

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING
MESTRADO EM LÍNGÜÍSTICA**

FÁBIO PESSOA DA SILVA

**LETRAMENTO ESCOLAR: ATIVIDADES DE ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA
MATERNA E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

**João Pessoa
2008**

FÁBIO PESSOA DA SILVA

**LETRAMENTO ESCOLAR: ATIVIDADES DE ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA
MATERNA E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Lingüística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do grau acadêmico de Mestre em Lingüística. Área de concentração: Lingüística e Práticas Sociais; Linha de pesquisa: Lingüística Aplicada.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira.

João Pessoa
2008

FÁBIO PESSOA DA SILVA

**LETRAMENTO ESCOLAR: ATIVIDADES DE ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA
MATERNA E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Lingüística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do grau acadêmico de Mestre em Lingüística. Área de concentração: Lingüística e Práticas Sociais; Linha de pesquisa: Lingüística Aplicada.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira.

Aprovada em: 20 de junho de 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira – UFPB
(Presidente – Orientador)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves – UFCG
(2º Membro)

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Carvalho Ribeiro – UFPB
(3º Membro)

À Severina Pessoa e Benedito Manoel, duas pessoas essenciais ao meu existir. Criaturas dedicadas que não medem esforços para me ajudar em tudo que faço, em quaisquer circunstâncias. Vocês são pessoas singulares: meus pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sobretudo, que tem me possibilitado viver e conquistar meus objetivos.

À minha família e amigos que, nas horas certas, souberam contribuir de forma positiva, ajudando-me no que foi necessário.

A meu amigo Tadeu com quem aprendi muito nas nossas conversas intermináveis sobre Lingüística e outras coisas mais.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Regina Celi, pessoa muito generosa, com quem aprendi muito e pela qual tenho imenso carinho.

À Luana, Aldenor, Ari, amigos de todas as horas, pessoas muito especiais, iluminadas, com as quais sempre pude contar.

A todos que direta ou indiretamente influenciaram nesse trabalho. Obrigado.

"Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos".

(PCN - Introdução)

RESUMO

O ensino-aprendizagem de língua materna deve ser visto como um processo contínuo e realizado mediante a utilização dos diferentes textos, tanto para a leitura quanto para a produção. O letramento escolar é a oportunidade que o aluno tem de, na escola, desenvolver suas habilidades lingüísticas e, principalmente, textuais. Haja vista os textos estarem organizados sob a forma de gêneros de textos, estes devem ser adotados como objeto de estudo/ensino, uma vez que materializam as ações de linguagem imputáveis a um agente-produtor, social e historicamente delimitado, sempre numa visão sócio-interacionista da linguagem. Essas ações de linguagem sofrem influências dos contextos de produção e correspondem às necessidades comunicativas dos falantes, numa dada formação sócio-discursiva e acabam por interferir diretamente na produção textual que é a materialização lingüística dessas ações. Tendo em vista, pois, essa perspectiva teórico-metodológica, o presente estudo teve por objetivo geral observar as atividades de escritas desenvolvidas pelos professores nas aulas de língua materna, em turmas do 9º ano do ensino fundamental, tomando por base a sua formação docente no que diz respeito ao ensino na perspectiva do letramento. Para tanto, selecionamos seis professores pertencentes às redes pública e privada de ensino e lançamo-lhes um questionário contendo indagações sobre as práticas de letramento que costumam desenvolver em sala de aula, ou seja, as atividades de escrita que proporcionam junto aos alunos. Também lhes questionamos sobre sua formação docente. Aliado a tudo isso, observamos quatro aulas de cada um dos professores participantes a fim de confrontarmos os discursos com a prática escolar e podermos analisar de forma mais consistente todas as informações coletadas na pesquisa. Essas análises explicitadas neste texto são norteadas à luz do Interacionismo Sócio-discursivo (doravante ISD) e de reflexões teóricas que apontam para o ensino escolar de língua materna na perspectiva do letramento.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Língua Materna, Letramento, Gêneros Textuais, Formação, Professor.

ABSTRACT

The teaching-learning process of mother tongue should be seen as a continuous process and accomplished by the use of different texts, for reading and for production. The school lettering is the opportunity that the student has in the school to develop his linguistic abilities and, mainly, textual. As the texts are organized in the form of genres of texts, these should be adopted as object of study/teaching, once they materialize the language actions imputable to an agent-producer, social and historically delimited, always in a social-interactional vision of the language. Those language actions suffer influences of the production contexts and they correspond to the speakers' communicative needs, in a certain social-discursive formation and they interfere directly in the textual production that is the linguistic materialization of those actions. Based on this theoretical-methodological perspective, the present study had for general objective to observe the activities of writings developed by the teachers in the classes of mother tongue, taking for base their educational formation concerning to the teaching in the perspective of the lettering. For this, we have selected six teachers who work in public and private schools and we gave them a questionnaire containing questions about the lettering practices that they develop in classroom, in other words, the writing activities that they provide to the students. We also questioned them about their educational formation. Ally to all this, we observed four classes of each one of the participant teachers in order to confront the speeches with the school practice and we wanted to analyze in a more consistent way all the information collected in the research. Those analyses explained in this text are orientated by the Social-discursive Interaction (from now SDI) and by theoretical reflections that show the need of a school teaching of mother tongue in the perspective of the lettering.

Key words: Teaching-learning, Mother Tongue, Lettering, Textual Genres, Formation, Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 – Parâmetros das condições de produção dos textos	33
Organograma 2 – Interface Alfabetização X Letramento	48
Organograma 3 – Ciclo do processo de ensino-aprendizagem	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos discursivos	37
Quadro 2 – Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Letras	74
Quadro 3 – Sinopse geral sobre a formação dos professores consultados	86
Quadro 4 – Dos objetivos para a produção de texto na escola, segundo as respostas dos professores nos questionários	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dos cursos de formação	75
Tabela 2 – Sobre o termo Letramento	79
Tabela 3 – Sobre o conhecimento da teoria dos gêneros textuais	82
Tabela 4 – Sobre a noção de texto	85
Tabela 5 – Relato das atividades de escrita desenvolvidas pelos professores na aula de língua materna, segundo suas respostas nos questionários	104
Tabela 6 – Análise das atividades de escrita observadas pelo pesquisador nas salas de aula dos professores consultados	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 GÊNEROS TEXTUAIS: ABORDAGEM TEÓRICA À LUZ DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO	19
1.1 Aporte teórico do ISD – conceitos fundamentais	24
1.1.1 Ação e atividade de linguagem	24
1.1.2 Textos – conceitos e especificidades	28
1.1.3 Condições de produção dos textos	31
1.1.4 Gêneros de textos e tipos de discursos	34
2 LETRAMENTO: UMA CONCEPÇÃO SOCIAL DA ESCRITA	39
2.1 Letramento e Alfabetização – processos em interface	40
2.2 Letramento e ensino escolar	49
3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA ESCRITA	57
3.1 Formação e profissionalização docente	58
3.2 Professor de Língua Materna – formação teórica e fazer pedagógico	60
3.3 Professor – agente promotor do letramento	66
4 ATIVIDADES DE ESCRITA NA AULA DE LINGUA MATERNA E FORMAÇÃO DOCENTE: PASSOS E DESCOMPASSOS	70
4.1 Formação do professor de língua materna	70
4.2 Atividades de escrita nas aulas de Língua Materna	88
À GUIA DE CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida e intitulada – *Letramento escolar: atividades de escrita na aula de língua materna e suas relações com a formação docente* – demonstra, de forma analítica, a relevância de se estudar/observar as atividades de escrita desenvolvidas pelos professores de língua materna e suas relações diretas e indiretas com a formação desses professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho investigativo em que são abordadas questões relativas às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da escrita na escola (Letramento escolar)¹, nas quais destacamos a importância do trabalho com os gêneros textuais e questões voltadas à formação do professor enquanto agente promotor do letramento.

A temática dos gêneros textuais tem interessado pesquisadores da lingüística moderna, principalmente a partir da década de 90 do século passado. O ensino de língua materna privilegiando os gêneros como objeto de estudo e o texto como unidade de ensino-aprendizagem veio contribuir bastante com a mudança de paradigma que atualmente se observa no plano geral do ensino-aprendizagem de línguas, no que diz respeito aos letramentos. Hoje é consensual que o texto é o instrumento de linguagem mais apropriado para se ensinar/aprender uma determinada língua, porque nele estão contidos os domínios necessários para qualquer usuário da língua estabelecer um ato comunicativo. Afinal, tudo que aprendemos em termos de análise lingüística e habilidades discursivo-pragmáticas deve resultar na produção de textos, dos mais variados tipos, para as mais diferentes finalidades sociais.

No tocante à temática da formação de professores, esse assunto tem se destacado nas pesquisas acadêmicas contemporâneas, dada a relevância do professor na elaboração e execução das práticas pedagógicas de ensino, em quaisquer níveis. O papel social e as competências teórica e pedagógica do professor de língua materna (nosso foco de interesse) são elementos determinantes ao processo de ensino-aprendizagem escolar. Discutir sobre esses elementos é algo

¹ Durante o texto retomaremos essa nomenclatura sob a forma da sigla LE.

bastante significativo, não só para apontar aspectos negativos como também, e principalmente, para direcionar ou sugerir possibilidades de melhoria.

A nossa proposta de estudo se constitui da análise das atividades de escrita desenvolvidas na aula de língua materna (ensino fundamental – 9º ano), tomando por base as orientações para o letramento², destacando a formação do professor, seus conhecimentos teórico-metodológicos no tocante à (não) utilização dessas orientações em sua prática de sala de aula.

Esse objeto de estudo foi analisado à luz de teorias que consideram o social como determinante à linguagem, destacamos nesse caso o Interacionismo Sócio-discursivo (doravante ISD), bem como os estudos direcionados na perspectiva do letramento e diretrizes e documentos oficiais para o ensino de língua materna, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

A metodologia utilizada neste trabalho de pesquisa junto aos professores de língua materna constituiu-se da aplicação de questionários contendo indagações sobre o nosso objeto de estudo (o questionário foi composto por dez perguntas)³. Esses questionários foram respondidos livremente pelos professores e depois devolvidos ao pesquisador, conforme combinação prévia.

Além dos questionários, solicitamo-lhes permissão para assistirmos algumas aulas de português por eles ministradas para que pudéssemos ter uma definição bem mais próxima da realidade no tocante à prática pedagógica desses professores participantes da pesquisa.

Foram observadas quatro aulas de cada professor, o que totalizam vinte e quatro aulas, uma vez que ao todo foram consultados seis professores. As observações colhidas nessas aulas servirão também de amostragem, paralelas às respostas dos respectivos questionários, para as nossas análises. Esse momento serviu para o pesquisador colher informações mais precisas sobre a prática pedagógica desses professores. Todos se dispuseram gentilmente a permitir nossa entrada em suas salas de aula.

Utilizamos, como procedimento no capítulo das análises, primeiro, as questões relacionadas à formação do professor e, depois, aquelas direcionadas às

² Entendemos essas orientações como uma gama de informações, diretrizes e metodologias que vieram propor um ensino de Língua Portuguesa reflexivo, epilingüístico, contextualizado, que reconhece os usos sociais da escrita pelos sujeitos e que proporciona práticas de letramento (s) diferenciadas e, sobretudo, funcionais.

³ O questionário contendo todas as perguntas, na íntegra, encontra-se em anexo.

atividades de escrita desenvolvidas. No momento da exposição das respostas do questionário sobre essas atividades, iremos, muitas vezes, associá-las às observações colhidas em sala de aula. Isso implica dizer que estaremos tratando simultaneamente tanto das falas dos professores nos questionários sobre as atividades que dizem desenvolver com os alunos quanto das observações feitas pelo pesquisador em suas salas de aulas.

Os professores envolvidos na pesquisa são todos licenciados em Letras. Esse foi o primeiro critério por nós utilizado no momento da seleção. Outro critério foi estarem atuando no ensino fundamental (9º ano) como também lecionando em escolas públicas e/ou privadas. Alguns deles ensinam em mais de um turno.

Como procedimento de análise, utilizamos a letra *P* par indicar *professor*, seguida dos números 1, 2, 3, 4, 5 e 6, significando, respectivamente, os seis professores consultados.

