores e professores para conhecer melhor a clientela da instituição.

¹¹ Não estou querendo querendo com isso justificar os problemas encontrados na escrita desses alunos. Como se trata de uma pesquisa etnográfica, considero por bem explicitar as informações sobre a vivência dos alunos para que se conheçam melhor esses sujeitos e a realidade que os cerca sem, com isso, estabelecer quaisquer relações de causa e efeito.

se deu meu primeiro contato com uma sala de 6º ano. Ao longo desse ano, várias foram as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação às atividades de interpretação e produção de textos. Nas atividades chamadas de interpretação de texto havia, por parte deles, extrema dificuldade em expressar seu entendimento sobre o texto estudado. Frequentemente buscavam respostas prontas, trechos que pudessem ser localizados no texto. Quanto à produção de textos, geralmente eram feitas, de forma rápida, num tempo entre 5 e 15 minutos, sem uma reflexão maior. O objetivo era apenas preencher aquele espaço em branco e mostrar à professora. Esse contexto, que é claro já havia testemunhado em outras séries, fez-me refletir sobre a eficácia de minhas aulas. Até que ponto o método que vinha sendo utilizado por mim estava surtindo efeito na aprendizagem desses alunos? Seria possível mobilizá-los de outra maneira para que o trabalho com o texto não fosse uma atividade mecânica?

Em vista desses questionamentos, comecei a pensar sobre as questões de autoria e estilo que cercam essas produções. E, no ano de 2009, comecei a desenvolver as atividades que dariam origem ao corpus de meu trabalho.

Um ponto importante a se destacar é a necessidade, e a dificuldade, de separar a voz da professora e da pesquisadora. Evidentemente as duas se coadunam e isso é importante para a pesquisa que pretendia desenvolver, mas era esperado que eu pudesse me colocar numa posição em que observasse os textos dos alunos não somente como resultado de uma prática pedagógica, mas principalmente como um objeto de pesquisa sobre o qual pudesse me debruçar e observar os dados na escrita dos alunos. Esse processo foi talvez o mais difícil, pois muitas vezes me via militando em meu texto, realmente a professora do Estado falando. Foi preciso um tempo não para me desvincular totalmente disso, pois não acredito nessa possibilidade, visto que esta prática me constitui enquanto sujeito, mas, com o tempo, que eu pudesse conseguir um olhar um pouco mais aguçado em relação a minhas práticas. Não poderia aqui dizer que é um olhar distanciado, pois acredito ser isto impossível e também não desejável.

3.2 A coleta dos dados

A coleta das redações que serviram de base para o corpus desta pesquisa foi feita após atividades desenvolvidas em sala de aula, seguindo uma proposta contida no *Caderno do Professor e do Aluno* já descrita anteriormente. Vale ressaltar que o *Caderno do*

Professor contém as atividades que devem ser passadas aos alunos em detalhes, com orientações e estratégias a serem seguidas. Já o *Caderno do Aluno* dispõe de exercícios sobre os módulos contidos no caderno citado.

Essa nova proposta curricular veio em um momento em que as avaliações oficiais eram preocupantes. Numa tentativa de responder a esses resultados, a Secretaria de Estado da Educação implantou em 2008 o *Jornal do Aluno*, material que tinha como objetivo fazer uma revisão de conteúdos considerados importantes para cada série. Em seguida, começaram os trabalhos com o *Caderno do Professor*, que continha as atividades que deveriam ser propostas aos alunos. Somente em 2009, o *Caderno do Aluno* foi implantado, com exercícios diversos, sendo um caderno por bimestre, por disciplina. Desse modo, desde 2009, tanto professores quanto alunos recebem o material para trabalhar em suas aulas. Vale ressaltar que nos três anos de utilização do material, ele não sofreu nenhuma alteração significativa.

Retomamos aqui alguns pontos da atividade proposta. Na atividade desenvolvida¹² havia a orientação para se lembrar os elementos que constituem uma narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço) para, em seguida, o aluno entender melhor as características próprias do gênero crônica (entendido como texto curto, que contém pouco trabalho com personagens e espaço, com tema do cotidiano). Para a realização dessa atividade, o material propõe que se leve à sala de aula jornais e revistas com crônicas publicadas e diferentes livros. Para complementar a atividade, o professor, se julgasse pertinente, poderia sistematizar as características do gênero crônica narrativa, criando um quadro-síntese de seus traços. Não há nenhuma orientação de como esse quadro deve ser apresentado ao aluno, fato que acaba conduzindo, muitas vezes, à interpretação por parte dos professores de que o mesmo deve ser copiado no caderno.

Em seguida, pede-se ao aluno, por meio de esquemas presentes no *Caderno do Aluno*, e como já descrevemos anteriormente, que organize os elementos – característicos da narrativa - que farão parte de seu texto, para, em seguida, o professor tratar das características específicas do gênero crônica, utilizando, para isso, textos diversos levados à sala de aula.

É importante salientar que a coleta foi feita em dois momentos distintos. Na primeira etapa, os alunos tiveram contato com algumas crônicas levadas pela professora¹³ à sala de aula. Essas crônicas foram selecionadas de alguns livros didáticos, sendo elas *Minhas Férias* e *A bola*, de Luiz Fernando Veríssimo; *A meu amigo, o Piracicaba* e *Nunca deixe seu*

¹² Os detalhes da atividade em questão foram descritos anteriormente no item 2.4.3.

¹³ A partir deste momento farei referência à professora da sala, em 3ª pessoa.

filho mais confuso que você, de Lourenço Diaféria; *Eloquência Singular*, de Fernando Sabino; *Garoto Linha Dura* de Stanislaw Ponte Preta. Também foram utilizados os livros de Luiz Fernando Veríssimo, *Comédias para se Ler na Escola*, recebido pelos alunos no início do ano juntamente com outros dois livros¹⁴, e *Comédia da Vida Privada*, bem como o livro *As cem melhores crônicas brasileiras*. Com a crônicas em mãos, os alunos foram divididos em grupos de quatro a cinco membros e incentivados a ler os textos. Cada um dos grupos ficou com dois livros didáticos ou um livro completo de crônicas para que pudessem desenvolver a leitura. Esse procedimento foi adotado, pois não havia condições de se fazer cópias para todos os alunos, desse modo o trabalho em grupo foi usado como estratégia para suprir a falta de material.

Nesse momento, os alunos já tinham participado da primeira atividade relativa à crônica e estavam cientes das características desse tipo de texto (ou seja: texto curto, narrativo, com tema do cotidiano, linguagem informal). Foi solicitado pela professora que eles discutissem se essas características encontravam-se presentes nos textos que estavam lendo. Foram orientados também a elaborar uma opinião sobre o texto lido, se gostaram, de que mais gostaram, fatos que mais acharam interessantes na história. Nesse momento a participação da professora limitou-se à observação da atividade realizada e, em alguns momentos, esclarecendo dúvidas dos alunos acerca do texto sem, no entanto, interferir no andamento das discussões entre eles. É interessante notar que, num primeiro momento houve certa hesitação por parte da professora em realizar esse trabalho em grupo, dada a agitação da sala. Entretanto, houve colaboração, na medida do que é esperado nessa faixa etária, por parte dos alunos que se mostraram empenhados em ler o texto e fazer as discussões. Em seguida, cada grupo deveria expor suas impressões sobre o que haviam lido para a sala. Nesse momento, um aluno de cada grupo, escolhido por eles, deveria se levantar e comentar o que haviam discutido. Houve, nessa etapa, uma interferência maior da professora, para que a discussão fosse conduzida de maneira mais organizada. Desse modo, cada grupo era estimulado com perguntas direcionadas ao que fora anteriormente proposto: que características eles consideravam ser pertencentes à crônica, se e por que o tema em questão poderia ser considerado do cotidiano, o que acharam do texto de um modo geral. Em alguns grupos, como era esperado, outros alunos manifestaram-se além do que havia sido escolhido como porta-voz.

¹⁴ Os livros recebidos pelos alunos foram *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, volumes 1 e 2.

Terminada a etapa de leitura e discussão, os alunos foram incentivados a escrever uma crônica, de acordo com a atividade descrita anteriormente, que foi entregue à professora. Nesse momento os alunos já tinham ciência de que esta seria uma primeira versão de um texto que fariam depois, mas sobre o qual ainda não tinham as informações.

Assim sendo, nesta primeira etapa a professora mobilizou a produção de textos de forma mais convencional, seguindo as orientações dos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2009a) e sem haver ainda se conscientizado do potencial mobilizador de práticas significativas de escrita próprio dos projetos de letramento. Em termos dos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, podemos ponderar, em princípio, e ainda antes de nos debruçar sobre as análises das produções desses alunos, que o que se dava, até este momento, em termos de produção de texto nos eventos de letramento escolar, mantinha relações discursivas preferencialmente com documentos oficiais de caráter prescritivo. Já no momento posterior, postulamos o início de uma abertura interdiscursiva voltada a outras formas de estabelecimento de coerência e intertextualidade. De toda forma, como o projeto de letramento que passou a se configurar ainda se deu de forma bastante incipiente, as marcas textuais resultantes da diferenciação entre as duas práticas nem sempre se tornaram muito visíveis, e em alguns casos, conforme veremos, será possível notar que houve uma tendência à formalização da escrita.

Na segunda etapa, foi feita a proposta de confecção de um livro, uma compilação dessas crônicas escritas pelos alunos. Esses textos seriam digitados por eles, utilizando a sala de informática da escola. Houve também a proposta de que os alunos fizessem uma ilustração sobre o texto produzido que foi elaborada nas aulas de Artes, com o auxílio da professora da disciplina. Para a confecção do livro, muitos alunos utilizaram o primeiro texto elaborado como base para a produção que seria publicada; outros optaram por fazer um novo texto, visto que consideraram que a versão anteriormente feita não estava adequada para ser colocada no livro.

Houve, com essa atividade, uma tentativa de colocar em prática um projeto de letramento, embora de minha parte ainda não houvesse, naquele momento, o entendimento completo da questão.

O projeto para a confecção do livro nasceu primeiramente de minha insatisfação com o modo como o trabalho com o texto vinha sendo empreendido na escola, inclusive por mim. Desse modo, já nas sessões de orientação de mestrado, vinha sendo discutida uma forma de se aplicar um projeto que pudesse viabilizar uma visão diferente tanto do aluno em relação à produção de textos quanto do professor. Num primeiro momento,

pensamos ser viável a confecção de um jornal escolar, mas devido ao tempo que teríamos para efetivar esse projeto acreditamos que não haveria condições de conduzi-lo adequadamente. Tendo em vista que o material utilizado nas aulas trazia prioritariamente o trabalho com texto narrativo e, mais especificamente, com crônicas, optamos pela produção do livro. Outros fatores também colaboraram para essa opção. Havia, na escola, uma sala de informática que, apesar de não dispor de um computador por aluno, poderia ser considerada, dentro dos padrões de boa parte das escolas públicas do Estado de São Paulo, bem equipada, com computadores conectados em rede, e com acesso por senhas individuais para cada aluno. Assim, veio a ideia de fazer com que cada aluno digitasse seu próprio texto, mobilizando um outro interesse, o de lidar com computadores, para estimulá-los a produzirem o livro. Outro fator que consideramos interessante destacar foi a possibilidade de participação de outra professora no processo, a professora de Artes. Ainda que possa não ser tão comum em livros de crônicas, a ilustração de textos é algo bastante presente na vida dos alunos, especialmente na escola. Dificilmente um texto do livro didático não vem acompanhado de uma ilustração, bem como os livros que despertam maior interesse nessa faixa etária. Então, contando com a colaboração da professora de Artes, os alunos foram orientados a produzir em suas aulas desenhos que caracterizassem o texto que eles haviam produzido.

É interessante, ainda, explicitar como se deu a explicação do projeto para os alunos. Após terem produzido as atividades referentes ao que chamamos de primeira etapa de produção, a qual já caracterizamos anteriormente, a professora sugeriu aos alunos a confecção de um livro com textos produzidos por eles, a saber, as crônicas. Num primeiro momento, houve uma conversa com eles sobre suas opiniões acerca de produzirem textos que fossem lidos por outras pessoas. Em seguida, foi feita a proposta de produção de um livro a ser deixado na biblioteca para que outros alunos e eles próprios pudessem ler. Houve assim, de grande parte dos alunos, interesse em aderir a esse projeto. Outros não demonstraram grande interesse no começo, mas ao longo do processo, produzindo os desenhos e digitando os textos, começaram a achar as atividades mais interessantes. Durante o processo de digitação, houve ações colaborativas entre os alunos. Aqueles que tinham mais facilidade com o computador auxiliavam os que possuíam mais dificuldades, assim como uma grande troca de experiências entre eles, que questionavam-se e pediam a opinião dos colegas sobre o texto que estavam digitando. Alguns, inclusive, fizeram modificações enquanto digitavam. O papel da professora nesse momento era de manter a ordem na sala, já que por volta de três alunos dividiam cada computador, e auxiliar em questões como formatação, ortografia, acentuação, quando era solicitada. Outro ponto que fazia parte do projeto e foi concluído após a digitação

do texto era a escolha do nome do livro e da capa. Nessa etapa, a professora deixou os alunos à vontade para que decidissem a melhor maneira de escolher o nome e a capa do livro. Optaram, então, por dividir as salas em grupos e cada um dar sua sugestão, que seria, depois, colocada em votação. Os nomes foram colocados na lousa e todos juntos optaram por aquele que achavam que tinha mais a ver com suas produções. Os títulos escolhidos foram os seguintes: 5^a A em ação: *Mega crônicas*; *Mergulhando nas crônicas: Lendo e se aventurando com a 5^a B*; *Mar de crônicas: Navegando nas histórias da 5^a C*; 5^a D: *Hora da crônica*.¹⁵ Para a confecção da capa, foi sugerido pela professora, e os alunos estiveram de acordo, que um aluno, que tivesse facilidade maior com desenhos, fosse selecionado e todos dariam opiniões sobre como ela seria feita. Dessa maneira, toda a sala participou, pelo menos em parte, de todas as etapas de produção do livro.