Sobre esses professores, os P1 e P4 são, respectivamente, dos turnos noite e manhã da Escola Estadual de Ensino Fundamental Argentina Pereira Gomes, localizada em João Pessoa-Pb. P2 é professor dos turnos manhã e tarde da Comunidade Educacional Vida Nova (Instituto Nesher), escola privada também sediada em João Pessoa-Pb. P3 é professor dos turnos manhã e tarde da Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros, localizada em Goiana-PE. P5 é professor do turno da tarde da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antonia Rangel, localizada em João Pessoa-Pb e P6 é professor do turno da tarde da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Senador Ruy Carneiro, localizada no município de Jacaraú-Pb.

Pelo que se observa, o nosso *corpus* é constituído por professores de diferentes escolas e municípios. Isso foi feito justamente para termos uma idéia geral da realidade em diferentes contextos.

Algumas das aulas assistidas pelo pesquisador, como as do período noturno ministradas pelo P1, aconteceram em dois tempos seguidos, ou seja, duas aulas sem intervalo. Essa é uma prática comum em nossas escolas, em todos os turnos.

Em relação aos alunos, estes, de forma geral, se mostraram receptivos a nossa presença; alguns deles chegaram até a nos indagar sobre a pesquisa, qual a finalidade e o porquê da escolha daquela turma.

Um fato bastante relevante desses momentos de observação é que, em uma das escolas por nós visitadas, alguns professores, de outros níveis da educação

básica, demonstraram interesse em saber mais sobre nossa pesquisa e sugeriram que voltássemos à escola depois da conclusão do trabalho para socializarmos as informações obtidas, numa espécie de mini-curso de formação. Consideramos essa atitude muito positiva e justamente reflete um dos principais motivos que nos levou a pesquisar sobre esse tema, o do ensino-aprendizagem do letramento escolar, que é socializar os conhecimentos acadêmicos a quem deles precisar, no caso, o professor.

Conforme já mencionado, delimitamos nossa atenção para as atividades de escrita desenvolvidas pelos professores em turmas da 8ª série do ensino fundamental (hoje 9º ano), tendo em vista ser uma série intermediária entre essa modalidade e o ensino médio. A nosso ver, o 9º ano é uma série em que os alunos têm sido expostos mais intensamente a gêneros textuais específicos, principalmente os de cunho dissertativo-argumentativo, os quais já fazem parte (ou deveriam fazer) integralmente de suas interações verbais cotidianas. Não que nas séries anteriores eles sejam indiferentes a isso, mas é pressuposto que quanto mais se avança o grau de ensino mais se é cobrado do aprendiz uma postura crítica e consciente da realidade.

Tendo em vista esse contexto de investigação, delimitamos objetivos específicos relacionados às hipóteses desenvolvidas para a pesquisa, os quais são descritos a seguir:

- Analisar as atividades de escrita desenvolvidas na aula de língua materna do ensino fundamental (9º ano), observando se contemplam ou não o ensino da escrita enquanto prática social a partir do uso dos diferentes gêneros textuais;
- Refletir se as atividades desenvolvidas de produção textual pelos professores de língua materna estão fundamentadas na perspectiva do letramento e dos PCN;
- Verificar até que ponto as orientações trazidas para o ensino da escrita na perspectiva do letramento são conhecidas pelos professores e são transpostas para a sala de aula;
- Investigar os possíveis motivos pelos quais há professores que desconhecem essas orientações;

- Elencar as atividades de produção de texto mais presentes nas aulas de língua materna observadas, seus reflexos no avanço e/ou retrocesso do processo de ensino-aprendizagem da escrita na/pela escola.

As hipóteses de que partimos para elencar esses objetivos traduzem a nossa preocupação em colocar em pauta uma discussão acadêmica sobre o ensino-aprendizagem da escrita em nossas escolas, partindo daquilo que pode ser observado no dia-a-dia da sala de aula. Essas hipóteses resumem-se às seguintes afirmações:

- Há professores que não utilizam nas atividades de produção textuais desenvolvidas com os seus alunos as orientações para o letramento, sendo porque, ou as desconhecem ou as conhecem e não conseguem ou não desejam efetivá-las no seu fazer pedagógico;
- Muitas das atividades de produção textuais conduzidas pelos professores de língua materna não contribuem para o letramento, ou seja, para os diferentes usos sociais que os alunos fazem ou necessitam fazer da escrita;
- Poucos são os professores de língua materna que contemplam em suas aulas a diversidade de gêneros textuais, pois tão importante quanto trazer o gênero para a sala de aula é a maneira de utilizar esse gênero enquanto instrumento de linguagem sócio-comunicativo.
- Há professores que conhecem e transpõem para sua atividade docente as orientações para o letramento escolar, embora o façam de forma incipiente.

Dada essa contextualização, estruturamos o presente trabalho em quatro capítulos, os quais podem ser resumidamente apresentados conforme se segue, consecutivamente:

No primeiro, fazemos uma (re)leitura do aporte teórico do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), uma vez que os conceitos instituídos por essa teoria serão por nós utilizados na análise do *corpus*. Nesse primeiro momento, é importante que fiquem bem claras as nossas concepções de gênero, texto e discurso, bem como as devidas justificativas do porquê da escolha desse aporte epistemológico que, se não é uma teoria propriamente lingüística, se constitui uma mesclagem que inclui, além da lingüística, muitas outras ciências do humano (Cf. BRONCKART, 1999, 2006a). Essa parte do trabalho sintetiza de forma objetiva a proposta do ISD para o ensino-aprendizagem com textos.

No segundo capítulo, explicitamos sobre o Letramento e as várias conceituações que a ele se relacionam e nele se entrelaçam. Fazemos uma ponte entre o ensino da escrita na escola e as práticas sociais de linguagem, como também citamos a importância dos PCN no processo de ensino-aprendizagem de língua materna no que se refere aos letramentos. Destacamos ainda as contribuições da noção de letramento para o ensino aprendizagem como um todo.

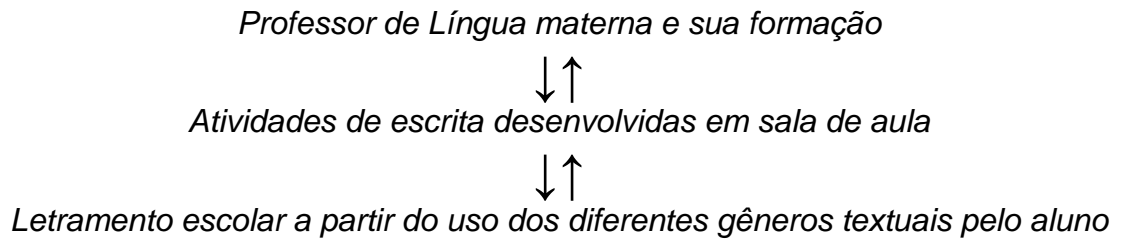
No terceiro, dedicamo-nos à temática da formação docente, destacando a importância de uma formação teórico-metodológica consistente por parte do professor, em especial no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da escrita. Na ocasião, comentamos ainda sobre a relevância do professor enquanto profissional da educação e enquanto agente promotor do letramento.

Por fim, no quarto capítulo, desenvolvemos nossas análises sobre o material coletado no *corpus* da pesquisa. Essa parte do nosso trabalho é muito relevante, pois temos a oportunidade de verificar na prática muitas das indagações e suposições que até então estavam apenas na forma de discurso teórico. Isso nos faz perceber o quanto é necessário que procuremos sempre que possível uma comprovação empírica dos fatos que desejamos analisar.

Visto isso, gostaríamos de justificar nossa pesquisa por se tratar de um estudo que considera a importância de se observar até que ponto os professores conhecem as novas perspectivas para o ensino da escrita na escola e como são as atividades de produção textual por eles desenvolvidas atualmente; se correspondem ou não às intenções de um ensino que se preocupa em levar o aluno a participar ativamente das diferentes práticas sociais de linguagem e dos diferentes eventos sociais de letramento (s).

Essa pesquisa, acreditamos, poderá servir de amostragem das concepções de escrita e fundamentações teórico-metodológicas que os professores do ensino fundamental II de língua materna aqui investigados possuem; bem como das atividades de produção de textos por eles desenvolvidas com mais frequência junto aos alunos. Tal amostragem também deve conduzir a uma discussão sobre a relevância de se ter uma formação docente continuada e eficaz nos âmbitos a que nos propomos demonstrar. Esses são, pois, os motivos principais que nos levaram a escolher o objeto de estudo aqui apresentado, bem como o desejo de contribuir cientificamente com os estudos direcionados na perspectiva do letramento.

Portanto, de forma geral, o nosso trabalho pode ser resumido na seguinte tríade, observando-se as fluidas relações entre as partes:



Essa adoção temática se deu, haja vista o processo de ensino-aprendizagem do letramento escolar ser um misto daquilo que o professor desenvolve em sala de aula (as atividades de leitura e produção de texto) com o modo como ele desenvolve (o que está relacionado diretamente à sua formação) e o objeto de estudo que privilegia (no caso, os gêneros textuais). Desse modo, ficam patentes as múltiplas relações existentes entre esses três domínios.

I GÊNEROS TEXTUAIS: ABORDAGEM TEÓRICA À LUZ DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

"O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade".

(Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly)

O estudo a que nos propomos recai sobre a temática da formação de professores de língua materna. No eixo principal dessas nossas discussões, estão as atividades de produção de textos desenvolvidas com os alunos por esses professores, as quais defendemos como estritamente associadas aos diferentes gêneros textuais.

Diante desse objeto de investigação, que se relaciona diretamente com as práticas do letramento escolar (LE) como um todo, optamos por fundamentar nossas reflexões sobre os gêneros à luz do Interacionismo Sócio-discursivo que, a nosso ver, apresenta um quadro teórico-epistemológico que atende aos interesses de um estudo dessa natureza.

O nosso recorte de investigação é bem definido, haja vista que, observando as atividades de escrita desenvolvidas com os alunos na aula de língua materna, estaremos necessariamente tratando do professor, de sua formação, de sua didática, no que compete ao trabalho com os gêneros de textos; estes sempre definidos como ferramentas de linguagem essenciais ao desenvolvimento das práticas letradas no âmbito escolar.

A escolha pelo ISD, especificamente pelas reflexões que apontam para essas ferramentas de linguagem, vai ao encontro de interesses epistemológicos comuns, uma vez que concebemos, assim como essa teoria, que as ações de linguagem efetivadas nas práticas sociais se materializam nos gêneros de textos, os quais se diversificam e se adaptam aos variados interesses comunicativos dos usuários da língua. Dizemos que todo gênero se realiza em textos, pois as manifestações verbais de uma dada língua se concretizam sob a forma de *textos*, não são

construtos lingüísticos isolados, mas construções sócio-históricas situadas (Cf. MARCUSCHI, 2006).

No Brasil, nos últimos dez anos, o interacionismo sócio-discursivo vem sofrendo uma crescente divulgação, graças, principalmente, ao intercâmbio entre pesquisadores do Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE/Suíça).

Dentre os pesquisadores suíços, destacamos o Prof^o Dr. Jean-Paul Bronckart que coordenou o grupo de Genebra até mais ou menos 1998, junto aos seus parceiros/colaboradores, os professores doutores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Janette Friedrich, Glaís Sales Cordeiro e Itziar Plazaola-Giger. No Brasil, o diálogo se manteve, principalmente, com as professoras doutoras Roxane Rojo, Maria Cecília C. Magalhães, Fernanda Liberali e Ana Raquel Machado (Cf. BRONCKART, 2004).

Desde então, o ISD vem sendo abordado com freqüência em diferentes pesquisas, como em Érnica (2004); Azevedo e Cordeiro (2004); Cristóvão e Nascimento (2006); em diversos cursos de formação de professores, entre os quais podemos citar Souza, Moulin e Costa (2004); Magalhães (1996; 2004); bem como em livros; entre outros, Rojo (2000); Machado (1998); Dionísio, Machado e Bezerra (2002)⁴.

Entretanto, em meio a esse manancial que se tornou o ISD, tanto para pesquisas de intervenção didática como para análise de textos, cabe fazermos uma ressalva importante. O Interacionismo Sócio-discursivo, não é, como o próprio Bronckart (1999) enfatiza, uma teoria acabada. Trata-se de um projeto ainda para ser realizado amplamente, que mantém as premissas do interacionismo social⁵, de quem é continuação, e absorve as contribuições de algumas ciências humanas como a Filosofia, a Sociologia e a Lingüística. Segundo Bronckart (2006a, p. 9), o

⁴ Por questão de espaço, essas referências são apenas a título de exemplificação. Certamente, os trabalhos de pesquisadores brasileiros que apresentam alguma relação com o ISD não se esgotam nessa amostragem.

⁵ O interacionismo social é “uma vasta corrente de pensamento das ciências humano-sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX, notadamente através das obras de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), Wallon, e seguramente Vygotski” (BRONCKART, 2006b, entrevista para a revista ReVEL, ano 4, n. 6).

ISD se inscreve nitidamente no interacionismo social, constituindo a uma só vez uma “variante e um prolongamento”.

Esse interacionismo social a que remete Bronckart (2006a, p. 9, grifo nosso), segundo ele, adotou três princípios gerais:

- 1) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) **duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano**.
- 2) O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável corpus da filosofia do espírito (de Aristóteles a Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de intervenção prática **(e principalmente os de intervenção no campo escolar)**.
- 3) Convém contestar a divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à epistemologia positivista herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, **as relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos etc. do funcionamento humano e, de outro, os processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram**.

Assim sendo, além de aceitar os princípios fundadores do interacionismo social, o ISD, segundo Bronckart (2006a, p. 10, grifo do autor), não pode se constituir uma corrente propriamente lingüística, nem uma psicológica ou sociológica; ele se define como uma “corrente **da ciência do humano**”.

Entretanto, mesmo não sendo uma corrente lingüística, e até de forma paradoxal, é relevante destacar que o Interacionismo Sócio-discursivo apresenta como especificidade a *problemática da linguagem*, ocupando esta o cerne das discussões dessa ciência do humano.

Assim, partilhando da tese de Suassure e Vygotski segundo a qual os signos constituem o pensamento humano consciente, o ISD preocupa-se em demonstrar que “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006a, p. 10). Isso, porém, não invalida a tese de que as capacidades cognitivas gerais não se restringem aos fatores sociais, culturais, mas

reafirma que a constituição dessas capacidades é, conforme ratifica Bronckart (op.cit., p. 11), “resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem”.

Como já mencionamos, o projeto do ISD ancora-se em diferentes contribuições teóricas para fazer uma abordagem interacionista dos sistemas semióticos. Inicialmente, dá-se um aproveitamento das descrições estruturais das unidades das línguas naturais a partir dos postulados do estruturalismo. Todavia, por essa corrente não considerar “os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (Bronckart 1999, p. 23), dar-se-á preferência às abordagens que constituem a dimensão psicossocial; além dos “recentes trabalhos centrados nas interações verbais e, sobretudo, à análise dos gêneros e tipos textuais proveniente de Bakhtin (1978; 1984) e à análise das formações sociais elaboradas por Foucault (1969)”. Bronckart (1999), ainda acrescenta as “proposições que expandem a concepção das interações entre formas de vida e jogos de linguagem desenvolvidas por Wittgenstein (1975)”, as análise de Suassure (1916) sobre a arbitrariedade radical do signo, bem como uma “releitura crítica da notável obra de Piaget”. Mas, para ele, é, sobretudo, “a obra de Vygotski que constituí o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” (BRONCKART, 1999, p. 24).

A ênfase que é dada por Bronckart à teoria vygotskyana se manifesta em quase todos os postulados do ISD e o próprio autor assim o descreve:

Nossa própria abordagem, que classificamos de **interacionismo sociodiscursivo**, inscreve-se no esquema vygotskyano, integrando, porém, ao esquema, ao mesmo tempo, de maneira mais determinada e técnica, o papel e as propriedades da atividade de linguagem (BRONCKART, 2006a, p. 104, grifo do autor).

Em virtude disso, estamos tratando de uma teoria em que nela se entrelaçam vozes (no sentido Bakhtiniano do termo), bem como de um projeto teórico-metodológico que é, ao mesmo tempo, amplo e específico, pois apresenta um quadro bem definido de suas proposições epistemológicas.

No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, produção de texto na aula de língua materna e suas relações com a formação docente, o ISD oferece teses fundamentais como as que tratam dos gêneros de textos, enquanto ferramentas

semióticas complexas que possibilitam realizar/materializar ações de linguagem (SCHNEUWLY, 2004), as considerações sobre os parâmetros das condições de produção dos textos e o aporte teórico como um todo que abrange em seus postulados pesquisas de diferentes tipos, conforme descreve Machado (2005, p. 238/239, grifo do autor):

- As de foco nas *ferramentas* de ensino, com o levantamento de características de gênero (artigo de opinião, os diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas etc.), a construção de *modelos didáticos de gêneros* ou a análise e avaliação de materiais de ensino;
- As de foco no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas *capacidades de linguagem* em relação a um determinado gênero, visando-se planejar ou avaliar atividades de ensino;
- As de foco no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a *situação* em particular que se encontra; com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre *textos prescritivos, planejadores e avaliativos e as ações efetivamente realizadas*;
- As de foco na interação professor-ferramenta-aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais;
- As de foco na interação professor em formação-(ferramenta)-formador; com análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situações de formação.

Dessa forma, considerando esse vasto campo de aplicação do ISD descrito por Machado (2005), nada mais apropriado do que refletir, à luz dessa teoria, sobre o letramento escolar (LE), no tocante às práticas de ensino com os gêneros textuais e, sobretudo, no que tange à situação cotidiana do professor de língua materna e às ações por ele efetivadas no que se refere às perspectivas para o ensino e trabalho com textos.

Queremos, no entanto, clarificar que não lançaremos mão da proposta do Interacionismo Sócio-discursivo sobre a análise da arquitetura interna dos textos – o folhado textual. O nosso recorte abrange, especificamente, as noções de texto enquanto produção social, o que implica considerar os conceitos de gênero, tipos de discurso e suas condições de produção.

Então, feitas essas considerações, passemos a uma (re)leitura do quadro teórico geral do ISD, bem como a abordagem dos gêneros na perspectiva do Interacionismo Sócio-discursivo.

1.1 Aporte teórico do ISD – conceitos fundamentais

1.1.1 Ação e atividade de linguagem

É sabido que nós, seres humanos, sentimos a necessidade de nos comunicarmos uns com os outros e com o mundo de forma geral. Essa emergência da comunicação se nos apresenta de forma vital, haja vista sermos seres sociais, providos de linguagem. É, pois, nesse aspecto, o da providência de uma linguagem constituída, que nos tornamos indivíduos, *homo sapiens*, capazes de agir com e sobre o outro, o mundo e até sobre nós mesmos através das representações semióticas.

Dizer, porém, que somos seres sociais não implica apenas o fato de nos organizarmos em sociedades, grupos; porque as espécies animais, como um todo, também o fazem. O social a que nos referimos é o da interação mediada pela linguagem, a qual é fruto de um pensamento verbal, internalizado, consciente e que nos diferencia dos antropóides (Cf. VYGOTSKY, 2005 [1934]). É assim que Bronckart conceitua as atividades humanas como sendo sociais, “no sentido estrito do termo”:

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez, no sentido estrito do termo (BRONCKART, 1999, p. 31, grifo do autor).

De fato, não poderíamos argumentar sobre ação e atividade de linguagem sem uma breve contextualização sobre a própria linguagem, enquanto especificidade humana.

Atividades de linguagem são realizações cooperativas entre os indivíduos que agem nas interações verbais/sociais, ficando pressuposto entre as partes um acordo sobre as pretensões à validade designativa, num ato consciente que Habermas (2003) chamou de *agir comunicativo*. Esse agir sociológico proposto por Habermas incide sobre a existência de três mundos representados – *objetivo*, *social* e *subjetivo* – que determinam as escolhas e os posicionamentos dos participantes da atividade de linguagem.

Segundo Bronckart (2006a, p. 49, grifo do autor),

De acordo com Habermas, qualquer atividade coletiva exhibe, objetivamente, ao se desenrolar, **pretensões à validade** em relação ao mundo. Isso significa que a atividade, pelo próprio fato de que é produzida, pressupõe uma rede de conhecimentos comuns aos quais ela se articula, e que, ao mesmo tempo, ela contribui para criar e para transformar. Para Habermas, esses conhecimentos são de três ordens e definem os mundos objetivo, social e subjetivo. Isso significa também que a atividade é permanentemente objeto de avaliação, que ela só é realmente atestável nas e pelas avaliações do grupo: avaliações das pretensões à verdade, quando se trata do mundo objetivo; pretensões à adequação às normas, quando se trata do mundo social; pretensões à veracidade, quando se trata do mundo subjetivo.

Diante desse quadro, convém ratificar que toda atividade de linguagem é coletiva e social, como o são todos os conhecimentos humanos, de forma que é no agir comunicativo onde compartilhamos tais conhecimentos e efetivamos as avaliações sobre os mundos representados. Tudo isso visto sempre em uma dimensão sociológica e histórica das condutas humanas.

Quando falamos em agir, não no sentido de atividade de linguagem, estamos especificando-o em relação ao agir geral que designa quaisquer comportamentos ativos de um organismo vivo. Por outro lado, o agir de linguagem, ou como chamaremos a seguir “ação de linguagem”, é característico da espécie humana e é constituído por representações semióticas. Nesse sentido, pode-se dizer que temos “um agir não verbal, que chamamos de agir geral, e um agir verbal, que chamamos de agir de linguagem” (BRONCKART, 2006a, p. 137).

Ainda sobre as atividades de linguagem, devemos clarificar que as representações semióticas nelas veiculadas dizem respeito aos discursos ou textos, que são construtos de representações individuais e coletivas dos mundos e que, ao se constituírem, provocam certa autonomia em relação ao meio, por se tratarem de

atividades particulares que, embora estejam interdependentes às outras atividades da espécie humana, se configuram em organizações de signos dotados de autonomia parcial.

Não obstante, pela diversidade das relações sociais e, conseqüentemente, das atividades de linguagem em que circulam os textos, esses acabam por se diversificarem em gêneros os quais são variáveis em relação aos diferentes contextos em que a língua funciona, ou melhor, às diferentes formações sócio-discursivas que possibilitam o surgimento de variados discursos. Assim, toda língua natural acaba por acumular historicamente um legado de textos, que são modelos discursivos representados pelos gêneros e constituídos mediante a negociação dos significados dos signos (de suas pretensões à validade designativa). Os indivíduos, por sua vez, apoderam-se dos modelos textuais já existentes para, a depender de suas necessidades contemporâneas, formularem novos exemplares de textos, contribuindo com esse acúmulo histórico e inevitável em que surgem e desaparecem gêneros, à medida que evoluem as relações sócio-histórico-culturais.

De acordo com Bronckart (1999, p. 38, grifo do autor),

As produções de linguagem de um indivíduo, portanto, efetuam-se, necessariamente, na interação com uma **intertextualidade**, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas [langagières] dos grupos sociais precedentes.

Essa intertextualidade, que reflete as diferentes atividades de linguagem construídas ao longo do tempo, também se relaciona às *ações de linguagem*, as quais se apresentam sob a forma de textos (ou discursos) enquanto materializações lingüísticas de um impulso psicológico no plano do agir comunicativo. Essa ação significativa é produzida por um agente consciente que efetua as avaliações, no que se refere aos mundos representados, pautando seu agir de acordo com suas intenções, o que torna essa ação diferente de um acontecimento natural.

Fazendo uma leitura de Habermas, Bronckart (2006a, p. 74) afirma que a linguagem, produto social/coletivo, é a ferramenta por meio da qual os indivíduos constroem juntos “as coordenadas formais dos mundos, coordenadas que, tornando possível a avaliação das interações em curso, fazem estas últimas passarem do estatuto de acontecimento natural ao estatuto de atividade unificadora de ações significantes”.

No que se refere aos contextos da ação de linguagem, podemos depreender dois aspectos:

Um *sócio-subjetivo*, que diz respeito às escolhas semióticas pessoais, as quais são determinadas pela imagem que o agente tem de si, bem como pela avaliação que faz das normas sociais de que participa. Dentre essas escolhas, estão as relacionadas ao aspecto propriamente verbal, o qual reflete os conhecimentos que o agente tem da língua natural em que atua, principalmente das entidades lingüísticas superiores que são os gêneros de texto presentes no intertexto dessa língua. Isso o leva a selecionar dentre as inúmeras possibilidades da língua, os signos que mais lhe convém para representar semanticamente um determinado referente.