Acreditamos ser importante destacar que, no começo do projeto, tínhamos a ideia de que as crianças sentiriam-se totalmente engajadas e motivadas pela escrita do livro. Evidentemente, como já observamos anteriormente, nem todos os alunos sentiram impelidos logo de início e, mesmo depois, houve ainda aqueles que não encontrassem a motivação necessária para efetivação do projeto. Houve alguns alunos que não produziram a ilustração, outros não produziram o texto, outros ainda que produziram, talvez o tenham feito de maneira mais displicente, apenas como mais uma atividade de produção de texto. Entretanto, cremos que a maioria sentiu-se motivada e entendeu em que consistia o projeto em que estavam inseridos o que nos deu resultados se não plenamente satisfatórios, pelo menos em parte. Obviamente, houve um certo idealismo no início do projeto, como se fosse algo tão inovador que pudesse motivar todos a uma prática diferenciada com o texto. Com o tempo, percebemos que trabalhar com projetos de letramento e tentar inserir os alunos nessa outra prática é algo motivador, mas que também encontra seus obstáculos. É importante salientar, também, que consideramos o projeto desenvolvido como parte de um projeto de letramento, visto que para tal seria necessário um desenvolvimento mais abrangente, que abarcasse não só a disciplina de Língua Portuguesa, e a participação da disciplina de Artes. Seria necessário, a nosso ver, um engajamento da maior parte do corpo escolar a fim de que o projeto adquirisse uma amplitude maior, mais próxima de uma prática social mais ampla.

No caso da produção do livro, poderíamos pensar numa prática que abrangesse outros momentos como a divulgação desse livro, numa feira do livro, por exemplo, ou outras produções envolvendo as demais disciplinas, ou mesmo partindo para outros gêneros como o

¹⁵ Nesse momento já havia a transição para a nova terminologia das séries, mas os alunos ainda não haviam aderido a ela.

jornal mural, o blog e o próprio jornal divulgado pela internet. Para tanto, é necessário o engajamento e o trabalho conjunto se não de todos, da maior parte dos professores para que os projetos não sejam ações isoladas, o que não caracterizaria um projeto de letramento em sua amplitude.

3.3 Procedimentos de pesquisa

Situamos esta pesquisa como qualitativa-etnográfica, de acordo com a concepção de André (1998), no âmbito da coleta de dados e baseamo-nos no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), para a análise dos dados coletados. A seguir explicitarei as opções metodológicas da presente pesquisa.

Segundo André (1998) a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando começaram os questionamentos sobre o método positivista de investigação para os estudos dos fenômenos humanos e sociais. Também segundo a mesma autora, o historiador Dilthey foi um dos primeiros a fazer esse questionamento, pois afirmava a complexidade e a dinamicidade dos fenômenos sociais e humanos e também, segundo ela, Weber já falava da importância de uma perspectiva qualitativa de pesquisa. De acordo com este pensador, o foco das investigações deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e para compreender esses significados faz-se necessário colocá-los dentro de um contexto. Com base nesses princípios é que se configura uma nova abordagem de pesquisa, a qualitativa, ou chamada por alguns de naturalística, pois estuda o fenômeno em seu caráter natural, sem criar situações apenas com o objetivo da coleta de dados. Em resumo, nas palavras de André (1998, p. 17), a abordagem é

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

André (1998) esclarece que essa abordagem qualitativa ganhou popularidade nos anos 80 entre pesquisadores da área de educação e diversas foram as publicações, associadas à fundamentação teórica e também a questões metodológicas,

surgidas nesse período. Há ainda, segundo a autora, uma questão a ser esclarecida, pois ainda se vêem discussões sobre que tipo de pesquisa qualitativa cada um está abordando, já que, para alguns, a pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica, para outros, é sinônimo de etnográfico e, para outros ainda é um termo do “tipo guarda-chuva”, que pode também incluir estudos clínicos. Há também um outro lado que opõe a pesquisa qualitativa à quantitativa, ou seja, na qual não estão envolvidos números. Assim, André chama a atenção para o prejuízo de se deixar chamar de qualitativo todo estudo que envolva observação.

Já para De Gande (2010) a pesquisa qualitativa deve estar relacionada ao mundo social, que deve ser experienciado, entendido e produzido de acordo com os dados gerados sempre relacionados ao contexto em que estão inseridos.

Quanto ao caráter etnográfico da pesquisa, para André (1998) existem dois focos de interesse: um é a descrição da cultura, seus hábitos, crenças, valores, práticas, linguagens, significados; outro é o foco dos estudiosos de educação que reside não nesses pontos, mas no processo educativo em que os alunos estão inseridos. Assim, por existirem diferenças de enfoque nessas áreas, a autora afirma que certos requisitos da etnografia, como a longa permanência do pesquisador em campo, não necessitam ser cumpridos pelos que investigam questões educacionais. Desse modo, o que se faz é adaptar a etnografia à educação.

Assim, segundo a autora, um trabalho em educação pode ser classificado como etnográfico quando usa técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Esclarece, ainda, que a observação é chamada de participante, pois leva em conta o envolvimento do pesquisador com a situação que é foco de seu estudo, num caráter de reciprocidade, em que ele a afeta e também é afetado por ela. As entrevistas visam a esclarecer os problemas que foram observados, enquanto os documentos são utilizados para contextualizar os fenômenos e completar as informações coletadas.

Outro fator importante na pesquisa de cunho etnográfico é o fato de existir uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo o pesquisador o instrumento principal na coleta de dados, possibilitando que ele responda de forma ativa e imediata às circunstâncias em que a pesquisa se insere, já que ele pode modificar as técnicas de coleta, rever questões que orientam sua pesquisa, tudo de acordo com a situação em que se encontra.

Como em educação o foco da pesquisa etnográfica é o processo, não se prioriza o produto, mas os acontecimentos no decorrer da pesquisa. Uma outra característica abordada por André (1998) é a visão pessoal dos participantes da pesquisa, como as pessoas se vêem,

vêm o mundo em que vivem e suas experiências. Também de extrema importância é que a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo. Há, assim, um contato direto entre o pesquisador e o objeto pesquisado. No caso da presente pesquisa, considero importante salientar que sou a pesquisadora e também a professora das salas onde foram desenvolvidas as atividades que deram origem ao corpus e de acordo com as características apresentadas por André, acredito, por isso, que esta pesquisa se enquadre no que a autora coloca como pesquisa etnográfica no âmbito da educação.

Ao tratar das razões pelas quais a etnografia deva ser usada no estudos das práticas escolares, André (1998) também destaca o fato de a pesquisa etnográfica promover o contato direto entre o pesquisador e a situação que é pesquisada, permitindo a ele analisar, reconstruir, descrever ações, relações, encontros e desencontros de seus atores sociais no dia-a-dia da prática escolar. Assim, ao se conhecer a escola de perto é possível perceber as nuances dessas relações, entender como operam mecanismos de opressão, de contestação, como são colocados e/ou mantidos valores e crenças. Essa visão da escola como um espaço social e dinâmico dá ao pesquisador uma visão mais ampla dos acontecimentos e, por isso, de tudo aquilo que é resultado das práticas escolares. Assim, a autora afirma que

o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 1998, p. 42).

3.3.1 O paradigma indiciário

A presente investigação utiliza o paradigma indiciário como método de análise de dados, pois considera que este procedimento é o mais adequado visto que acreditamos que os dados em relação à autoria e estilo nos textos encontram-se nos detalhes e indícios deixados pelos alunos.

Essa análise de dados baseada no modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular teve seu maior desenvolvimento com o historiador italiano Carlo GINZBURG, 1989 (1989) que preocupou-se em discutir um paradigma para esse tipo de investigação, ao qual chamou de paradigma indiciário (ABAURRE, 2006). Para o autor, existem, nas diversas

realidades, zonas privilegiadas, os tais sinais e indícios. E é por meio desses sinais que a realidade, que, segundo Ginzburg (1989), é opaca, pode ser decifrada.

Abaurre (2006) esclarece que, esse paradigma tem a preocupação de definir princípios metodológicos que garantam rigor às investigações focadas no detalhe e naquilo que é singular. Assim, os dados coletados e analisados de acordo com esse paradigma devem constituir, nas palavras de Abaurre (2006, p. 14), indícios reveladores do que se busca compreender. De acordo com esse paradigma, como cita Taipeiro (2007), não importa a quantidade dos dados obtidos, mas sim sua relevância para o problema discutido e investigado.

A autora também chama a atenção para dois pontos importantes quando se quer falar em análise de dados de acordo com o paradigma indiciário: primeiro, o critério utilizado para a identificação dos dados, daquilo que se pretende ou se quer tomar como singular, para que não se incorra no equívoco de tomar qualquer dado como representativo de singularidade; segundo, atenção ao conceito de rigor metodológico, que deve ser tomado diferentemente do que seria em outros procedimentos de análise, já que a observação do dado singular dá ao pesquisador um olhar mais flexível, em que entra a capacidade de formular hipóteses para aspectos da realidade que não são vistos claramente, mas sim recuperados por meio desses indícios, desses dados singulares (ABAURRE, 2006, p.15).

Fiad (1993) destaca a importância de se distinguir um estudo de eventos singulares que devem ser tomados como meramente episódicos e os estudos voltados para uma constituição de uma singularidade estilística, que é fruto de um trabalho desenvolvido pela criança na e pela linguagem, no que diz respeito ao trabalho de aquisição da escrita. A isso a autora chama de marcas de autoria e sua emergência.

Abaurre (2006) trata do momento da escrita individual, das refações e apagamentos efetuados pelo sujeito escrevente como indícios reveladores de movimentos espontâneos feitos no decorrer da escrita. Cada um dos textos produzidos é visto como uma fonte importante da singularidade desses sujeitos, de indícios de sua relação com a linguagem. É justamente nessa singularidade que reside o que pretendemos verificar nas produções dos alunos em questão. Com o auxílio do aparato teórico-metodológico desenvolvido por Fairclough (2001), observaremos esses eventos singulares que nos darão a perspectiva de como o estilo e a autoria são construídos nos textos desses sujeitos. Daí a importância de utilizarmos o paradigma indiciário.

Assim, o paradigma indiciário está intimamente ligado à pesquisa qualitativa. O caráter naturalístico dessas abordagens metodológicas é prova disso. Acredito

que para uma pesquisa voltada ao ensino de língua materna, nada mais valioso que coletar dados sem o rígido controle de contextos criados única e exclusivamente para a coleta de dados. Vemos, sim, uma maior possibilidade, um enriquecimento desses dados quando coletados de forma naturalística, no contexto em que o estudante se encontra, até mesmo para que a prática em que ele esteja inserido naquele momento tenha um real significado para ele. Já que, neste trabalho, a escrita é tratada enquanto prática social seria de se esperar que a proposta metodológica seguisse nesse caminho.

Capítulo 4 – Análises

Neste capítulo, apresentaremos as análises de nossos dados os quais foram em parte coletados com base na proposta do que vimos chamando de um projeto de letramento – a produção de um livro de crônicas. É interessante ressaltar que trabalhos como os de Abaurre e Fiad (2006), procuram observar as produções de alunos em fase de alfabetização e procuram, por meio da reescrita de seus textos, identificar os apagamentos e refacções empreendidas por eles a fim de entender como se configura, principalmente, o estilo dentro desses textos.

O trabalho que vimos realizando também com base no paradigma indiciário busca, por outro lado, observar o que seria singular dentro de um corpus composto de textos de autores diferentes. Acreditamos ser possível encontrar marcas de estilo e, conseqüentemente, de autoria, mesmo que analisemos somente um texto de cada aluno. Pensamos, então, nas marcas do trabalho que cada aluno faz em seu texto como efeitos de uma singularidade, como indícios (POSSENTI, 2002) de autoria e também de estilo. Buscamos, desse modo, nos textos que compõem o corpus desta pesquisa, as marcas mais evidentes de um trabalho do sujeito em relação à linguagem. Para isso, trabalhamos com teorias que passam pelas perspectivas dos Estudos do Letramento, dos gêneros do discurso, da Análise Crítica do Discurso¹⁶. Escolhemos, no entanto, explorar apenas alguns aspectos teóricos a cada texto analisado, de forma a não nos tornarmos repetitivos, porém sempre dentro do pressuposto de que essa mesma perspectiva teórica se aplica a todos os textos.

¹⁶ A partir de agora ACD.

Em cada texto analisado, assim, retomaremos a teoria exposta anteriormente, aplicando-a, na medida em que as características de cada um se tornem mais evidentes. Assim, servindo-nos de uma análise subjetiva, baseada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), buscamos identificar essas marcas que mostrariam, a nosso ver, o trabalho do aluno em relação ao texto, configurando o estilo e a autoria. Consideramos importante ressaltar o estudo dos gêneros do discurso para o nosso trabalho. O enunciado – concretizado nos gêneros do discurso – está em contato com outros enunciados que o precedem ou também aqueles aos quais ele antecipa, uma relação dialógica para Bakhtin (2006). Como é de nosso interesse observar a constituição do estilo e da autoria nas produções de alunos – não poderíamos tomar esses textos senão numa cadeia, buscando observar também os gêneros do discurso com os quais esses textos dialogam. A esse propósito, é importante voltar à questão discutida por Bakhtin (2006) sobre o dialogismo enquanto fenômeno constitutivo da linguagem, já que todo enunciado é concebido como resposta a outro. Assim, Bakhtin afirma que não é possível compreender o gênero, ou o estilo – que é constitutivo do gênero – sem levar em conta a relação do falante/escritor com o outro. Em nossas análises, procuraremos observar como a realização dos textos dos alunos encontra-se relacionada ao “discurso de outrem”, bem como à cadeia de gêneros com a qual o sujeito se relaciona. Tomando o enfoque mais específico do estilo, aliamos-nos à concepção bakhtiniana de estilo enquanto escolhas gramaticais, lexicais e fraseológicas (BAKHTIN, 2006), relacionando-o à esfera social em que se encontra. Dada essa opção, encontramos na teoria desenvolvida pela ACD - que trata de questões sociais, de identidade e de relações de poder relacionadas à linguagem - o aparato teórico-metodológico que consideramos adequado ao desenvolvimento de nossas análises. repetitivo

O corpus analisado é composto por onze redações de nove alunos. O critério da escolha dessas redações se deu de forma a contemplar textos que julgamos serem mais característicos do que pretendíamos abordar em nossas análises. Optamos ainda por um número maior de redações referentes à segunda etapa de produção, voltada à edição do livro, por não ser de nosso interesse abordar as redações de forma puramente comparativa, buscando traços de mudanças entre uma etapa e outra, mas procurar visualizar principalmente como se configuraram esses textos inseridos em uma prática mais ampla de produção. Entretanto, optamos por abordar dois textos pertencentes à primeira etapa de produção por considerá-los como dados significativos da constituição do estilo para os alunos em questão e para que pudéssemos visualizar de forma mais clara qual seria a interferência do projeto de letramento nessas produções, mesmo sem que houvesse a intenção estritamente comparativa.

As análises serão feitas de duas maneiras: observaremos um texto produzido por aluno e, em alguns momentos, dois textos produzidos por um mesmo aluno em momentos diferentes, ou seja, na primeira e na segunda etapa da coleta de dados. Ao analisarmos as produções por esse viés, não pretendemos buscar possíveis apagamentos, mas observar como se deu a construção do texto em dois momentos distintos – aquele da atividade inicial e o outro que deu origem ao livro – e como a inserção do aluno em um projeto de letramento, ou uma experiência de escrita mais significativa, teve efeito (ou não) na constituição do estilo e da autoria em seus textos. Como buscamos observar de que forma os alunos se apropriam do gênero em suas produções, configurando, portanto, seu estilo nos textos que produzem, optamos por transcrever seus textos já com uma revisão de questões ortográficas que foram consideradas irrelevantes para a análise que buscamos empreender.

Observemos então os textos. Optamos pela ordem que segue, já que nos dois primeiros recortes (com os quatro textos iniciais) será possível visualizar a eventual diferenciação das produções nas duas etapas, enquanto que todos os demais textos foram produzidos na segunda etapa.

Textos 1 e 2

Observaremos dois textos pertencentes a uma mesma aluna. Os dois foram produzidos em momentos distintos. O primeiro, antes da proposta do livro feita aos alunos. O segundo foi elaborado pensando-se em produzir um texto para ser colocado no livro¹⁷. Parece-nos interessante a análise desses textos visando a entender melhor a possível influência de uma atividade mais significativa, no caso o projeto de letramento por nós proposto, sobre a construção do texto pelo aluno. Destacamos, através destes textos, questões relacionadas aos Estudos do Letramento, que tratamos no capítulo 2.

Texto 1

Título: Fugindo da polícia

Aluna: Joana¹⁸

¹⁷ Reafirmamos aqui que não é de nosso interesse analisar os textos fazendo comparações entre os momentos de suas produções em busca de apagamentos que indiciem o trabalho do sujeito, mas observar indícios que demonstrem esse trabalho e levantar hipóteses acerca das condições de produção e sua possível influência na concepção do texto.

¹⁸ Todos os nomes utilizados são fictícios.

Ia a ver uma festa na casa de minha amiga mas minha mãe não deixou eu ir. Nesse dia eu convidei minha prima Thais pra dormir em casa. E tivemos uma grande ideia a hora que meus pais for dormir a gente pula a janela tá. Meus pais foram dormir e a gente pulou a janela e fomos a festa.

Chegando na festa nós nos divertimos muito com nossos amigos e amigas mas quando olhei pro lado lá estava minha mãe me procurando e eu saí correndo e peguei um táxi e saí da festa mas uma polícia começou me seguir e foi um tal de corre-corre sem parar. Aí por fim ficou tudo bem. Porque foi apenas um sonho.

Primeiramente observamos o uso da expressão “a ver” (= haver) pelo qual percebe-se a tentativa da aluna, ao usar o verbo “haver”, e não “ter”, por exemplo, em se adequar a uma linguagem que é aceita, que pertence ao letramento de prestígio. Retomamos aqui a análise proposta por Fairclough (2001), mais especificamente aquela relacionada ao texto enquanto prática discursiva. Como já discutido anteriormente, a dimensão discursiva da análise proposta pela ACD vai examinar especialmente a produção, a distribuição e o consumo dos textos, ou seja, “quem escreve para quem, em quais circunstâncias e por quê?” (MEURER, 2005). O texto em questão deixaria transparecer, a nosso ver, levando-se em conta esse trabalho realizado pela aluna em relação à linguagem, a sua preocupação com o contexto em que está inserida, a escola, e a quem se dirige o texto, o professor. Ao ter em mente esse contexto, a aluna procura, dentro dos conhecimentos que possui sobre a língua, selecionar o que lhe parece mais adequado ao momento de sua produção. Nesse trabalho, segundo as concepções com as quais vimos trabalhando, consistiria a sua autoria e seu estilo.

Notamos, também, no texto, a presença da figura da mãe como antagonista, como a representação da proibição. Assim, ao observarmos a utilização de dados de sua própria vivência, a figura da mãe como obstáculo a ser superado, podemos apontar a presença de fator ideológico, associada aqui ao que Fairclough (2001) aponta no sentido da análise do texto enquanto prática social, na medida em que a aluna se utiliza de um argumento que sabe ser aceitável em seu grupo, este em que a mãe é representada como figura proibitiva.

Um outro ponto que nos chama a atenção, constituindo-se como um dado singular (GINZBURG, 1989), é a presença do sonho como fecho do texto. Esse final pode ser visto como uma demonstração de que a aluna sabe o que está fazendo, percebe-se uma escolha, marca de trabalho que envolve o estilo, ou seja, escolheu-se esse tipo de final e não outro mais comum. Haveria, também, a tentativa de ruptura e o trabalho com algo que ela já leu (outras histórias, filmes). Assim, a autora, neste caso, rompe com o que é mais convencional, principalmente em textos escolares, e, por outro lado, adere a algo que já viu e de que gostou.

Por fim, vemos o trabalho efetuado em relação ao narrador e lançamos hipóteses sobre seu significado. O narrador, que em nenhum momento fora determinado pela proposta do texto ou pela professora, o de 1ª pessoa, é uma escolha da aluna. Podemos, então, lançar mão de algumas possibilidades sobre o significado dessa escolha. Por um lado, sabemos que em textos narrativos pode-se optar pelo foco narrativo de primeira ou de terceira pessoa, buscando-se os efeitos de sentido de subjetividade ou de objetividade. No caso da aluna de sexto ano, no entanto, parece tratar-se, de preferência, de uma convivência, no texto, de aspectos próprios a gêneros do discurso diferentes, no caso, do relato e da crônica, o que conduz ao fenômeno da heterogeneidade da escrita, conforme já destacado por outros autores (CORRÊA, 2008).

Assim, vemos nesse texto, claramente, a cadeia de relações à qual nos referimos anteriormente. Inserida no contexto escolar, a aluna encontra-se num processo de escrita no qual relaciona-se com a palavra do outro: que pode ser tomado aqui como a instituição escolar/ o professor, quando ela empreende tentativas para enquadrar-se no gênero que foi solicitado (uma crônica), observando os elementos que seriam constituintes desse gênero: um texto curto, como podemos observar, com um tema do cotidiano (no caso o cotidiano de uma pré-adolescente de 11-12 anos). Além disso, os tempos verbais utilizados (pretérito perfeito e imperfeito= chegou,convidei, deixou, estava) são próprios de textos narrativos o que demonstra a tentativa da aluna em adequar-se ao estilo do gênero. Ao fazer essas inserções, notamos um trabalho do sujeito em relação ao seu texto o que demonstra, segundo as concepções com as quais vimos trabalhando, a constituição do estilo e da autoria.

Observaremos, agora, o outro texto produzido pela aluna, já na proposta de produção de um livro.

Texto 2

Título: O meu aniversário

Aluna: Joana

Era uma vez uma menina que estava em casa planejando uma festa de aniversário. Aí a mãe diz mas ainda falta um mês. Ela responde já mas já vou fazer a lista da festa. Tá bom então. Passa se um mês. Chega o aniversário da menina que vai completar 13 anos. Aí a festa foi um arraso tudo correu bem e as amigas dela foi e o menino que ela gostava estava lá. No final da festa o menino que ela gostava chamou ela para sair no outro dia ela diz: sim.

No outro dia ela foi se encontrar com ele, e foi um dia muito especial para ela. Depois do encontro ele sim a ela quer namorar comigo ela diz sim claro. E assim acabou a história.

Como já dissemos, ao produzir esse texto a aluna já tinha em mente escrever para colocar no livro proposto. De início, pelo título, tem-se a impressão de que a narração será feita em 1ª pessoa, mas, diferentemente do outro texto, a aluna opta por fazer a narração em 3ª pessoa.

Em relação ao outro texto, observamos que este possui uma formatação mais elaborada, ou uma tentativa mais elaborada de formatação. Isso pode se dever ao fato de que a aluna sabia, neste caso, que estava produzindo um texto que seria colocado em um livro. Nesse ponto levantamos a hipótese de que o texto sofreu influência do projeto de letramento em que se encontrava inserido. De acordo com o que já destacamos, um projeto de letramento é uma “prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim” (KLEIMAN, 2009, p.4) que não seja apenas a escrita do texto em si. Desse modo, acreditamos que, ao inserir a aluna num projeto maior, de uma escrita mais significativa, o professor, como agente de letramento que mobiliza os conhecimentos do aluno, com uma finalidade mais abrangente, em princípio proporcionaria um caminho para que o sujeito-escritor se posicionasse de forma mais atuante em relação à linguagem e, conseqüentemente, à produção de seu texto e à construção de seu estilo.

Vale notar ainda que o texto remete a outros que são comuns para as crianças. Já que ela produz um texto que será publicado em um livro, utiliza uma das formas mais conhecidas de se iniciar um texto narrativo, aquela própria dos contos de fadas. Vemos aqui novamente a cadeia de relações de que temos falado, na qual os textos encontram-se inseridos. Neste em particular, o sujeito em questão inicia sua produção com a expressão *Era uma vez*, pertencente à estrutura composicional dos contos infantis com os quais provavelmente ele teve contato. É nesse sentido que vemos a reverberação de outros textos dentro de um dado texto. Podemos trazer à tona, também, a concepção bakhtiniana de que o estilo é um comentário, na medida em que o texto se constrói em relação a outros textos, no caso, em relação aos contos infantis. Aqui também podemos falar numa cadeia de gêneros em que o sujeito em questão encontra-se inserido: há o gênero solicitado, a crônica, e há os gêneros com os quais a aluna teve ou têm contato, seja na escola, em casa ou em outras práticas de letramento em que esteja inserida.

Podemos pensar também sobre o final selecionado pela aluna. Ao finalizar seu texto com “E assim acabou a história”, a aluna se vale de uma forma mais estereotipada, em que realmente é preciso mostrar que há um desfecho no texto. Isso pode acontecer talvez por ela encontrar-se em uma situação de certa pressão social, afinal deveria produzir um texto que seria deixado na biblioteca no formato de um livro. O outro final, “Porque foi apenas um sonho”, pode demonstrar um certa liberdade, de a aluna experimentar algo um pouco diferente, ainda que não se possa dizer incomum. Vemos nesse caso, a aluna adaptando seus conhecimentos ao momento de produção em que se encontra. Podemos dizer que em cada momento ela transforma seu estilo de acordo com o que julga mais pertinente para o momento e ao posicionar-se dessa forma mais atuante vemos configurada a sua autoria.

Além disso, a formatação do diálogo, um pouco mais organizada, leva-nos a levantar a hipótese de que ela tenta se encaixar numa formatação mais convencional, ou mais próxima do convencional, visto que houve uma comanda que envolvia a produção de um livro. A aluna entendeu que para um livro o texto deveria ser escrito de maneira mais adequada ao que se esperaria de um texto narrativo – algo como ela já havia lido, demonstrando novamente a relação do sujeito com o outro, no caso a instituição escolar, o que pode ser exemplificado por seu esforço em incorporar maneiras de dizer, formas que pertençam ao letramento de prestígio. Dessa forma, ao encontrar-se inserida em uma atividade que vê a escrita não como um fim em si, mas vinculada a uma prática social, levantamos a hipótese de que a aluna sofreu influências em sua produção visto que se encontrava em uma situação em que a escrita tornou-se, na linha da postulação de Kleiman (2009, p.4) uma ferramenta para que ela agisse socialmente.