Um segundo aspecto é o *físico*, que se relaciona ao conhecimento que se tem dos interlocutores potenciais, de si mesmo enquanto locutor-escritor e do espaço-tempo em que se dará a ação.

Contudo, vale salientar que esses aspectos da ação de linguagem estão sempre imbricados e as escolhas feitas no intertexto são indexações das representações que se tem do contexto social geral, de forma que os signos e, conseqüentemente, os gêneros de textos que eles comporão, também estarão indexados, sempre interligados aos contextos sociais de produção e circulação dos mesmos.

Sobre isso, Bronckart (1999, p. 48, grifo do autor) nos ratifica dizendo que

Conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, ou de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social. Reciprocamente, os signos sempre se encontram **indexados** pela intertextualidade: embora sejam escolhidos devido à sua **adequação** aos parâmetros do contexto social, essa seleção não é efetivada senão pelo critério de sua **adequação** ao gênero de texto em que vão aparecer.

Assim sendo, o ISD tem como unidade de estudo as ações verbais e não-verbais (MACHADO, 2005), sobre as quais, como acabamos de expor, apresenta um quadro epistemológico bem definido. Em sua obra, *Atividade de linguagem, texto e discurso*, Bronckart (1999, p. 42, grifo do autor) explicita que a tese central do Interacionismo Sócio-discursivo é que “a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela

linguagem”. Essa apropriação, a qual já havíamos mencionado em outros termos, é justamente a síntese da proposta sócio-interacionista, porque reúne em si o fomento de todas as discussões que se seguem sobre textos, gêneros e discursos.

1.1.2 Textos – conceitos e especificidades

Antes de tudo, é importante destacar que muitos conceitos, quando se trata do ISD, são recorrentes. Por isso, a todo o momento poderemos estar retomando aspectos da teoria que já foram por nós abordados, uma vez que as relações conceituais internas do interacionismo sócio-discursivo são bastante fluidas.

Quando se fala em texto, a princípio, convém que partamos de um conceito-chave. O nosso é o de que os textos são produções verbais que atuam como unidade comunicativa em dados contextos de uso. Por serem articulados a diferentes situações comunicativas, os textos acabam por apresentar diferentes aspectos, relacionados principalmente às formas e às funções que podem assumir. Essa nossa concepção geral de texto implica dois posicionamentos atestáveis, um que se refere “a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (BRONCKART, 1999, p. 71), e outra à possibilidade de “os exemplares de textos observáveis” constituírem diferentes “espécies de textos” em decorrência dos usos que cada produtor institui, bem como das adequações que faz às suas situações particulares de comunicação ou às formações sociais a que pertence.

Essa noção de “espécie de texto” designa um conjunto de textos que apresentam características comuns. Não podemos esquecer, portanto, que a evolução das sociedades, com o surgimento de novas tecnologias e novos modos de organização, acarreta a emergência de novos textos ou espécies de textos motivados socialmente. Isso tem implicado uma preocupação histórica em delimitar e nomear os textos de uma determinada língua natural. É daí que surgem as noções de *gênero de texto* ou de *gênero de discurso*, numa tentativa de agrupar terminologicamente as produções verbais existentes. É válido ainda lembrar que desde a antiguidade clássica já havia essa preocupação em classificar os textos, embora só a partir do século XX, com Bakhtin, tivemos uma noção de gênero mais geral, diferente da que era feita por Diomedes, Aristóteles e sucessores, que apenas

a aplicava aos textos “com valor social ou literário reconhecido” (BRONCKART, 1999).

Nesse sentido, Bakthin (2000 [1984], p. 279) veio afirmar que “a utilização da língua efetiva-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Com isso, aplica a noção de gênero tanto às formas escritas usuais quanto às textuais orais, fazendo a distinção entre gêneros de discurso secundário para as primeiras e gêneros de discurso primário para as segundas. Para fazer essa classificação, Bakthin (op.cit.) considerou necessariamente os aspectos de formalidade (complexidade) em que as formas escritas (gêneros secundários) circulam, em detrimento das “circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, dada no plano da oralidade (gêneros primários). Essa classificação, embora considere, como já enfatizamos, uma abrangência maior no tocante às formas de produção verbal, apresenta suas inconsistências, haja vista que nem todas as produções orais se desenvolvem no plano da informalidade; temos, por exemplo, os gêneros orais formais públicos (Cf. SCHNEUWLY, 2004), e muitas outras formas de escrita que são estritamente informais e não complexas (no sentido bakthiniano).

Não obstante, sobre a impossibilidade de haver uma classificação precisa e finita para os gêneros de texto, Bronckart afirma:

Os gêneros continuam sendo entidades profundamente vagas, as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente (BRONCKART, 1999, p. 73).

Sobre a divisão feita por Bakthin (2000[1984]) em gêneros de discurso primários e secundários, Bronckart (op.cit.) se posiciona dizendo que todas as formas de organização textual (orais ou escritas) são resultado de um processo complexo de elaboração do pensamento e todas possuem uma função reestruturante desse pensamento, constituindo em si “instrumentos de refiguração das ações humanas”. Com isso, se questionam quaisquer tentativas de tentar estabelecer uma classificação/divisão mais específica e precisa dos gêneros textuais.

Voltando ao conceito de espécies de texto, dada essa diversidade de produções verbais (orais e escritas), Bronckart (1999, p. 73) sugere que “todo

exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”. Mas, devemos reconhecer que a noção de gênero é muito vaga, uma vez que comporta uma multiplicidade de ações de linguagem que variam de acordo com o “tipo de atividade humana implicada, o efeito comunicativo visado, o tamanho e a natureza do suporte e os conteúdos temáticos abordados” (BRONCKART, 1999, p. 73).

Visto isso, não podemos estabelecer fronteiras definidas entre gêneros, nem muito menos firmar tipologias ou quaisquer classificações, conforme já enfatizamos. O que pode ser feito é a observação das unidades e regras lingüísticas que compõem os gêneros, as quais são finitas e, por isso, plausíveis de serem tipificadas.

Mas, essas unidades lingüísticas, mesmo sendo plausíveis de observação, não servem para estabelecer critérios precisos de classificação dos gêneros, que, por serem unidades comunicativas diversas, correspondentes às necessidades dos usuários da língua e aos diferentes contextos sociais, não podem ser definidos por critérios lingüísticos que, conforme veremos, muitas vezes não coincidem entre si.

Em virtude disso, a fim de “escapar” dessa confusão terminológica, Bronckart (1999, p. 75/76, grifo do autor) institui os seguintes conceitos, os quais serão por nós adotados no curso desse trabalho:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve necessariamente em um conjunto de textos ou em gênero, adotamos a expressão **gêneros de texto** em vez de gênero de discurso. Os diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva e é por essa razão que serão chamados **discursos**. Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação lingüística, consideraremos que pertencem ao domínio dos tipos: portanto, utilizaremos a expressão **tipo de discurso** para designá-los, em vez da expressão tipo textual.

Portanto, feitas essas adoções teóricas e terminológicas, resta-nos ainda acrescentar que os textos, por apresentarem características de quem os produz, ou seja, do seu agente-produtor, são sempre formas únicas que obedecem a idiosincrasias. Dentre as decisões individuais que particularizam os textos, podemos citar a escolha dos gêneros mais apropriados à intenção comunicativa do

agente-produtor, gêneros esses disponíveis no intertexto, e a seleção dos tipos de discursos adequados ao gênero escolhido.

Tudo isso confere aos textos, de modo geral, a característica de serem sempre únicos, particulares, do ponto de vista do estilo, mesmo que seja produto de tantos outros textos dos quais sofreram influências.

1.1.3 Condições de produção dos textos

Como vimos, os textos são resultados das ações de linguagem imputáveis a um agente-produtor. Essas ações, que são unidades psicológicas, se desenvolvem a partir das representações que esse agente-produtor estabelece com os mundos formais (físico, social e subjetivo). Isso implica o fato de que a situação de produção está vinculada a dois níveis:

- Um *externo*, que diz respeito à maneira como a comunidade reconhece, nos mundos formais, as propriedades físicas e sociais;
- Um *interno*, relacionado ao agente-produtor, ou seja, às representações (subjetivas) que este interiorizou das propriedades desses mundos.

É oportuno admitir que é justamente essa situação de ação interiorizada que mais influenciará na produção de um texto, tendo em vista que o agente mobiliza suas representações interiorizadas sobre os mundos a fim de estabelecer o contexto da sua produção textual, que inclui aspectos discursivo-pragmáticos (situação de interação, interlocutores, efeitos de sentido) e para determinar o conteúdo temático ou referente que será privilegiado no seu texto.

O contexto de produção de qualquer texto (oral ou escrito) pode ser entendido como um conjunto de fatores que influencia ou determina substancialmente a forma como um texto é organizado, em todas as suas dimensões, formais, temáticas e discursivas. Dentre esse conjunto de fatores, o qual inclui diversos aspectos, desde condições meteorológicas a estados fisiológicos e psico-emocionais, privilegiamos os correspondentes ao *mundo físico* e *sociosubjetivo*, como o faz a maioria dos teóricos.

Sobre o mundo físico, o que pode causar influência na produção dos textos, são elencados como:

- i. O lugar ou contexto físico em que é produzido;

- ii. O momento de produção, ou melhor, a duração de tempo em que é produzido;
- iii. Os participantes da ação (os interlocutores).

Sobre o mundo sociosubjetivo, cuja relação se estabelece com as formações sócio-discursivas, destacamos os seguintes fatores:

- i. O lugar social do agente-produtor, bem como os papéis sociais que exercem os interlocutores da ação;
- ii. O objetivo pretendido, ou seja, a intenção com que o agente estabelece a interação e os efeitos que almeja causar no (s) destinatário (s).

Esse quadro de parâmetros que compõe as condições de produção dos textos requer alguns esclarecimentos:

Primeiro que a natureza psicossocial do emissor e receptor é diferente da do enunciador e destinatário. Esses são os papéis sociais assumidos por aqueles, que constituem os organismos produtores e receptores de um determinado texto. Em decorrência disso, podemos ter um mesmo emissor que poderá assumir papéis sociais diversos, a depender da situação particular da ação de linguagem; por isso chamado de “agente-produtor”; da mesma forma que um receptor determinado poderá ser alvo de diferentes textos, a depender também do papel social que esteja assumindo para o qual será destinada a ação de linguagem.

Segundo que a noção de enunciador pode não ser tomada sob o ponto de vista da situação de ação, mas do texto já constituído. Segundo Ducrot⁶ (1984 apud BRONCKART, 1999), o enunciador representa as vozes que se entrecruzam na constituição do texto (polifonia), as quais estão latentes no dizer desse enunciador. No entanto, Bronckart (1999, p. 95/96), considera essa noção de enunciador proposta por Ducrot apenas sob o ponto de vista estritamente formal, teórico e prefere conservar essa terminologia para designar “o estatuto sociosubjetivo do autor” (agente-produtor), designando as noções de “textualizador, expositor ou narrador para designar as instâncias formais de gerenciamento das vozes”.

Outra consideração diz respeito ao esquema da comunicação estabelecido por Jakobson o qual se assemelha aos parâmetros do contexto de situação de produção, mas que precisa ser acrescido das distinções entre as dimensões física e

⁶ DUCROT, O. Le dire et le dit. Paris: Minuit, 1984.

sociosubjetiva, bem como de uma “clarificação da problemática dos objetivos” (BRONCKART, 1999), os quais vão se apresentar sempre infinitos como o são teoricamente os de uma ação e, conseqüentemente, de um texto.

Por fim, resta esclarecer, em termos gerais, que os parâmetros do mundo físico, que dizem respeito à identidade pessoal e às coordenadas espaço-temporais, vão influenciar na produção dos textos a partir das representações pessoal-individuais do agente-produtor, as quais, nessa dimensão, são constituídas já na idade infantil, a não ser em casos especiais. Entretanto, os parâmetros do mundo sociosubjetivo, esses serão frutos de uma aprendizagem longa, contínua e mais complexa.