Como um projeto de letramento envolve o trabalho com textos que serão realmente lidos na sociedade, situação que acreditamos ter sido proporcionada, ainda que em parte, pela confecção do livro, podemos afirmar que, ao inserir o aluno em um projeto como esse, propiciamos a ele uma visão diferenciada e uma experiência também nova em relação à escrita. Ao invés de escrever para que o professor leia, ele escreve para que outros leiam e para que seu texto circule na sociedade. Ainda que o âmbito social em que o texto esteja inserido seja a biblioteca da escola, o que poderia parecer, à primeira vista, não tão abrangente, podemos afirmar que se trata de um contexto muito mais amplo que aquele em que apenas o professor está inserido, visto que a biblioteca é um local de circulação vasta de pessoas, alunos e professores, e devido também à possibilidade de esse texto circular em outros ambientes fora da escola, quando o livro viesse a ser retirado. Assim, do ponto de vista de nossa análise, pensamos que o texto em questão foi influenciado por esse contexto, daí o

trabalho que observamos efetuado pela aluna, buscando inserir-se no objetivo do projeto em questão.

É certo, de toda forma, que a abrangência restrita do projeto, assim como a forma inicial de construção de um projeto de letramento e de participação de alunos e professores em dado projeto, ainda fazem com que o mesmo possua um caráter marcadamente institucional ou burocrático. Esse aspecto provoca reverberações na construção sintático-semântica do texto, já que o aluno vê-se, no caso, inserido numa rede de exigências formais. Sem dúvida, caberia ao professor, neste caso, como agente de letramento, propiciar condições para que esses sujeitos possam vir a escrever em situações de menos pressão institucional, já que a escrita de um texto a ser inserido em livro da biblioteca escolar ainda projeta fortes pressões centrípetas (BAKHTIN, 2006) sobre estas produções. Entretanto, talvez seja fato que, ainda que se tente configurar, no contexto escolar, projetos que visem a uma prática social mais ampla, dificilmente se conseguiria retirar dele todo o caráter escolar, ou seja, as pressões, ainda que diminuíssem, ainda persistiriam, pois ainda assim estaremos configurando um projeto dentro do âmbito escolar.

Textos 3 e 4

Observaremos agora dois textos pertencentes ao mesmo aluno e que foram produzidos nos dois momentos distintos das atividades por nós propostas. O primeiro, foi elaborado de acordo com a proposta inicial de produção – os alunos familiarizados com alguns textos do gênero crônica. O segundo faz parte da proposta de produção do livro. Ao analisarmos essas duas produções procuraremos verificar a possível influência do projeto de letramento em que o aluno esteve inserido na constituição de seu estilo e sua autoria. Lembramos aqui, que não desvinculamos os conceitos de estilo e autoria, pois acreditamos, assim como já expusemos no capítulo 2, que ambos os conceitos encontram-se ligados e relacionados especialmente ao modo de se construir um texto e, conseqüentemente, ao posicionamento do sujeito frente a seu discurso.

É importante salientar, como já o fizemos anteriormente, que entendemos que certas questões ortográficas seriam irrelevantes para a análise que pretendíamos realizar, por isso, optamos por adequar, ainda que não totalmente, o texto à norma culta, sem que houvesse, a nosso ver, prejuízos para a análise que pretendíamos efetuar. Para justificar essa opção tomamos Franchi (2006) em seu *Mas o que é mesmo gramática?*. O autor, em suas

reflexões sobre como a gramática é praticada na escola e sua relação com o texto, propõe a análise de duas redações produzidas por dois alunos da antiga 3ª série. O primeiro possui diversos problemas ortográficos, troca de letras, união indevida de palavras, entre outros. Entretanto, do ponto de vista da textualidade possui mais qualidade que o segundo, mais correto do ponto de vista gramatical. Franchi chama a atenção para o modo como esses textos são avaliados por professores que, em sua maioria, avaliaram o primeiro texto, com maiores problemas gramaticais, de forma mais negativa que o segundo, observando a gramática numa concepção mais normativa, ou seja, dentro daquilo que seria o chamado bom uso da língua.

Desse modo, acreditamos que suprimir alguns problemas em relação à norma culta evitaria que o olhar, inclusive o nosso, ficasse voltado a essas questões e não a outras que são realmente de nosso interesse nesta pesquisa.

Texto 3

Título: Sem título

Aluno: Roberto

Em um belo dia de sol eu vai no parque com minha vó e minha mãe e meus irmãos e nós brincamos muito e depois começou e meu irmão foi no minhocão e eu e meu irmão mais velho fomos no brinquedo elevador comemos mais pipoca daí minha mãe me deu 5 reais para eu jogar nas latinhas e se eu conseguisse eu ia ganha 100 reais e eu joguei ganhei 100 reais e depois eu pensei eu vou compra a mercuria* e uma chuteira e eu saí do parque minha mãe fica desesperada mas eu sai sem avisar minha* e fui na minha vó que é perto do parque e minha vó fui na casa de e minha contra* lá ele confessou que eu estava lá e minha tava alegre e depois eu vou compra a minha chutera e eu fiquei tão feliz.

Texto 4

Título: O tombo

Aluno: Roberto

Um dia uma linda casa tava sendo construída e era casa de rico cheios dos dólares e mandaram fazer monte de quartos e de toaletes e foi ficando cada vez mais lindos os quartos e os toaletes a sala de jantar estava ficando impecável e já que a mãe ficou sabendo que estava grávida.

O marido teve de comprar todos os móveis para o quarto da criança e dos outros imóveis e também as roupas da criança.

E a casa ficou pronta e muito linda e eles tiveram a criança e se mudaram para a casa nova e a mulher e o marido ficaram alegres com a casa linda e nos primeiros dois anos eram uma beleza e depois desse tempo o marido foi embora com outra mulher e mãe estava fazendo comida e ela falou para a menina descer da escada e ela desceu tropeçou no degrau e bateu a cabeça no prego e morre a mãe chorou durante dois meses e ficou tudo bom.

Observamos que o primeiro texto de Roberto é um texto pequeno, constituído por um único parágrafo e sem título. Entretanto, podemos ver o esforço do aluno em relacionar os fatos, de maneira subsequente, pelo uso do conectivo *e*, estabelecendo a progressão temporal necessária a uma narrativa e demonstrando que possui o entendimento de que as partes do texto devem vir relacionadas. Também notamos que o aluno inicia seu texto com uma fórmula de lançamento (Cf. Dolz, 2010), “Um belo dia”, demonstrando certo domínio da estrutura composicional do texto narrativo, e finaliza de forma pessoal “eu fiquei tão feliz”. Podemos observar esse texto também do ponto de vista da hibridização; o aluno hibridiza aspectos próprios de uma conversa cotidiana com aspectos do gênero solicitado, a crônica.

Ao observarmos o outro texto do aluno, vemos como ele opera com os organizadores textuais. Novamente utiliza frequentemente o marcador coesivo *e* para dar a sequencialidade aos fatos. Nesse texto, observamos que a coesão verbal é mantida pelo uso do tempo pretérito o que demonstra seu entendimento do que seria necessário a uma narrativa. Entretanto, vemos que, no texto anterior à produção do livro, o aluno já demonstra essa compreensão, ao utilizar: “brincamos”, “começou”, “foi”, “comemos”, “fui”, apesar de haver em certos momentos a mistura com verbos no tempo presente.

Notamos no segundo texto uma preocupação maior do aluno em dividi-lo em parágrafos, parecendo pressupor que a estrutura adequada a um texto a ser publicado em livro precisa ter começo, meio e fim melhor demarcados. Levantamos a hipótese de que essa observância maior em relação à estrutura composicional deve-se ao fato de, nesse momento, o aluno estar inserido em uma situação de produção mais significativa, um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007), que envolvia a produção do livro. Nesse caso, poderíamos afirmar que, ao inserir o aluno numa situação de produção relacionada a uma outra esfera social, diferente das produções somente para fins escolares houve, por parte dele, uma tentativa de enquadrar seu texto numa formatação que ele considera, por sua vivência com outros textos, mais adequada à produção do livro. Neste caso o professor assume o papel de agente de letramento e mobiliza os conhecimentos do aluno, os quais ele já demonstra ter na

primeira produção, para a produção de um texto mais significativo, cujo papel é social e não apenas escrever para o professor atribuir uma nota.

Há também uma tentativa da parte do aluno em traduzir (MARTINS, 2011a) o vocabulário àquele que seria mais adequado, segundo a visão do próprio aluno, à situação em que ele estava inserido no momento. O uso de palavras como “toalete” e “impecável”, demonstram essa busca em inserir-se num vocabulário de prestígio.

Talvez não seja mera coincidência o fato de que, no caso desses dois primeiros alunos, os textos da primeira etapa foram escritos com foco narrativo de primeira pessoa, enquanto que naqueles produzidos para a publicação em livro os alunos se posicionaram como narradores observadores, em terceira pessoa.

Vale salientar que não houve, por parte da professora, nenhuma orientação nesse sentido. Os alunos possuíam conhecimento, através de outras aulas em que foram abordadas características de um texto narrativo, sobre os diferentes focos narrativos, mas utilizar a 1ª ou a 3ª pessoa em seus textos foi uma escolha de cada um. Sobre isso, levantamos a hipótese de que essa escolha, de forma mais ou menos consciente, esteja relacionada a outros textos com os quais o aluno teve contato e, ao se encontrar numa situação de produção de um livro, lançou mão de conhecimentos que julgou mais pertinentes ao contexto em que se encontrava.

Vale notar também a maneira com que, no caso dos textos 3 e 4, o aluno finaliza ambos os textos, trazendo uma forma mais convencional “e ficou tudo bom” e “eu fiquei tão feliz” e mais pessoal ou subjetiva, marcas que demonstram o trabalho, ainda que dentro de uma perspectiva mais comum, do sujeito em relação ao seu texto, marcando seu estilo e seu posicionamento frente a sua produção. Entendemos que o estilo e a autoria se configuram desde que ele utilize os conhecimentos a que tem acesso e efetue escolhas para compor seu texto. Poder-se-ia questionar até que ponto essas escolhas são mais ou menos conscientes. Entretanto, não nos interessa aqui procurar responder a essa pergunta visto que entendemos que todo o sujeito efetua escolhas ao produzir seus textos, ainda que essas escolhas estejam limitadas por pressões institucionais, como a escola, por exemplo, e ainda que o repertório desse sujeito não seja tão vasto, ele existe e dentro desse repertório reside sua escolha e seu trabalho, portanto seu estilo e sua autoria.

Texto 5

O texto a seguir foi produzido pela aluna já inserida nas condições de produção de um livro. Buscaremos observar principalmente, nesse texto, as opções léxico-sintáticas efetuadas pela aluna a fim de perceber como o trabalho realizado por ela constitui-se como marca de estilo em seu texto.

Texto 5

Título: Mansão mal assombrada

Aluna: Renata

Uma família enorme vivia em uma casa muito pequena e antiga. Então resolveram se mudar para uma cidade maior e comprar uma casa adequada para sua família.

A viagem foi longa, os filhos já estavam reclamando de fome e, então a mãe gritou:

—Chegamos!

Todos ficaram aliviados com a chegada. Então primeiramente todos se acomodaram em um luxuoso hotel.

O pai pegou o jornal e foi lendo os anúncios de residências enormes que estavam à venda.

Infelizmente só uma era adequada para a família e esta ficava em um vale que era distante do centro da cidade.

Mas, como não tinham escolha e a casa era enorme e barata eles decidiram comprar.

Chegando lá, eles guardaram as coisas e foram todos conhecer a cidade. Mas não sabiam que aquela mansão era tão barata pelo fato de que há 10 anos atrás havia uma família muito rica que morava naquela casa, (pai, mãe e dois filhos), pelo fato dos pais serem empresários, viajavam o tempo todo e deixavam seus filhos com a empregada. Só que os meninos sentiam muita falta dos pais e eram rebeldes, maltratavam a empregada. A coitada ficava limpando a bagunça e atendendo as vontades dos meninos o dia todo. Então, um dia a empregada escorregou em um brinquedo largado no chão, bateu a cabeça e, morreu.

Então, para se vingar ela fica vagando pela mansão e, se alguém faz bagunça, ela mata...

Quando a família voltou para a mansão, foram todos jantar.

A empregada que eles trouxeram junto era folgada e nem ligava se a casa estava limpa ou não. Ela tinha muita inveja da família, porque toda a sua família havia morrido e, vendo toda aquela gente unida ela se revoltava.

Quando todos acabaram de jantar a cunhada disse para a empregada:

—Maria nós vamos dormir, arrume esta bagunça!

Maria nem ligou e, foi dormir...

No dia seguinte, a avó acordou e foi tomar café da manhã. Ela viu toda aquela bagunça do jantar na mesa e gritou:

—Maria!!!

Ninguém apareceu e, no final do dia a família tirou a conclusão de que Maria tinha ido embora porque estava sendo destrutada pela cunhada, que se achava a dona de tudo.

Então, logo trataram de colocar um anúncio no jornal para arrumar outra empregada.

No dia seguinte, só uma candidata apareceu e era a empregada que tinha morrido há 10 anos atrás, voltando disfarçada de viva para se vingar.

O seu currículo era excelente e, por isso a família contratou ela.

No dia seguinte, a empregada fez o café da manhã. Todos foram comer menos a cunhada, ela ficou dormindo, não queria aparecer, pois se sentia culpada de Maria ter ido embora.