Podemos resumir, no organograma abaixo, esses *parâmetros das condições de produção dos textos* a que estamos nos referindo:

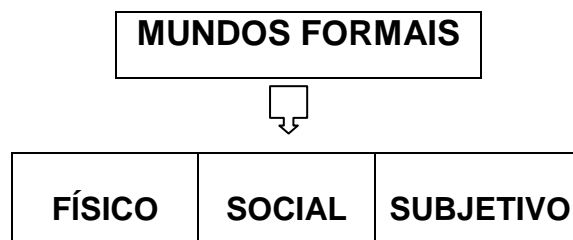


Ilustração 1 – *Parâmetros das condições de produção dos textos*

Para finalizarmos essa exposição sobre as condições de produção dos textos, resta-nos destacar o conteúdo temático ou referente que equivale às informações/declarações expressas no texto, as quais estão relacionadas aos conhecimentos e experiências do agente-produtor ao privilegiar uma forma de organização lingüística e discursiva (mundos discursivos e tipos de discursos) que mais se adapta ao conteúdo que deseja expressar, bem como aos seus objetivos ao escolhê-lo. Essa dimensão das escolhas do conteúdo temático é idiossincrásica e também vulnerável a todos os fatores externos que porventura venham significar para a pessoa que escreve, embora, muitas vezes, ela não tenha consciência dessa dimensão. Isso significa que a construção do conteúdo temático para a produção de um dado texto depende diretamente dos conhecimentos já adquiridos e/ou interiorizados pelo agente-produtor, pois, são esses conhecimentos os principais responsáveis pelas escolhas temáticas para os textos. A final, ninguém consegue escrever sobre o que não conhece minimamente.

1.1.4 Gêneros de textos e tipos de discursos

Sabemos que os *textos* são unidades verbais e como tais proporcionam a comunicação entre os indivíduos. Todavia, esses textos, produções verbais acabadas, se diversificam em diferentes gêneros, graças aos diferentes fatores que influenciam nas práticas de linguagem do cotidiano e, conseqüentemente, nas *ações de linguagem* resultantes em textos ou *gêneros de textos*. Por esse motivo, não podemos determinar ou tipificar regularmente os gêneros, pois são em número infinito, haja vista as variadas atividades de linguagem nas quais são instrumentos possibilitadores ou, conforme Schneuwly (2004) propõe, “megainstrumentos”.

Entretanto, do ponto de vista lingüístico, os gêneros são constituídos por segmentos discursivos que identificam os *tipos de discurso* utilizados, bem como a que dimensão do mundo virtual ou discursivo eles estão relacionados. Assim, por esses tipos estarem ligados mais à língua enquanto sistema, apresentando seqüências textuais bem definidas, articuladas por intermédio dos mecanismos de textualização e enunciativos, eles podem ser alvo de uma tipificação mais regular e definida.

Bronckart propõe uma abordagem nocional e terminológica para definir a dimensão dos conceitos acima transcritos a fim de evitar interpretações equivocadas; e é, pois, essa abordagem que defendemos neste trabalho a qual se apresenta em três níveis:

- as **atividades de linguagem** em funcionamento nas coletividades humanas, que se desenvolvem no quadro de **formações sócio-discursivas** (vertente processual das formações discursivas de Foucault) e nas quais participam **agentes** singulares, como sedes de ações de linguagem determinadas;
- os **textos**, como formas comunicativas globais e “finitas” constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em **gêneros** adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas, permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse construto sócio-histórico que é o **intertexto**;
- os **tipos de discurso**, como formas lingüísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional (BRONCKART 1999, p. 149, grifo do autor).

Os tipos de discurso, da forma como os entendemos, estão associados a dois planos fundamentais: um que diz respeito aos mundos discursivos ou arquétipos psicológicos que são “os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 151), os quais, inevitavelmente, se opõem ao mundo empírico ou “ordinário” representado pelo “eu-real” dos indivíduos ou agentes humanos; e outro que diz respeito à organização das unidades lingüísticas de uma dada língua natural.

Sobre os mundos discursivos, estes estão distribuídos em dois subconjuntos de operações:

- i. A relação entre as coordenadas do mundo ordinário em que a ação de linguagem (texto) se origina e o conteúdo temático dessa ação;
- ii. Os parâmetros físicos da ação de linguagem (agente-produtor, possíveis interlocutores, coordenadas espaço-temporais) e os domínios que correspondem “às instâncias de agentividade” (grupo, instituições, personagens etc.).

Nesse plano de organização das operações que constituem as coordenadas gerais dos mundos discursivos, depreendemos algumas relações específicas. No tocante ao conteúdo, esse pode ser *disjunto* ou *conjunto* em relação às coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem. Quando conjuntas, as referências lingüísticas remetem, mais ou menos de forma direta, “às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso” (BRONCKART, 1999, p. 153), o que acontece necessariamente com os textos expositivos. Já quando disjuntas, as marcas espaço-temporais mobilizadas especificam a narração de “fatos passados e atestados (da ordem da História); dos fatos futuros e fatos plausíveis ou puramente imagináveis” (op.cit., p. 153).

Assim, havendo essa distinção/oposição interna aos mundos discursivos, no que se refere às coordenadas espaço-temporais do conteúdo temático, podemos fazer uma diferenciação entre “os mundos da ordem do NARRAR e os mundos da ordem do EXPOR”.

O mundo da ordem do NARRAR configura uma dimensão discursiva que remete a um “outro lugar” (disjunto) que não o do mundo ordinário. Todavia, esse outro lugar não pode deixar de se apresentar como parecido ao mundo da convivência humana, proporcionando aos indivíduos/leitores uma verossimilhança

com os fatos do mundo ordinário. Logo, esse distanciamento da realidade pode ocorrer com maior ou menor intensidade em determinados gêneros dessa ordem.

O mundo da ordem do EXPOR apresenta uma perspectiva diferente no que concerne ao conteúdo temático. Esse é, por sua vez, conjunto, “interpretado sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário” (BRONCKART, 1999, p. 154). Disso decorre que, quando aparecem trechos ficcionais da ordem do NARRAR em um gênero expositivo, serão sempre julgados por intermédio dos critérios de validade do mundo ordinário, sendo considerados inverdades, fatos imaginários ou podendo ser usado apenas para causarem efeitos de sentidos outros, que talvez os fatos conjuntos não conseguissem expressar.

Há ainda uma outra oposição binária sobre os parâmetros da ação de linguagem no que se refere aos mundos discursivos. Trata-se das “instâncias de agentividade” (BRONCKART, 1999), as quais podem manter com o texto uma relação de *implicação* ou uma relação de *autonomia*.

A idéia de implicação remete ao fato de que os agentes envolvidos na ação de linguagem em curso deixam clara a sua posição de locutor, bem como dos mundos que a mobilizaram. Nesse caso, há a necessidade de o leitor ter acesso às condições de produção dessa ação para poder inferir sobre as referências dêiticas utilizadas.

Na relação de autonomia, o texto apresenta um distanciamento de quem o produz, não sendo necessário nenhum conhecimento das condições de produção que o motivaram. Temos assim um inferir com base naquilo que foi posto pelo locutor, sem pressupor nenhuma relação direta desse com o que está sendo exposto.

Bronckart (1999), combinando os parâmetros dos mundos discursivos acima expostos, propõe a definição de quatro mundos, respectivamente:

- Mundo do EXPOR implicado;
- Mundo do EXPOR autônomo;
- Mundo do NARRAR implicado;
- Mundo do NARRAR autônomo.

Não obstante, é válido lembrar que essas operações de implicação e autonomia só são identificáveis por meio das formas lingüísticas em que se materializam, sendo diretamente dependentes dessas formas. Além disso, não podemos esquecer que, ao considerarmos essa definição dos mundos discursivos,

devemos atentar para o fato de que as propriedades lingüísticas ou “tipos lingüísticos” variam de acordo com cada língua natural. Já “as operações psicológicas ou arquétipos psicológicos dos mundos são gerais e, a priori, universais (no sentido de que são independentes das características próprias de cada língua natural)” (BRONCKART, 1999, p. 156).

Portanto, podemos resumir, como no quadro seguinte, as *coordenadas gerais dos mundos discursivos* e suas relações com os tipos de discursos:

	CONJUNTO	DISJUNTO
PARÂMETROS DA RELAÇÃO DE PRODUÇÃO ↓	EXPOR ↓	NARRAR ↓
Implicado	Discurso interativo	Relato interativo
Autônomo	Discurso teórico	Narração

Quadro 1 – *Coordenadas gerais dos mundos discursivos*

Conforme se pode depreender do quadro acima, Bronckart (1999) elenca quatro tipos de discursos; a saber, Discurso interativo, Discurso teórico, Relato interativo e Narração. A distribuição de ocorrência desses discursos leva em conta as modalidades oral e escrita da língua.

Em sua proposta metodológica, esse autor explora a análise de textos do francês nessas duas modalidades, observando as características peculiares a cada tipo de discurso ou as co-ocorrências em um mesmo tipo, sempre a partir das unidades lingüísticas neles materializadas.

Para finalizarmos essa breve (re)leitura que fazemos do Interacionismo Sócio-discursivo, vale lembrar/enfatizar que em qualquer situação de produção, o autor do texto sempre buscará no intertexto ou no “interdiscurso” (os discursos que constituem os textos) os modelos elaborados pelas gerações precedentes, os quais são indexados histórico-socialmente e remetem sempre a “situações-tipo de comunicação”.

Em suma, o quadro teórico-epistemológico exposto justifica o nome dado à teoria. *Interacionismo*, porque as produções verbais são sempre indexadas, frutos das interações constantes dos indivíduos. *Sócio-discursivo*, porque os discursos

veiculados nas produções verbais (gêneros de textos) são constituídos socialmente e sofrem influências diretas e indiretas das formações sociais de que emanam, sempre como construtos de linguagem socialmente marcados.

Com isso, apresentada a proposta teórica sobre os gêneros, a qual retomaremos na análise dos dados da nossa pesquisa, passamos a expor sobre o Letramento, em particular o Letramento escolar (LE), uma vez que nossa intenção é relacionar os gêneros textuais às práticas de letramento na escola, considerando como determinante nessas práticas a atuação do professor de língua materna.

II LETRAMENTO: UMA CONCEPÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

" E para ensinar algo a alguém é preciso saber quem é esse alguém e o que ele sabe " .

(Antonio Gil Neto)

Os estudos mais recentes desenvolvidos no âmbito das relações sociais mediadas pela escrita têm dado preferência ao termo *Letramento* em detrimento à *Alfabetização*. Isso se explica por diversos fatores, principalmente, pela abrangência conceitual e aplicabilidade do primeiro em relação ao segundo.

Em nossa proposta de discussão, em que são levantadas questões relativas às atividades de escrita desenvolvidas pelo professores nas aulas de língua materna, o conceito de letramento é efetivamente contemplado, haja vista apresentar um viés teórico-metodológico que privilegia, entre outros aspectos, a produção de texto enquanto prática sócio-cultural.

Porém, antes de tudo, é mister estabelecermos uma delimitação cabível a essa nossa proposta, porque a amplitude do conceito de letramento de que iremos tratar servirá de contextualização para o nosso foco de interesse que é, conforme já enfatizamos, o *Letramento Escolar*, ou seja, as relações de ensino-aprendizagem que se utilizam da escrita como instrumento de comunicação e socialização as quais encontram na escola a principal referência de agência formal do letramento⁷.

Defendemos um conceito de LE que se diferencia daquele tradicionalmente criticado por ser tecnicista, por modelar padrões autorizados de leitura e escrita, por desconsiderar as práticas orais e por ser autônomo em relação às redes sociais nas quais se desenvolvem os variados eventos de letramento (s).

Assim, entendemos LE como um processo contínuo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que se dão na escola, o qual deve estar associado aos usos diferenciados que são feitos dos textos (orais e escritos) pelos aprendizes, bem como aos contextos em que esses textos funcionam como práticas sociais de

⁷ Essa noção de agência formal do letramento aplica-se tendo em vista o fato de haver inúmeros outros espaços, do ponto de vista informal, onde os sujeitos se envolvem em variados eventos de letramento; a exemplo da comunidade e da família. Nesses espaços, há também uma aprendizagem a partir das experiências diretas e indiretas com os textos, embora, em muitos casos, ainda não se tenham desenvolvido as habilidades formais de ler e escrever próprias do letramento escolar.

linguagem, sempre considerando os aspectos culturais subjacentes a essas práticas.