Ninguém sabia que a empregada tinha envenenado o café da manhã, todos comeram, até exageradamente, elogiando a comida.

Quando a cunhada acordou ela foi comer algo e viu que todos estavam mortos. Então olhou para trás chorando e viu Maria, ela estava com uma arma na mão.

Nem percebeu e já estava morta...

Verificaremos a seguir a seleção de recursos lexicais operada pela aluna. Destacamos a seleção dos adjetivos em “família **enorme**, casa **pequena** e **antiga**, casa **adequada**”, entre outros, que demonstram que a aluna efetua escolhas e, por isso, pode trabalhar sua individualidade selecionando os adjetivos que julga mais adequados à composição de sua narrativa, à construção, por exemplo, do espaço em questão, ao escolher “enorme”, e não “grande” ou “numerosa”, embora para casa prefira “pequena” (e não “minúscula”, por exemplo). Notamos, também, o uso de operadores coesivos que dão a continuidade na narrativa: *então, quando, só que*; bem como o trabalho com marcadores temporais: *no dia seguinte, de tarde*, demonstrando que Renata possui compreensão da temporalidade na narrativa. Além disso, vemos o trabalho feito pela aluna em relação à construção das personagens. A mansão foi habitada por crianças que “maltratavam a empregada”:

“A coitada ficava limpando a bagunça e atendendo as vontades dos meninos o dia todo. / Então, para se vingar ela ficava vagando pela mansão e, se alguém faz bagunça ela mata...”

Vemos, assim, que Renata constrói toda uma lógica de ações da personagem “empregada”. Esta se contrapõe à empregada da família:

“A empregada que eles trouxeram junto era folgada e nem ligava se a casa estava limpa ou não.”

O texto de Renata possui elaboração no que diz respeito ao enredo e à construção dos personagens, tempo e espaço, demonstrando certo domínio sobre o gênero escolhido (uma narrativa de suspense/terror). É importante ressaltar que o gênero¹⁹ em

¹⁹ Ressaltamos aqui a importância de se tratar o gênero dentro de sua relativa instabilidade (BAKHTIN, 2006), não o observando de maneira estática, como algo imutável.

questão, conforme a instrução fornecida pela professora, deveria ser a crônica. Entretanto, acreditamos que, por não estar acostumada a trabalhar com esse gênero, a aluna mobiliza seus conhecimentos sobre um texto narrativo e produz o que podemos chamar de uma narrativa de suspense/aventura. Como o falante/escrevente dispõe de vasto repertório de gêneros, ainda que não tenha consciência deles, vemos a realização da vontade discursiva (BAKHTIN, 2006) desse sujeito ao mobilizar os conhecimentos de que dispõe para chegar ao resultado que é esperado. Nesse sentido, encontra-se a concepção que vimos trabalhando sobre a cadeia de relações em que o sujeito se encontra. Seguindo a orientação proposta por Bakhtin (2006, p.266), de que “onde há estilo, há gênero”, podemos dizer que a aluna, ao utilizar outro estilo que não se alinha em princípio com aquele da crônica, passa a construir outro gênero. Este fato aponta, de resto, para a instabilidade própria aos gêneros do discurso e para a dificuldade de se estabelecerem limites nítidos ou rígidos entre gêneros diversos.

Vemos também um trabalho interessante com os recursos que operam a seqüencialidade do texto: Renata opera com os recursos lingüísticos como *então, mas, chegando lá, quando*, que demonstram seu conhecimento sobre as possibilidades lingüísticas que caracterizam a progressão do texto, da história contada.

Destacamos também o trabalho com a referenciação através da utilização do pronome demonstrativo: “*Infelizmente só uma era adequada para a família e esta ficava em um vale que era distante em um vale da cidade.*”

Como colocado anteriormente, na atividade em questão a aluna deveria produzir uma crônica, que foi abordada em sala de aula como um texto cujo tema estaria relacionado ao cotidiano. Houve uma tendência dos alunos a produzirem textos que relatassem uma aventura vivida ou por eles com seus amigos ou por outros personagens. Cremos que isso se deve ao fato de os alunos não relacionarem o tema usual de uma crônica (um tema do cotidiano) a sua vida, sua própria experiência. Tomando o posicionamento de Bakhtin (2006) de que o gênero está ligado à atividade humana a qual ele concretiza, ao meio social em que ele se encontra, cremos também ser importante abordar a relação estabelecida com a escola ao se falar sobre como a aluna mobilizou os recursos em seu texto. Na tentativa de se adequar ao que a escola considera um bom texto, ela mobiliza um gênero que conhece, a narrativa de aventura, com o qual ela está familiarizada.

Podemos indagar também: de onde se diz nesse texto? A aluna diz do lugar de aluna que procura adaptar-se às regras colocadas pela escola/professor, isso faz com que ela encontre meios para adaptar-se ao gênero que foi solicitado.

Também o fato de ser um texto a ser inserido em livro da biblioteca da escola, conforme ponderamos antes, parece colaborar para que a aluna busque traduzir o que conhece para produzir o que lhe foi solicitado.

Vale notar, ainda, a forma de fechamento de seu texto, com uma solução diferente para a finalização. Nos textos 1 e 2 temos “porque foi apenas um sonho”, “e assim acabou a história”; em 3 e 4, “e eu fiquei tão feliz”, “e ficou tudo bom”. Já neste caso, uma solução menos convencional e mais brusca “nem percebeu e já estava morta...”.

É interessante nos determos um pouco mais no final escolhido pela aluna para seu texto. Diferentemente dos outros finais dos textos que abordamos até aqui – “foi apenas um sonho”; “E assim acabou a história”; “eu fiquei tão feliz” e “ficou tudo bom” – Renata opta por um final diferenciado do que se costuma ver principalmente em redações escolares, o “final feliz”, ou aquele em que tudo termina bem. Numa crônica o final ainda que seja conclusivo, nem sempre evidencia uma resolução para o conflito, deixando ao leitor a responsabilidade de tirar suas próprias conclusões (CENPC, 2007) Ainda que não tivesse conhecimento dessa característica da crônica, percebemos que ao terminar seu texto com as reticências, a aluna deixa para o leitor parte da responsabilidade sobre o texto, evidenciando, numa interação responsiva, o que Bakhtin aponta como o princípio de exotopia, pelo qual o outro nos dá o acabamento. Desse modo, observamos diferenças entre a forma como cada aluno percebe as possibilidades de se concluir uma crônica o que deixa transparecer o estilo de cada um ao elaborar seu texto. Retomamos aqui as afirmações de Possenti (2001, p.16) para quem a escolha deve ser entendida como um efeito da multiplicidade de recursos que estão em disputa a todo momento na língua.

Textos 6 e 7

Os textos a seguir pertencem a duas alunas diferentes e foram escritos na situação proposta para a confecção do livro. Optamos por essas duas produções por julgarmos que trazem à tona principalmente questões relativas ao tema, estritamente ligado aos significados ideacionais, que se encontram na dimensão textual de acordo com a proposta de Fairclough (2001). Na função ideacional observa-se como as pessoas representam a realidade, ou seja, que tipo de conhecimentos ou crenças são produzidos (MEURER, 2005), o que relacionamos, portanto, ao tema desenvolvido por elas. Entretanto, ressaltamos que as dimensões propostas pela ACD, apesar de serem analisadas sob três ângulos, complementam-

se e, portanto, serão tomadas por nós como relacionadas. Queremos ressaltar que esse é um dos pontos que consideramos de destaque nas produções em questão, o que não nos levará a não observar outros aspectos que julgamos pertinentes à compreensão do que vimos destacando como foco de nosso trabalho, a constituição do estilo.

Texto 6

Título: A casa da praia

Aluna: Mariana

Um dia a Jheny convidou umas amigas, Larissa, Bruna A., Bruna F. Agatha e Thais Varollo para uma festa muito show.

Aí chegou o Lucas e pediu para a Agatha dançar, os dois dançaram a noite inteira.

A Bruna F. chegou arrasando e ela beijou muito.

A Agatha beijou o Lucas e tava namorando com ele.

Eu tava com um vestido vermelho brilhante e muito lindo.

A Larissa tava de calça com uma blusa muito chique.

Nos dançamos até o sol raia muito chique.

As meninas falaram:

— Boa festa.

Texto 7

Título: A madrugada

Aluna: Alice

Um dia eu, Bruna F. e Jhenifer fomos em uma balada super legal. Estava tocando música, tinha coca, bolo e muito doce.

Estavamos sentadas na mesa quando um menino veio e chamou a Bruna F. para dançar. Bruna no começo ficou com vergonha, mais depois acabou aceitando.

Logo depois chegou nossa amiga Agatha que arrasou dançando.

Quando era 2:30 da manhã eu e Jhenifer estavamos cansadas e queriam ir embora. Mais quando Jhenifer viu uma menino foi logo dançar com ele.

Eu fiquei sozinha na mesa só comendo doces e coca-cola.

Um menino me chamou para ir dançar eu aceitei.

Quando era 7:00 da manhã fomos embora e Jhenifer e todas as meninas disseram:

— Eu adorei essa festa.

Nessa etapa, como já afirmamos, todos já tinham conhecimento de que os textos produzidos seriam elaborados para compor a coletânea que daria origem ao livro da sala. Relembramos que a proposta pedia que os alunos produzissem um texto do gênero crônica de tema a ser escolhido por eles. Como mencionado anteriormente, os alunos tiveram conhecimento de algumas características, selecionadas e explicitadas pelo material em questão (o Caderno do Professor), que seriam próprias de textos desse gênero. Uma delas é a de que se tratava de um texto cujo tema deveria ser do cotidiano.

Sobre o tema na crônica, Andrade (2011, p.3) afirma que

A crônica pode tratar de qualquer tema, aleatoriamente escolhido por seu autor, tal escolha pode transportá-lo da realidade vivida para a realidade enunciada. (...)Embora aleatórios e assistemáticos, os temas são recorrentes porque repetem o cotidiano, o banal e, por meio dessa repetição, explicitam a própria essência estilística da crônica.

É interessante notar que o tema escolhido pelas alunas é o mesmo e pode se encaixar no que é designado como tema do cotidiano, especialmente se pensarmos no cotidiano adolescente (trata-se de uma festa). Os detalhes desenvolvidos nas histórias também são recorrentes, o que nos leva a concluir que houve, por parte delas, uma discussão para a escolha do tema a ser desenvolvido. Como os alunos precisaram dividir os computadores para fazer a digitação dos textos, houve conversas e troca de ideias entre eles. Outro fato que notamos é que em ambos os textos, as alunas utilizam como personagens elas mesmas e seus amigos. Isso pôde ser identificado devido ao meu conhecimento como professora da sala.

Chamamos a atenção para esse fato para relacioná-lo à análise tridimensional proposta por Fairclough, particularmente na dimensão do texto enquanto prática discursiva, em que relacionamos questões de identidade e relações sociais, bem como de intertextualidade. Assim, observamos, nos textos dessas alunas, a relação do tema escolhido com fatos que, se não foram vivenciados diretamente por elas, foram experienciados dentro de outras práticas como leitura de textos ou filmes com essa temática. Apesar de não termos

acesso ao que as alunas leram ou assistiram, podemos concluir, dada sua faixa etária, a que tipo de filmes e histórias elas estão expostas.

Podemos observar também, remetendo-nos à dimensão textual, as escolhas efetuadas por esses sujeitos. Vale a pena lembrar aqui que nossa perspectiva teórica embasa-se no paradigma indiciário de Ginzburg, (1989). Portanto, é nos detalhes do vocabulário selecionado, dos tempos verbais utilizados, enfim das escolhas feitas pelas alunas, que buscaremos compreender como se deu o processo de elaboração de seus textos e como esse processo deixa, por meio de marcas, transparecer o estilo de cada uma.

Observamos, então, tentativas feitas pelas alunas de incorporar em suas produções elementos que sejam próprios do texto narrativo, como os elos coesivos que demarcam a progressão dos fatos.

No texto 1 – “Um dia”, “Aí”.

No texto 2 – “Um dia”, Logo depois”, Quando era”.

Podemos, assim, notar que, inseridas em práticas sociais mais amplas, as alunas tentam transpor para seus textos as vivências e os modos de representar o mundo, ligados aos significados ideacionais, que seriam próprios de textos narrativos com os quais provavelmente tiveram contato na escola. Tentam, dessa forma, adequar-se à estrutura composicional e características do texto que elas percebem ser o mais indicado ao momento.

Ainda dentro da dimensão textual, observamos a utilização de tempos verbais considerados mais adequados ao texto narrativo:

- texto 1 – “fomos”, “chegou”, “beijou” (pretérito perfeito); “estávamos”, “estava” (pretérito imperfeito)

- texto 2 – “fomos”, “chegou”, “beijou” (pretérito perfeito); “estávamos” (pretérito imperfeito)

Percebemos, assim, a tentativa das alunas em se enquadrarem na modalidade composicional solicitada. É importante ressaltar que, ao receberem a comanda para produzir um texto do gênero crônica, as alunas utilizam os recursos a que têm acesso no dado momento da produção. Obviamente, se tivessem tido contato com um número maior de crônicas, trabalhado com elas por mais tempo, poderiam ter um resultado mais aprimorado no que diz respeito à estrutura composicional desse gênero. Nesse ponto entra o professor como um mobilizador das potencialidades de seus alunos, um agente de letramento que mediará a vivência desses alunos com o gênero em questão, buscando inseri-los em práticas sociais mais amplas que aquelas normalmente praticadas na escola, seja na produção de um jornal, que contasse com a produção de crônicas, seja pelo contato com jornais da própria cidade ou de

circulação mais ampla para que pudessem entrar em contato com essas produções de forma mais significativa.