Nesse conceito de LE, pressupõem-se alunos interagentes, professores facilitadores e escolas contextualizadas, constituindo uma tríade com os elementos essenciais ao desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente letrada, no sentido estrito do termo⁸.

De forma semelhante, Albuquerque defende o letramento escolar. Segundo a autora,

O ensino da leitura e da escrita baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-las como práticas sociais. Nessa perspectiva, **o letramento escolar que envolve o processo de didatização da leitura e da escrita precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora dele**. Isso implica trazer para a sala de aula os contextos significativos de leitura e escrita que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21/22, grifo nosso).

Portanto, a concepção de letramento escolar por nós referida admite uma noção mais ampla e significativa do ensino-aprendizagem da escrita na escola, porque contempla uma abordagem sócio-interacionista da linguagem, pensando-se sempre nas diferentes possibilidades de uso efetivo da língua pelo falante.

2.1 Letramento e Alfabetização – processos em interface

A escrita, enquanto tecnologia e sistema simbólico, deve acompanhar o desenvolvimento das relações sociais e as suas diferentes materializações de linguagem, visto ser ela uma prática socialmente delimitada. Hoje, talvez, não se escreva com os mesmos fins para os quais se escrevia em tempos passados, nem tampouco, a pessoa que hoje escreve goze da mesma representação social de

⁸ Letrada, em sentido amplo, diz-se de toda sociedade que detém uma representação gráfica de sua língua, em oposição às sociedades ágrafas. O sentido estrito a que nos referimos remete aos usos sociais conscientes e objetivados feitos pelos falantes de uma dada sociedade letrada em prol de suas intenções/necessidades comunicativas. O limite entre esses conceitos é bastante fluido, mas há alguma distinção, pelo menos do ponto de vista das idiosincrasias do falante.

outrora. Isso, porque as relações sociais se modificam e alteram, proporcionalmente, os instrumentos de linguagem que as medeiam.

Segundo Ferreira (2002, p.11), “houve uma época, vários séculos atrás, em que escrever e ler eram atividades profissionais e aqueles a elas destinados aprendiam-nas como um ofício”. Certamente, a autora reconhece que a escrita, fazendo parte do processo de mobilidade sócio-histórica, modifica-se, tanto do ponto de vista composicional quanto funcional, e os agentes que dela se apropriam buscam adaptar-se às mudanças contínuas que acontecem no interior de cada sociedade, principalmente no que diz respeito aos instrumentos culturais de linguagem. Portanto, “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO, 2002, p. 13).

Assim sendo, além de ser instrumento social de comunicação, a escrita é objeto cultural de ensino, e os processos de aprendizagem que a envolvem devem considerar as transformações sociais por que passam as culturas letradas; sendo, pois, relevante, observar a funcionalidade dessa escrita e se ela corresponde aos anseios do momento histórico em que funciona.

Aprender a ler e a escrever pode ser entendido como um dever ou um direito de cada cidadão, sendo o acesso ao ensino formal na/pela escola o principal responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades. Todavia, estar inserido numa sociedade culturalmente letrada não é uma escolha pessoal, mas uma consequência da conjuntura social que se constituiu e se constitui ao longo da história. Logo, embora não nos tornemos alfabetizados, somos agentes participantes de contextos de escrita, agimos, por vezes inconscientemente, com e sobre ela, somos letrados. Vivemos sempre imersos num oceano de linguagens verbais, que utilizam a língua oral e escrita para se materializarem, e linguagens não-verbais, todas constituindo o universo semiótico do qual fazemos parte.

Em meio ao complexo e emaranhado sistema de relações/transformações histórico-sócio-culturais, a escrita, habilidade individual que pode ser ensinada, com fim em si mesmo – a alfabetização, como conhecemos – não consegue dar conta de toda essa complexidade do processo a que estamos nos referindo.

Por isso, nesse contexto de evoluções sociais do qual a escrita participa efetivamente, surge a necessidade de se trazer para o ensino uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre o processo de aprendizagem da escrita e,

conseqüentemente, da leitura, enquanto práticas sociais. Alcinha-se uma nova terminologia, que traz consigo uma amplitude e mobilidade conceituais para tentar abranger as diferentes situações que envolvem a escrita nos dias de hoje e para referir-se não só àqueles que a utilizam diretamente como aos que por ela são condicionados e a seus usos submetidos (Cf. KLEIMAN, 1995).

Eis que surge o termo *Letramento*, uma ampla e inovadora concepção do processo de aprendizagem da leitura e escrita, que procura, essencialmente, relacionar essas habilidades aos aspectos sociais, puramente determinantes a esses domínios. Assim, com o letramento, quaisquer que sejam as circunstâncias de ensino, o contexto social mediará e influenciará os resultados, não devendo, jamais, se tratar de algo individual, puramente técnico, espacialmente isolado.

Conforme afirmamos, o conceito de letramento é bastante amplo, por isso é relevante uma compreensão efetiva dos domínios de aplicabilidade dessa noção, principalmente no que se refere ao ensino.

Nos dias atuais, falar de letramento talvez já não cause tanta estranheza, certamente porque esse termo passou a ser utilizado com mais freqüência nos diferentes âmbitos de ensino e pesquisa, através, principalmente, dos estudos recentes sobre as práticas de leitura e escrita em ambientes institucionais e não institucionais. Todavia, devemos considerar que estamos diante ainda de um termo recente que, por assim ser, pode acarretar incompreensões por parte de alguns, dada a sua dimensão conceitual.

Pelo que sabemos, o termo letramento foi referido inicialmente por Mary Kato, em 1986, ao mencionar em seu livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”*. Pouco tempo depois, Leda Verdiani Tfouni (1988), em seu texto, *“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”*, retoma esse termo para fazer a distinção entre letramento e alfabetização; ou seja, há pouco mais de duas décadas é que se começou a falar, no Brasil, sobre Letramento da forma como entendemos hoje. Esse termo, que tem seu correspondente em Inglês “Literacy” e que em Português é sinônimo de “Alfabetismo” (SOARES, 2005a), surgiu para significar um processo mais amplo de aprendizagem da escrita do que o que se vinha entendendo ao longo do tempo por alfabetização.

Magda Soares (2005a) enuncia as motivações que levaram à necessidade de se criar uma terminologia correspondente no português ao que significava “Literacy” no inglês. Segundo a autora, a palavra *Letramento* foi uma tradução fiel do termo em

inglês “Literacy”, isso porque na Língua Portuguesa não havia ainda uma palavra que significasse “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2005a, p. 17). Apenas as terminologias *Analfabeto*, *Analfabetismo*, *Alfabetizado* eram correntes na língua. A palavra que, no português, se aproximava do sentido de Letramento era *Alfabetismo*, motivo pelo qual Soares (2005a) as considera sinônimas.

Angela Kleiman (1995), quando organizou o livro intitulado “*Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*”, já apontava para uma mudança de paradigma no tocante à natureza da escrita, tanto no que se refere às práticas escolarizadas quanto às não escolarizadas. Com isso, trouxe à luz discussões sobre o letramento e as muitas perspectivas teórico-metodológicas que nele se interpenetram, com especial ênfase às abordagens que incluem as práticas da oralidade em interface com o letramento. Antes disso, conforme citamos, Kato (1986); Tfouni (1988) e Soares (1986) já vinham discutindo sobre o assunto e introduzindo de forma gradual o tema nos diversos âmbitos das discussões sobre educação e linguagem e, principalmente, sobre o ensino de língua materna.

Segundo Kleiman (1995, p. 15-16, grifo nosso),

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Os estudos sobre o letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominação e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Assim, a partir de meados da década de 90 do século passado, a noção de letramento tem sido explorada sob variados pontos de vista, principalmente pelo fato de ela incluir, mas não se restringir em termos de aplicabilidade ao ensino e usos sociais, à noção de alfabetização.

Segundo Pereira (2005, p. 62), letramento “tem uma acepção bem mais ampla” do que alfabetização. Para a autora, torna-se muito difícil precisar a significação do termo, “uma vez que se trata de um fenômeno que envolve uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais da leitura e da escrita”.

Em virtude disso, quando falamos em letramento, estamos nos referindo a um conjunto de práticas sociais que envolvem não só as habilidades de ler e escrever, próprias da alfabetização, como também as que conduzem os sujeitos a uma efetiva participação no mundo da escrita, possibilitando-lhes vivenciar experiências culturais e discursivas a partir dos contextos particulares de interação, dando-lhes maior mobilidade social para poderem agir no e sobre o mundo que os rodeia. Nessa perspectiva, é que se pode pensar nas práticas orais como sendo reflexos de uma organização social letrada e, por isso, devendo ser consideradas num *continuum* em relação à escrita, às práticas letradas (MARCUSCHI, 2001).

Tendo em vista isso, Costa, em seu trabalho sobre a interação em sala de aula com crianças, lançou mão do termo letramento que, segundo ele,

[...] passa a ser mais adequado para se referir tanto aos estudos/pesquisas, no sentido tradicional do termo **alfabetização** que, na verdade, privilegia quase que apenas um tipo de prática, embora a mais comum – o processo de aquisição/aprendizagem de códigos – quanto os estudos sobre a realidade em grupos ou sujeitos (crianças) de subculturas diferentes e suas implicações/correlações em/com o sucesso ou não da criança na escola, sem necessariamente envolver as atividades escolares específicas de ler e escrever (COSTA, 2000a, p. 18, grifo do autor).

Magda Soares (2005a, p. 47), em seu texto “*Letramento: um tema em três gêneros*”, faz uma diferenciação entre letramento e alfabetização. Segundo a autora, alfabetização “é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Já letramento é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Nesse sentido, inferimos que o letramento constitui um processo plural, amplo, que engloba a alfabetização, mas não se reduz a ela; ou seja, comporta todos os eventos de participação dos indivíduos nos meios de interação social mediada pela escrita. Com isso, o conceito de letrado passa a significar algo diferente do que convencionalmente entendemos pela dicotomia letrado x iletrado.

Essa mudança implica diretamente o papel da escola no tocante à alfabetização, uma vez que as práticas orais, os conhecimentos oriundos das interações extra-escolares devem fazer parte dos domínios das situações de letramento desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, entendemos que o aprendiz já traz consigo um leque de experiências advindas das relações com a família e comunidade, ou seja, temos um sujeito letrado que detém uma oralidade secundária⁹ e, por assim ser, encontra-se plenamente apto a desenvolver a escrita formal através da agência escolar do letramento.

Para Ferreiro (2002, p. 64-65, grifos do autor):

A alfabetização não é mais entendida como mera transmissão de uma técnica instrumental, realizada numa instituição específica (a escola). A alfabetização passou a ser estudada por inúmeras disciplinas: a história, a antropologia, a psicologia, a lingüística, entre outras. Esse objeto – a escrita – que parecia tão simples tornou-se consideravelmente complexo. Agora, além de analisar e classificar os distintos sistemas de escrita inventados pela humanidade, somos sensíveis às diferenças, em termos de significação social, da produção e utilização de marcas escritas, às relações entre oralidade e escrita, às relações entre produção gráfica e autoria textual, às condições de surgimento dos distintos estilos literários e às tradições pedagógicas inseridas, agora sim, num contexto sócio-histórico, o que lhes dá outro sentido.

Emília Ferreiro não expressou claramente o termo letramento, mas em suas palavras podemos recuperá-lo como latente a tudo que nos afirmou. O que ainda chamou de Alfabetização, nós traduzimos como Letramento, por entendermos que se alfabetizar é parte de um processo mais amplo e ininterrupto de aprendizagem através da linguagem escrita. O indivíduo se constitui letrado ao longo de sua vida social, fazendo uso direto ou indireto da escrita, aprendendo-a sob diferentes contextos, experienciando diferentes eventos de letramentos. Para Soares (2005a, p. 47, grifo do autor), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Basicamente, o que caracteriza a alfabetização é o fato de ela comportar um conjunto de habilidades, o que a torna “um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2005b, p. 18). Já o letramento, é mais do que um conjunto

⁹ Entendemos por oralidade secundária aquela que se desenvolve nas sociedades culturalmente letradas, ou seja, sociedades que se utilizam da escrita – código lingüístico social.

complexo de habilidades, ele é um conjunto de práticas sociais¹⁰, de comportamentos que vão caracterizar um modo de agir do sujeito diante do meio social circundante. Letramento é mais do que aprender a ler e a escrever. Ser letrado ou estar letrando-se é interagir em contextos mediados pela escrita, envolvendo-se em diferentes situações comunicativas, desenvolvendo gradativamente diferentes *níveis de letramentos*, no sentido plural da palavra.