Também neste caso, e levando-se em conta a estrutura composicional do gênero em questão, é interessante estabelecer a comparação entre as opções de cada sujeito para a finalização de seu texto, lembrando que é neste momento do fechamento que se estabelece o “dixit” a que Bakhtin (2006) se refere, e que abre o diálogo para a resposta do outro, sendo, assim, na linha do pensamento de Martins (2011a), um aspecto fundamental para a percepção de como se dá a construção do estilo em cada texto.²⁰

No texto de Mariana temos este final:

As meninas falaram:

— *Boa festa.*

Já o texto de Alice termina assim:

Quando era 7:00 da manhã fomos embora e Jhenifer e todas as meninas disseram:

— *Eu adorei essa festa.*

Chama a atenção certa indeterminação no primeiro texto – são “as meninas” e elas dizem “Boa festa”, querendo dizer que a festa foi boa, ou seja, algo que encontraríamos mais convencionalmente em enunciados como “Que festa boa!” ou “Adorei essa festa”. Podemos levantar a hipótese de que isso acontece, pois a aluna tenta traduzir um estilo de gênero mais próximo de uma conversa a um outro mais próximo da escrita, ou do que ela entende como tal.

Alice finaliza seu texto de forma mais determinada, fato que se dá através de certas escolhas léxico-sintáticas que conduzem à determinação precisa do tempo e dos personagens envolvidos. A indeterminação presente em “Boa festa” sofre determinação através de certos localizadores, como a presença do pronome pessoal, a conjugação verbal no pretérito, a presença do dêitico.

²⁰ “Dixit”, do latim, “disse”, com o sentido de “tenho dito, e passo a palavra para o outro”, ou “já falei, é sua vez agora” (Informação que nos foi fornecida em sessão de orientação).

Nestes casos, observamos a construção do final de cada texto também como marca de estilo dessas alunas. Cada uma a sua maneira, entende que o tipo de finalização escolhida seria a mais adequada ao gênero que fora solicitado.

Texto 8

O exemplo seguinte é de uma redação produzida pela aluna na proposta de produção do livro. O que entendemos ser mais evidente nesse texto é o fato de a aluna deixar transparecer textos e vozes de seu cotidiano evidenciando o que Fairclough (2001) aponta como a análise do texto enquanto prática social, especificamente questões que envolvem ideologia e hegemonia. Procuraremos relacionar essas questões à tentativa da aluna em enquadrar seu texto no gênero que foi solicitado.

Texto 8

Título: Fiel Pelicano

Aluna: Bárbara

Desde pequena minha mãe sempre me levou com ela em grupo de oração. Diz ela que o meu nascimento foi um pedido. Foi nesse mesmo grupo de oração acho que é por isso que gosto tanto de ir todas as terças-feiras, está no sangue.

O Robson e sua esposa Silvia são maravilhosos. O Robson prega a palavra com muita sabedoria e a Silvia é quem canta para gente, quando a banda Ultimatum não pode estar presente.

A banda ultimatum acabou de lançar seu primeiro cd, eu sou muito fã. Os integrantes são; Tom, Paulo Peixe, Juninho e Miram.

O símbolo do pelicano usado na igreja católica representa Jesus na eucaristia. Diz á lenda que a ave vendo a fome e a sede dos seus filhotes e não tendo como alimentá-los da sua própria carne e sangue para nutri-los. Assim Jesus o fiel pelicano compadecendo-se da fome e sede de nossas almas rasga o peito e nos nutre com o seu corpo e sangue cada eucaristia.

Ao analisarmos esta produção, notamos o esforço da aluna para enquadrar-se no gênero solicitado – a crônica, que, entre outras características, deveria apresentar um tema do cotidiano. Percebemos isso, ao observarmos a presença de aspectos que pertenceriam ao cotidiano da aluna:

“Desde pequena minha mãe sempre me levou com ela em grupo de oração.”

Bem como as inserções de questões religiosas, normalmente aprendidas em catequeses, ou momentos direcionados ao estudo de aspectos religiosos:

“O símbolo do pelicano usado na igreja católica representa Jesus na eucaristia.”

Podemos associar essas observações novamente à análise proposta pela ACD de Fairclough (2001). Ao escrever sobre suas vivências, a aluna deixa transparecer as relações em que está inserida – as identidades, as crenças, os sistemas de conhecimento com os quais compartilha, aspecto que na linha da ACD envolve, como vimos, a articulação entre a função ideacional, na dimensão textual, e a esfera da ideologia propriamente dita, na dimensão da prática social mais ampla. Ao deixar transparecer essas vozes e textos com os quais teria contato em suas relações sociais e cotidianas, a aluna contribui para a reprodução e a manutenção de ideologias já existentes. Desse modo, encontramos no texto as marcas do sujeito que constrói seu dizer e do outro, as vozes e textos pelos quais esse sujeito perpassa para constituir seu trabalho. Retomamos aqui o conceito tratado por Franchi (2006, p.47) sobre a atividade criadora, à qual relacionamos a autoria e o estilo. Para o autor, essa atividade se encontraria em um contexto “vital e social” sendo manifestada não somente em “um ato individual, isolado. Desenvolve-se no diálogo e na contradição. Na multiplicação dos interlocutores.

Outro aspecto que nos chama a atenção, e que é visto por nós como marca de trabalho da aluna, é a maneira como ela utiliza a colocação pronominal de forma adequada ao que exige a Gramática Normativa. Assim temos;

- “sempre me levou” em vez de utilizar “levou eu”;
- “alimentá-los, nutri-los, compadecendo-se”;
- “nos nutre”, em vez de “nutre nós”.

Note-se também o uso do vocabulário “nutrir”, “compadecer”, provavelmente de conhecimento da aluna devido a esse contexto religioso do qual participa, demonstrando novamente as influências de suas relações cotidianas em seu texto.

Apesar de a aluna narrar o texto em 1ª pessoa, o que caracterizaria uma visão mais subjetiva dos fatos, portanto, mais pessoal, chamamos a atenção para a forma como ela finaliza seu texto, com um distanciamento maior do narrador se tomarmos os exemplos anteriores – em que os textos são finalizados de modo mais pessoal, como um final feliz e com marcas de subjetividade. Ao observarmos o modo como a aluna finaliza seu texto, notamos seu estilo, a escolha exercida por ela em relação a sua produção. Levantamos a hipótese de que essa escolha esteja relacionada à própria temática escolhida pela aluna, algo

relacionado a suas vivências dentro de uma Igreja, lugar mais propício a uma certa formalidade. Notamos, assim, a construção do estilo nesse texto, ao observarmos como se constrói no texto um sentido de subjetividade em alguns momentos e de objetividade em outros. No primeiro parágrafo, a aluna utiliza o foco narrativo de 1ª pessoa, adotando um posicionamento mais pessoal em relação aos fatos narrados. Nos dois parágrafos seguintes, ainda utiliza o foco em 1ª pessoa, mas já partindo para uma certa objetividade, que se concretiza no último parágrafo, no qual o narrador em 1ª pessoa desaparece dando lugar a um foco mais objetivo e, de certa forma, mostrando um distanciamento por parte da autora do texto que não havia até então. Nesse trabalho da aluna em relação a seu texto, na forma com que se posiciona frente aos fatos narrados, vemos seu estilo se configurando.

Texto 9

O exemplo a seguir está inserido no projeto do livro e aponta, segundo nossa perspectiva, mais evidentemente para a relação entre os gêneros do discurso com os quais a aluna teria contato em suas relações cotidianas, seja na escola, na família ou na comunidade a que pertence. Assim, observaremos a construção do estilo da aluna em relação ao estilo de gêneros que fazem parte de sua rede de conhecimentos. Vale retomar as considerações de Bakhtin (2006) sobre a constituição do estilo. O autor afirma que cada gênero possui seu estilo próprio e as opções linguísticas operadas pelo sujeito falante/escritor caracterizariam um determinado gênero. Isso não significa, entretanto, que não haveria a possibilidade de um estilo individual, visto que “todo enunciado pode refletir a individualidade do falante” (BAKHTIN, 2006, p.265).

Texto 9

Título: Amigas

Aluna: Camila

Aquela Silvia do chat era igual a mulher do 0800, disque * e descubra seu destino.

Metralhadora de palavra, parece tudo tão combinado, é sempre emocionante, aqui em casa tem livro de bastante.

Foi minha mãe é professora de literatura, e meu pai adora ler, costume da minha avó. Eu sei ler em inglês e Francês, na minha classe só pega gibi.

Você gosta de ler? De escrever? De ficar em casa? Cara foi divertido.

Fugi daquele chat, tá loco!

Li e gostei do livro terror e mistério, sou igual a você tem um avô que lê sempre para ele se chama Hermano, como eu é porque isso que tenho esse apelido.

Bom tenho preguiça de escrever na escola, mas não tenho de conversar virtual, ah eu ficava bastante em casa, mas ultimamente to preferindo a rua.

Primeiro porque fiquei amigo do Pipoquinha, o pai dele faz um desenho na areia dentro de garrafa ele está me ensinando, eu estou gostando muito, estou quase aprendendo, qualquer dia eu te ensino.

Interessante notar, neste exemplo, que, em relação ao gênero do discurso, vemos claramente a inserção da aluna dentro de uma cadeia de gêneros. O gênero solicitado, a crônica, foi transfigurado por ela que utilizou, provavelmente dentro dos conhecimentos que possui, de acordo com as práticas de letramento em que esteve ou está inserida, outros gêneros com os quais teria mais afinidade para produzir o texto solicitado. Nesse sentido é retomada a hipótese de que o aluno opera com a seleção do gênero do discurso em função do domínio que tem dele. Aqui retomamos as considerações de Bakhtin (2006, p.285) sobre a necessidade do domínio das formas da língua e também das formas do discurso: “Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (...)”. Vale lembrar que, como abordamos anteriormente, o aluno, ao aprender sobre as características que seriam próprias do gênero crônica, tomou conhecimento de que se tratava de um texto cujo tema deveria ser relacionado ao cotidiano. Ora, percebemos claramente a tentativa da aluna em inserir-se nessa característica ao falar de suas experiências de leitura, bem como de sua família – o que relacionaríamos, por um lado, conforme destacamos, à dimensão textual proposta na Análise Crítica do Discurso, por outro, à função interpessoal que trata das relações sociais e identitárias, da forma com que o enunciador se relaciona com seu co-enunciador. Assim, a aluna coloca:

“(...) minha mãe é professora de literatura, e meu pai adora ler, costume da minha avó. Eu sei ler em inglês e Francês, na minha classe só pega gibi.” E ao final dirige-se a seu co-enunciador: “qualquer dia te ensino”, fornecendo, assim o “dixit” a seu texto.

Percebemos o texto da aluna inserido no que vimos chamando de cadeia de gêneros ao observamos o trecho, destacado abaixo, em que se nota a presença de

características que seriam próprias do gênero poema, como a rima e o uso de linguagem figurada:

“Metralhadora de palavra, parece tudo tão combinado, é sempre emocionante, aqui em casa tem livro de bastante.”

Outro aspecto que destacamos, ainda relacionado à cadeia genérica em que se encontra inserido, é o fato de em alguns momentos o texto ter sido elaborado como uma conversa em um chat da internet. Destacamos algumas escolhas lexicais, expressões utilizadas que comprovariam nossa hipótese e que demonstram uma linguagem própria da internet, mais próxima do gênero da conversa pessoal, do que chamaríamos de um bate-papo:

“Você gosta de ler? De escrever? De ficar em casa? Cara foi divertido.”

Bem como a afirmação da aluna de que estava em um chat:

“Fugi daquele chat, tá loco!”

Notamos, assim, que o estilo da aluna confunde-se com o estilo, ou os estilos, dos gêneros com que ela dialogou ao produzir seu texto. E, ao reconfigurar o gênero que foi solicitado, a aluna constrói um outro gênero, um outro estilo. Em outros termos, podemos ainda dizer que ela efetua a tradução para o gênero que lhe é solicitado de aspectos próprios a um outro gênero (Martins, 2011a), fato que provoca o efeito de hibridismo, particularmente perceptível através da função interpessoal, ou seja, da forma com que o enunciador deste texto se dirige a seu co-enunciador.

É interessante lembrar, no entanto, que o gênero crônica é de fato propício a tais hibridizações e que o aluno/sujeito de pesquisa, neste caso, de forma mais ou menos proposital ou consciente, contempla, de fato, a solicitação da escrita de uma narrativa do cotidiano, podendo-se, então, levantar a hipótese de que é apenas a falta de um certo acabamento meta-discursivo que ainda distanciaria seu texto do gênero crônica tal qual praticado por escritores ou jornalistas.