Em virtude disso, o letramento corresponde a um domínio que comporta duas dimensões básicas, a individual e a social (SOARES, 2005a). A dimensão individual refere-se ao desenvolvimento das habilidades técnicas de ler e de escrever, além de todas as especificidades inerentes a cada uma dessas distintas habilidades. Já a dimensão social corresponde aos aspectos sócio-culturais, discursivos, os quais são histórico-ideologicamente constituídos, sendo, pois, “o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2005a, p. 72).

De acordo com Marcuschi (2001, p. 25, grifo nosso),

Não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, às práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas nos aspectos lingüísticos sem uma perspectiva crítica, **uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos.**

Nesse pensamento, Marcuschi aponta para a segunda dimensão do letramento referida por Soares (2005a). Ele é um dos estudiosos que defende a inserção plena dos aspectos sociais nos estudos da linguagem.

Semelhantes a essas dimensões do letramento supracitadas, temos ainda os Modelos de letramento Autônomo e Ideológico propostos por Street (1984). De acordo com Kleiman (1995), o modelo autônomo referencia uma posição grafocêntrica, defendendo a escrita como sendo um fenômeno homogêneo, autônomo, de desenvolvimento de habilidades técnicas, que confere supremacia lingüístico-cognitiva e poder aos grupos que a possuem. Nesse sentido, as sociedades ágrafas são tidas como inferiores em relação às culturas letradas, constituindo uma visão etnocêntrica dos usos da linguagem. Por outro lado, o

¹⁰ Entendemos por prática social o que Kleiman (2006a, p. 27) chamou de “uma seqüência de atividades que dependem de tecnologias, de saberes e de capacidades para a ação e mobilização desses saberes numa situação específica”.

modelo Ideológico introduz uma noção mais ampla de letramento, considerando-o como um conjunto de práticas sociais, relacionado não apenas a um sistema lingüístico abstrato, mas à língua em uso, aos interesses e influências ideológicas, às diversas possibilidades de atuação social através da língua(gem).

Na perspectiva do letramento, os aspectos discursivos, sócio-cognitivos e interacionais passam a ser determinantes ao desenvolvimento do alfabetizando e/ou qualquer indivíduo que se utiliza da escrita enquanto código social.

Não obstante, Magda Soares (2005b) nos aponta algo interessante sobre as concepções trazidas pelo Modelo Ideológico proposto por Street e demais autores que se preocuparam em perscrutar as relações entre sociedade e escrita. Segundo a autora, Paulo Freire, na década de 60, em seu livro “*Educação como prática da liberdade*”, já expusera a sua concepção política sobre a alfabetização. Ele, muito antes dos lingüistas norte-americanos, já defendia uma concepção social do sujeito em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Nas palavras da autora (2005b, p. 122),

David Barton afirma que só a partir dos anos 80 surgem, no panorama norte-americano e europeu, obras apresentando novas concepções de alfabetização, e acrescenta: entretanto, trinta anos antes, já o educador brasileiro Paulo Freire tinha evidenciado os diferentes propósitos para os quais a alfabetização pode ser usada – para domesticar ou para libertar.

Sendo assim, diante da amplitude conceitual exposta, no que se refere ao ensino, fazem-se necessárias reflexões constantes sobre como estão se desenvolvendo as práticas de letramento em nossas escolas, especificamente nas aulas de língua materna, a saber:

- i. Se contemplam as diversas funcionalidades dos diferentes textos escritos e/ou orais (gêneros textuais);
- ii. Se oferecem aos sujeitos participantes dos eventos de letramento (s) a oportunidade de autoria e compreensão responsiva dos textos aos quais estão sendo expostos;
- iii. Se viabilizam a constituição dialógica, interdiscursiva e intersubjetiva do sujeito leitor/escritor (Cf. COSTA, 2000a);
- iv. Se consideram as experiências pessoais e coletivas oriundas das relações orais desenvolvidas no seio da comunidade.

Para Scliar-Cabral (1998, p. 30),

Tornar-se letrado na sociedade contemporânea é ser capaz de compreender os textos que circulam no dia-a-dia, veiculando as informações sobre o que acontece no mundo, a partir do que, e só então, será possível um posicionamento reflexivo e crítico; é ser capaz de se comunicar através da escrita, sejam quais forem os suportes, caneta e papel, ou teclado e tela do computador, de modo a que um interlocutor ausente possa recuperar as referências.

Em virtude disso, a escola, mais do que nunca, deve incentivar o prazer do texto, a leitura e a produção. Deve despertar no aluno esse posicionamento reflexivo e crítico e, acima de tudo, alfabetizar letrando, conforme sugere Magda Soares.

Portanto, podemos resumir, no organograma abaixo, a interface a que estamos nos referindo sobre a discussão entre letramento e alfabetização:

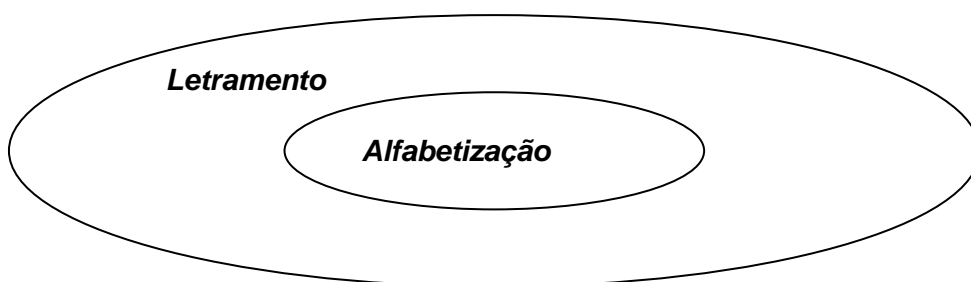


Ilustração 2 – Interface Alfabetização X Letramento

Devido a tudo que foi exposto, o letramento, como um processo que vai além da alfabetização, amplia as noções de ensino e de aprendizagem que vêm sendo traduzidas ao longo da história. Nessa (nova) perspectiva, percebemos uma gama de contribuições teóricas inter-relacionando-se, desde a concepção de linguagem até os procedimentos metodológicos adotados.

Acreditamos que o processo de apreensão da escrita sempre se constituiu num âmbito de realidades e habilidades heterogêneas, mas, só agora, dispomos de um conceito que vem contemplar toda essa heterogeneidade. As contribuições das diferentes teorias lingüísticas, aliadas aos estudos sociológicos, da Psicologia Social, Antropologia e Filosofia da linguagem são determinantes aos estudos/pesquisas que se instituem na perspectiva do (s) letramento (s).

2.2 Letramento e ensino escolar

Inquestionavelmente, as reflexões sobre o letramento, um fenômeno social, por isso constitutivo das práticas sociais de linguagem, trazem para o ensino da escrita uma nova abordagem teórico-metodológica, tanto no que se refere aos processos de apreensão *na e pela* escola (Letramento escolar) quanto à sua própria natureza como objeto de estudo.

Hoje, a escrita deve ser vista sempre como uma prática social, não podendo estar distanciada dos diferentes usos que os sujeitos dela fazem; bem como, nessa perspectiva, o seu ensino escolar deve estar sempre alicerçado numa concepção social da linguagem. Por essa concepção, concordamos com Kleiman (2006a, p. 25) ao nos afirmar que “uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora”.

Sendo assim, no campo das discussões sobre o letramento que se iniciaram mais notadamente a partir dos anos 80 do século XX e desde então vieram se firmando no âmbito dos estudos sobre a relação entre linguagem e educação, no que se refere ao ensino escolar, podemos destacar essencialmente a proposta trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que sugerem um ensino da escrita socialmente contextualizado.

No volume de Língua Portuguesa dos PCN para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, no tópico intitulado “Ensino e natureza da linguagem” (PCN, 1998, p. 19, grifo nosso), pode-se ler a seguinte afirmação:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade, são condições de possibilidade de plena participação social. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto for menor o grau de *letramento* das comunidades em que vivem os alunos.

Nessa afirmação, já podemos visualizar uma concepção de ensino escolar e, consecutivamente, de língua mais voltada para os aspectos sócio-históricos. Isso implica dizer que aquele modelo de ensino que visava apenas ao desenvolvimento

de habilidades individuais passa a dar lugar a um novo modelo de ensino mais situado e voltado para as reais vivências dos aprendizes. No próprio conceito de letramento subjacente aos PCN, podemos encontrar fortes indícios dessa mudança de paradigma, como se observa no trecho que segue (PCN, 1998, p. 23):

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Tendo em vista essa concepção de ensino patente aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, Costa (2000b, p. 67) enfatiza que

Os PCN constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aulas. [...] As sugestões metodológicas que perpassam suas páginas se inspiram no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na lingüística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino de língua(gem) para seu uso e funcionamento discursivos, enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio-historicamente.

Por esses motivos, é de fundamental importância que os professores tenham conhecimento do conteúdo dos PCN e procurem compreender as reflexões teóricas por eles apresentadas, a fim de buscar melhores alternativas para uma transposição didática que favoreça o desenvolvimento das orientações para o (s) letramento (s) no contexto escolar.

Os PCN de Língua Portuguesa podem ser considerados um divisor de águas por ter compilado informações de cunho teórico-metodológico voltadas ao ensino-aprendizagem da língua – produto social – e por conceber a interação pela linguagem como uma atividade discursiva, em que os dizeres não se constituem aleatoriamente, mas se prendem a determinadas finalidades e contextos significativos, obedecendo a regras de funcionamento da linguagem, tanto internas quanto externas. Esse posicionamento acarreta uma mudança significativa na maneira de o professor pensar as suas aulas de produção de texto.

Entender a linguagem como produto de uma interação entre os sujeitos, conforme defendem os PCN, é essencial para que o ensino de línguas se torne efetivamente um ato possibilitador de apropriações lingüísticas e de consciência político-cultural. O poder da linguagem precisa ser (re)conhecido a partir da escola.

Rojo (2000, p. 27, grifo do autor) tem sido enfática ao afirmar que

A elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

Além disso, discutindo sobre o ensino da escrita enquanto prática social, conforme as orientações para o letramento, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa enfatizam que “o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos” (PCN, 1998, p. 21). Assim, atribuem grande importância ao ensino da escrita a partir dos gêneros textuais ou discursivos, formas de materialização da linguagem que fazem parte das interações sociais de uma comunidade culturalmente letrada (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Nessa perspectiva, devemos considerar que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN, 1998, p. 21).

Não obstante, sobre a importância de se trabalhar o texto em sala de aula, Geraldi (1985) e colaboradores, na década de 80 do século passado, bem antes da publicação dos PCN, já enfatizavam a necessidade de se ensinar língua portuguesa através dos textos e, conseqüentemente, motivar a leitura e a escrita dos mesmos.

É válido ainda assinalar que a concepção de gênero assumida em nossas reflexões baseia-se na proposta sócio-interacionista de Bronckart (1999; 2006), a qual está alicerçada num conjunto de pressupostos teórico-epistemológicos que consideram o social como cerne das produções de linguagem humana. Essa proposta foi tratada com mais detalhes no capítulo anterior.

O ensino de modelos escolares de texto, tradicionalmente tipificados como narração, descrição e dissertação, não mais se aplica; isso porque, ao invés de tipos textuais, o que há são diferentes gêneros textuais construídos lingüisticamente por

meio de seqüências e tipos discursivos. Dizer que o texto é uma narração ou uma dissertação é algo tipologicamente inviável, pois em um mesmo gênero podemos encontrar seqüências tipológicas variadas. Logo, são esses textos heterogeneamente construídos que atuam nos diferentes eventos sociais de letramento cotidianamente vivenciados pelos alunos. E esses eventos tão diversificados de interações pela linguagem escrita ultrapassam os limites daquela tipologia textual privilegiada historicamente pela escola.