Podemos também levantar a hipótese de que um texto como este talvez se distancie da forma com que o gênero crônica é praticado na escola, ou com que é veiculado nas orientações curriculares (como em São Paulo, 2008); ou seja, ele pode não corresponder às pressões institucionais, embora se aproxime do gênero tal qual praticado por cronistas do estatuto de Luís Fernando Veríssimo, que muito frequentemente trabalha com hibridizações (veja-se a crônica “Classificados Através da História”, por exemplo). Aqui também levantamos um questionamento sobre as escolhas praticadas pelo material em questão. Ao escolher como exemplo uma crônica como “Homem no mar”, de Rubem Braga, e não uma como esta de Luís Fernando Veríssimo, vemos claramente a opção por um texto que

poderíamos dizer mais tradicional do gênero crônica. Poderíamos pensar, então, que essa escolha se deve ao fato de o material apresentar a crônica de modo mais estável, provavelmente para que os alunos percebessem mais nitidamente as características enumeradas como pertencentes à crônica. Entretanto, sendo característica do próprio gênero crônica a flexibilidade, a ponto de Fernando Sabino ponderar que “Crônica é tudo o que o autor chama de crônica”, parece-nos, no mínimo, estranho que outras possibilidades não tenham sido abarcadas. Possibilidades estas que poderiam proporcionar ao aluno uma visão mais ampla do gênero.

Para esclarecermos um pouco melhor a questão do estilo, voltamos à finalização deste texto, seu “dixit”, que é marcadamente diferente dos demais, já que a aluna passa de forma explícita a palavra ao outro:

“eu estou gostando muito, estou quase aprendendo, qualquer dia eu te ensino.”

Acreditamos que isso demonstra uma certa liberdade de Camila em relação à produção de seu texto. Enquanto outros alunos podem ter sido mais afetados pela pressão exercida devido ao fato de se produzir um texto que será colocado em um livro e deixado na biblioteca, Camila mostra-se mais livre ao escrever, mesclando como já dissemos, uma linguagem própria de outros gêneros mais informais como uma conversa em um chat, por exemplo.

Para esclarecer um pouco melhor o que entendemos ser o efeito de escolhas feitas pela aluna, voltamos às considerações de Possenti (2001) para quem há um trabalho efetuado pelo sujeito em relação a seu texto na medida em que há a busca de um efeito desejado e, portanto, a necessidade de se escolher entre as opções que a língua oferece, ou no mínimo, entre as opções a que o aluno tem acesso. Desse modo, e de acordo com Possenti (2001) encontramos, como já dissemos, o estilo e a autoria na maneira como o sujeito constrói seu texto. Ainda que esse sujeito não possua total autonomia, e caberia aqui discutir em que consistiria essa autonomia, para calcular o que seria possível, dentro dos recursos de que dispõe, utilizar em seu texto, a escolha efetuada por ele é efeito de uma multiplicidade de recursos que disputam a todo momento.

Texto 10

O texto seguinte foi produzido na situação de confecção do livro e pareceu-nos interessante por evidenciar questões relativas à estrutura composicional dos gêneros do discurso. Retomando as considerações de Bakhtin (2006) sobre esse aspecto do gênero, para quem a estrutura composicional seria o modo de organização do gênero e como ele é reconhecido na sociedade. Como o falante dispõe de vasto repertório de gêneros, mesmo que não tenha consciência plena disso, ele efetua escolhas orientadas por questões como tema, situação de comunicação e a intenção discursiva. No caso em questão, a aluna foi orientada a produzir um determinado gênero e procurou, dentro dos conhecimentos que possui sobre ele, adequar-se ao que foi solicitado. Assim, tomamos, também, a proposta da ACD, de acordo com a dimensão textual de análise, mais especificamente a função textual, que tem na estrutura composicional o seu enfoque. Vale ressaltar que o texto foi produzido na situação proposta de produção do livro.

Texto 10

Título: O vestido

Aluna: Mayara

No domingo, eu estava procurando o meu vestido para a festa do casamento do meu primo Jonas, eu estava procurando o meu vestido favorito que nele está bordado Mayara, é o meu nome. Fui perguntar ao meu irmão Juca:

— Juca você viu meu vestido?

Ele respondeu:

— Não, mas te ajudo a procurar.

Eu perguntei a minha mãe e meu pai e nenhum deles havia visto o vestido. Então foi que me veio a cabeça que poderia estar na casa de minha avó, mas era tarde então minha mãe mandou deixar para ir amanhã. No dia seguinte, faltavam 3 dias para o casamento. Fui na casa de minha avó e lá também não estava, fui também na casa da minha tia Maria e não achamos o vestido. Cheguei em casa e toda cansada e deitei na minha cama e quando fui vê o que tinha em cima da minha cama era o vestido fui correndo e perguntei a minha mãe:

— Mãe onde que estava?

Respondeu:

— A empregada levou para lavar e passar o vestido.

Chegou o dia do casamento fui toda contente nele, o bolo estava uma delicia e sem conta que quem pego o buque foi a minha mãe. Adorei esse casamento foi maravilhoso.

Nesse texto, percebemos, pelas escolhas lexicais que a aluna faz, seu esforço em adequar-se ao letramento de prestígio, à modalidade que ela pensa ser aceita na escola e aquela que seria adequada à produção de um texto para um livro. Assim temos:

“Eu **perguntei a minha mãe** e meu pai e nenhum deles **havia visto** o vestido.”

“(…) me **veio a cabeça** (…)”

Observamos também a seleção dos marcadores temporais “No domingo”, “No dia seguinte”, que demonstram que a aluna possui conhecimento prévio sobre os elementos que constituem a tipologia narrativa, que se enquadra no gênero solicitado. Além disso, ela faz uso de verbos no pretérito, que seriam próprios de textos narrativos: “Respondeu”, “chegou”, “perguntei.”

Essas marcas seriam indícios de que a aluna tenta encaixar-se na estrutura composicional solicitada, e ainda que, dentro de uma concepção mais tradicional de gênero, como a da proposta pelo material utilizado (SÃO PAULO, 2008), ela não seja tomada como uma crônica, observamos o quanto a aluna aproxima-se do gênero em questão, utilizando, para isso, os recursos de que ela dispõe, dada a sua vivência com esse tipo de texto. E sendo a crônica um gênero propício à hibridização, acreditamos que a aluna configura um outro estilo de gênero crônica ao produzir seu texto.

Notamos ainda que este texto possui uma finalização mais subjetiva, semelhante a alguns dos primeiros que analisamos:

“Adorei esse casamento foi maravilhoso”

Acreditamos que esse modo de posicionar-se mostra as relações sociais e identitárias, ligadas à função interpessoal da ACD, em que a aluna encontra-se. Por ser uma temática bastante relacionada à vida cotidiana, e vista como algo idealizado, a aluna coloca-se de forma pessoal ao finalizar seu texto, demonstrando uma aproximação com o tema tratado e, assim, constituindo sua identidade enquanto alguém que, talvez como outras meninas de sua idade, considera o casamento como algo “maravilhoso”.

Retomamos a questão da estrutura composicional no texto a seguir

Texto 11

No momento dessa produção a aluna tinha conhecimento de que o texto seria elaborado para constituir o livro produzido pela sala.

Texto 11

Título: As mudanças

Aluna: Marcela

Era uma vez, uma família que foi morar em uma grande casa lá nos e EUA.

Depois não gostaram de lá por causa do barulho da casa da vizinha que era de guitarra e de bateria. Então se mudaram e foram morar em Londres e lá ficaram porque não tinha barulho como lá nos EUA eles se divertiam muito lá em Londres mas um dos filhos não gostou de Londres e se mudam de lá e vão para pólo norte e lá era uma maravilha para eles. Eles ficaram felizes em achar uma casa em Pólo Norte a única coisa que era ruim para eles era o frio que era muito forte.

Então eles resolveram passar 2 meses em Israel. E lá era muito quente e resolveram ficar o ano inteirinho lá em Israel e gostaram e moraram o resto de suas vidas sem barulho, sem gritaria, sem frio, e lá onde eles viveram não era nem frio nem calor era um lugar gostoso de se morar e lá também tinha um lindo mar onde eles nadavam quando estavam muito calor .

O texto em questão sugere ao analista, logo de início, os indícios a respeito da relação que a aluna trava com os gêneros do discurso dos quais possui algum conhecimento. É importante ressaltar que, como participa de práticas de letramento diversas (escola, família, comunidade) pressupomos que, na cadeia genérica em que se encontra inserida, a aluna empreende um trabalho de tradução (cf. Martins, 2011a) entre o gênero que foi solicitado – no caso a crônica – e o que ela realmente produz. Ao iniciar seu texto com a expressão *Era uma vez*, a aluna remete à estrutura composicional dos contos infantis, com os quais provavelmente teve ou ainda tem contato. Assim, vemos, nesse trabalho de tradução, a construção do estilo da aluna, na medida em que se relaciona com os textos que já conhece, portanto, com outros estilos de gênero. Dado o caráter subjetivo das análises que empreendemos, podemos pressupor certa intencionalidade no trabalho feito pela aluna. Haveria, então, nesse processo de transposição/ tradução entre gêneros, essa propositalidade, na medida em que ela opera com os recursos de que dispõe, que se encontram nas práticas letradas em que se engaja. Tomando as concepções de Fairclough (2001), que norteiam nossas análises, observamos que, dentro da dimensão textual proposta pelo linguista, as escolhas lexicais e gramaticais da aluna também atestam sua tentativa de encaixar-se na estrutura composicional solicitada. Vemos com expressões como “depois”, “então”, o esforço em manter a progressão textual, bem como

o uso do pretérito, tempo verbal mais comum às narrativas, em verbos como “gostaram”, “ficaram”, “resolveram”.

Outro ponto que entendemos ser necessário destacar, e que se insere nas práticas discursivas, tal qual propõe Fairclough (2001), é a coerência presente no texto. Esse nível de análise da prática discursiva se centraliza na relação entre os recursos que os participantes de determinada interação, verbal ou escrita, possuem, e o texto, considerado “como um conjunto de traços do processo de produção, ou um conjunto de pistas para o processo de interpretação” (cf. Fairclough, 2001, p. 109). Assim, observa-se a concepção de coerência sob a perspectiva da interpretação e da intertextualidade. Assim, os sujeitos-intérpretes, nas palavras de Fairclough (2001), são capazes de compreender os sentidos e fazer as conexões de acordo com os princípios de interpretação relevantes para se gerar o sentido. No texto de Marcela, vemos a coerência mantida ao longo do texto ao observarmos as referências que demonstram que se mantém uma relação de sentido com o que é exterior ao texto, com a realidade conhecida, sobre a qual a aluna, conforme pressupomos, tomou conhecimento dentro das práticas de letramento em que está inserida. Assim temos as referências aos lugares/países/cidades – Estados Unidos, Londres, Pólo Norte, Israel – e, de acordo com particularidades que seriam próprias a eles, a aluna estabelece certas relações como:

1- Os EUA serem um lugar barulhento, agitado.

“(...) não gostaram de lá por causa do barulho da vizinha que era de guitarra e bateria.” A aluna provavelmente estabelece relações com algo que tenha visto em filmes.

2- O Pólo Norte, que era ruim apenas por causa do frio:

“Eles ficaram felizes em achar uma casa no Pólo Norte a única coisa que era ruim para eles era o frio que era muito forte.”

3 – Israel, um lugar onde gostaram de viver:

“(...)moraram o resto de suas vidas sem barulho, sem gritaria, sem frio (...)

Vemos assim, a construção do estilo e da autoria na marca do trabalho efetuado pela aluna ao reconfigurar o gênero em que pretende inserir-se e nas relações de sentido que ela estabelece dentro de seu texto. Segundo Possenti (1993), o trabalho com o estilo, que se encontra relacionado à concepção de autoria, configura-se com a noção de trabalho, de escolhas efetuadas ao longo do texto. Da nossa parte, como já dissemos, baseamo-nos na busca de indícios, tomando como base o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) que podem ser associados aos recursos com que o sujeito opera, como marcas de escolhas efetuadas pelo sujeito-escritor. Segundo Possenti, é nesse ponto que se encontra o estilo, no

modo como o sujeito realiza o trabalho com o texto que produz, conseguindo o efeito desejado, que, no caso analisado, envolve a adequação à estrutura composicional solicitada e também ao letramento de prestígio, aquele aceito na escola.

Voltamos, mais uma vez, à forma de finalização do texto, a seu “dixit”, que neste caso se estrutura na elaboração de um período longo no parágrafo final:

E lá era muito quente e resolveram ficar o ano inteirinho lá em Israel e gostaram e moraram o resto de suas vidas sem barulho, sem gritaria, sem frio, e lá onde eles viveram não era nem frio nem calor era um lugar gostoso de se morar e lá também tinha um lindo mar onde eles nadavam quando estavam muito calor .

Percebemos que assim como no texto que finaliza com “Boa Festa”, também neste predomina certa indeterminação. Neste caso ela é gerada em parte por certo caráter repetitivo, já que o final do texto retoma, negativamente, o que fora dito antes: “sem barulho, sem gritaria, sem frio”, “nem frio, nem calor”.

Considerações finais

Definitivamente, observar os textos dos alunos sob uma perspectiva do estilo e da autoria trouxe vários questionamentos. O primeiro deles, com certeza, foi sobre o meu papel como professora e a minha responsabilidade em possibilitar a esses alunos uma visão, pelo menos em parte, diferenciada em relação ao que seria produzir um texto. O segundo, como pesquisadora, foi de que maneira lançar um olhar diferente sobre esses textos, que não

fosse imbuído de certos julgamentos que normalmente se lançam quando o olhar sobre o texto é o do professor. Este foi o grande desafio que se impôs: ter um olhar mais analítico em relação a essas produções e deixar um pouco de lado o olhar de professora que tinha expectativas, algumas concretizadas, mas outras tantas não. Vencida, pelo menos em parte, essa batalha, procurei observar esses textos a partir da possibilidade de se falar em autoria e estilo no contexto escolar.

Visando esses dois objetivos, como professora e como pesquisadora, propus a atividade que deu origem ao corpus, a qual já descrevi em detalhes anteriormente. Retomo esse ponto neste momento, pois acredito ser válido para explicar um pouco do que esperava com o projeto. No início do projeto que propus aos alunos havia de minha parte grandes expectativas em relação às produções. Esperava, pode-se dizer de uma forma um tanto idealista, uma grande mobilização dos alunos, um entendimento totalmente diferenciado e novo do que seria escrever um texto. Assim, acreditava que os textos obtidos mostrariam diferenças gritantes em relação às produções anteriores, àquelas voltadas a uma prática mais comum de escrever para o professor ler e atribuir uma nota. Passada a fase de euforia, fui percebendo que essa diferença tão significativa nos textos não havia se concretizado, pelo menos não da maneira como esperava. Entretanto, com um olhar mais analítico, pude notar que houve, sim, por parte de muitos alunos, claro que não posso dizer de todos, um engajamento diferente na atividade proposta, uma vontade de participar que não se via tanto em outras atividades, algo que pude ver também em suas produções. Desse modo, e como procurei demonstrar em minhas análises, notei que o projeto de letramento, tal como concebido até então, teve sim uma resposta por parte dos estudantes, ainda que não fosse a esperada inicialmente. Entendo, então, que, se num projeto de letramento desenvolvido de maneira ainda não tão abrangente pôde-se alcançar pequenos, mas bons resultados, num projeto mais amplo, como já discutimos, aliás, haveria uma possibilidade ainda maior de se notar diferenças significativas nas produções desses alunos.

Outro ponto que merece destaque, e tem relação com as dificuldades de separar o olhar da professora e o olhar da pesquisadora, é a maneira como eu enxergava esses textos antes e depois, conforme a pesquisa foi avançando. Como a proposta do livro era a de que os alunos produzissem crônicas, num primeiro momento minha visão estava muito voltada, principalmente, para uma certa formalidade composicional. Assim, não conseguia enxergar, nos textos produzidos, algo que, pelo menos, se aproximasse do que eu havia solicitado, ou seja, uma crônica. Com o passar do tempo, e observando melhor a própria teoria a que estava me filiando, comecei a ter uma visão diferente acerca desses textos. Passei a observá-los

dentro de um hibridismo existente na constituição dos gêneros de modo geral e, particularmente do gênero crônica, com o qual eu estava trabalhando. Desse modo, passei a entender e buscar explicar que o modo como os textos foram produzidos por meus alunos encontrava-se dentro do que era possível para eles naquele dado momento. Assim, essas crianças, dentro de suas vivências e experiências com o gênero crônica, que possivelmente só ocorreram na escola, e mais provavelmente naquele ano, entendiam à sua maneira o que seria um texto desse gênero. Ao compreender o gênero de acordo com suas vivências, essas crianças, nos termos da ACD, compreendem esses textos de acordo com sua produção e circulação dentro do contexto social em que se encontram. Por isso, hibridizam esses conhecimentos adquiridos na escola com aqueles referentes a outros textos com os quais possuem mais familiaridade, seja por terem visto ao longo de sua formação escolar, ou mesmo em outras práticas de letramento em que estejam inseridas, como a família, ou a comunidade. Nessa hibridização encontra-se, a nosso ver, a constituição da autoria desse sujeito e, conseqüentemente, de seu estilo.

É importante ficar claro que não estamos desconsiderando aqui a relativa estabilidade que os gêneros possuem e não pretendemos afirmar que não há uma constituição própria de cada gênero. O que afirmamos é que existem, justamente por esse caráter de certa estabilidade, características que muitas vezes não são fixas nos gêneros e, por isso, podem ser reconfiguradas de acordo com as possibilidades do falante/escrevente dentro de uma língua, levando-se em conta o processo no qual esse sujeito encontra-se inserido. Assim, retomamos as considerações de Dolz e colaboradores (2010, p.41) que tomam os gêneros como “manifestações das práticas languageiras”, tendo como característica serem ao mesmo tempo “tipos estáveis de enunciados, produtos de sua história”, e possuírem um “caráter variável, dinâmico”. Foi na perspectiva dessa dinamicidade que procurei observar os textos produzidos por meus alunos.

Acredito ser relevante aqui expor algumas considerações de Franchi (2006) sobre a questão da criatividade. Para ele, a atividade criadora, a qual relacionamos às questões de autoria e estilo, está ligada às condições e aos processos de criação do sujeito, não se manifestando, por isso, e como já destacamos, como um ato individual e isolado, mas desenvolvido no diálogo, na interação, na “multiplicação dos interlocutores” (FRANCHI, 2006, p.47). Assim, relacionamos essa discussão proposta pelo autor, ao que vimos trabalhando nesta pesquisa acerca do papel do outro na constituição dos discursos. Voltamos a Bakhtin (2006) sobre o papel ativo do outro na constituição dos discursos. Para ele, todo falante responde a outros e “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada

de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 272). Ao observar os textos sob esse prisma, retira-se a ideia de que a atividade criadora, ou a autoria e o estilo no caso desta pesquisa, seriam elementos de caráter intrínseco ao sujeito e os tratamos como uma possibilidade de configuração nos textos voltando nosso foco para a inscrição do sujeito/aluno num processo pelo qual sua autoria e seu estilo se constituíram/contruíram. Tomamos as palavras de Franchi (2006, p.50) : ”No limite, a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do codificado e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria.” Assim, encontramos nos textos dos alunos, sujeitos dessa pesquisa, a manifestação da autoria e a constituição de um estilo ao observarmos o modo como eles se apropriaram do que entendiam ser o gênero crônica e reconfiguraram este gênero a sua maneira, diante das possibilidades de que dispunham, dentro de práticas de letramento das quais fizeram ou fazem parte, para construir os textos que haviam sido solicitados. É nesse **como** o texto se constrói que podemos encontrar a autoria e o estilo (POSSENTI, 2002).

Diante disso, cabe aqui uma pergunta que me fiz inúmeras vezes ao longo de todo esse processo: é possível, então, ensinar autoria e estilo ao aluno? Obviamente, vista sob uma ótica restrita, que poderia ser tomada como a utilização de esquemas, ou de conceitos e definições, a resposta, a meu ver, é não. Entretanto, vista sob o enfoque tomado nesta pesquisa, acredito que seja possível, assim como expõem também outros autores como Possenti (1994, 2001) , Geraldi (2006), Abaurre (2006), que tratam dessas questões voltadas ao ensino, proporcionar meios para que esses alunos tenham maior possibilidade de que a autoria e o estilo se configurem em seus textos. O que é preciso, é retirar esse sujeito de uma posição que Geraldi (2008) chama de função-aluno, aquele que está inserido em práticas com pouco sentido, a prática do simples exercício, que não possui uma razão a não ser aquela de escrever para o professor. Ao inserir esses alunos em práticas mais significativas, de acordo com o que já expusemos como projetos de letramento, poderíamos encontrar outro caminho para que a escola não fosse somente um espaço de simulação. O trabalho pedagógico com gêneros do discurso também se encontra como parte fundamental dessa prática mais significativa com o texto em sala de aula. Sobre esse trabalho, Dolz e colaboradores (2010, p.48) afirmam:

Concebemos o trabalho escolar a partir do gênero de um modo dinâmico, integrando as restrições e as liberdades que se relacionam na produção de novos textos. Assim, os contornos instáveis e maleáveis do gênero podem

incidir de um modo mais eficaz sobre a criatividade e a autonomia dos aprendizes.

Os documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil já se deram conta, há um bom tempo, da importância de se trabalhar sob o enfoque dos gêneros do discurso na produção de textos. Entretanto, muitas vezes, como já expusemos, esse trabalho é feito de maneira engessada, que não condiz com as condições de práticas sociais amplas das quais vimos falando. Caberia então, ao professor como um agente de letramento, possibilitar uma visão diferente sobre o texto, mobilizando os conhecimentos de seus alunos e realmente proporcionando experiências mais significativas para eles.

Trabalhar sob este enfoque trouxe para mim uma visão totalmente diferente do trabalho com o texto e definitivamente proporcionou mudanças profundas em meu modo de entender esse trabalho. Evidentemente, nós, professores, encontramos muitos obstáculos em nosso dia-a-dia, que dificultam nossa prática docente. Vale dizer aqui, como exemplo do que quero ilustrar, que, no ano seguinte ao trabalho que desenvolvi com a produção do livro, tentei fazer um trabalho semelhante. Entretanto, alguns obstáculos se colocaram: as salas estavam mais lotadas, agora não mais 30 alunos, mas 40; a sala de informática fora desativada por um tempo, com a promessa de que novos computadores chegariam, o que ocorreu apenas no final do ano. Percebi, então, que, para que o professor possa realmente efetivar seu trabalho como agente de letramento, é preciso vencer os obstáculos que se colocam e adaptar outras práticas que possam ter obtido sucesso. Aí consiste o verdadeiro trabalho do agente mobilizador das capacidades dos alunos: adaptar-se ao momento, às dificuldades e retirar disso tudo as possibilidades de novas práticas para que os sujeitos que se encontram em fase escolar tenham, pelo menos em parte, possibilidade maior de posicionarem-se de forma mais atuante em relação à linguagem e, conseqüentemente, enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ABAURRE, M. B. *Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil*. In: Estudos Linguísticos XXII, Anais do Seminário do Gel. Ribeirão Preto: Moura Lacerda, pp.196-201, 1993.

ANDRADE, M. L. C. V. de O. *O gênero crônica e a prática escolar*. Disponível em: <http://www.fflch.dlcv/lport/pdf/maluv017.pdf> usp.br. Acesso em: 20 maio 2011.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 4ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. M. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDINI, L. J. S. *A autoria é algo que se ensina?* 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), julho de 2007.

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 191-200.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

BUNZEN, C. *O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Projeto Temático Letramento do Professor. Campinas, 2009. Disponível em: www.letramento.iel.unicamp.br.

CANCLINI, N. G. Culturas Híbridas, poderes oblíquos. In: CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

CORRÊA, M. L.G. *O Modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DE GRANDE, Paula Baracat. *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*. 2010. 128 páginas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIAD, R. S. *Episódios de reescrita em textos infantis*. In: Estudos Linguísticos. São Paulo, 2009.

_____. Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários. In: *Estudos Linguísticos XXII*, Anais do Seminário do Gel. Ribeirão Preto: Moura Lacerda, pp.180-187, 1993.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. Passagens, V.6, 1992.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. In: *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* / Eds. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para El desarrollo de las Ciencias Sociales em El Perú, 2004.

GERALDI, João Wanderley Geraldi (org). *O texto na sala de aula*. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GINZBURG, 1989, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, F. *O texto na apropriação da escrita*. 2006. 137 p. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GRANGER, G.G. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

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

_____. *Os estudos do Letramento e a formação do professor de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008a.

_____. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a função social da escrita*. 10ª reimpressão, Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

_____. *Projetos de letramento na educação infantil*. Revista Caminhos em Linguística Aplicada. Volume 1, número 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla.

KLEIMAN, A; MARTINS, M. S. C. *Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes*. In: KLEIMAN & CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. *Discurso e Textualidade*. Pontes, 2006.

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

_____. Ethos, gêneros e questões identitárias. *Revista Delta*. São Paulo: EDUC, volume 23, 1, 2007b.

_____. Avanços e retrocessos nas propostas curriculares de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Linguagem em (Dis)curso – LEMD*, v. 8, n. 3, pp. 519-539, set/dez. 2008.

_____. Ethos e estilo em textos produzidos na esfera acadêmica. In: Serrani, Silvana (Orgs.). *Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Angela Kleiman*. São Paulo: Ed. Hedra/Ecidade, 2010.

_____. Aspectos tradutórios do letramento: a construção do estilo. *Linguagem*, no.18. São Carlos, DL/UFSCar, 2011a.

_____. A construção do ethos, da autoria e do estilo em diferentes esferas sociais. In: di Renzo, Ana ; Motta, Ana L..A. Rodrigues da; Oliveira, Tania Pitombo de (Orgs.). *Linguagem, História e Memória*. Campinas: Pontes, 2011b.

MEURER, J. L. *Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough*. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (org). *Gêneros: Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PFEIFFER, C. R. C. *Que autor é este?* Dissertação de mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1995.

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

_____. *Estilo e aquisição da escrita*. In: Estudos Linguísticos XXII, Anais do Seminário do Gel. Ribeirão Preto: Moura Lacerda, pp.202-204, 1993b.

_____. *Discurso, sujeito e o trabalho de escrita*. In: Atuais da AD. São Paulo, pp. 27-41, 1994.

_____. *Enunciação, autoria e estilo*. In: Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2001.

_____. *Indícios de autoria*. PERSPECTIVA, Florianópolis, 1-20, n.01, p.105-124, jan./jun., 2002.

SÃO PAULO (ESTADO). Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, cultura e ação comunitária (CENPEC). *Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro*. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Proposta Curricular – Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Professor. Língua Portuguesa: ensino fundamental – 5ª série, 2º bimestre. São Paulo SEE, 2009a.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno. Língua Portuguesa: ensino fundamental – 5ª série, 2º bimestre. São Paulo SEE, 2009b.

SARMENTO, Leila Lauer. *Português: Leitura, Produção, Gramática*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

STREET, B. *Los nuevos estudios de literacidad*. In: *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* / Eds. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para El desarrollo de las Ciencias Sociales em El Perú, 2004.

STREET, B. *Perspectivas Interculturais sobre o Letramento*. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997.

TINOCO, Glícia M. Azevedo M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 2008.

VIDON, L. N. *Individualidade e escolarização: estilos em conflito*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.