Em virtude disso, Brait (2000, p.20), defende que “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção”. Diríamos ainda que não se pode pensar no ensino com gêneros sem um conhecimento apurado por parte do professor da natureza teórica, prática e metodológica dessas formas concretas de linguagem¹¹.

Atualmente, se reconhece que os gêneros textuais são ferramentas fundamentais para que se aprendam as diversas formas e funções sociais da escrita, enquanto prática de letramento (s), em contextos específicos. Nesse sentido, como pedem os PCN, os gêneros devem ser trabalhados pela escola; uma vez que, segundo Kleiman (2006a, p. 26),

A atuação bem-sucedida nas instituições requer o conhecimento das práticas específicas dessas instituições, concretizadas, ou atualizadas, nos eventos, que são sempre discursivos, envolvendo usos da linguagem mediados pelos gêneros discursivos.

Logo, esses pressupostos vêm direcionar um ensino de escrita como uma atividade discursiva, em que o sujeito-autor, dialogando com os diferentes discursos existentes no meio social, no intertexto (Cf. BRONCKART, 1999), constrói o seu próprio discurso – natureza constitutiva da linguagem – e é capaz de compreender responsabilmente e se fazer entender através dele (VOLOCHINOV, 2002 [1929]).

Por isso, para o ensino escolar, essas novas concepções vieram propor mais do que uma (re)leitura dos referenciais teóricos; vieram, principalmente, instigar uma mudança de posição, uma mudança no modo de agir, didaticamente falando. Para Rojo e Cordeiro (2004, p.10-11, grifos do autor),

¹¹ Sobre esse tópico, trataremos adiante com a atenção que merece.

Todas essas questões levaram a uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Inicialmente, essa virada se configurou nos trabalhos de pesquisadores de diversos países sobre leitura e, principalmente, sobre produção de textos. Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCN de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais (como é o caso de Paraná e Mato Grosso, por exemplo). Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que neles é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino da leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Schneuwly (2004, p.21) afirma que “a moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros”. De fato, essa mudança, pelo menos do ponto de vista teórico, é consensual; resta-nos observar se ela também vem se concretizando na prática cotidiana em sala de aula. Não basta apenas a elaboração eficaz de pressupostos e parâmetros para o ensino de língua materna na perspectiva do letramento, é preciso divulgar essas informações entre os professores; averiguar as possibilidades de transpô-las para a prática. Às contribuições teóricas, deve se juntar um planejamento didático-pedagógico que possibilite ao aluno o desenvolvimento de habilidades lingüístico-discursivo-pragmáticas voltadas aos eventos reais de letramento (s). Por isso, é necessário o trabalho com os gêneros textuais, o qual propicia o desenvolvimento de todas essas habilidades.

Segundo Bezerra (2003, p. 41),

O estudo de gêneros pode ter conseqüência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Sendo assim, é válido demonstrar de que forma os estudos para o letramento vieram modificar a maneira de se pensar o ensino da escrita, da leitura e, conseqüentemente, da língua na/pela escola. Desde a própria noção do termo letramento até as complexas reflexões sobre sua amplitude conceitual, encontramos sempre algo em comum: *a presença do meio social agindo sobre o sujeito*. Assim,

sempre que pensarmos, hoje, na produção e circulação de textos, devemos estar, necessariamente, considerando os fatores sócio-históricos, tão ratificados pelos inúmeros estudos sobre a língua(gem).

Outro aspecto importante em toda essa discussão sobre letramento, gêneros textuais e formação de professores¹² é o trato dado aos livros didáticos de língua materna, precisamente, no tocante à oferta de textos e seus respectivos usos. Embora essa temática, em especial, não seja o nosso foco de interesse no momento, não deixa de ter relação com o que estamos discutindo.

O tema do livro didático, tão abordado por inúmeras pesquisas, como as reunidas no livro organizado por Rojo e Batista (2003), tem fundamental importância para as reflexões sobre o letramento escolar, principalmente pelo fato desse instrumento ser alvo de inúmeras críticas, haja vista constituir, ainda, o principal recurso didático de que muitos professores dispõem, no qual se baseiam quase que exclusivamente para dirigir suas atividades de leitura, produção de textos e análise lingüística em sala de aula.

De modo geral, dizemos sempre que o problema não está apenas no livro didático, mas também no modo como é utilizado na/pela escola. É claro que o livro didático, como o próprio nome denota, acaba por didatizar os textos, escolarizando os gêneros, e isso provoca quase sempre uma perda substancial da função comunicativa desses gêneros, porque passam a servir “em prol da objetivação” e, segundo Schneuwly (2004, p.76), acabam sendo “pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição”.

Entretanto, o professor pode e deve utilizar o livro didático como mais uma das possíveis alternativas de se trazer o texto para a sala de aula. Isso implica dizer que não podemos destinar esse livro como única fonte de saber autorizado a ser privilegiada na aula de língua materna, nos eventos de letramento escolar.

Além do mais, ao utilizar os exercícios de produção de textos sugeridos pelo LD, o professor precisa (re)interpretar essas propostas de atividades a fim de (re)conhecer até que ponto elas, da forma como estão organizadas, contribuem para o ensino da escrita na perspectiva interacional, dialógica, sócio-discursiva, as quais compõem os postulados do letramento.

¹² Lembrando que esse assunto será retomado no capítulo que segue.

Outro fator relevante é que, “havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, o livro deve ampliar sua variedade textual” (BEZERRA, 2003, p. 43). Em muitos manuais didáticos utilizados atualmente, já podemos constatar essa diversidade, embora, na prática, algumas situações de mau uso desse material ainda sejam bastante freqüentes, principalmente aquelas associadas à análise lingüística. Além do mais, podemos citar, por exemplo, as atividades de leitura que, da forma como são conduzidas, muitas vezes, não instigam o aluno a compreender os implícitos e as referências/relações contextuais e co-textuais as quais estão presentes em todo ou qualquer texto (Cf. KOCH E ELIAS, 2006). A produção, nesse caso, também acaba ficando comprometida quando não se considera essas relações co(n)textuais.

Não obstante, com relação aos direcionamentos dados aos textos em sala de aula, Matencio (2001, p. 33, grifo nosso) esclarece que

Pesquisas e/ou reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de língua materna no Brasil demonstraram, por exemplo, que as **dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos são um dos resultados da ausência de um trabalho que redimensione o texto em sala de aula e o relacione a situações efetivas de uso da língua**, ou ainda, sinalizam que a redação pode ser considerada como um gênero construído pela e para a escola.

Os PCN (1998, p.36) quando discutem sobre os *critérios para seqüenciação dos conteúdos*, recomendam claramente que

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si.

Diante desse quadro, o professor, mais do que nunca, deve oportunizar aos alunos uma maior quantidade possível de leituras e produções de textos variados, explorando toda a diversidade de material escrito que puder reunir para suas aulas.

Dito dessa forma parece ser muito simples, e é; infelizmente, em alguns contextos, há ainda muitos entraves, de diferentes naturezas, que acabam por dificultar a concretização desse discurso. Mas, devemos admitir que todos os

esforços são válidos para quem deseja propiciar um ensino eficaz, real, que, longe de ser o ideal, é o possível de ser concretizado, pelo menos por alguns.

Portanto, realizar na prática toda essa proposta de ensino na perspectiva do letramento requer do professor de língua materna uma formação direcionada a todos esses aspectos teórico-metodológicos até aqui apontados. É, pois, sobre a importância dessa formação docente que trataremos no capítulo seguinte.

III FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA ESCRITA

"Fazer das salas de aula um espaço de acontecimento, um espaço curioso e desafiador. De uso e conhecimento da linguagem: O alvo maior".

(Antonio Gil Neto)

Prosseguindo as discussões sobre letramento e ensino, agora enfatizando a pessoa do professor, gostaríamos de iniciar esse tópico reafirmando sua importância para as nossas reflexões.

A problemática da formação de professores, em especial de línguas materna e estrangeira, é um assunto que tem se tornado constante nas pesquisas acadêmicas, principalmente no âmbito da Lingüística Aplicada. Trata-se de uma questão ampla e multidisciplinar¹³ que requer sempre direcionamentos específicos relacionados aos diferentes domínios que se entrecruzam nesse tema.

O nosso interesse, no momento, é discutir um pouco sobre a formação teórico-prática do professor no que se refere ao ensino da escrita na aula de língua materna. Também iremos focar a condição de profissional da educação que o professor assume, ressaltando a necessidade de uma estrutura de trabalho adequada e uma conscientização pelo professor de seus direitos e de suas atribuições. Desejamos ainda, e principalmente, destacar a figura do professor como um agente promotor das práticas de letramento na escola, favorecendo-as e delas participando mutuamente.

Essa temática, ultimamente, tem sido privilegiada com freqüência por estudos que tratam da relação letramento, ensino e formação de professores (Cf. KLEIMAN E MATENCIO, 2005), os quais abordam pesquisas desenvolvidas com professores em formação inicial (licenciaturas) ou com docentes em formação continuada, já licenciados.

Por isso, alguns aspectos que serão contemplados em nosso texto vão parecer bastante óbvios ou já discutidos; mas, reconheçamos que até mesmo o óbvio, muitas vezes, merece alguns acréscimos, principalmente por se tratar de um

¹³ Multidisciplinar, porque diz respeito também às questões de ordem política e sócio-econômica.

assunto relevante à educação básica, em específico ao ensino-aprendizagem com textos em sala de aula.

3.1 Formação e profissionalização docente

Antes de expormos sobre a relação teoria/prática na formação do professor de língua materna, é cabível discutirmos um pouco sobre a profissionalização docente, haja vista ser o professor, também, um profissional e, como tal, deve apresentar uma autonomia e postura compatíveis à função que exerce.

O eixo que determina a docência enquanto atividade sócio-profissional é constituído por um conjunto de fatores que, se não conflituam entre si, em alguns momentos, mesclam-se para compor o arcabouço de sustentação dessa atividade. De acordo com Imbernón (2001, p. 46/47),

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Nesse sentido, a profissionalização do professor é algo que depende de vários fatores de ordem epistemológica, empírica e sócio-político-cultural. Não é por acaso que defendemos uma inter-relação desses vários domínios.

À “caracterização” do profissional docente são necessárias ações diversificadas de valorização política, de auto-formação e de compromisso com a educação, esta entendida como o meio racional de desenvolvimento das capacidades humanas para modificar e modificar-se constantemente.

Segundo Rodrigues (2003, p. 90, grifo nosso),

Para desenvolver seu trabalho, o profissional da Educação deve ter competências profissionais necessárias expressas numa Base Comum Nacional, constituída de uma sólida formação teórica, **da articulação teórico-prática, da consciência de uma gestão democrática concretizada na construção de um trabalho coletivo e interdisciplinar, de um compromisso ético, político e social e, sobretudo, de reconhecimento da importância de uma formação inicial e continuada.**

Todo esse quadro de competências/atribuições citado por Rodrigues coloca o professor na condição de “pedra de toque da qualidade educativa” (DEMO, 2001, p. 88). Porém, não podemos deixar de ressaltar que não só a *competência técnica*, mas também a *valorização profissional* são importantes para a concretização desse discurso. Demo (2001, p. 89, grifo nosso), expondo sobre os “Desafios Modernos da Educação Básica”, no que tange à questão dos professores, é incisivo ao afirmar que “a sociedade tem o direito de cobrar dele (o professor) competência, desde que o valorize/remunere convenientemente”. Entretanto, não iremos aqui ampliar a discussão sobre valorização salarial do professor, nosso objetivo é demonstrar um panorama das questões que devem ser pensadas sempre que se falar no professor enquanto profissional da educação.

Logo, a nosso ver, essas questões podem ser resumidas da seguinte maneira:

- Condições físicas e psicológicas de trabalho;
- Formação docente apropriada ao real exercício da profissão;
- Remuneração compatível à jornada de trabalho e à importância do professor para a sociedade;
- Autonomia pedagógica alicerçada em reflexões coerentes com a realidade em que atua;
- Comprometimento com a busca contínua pelo saber;
- Valorização e respeito mútuos da/pela comunidade escolar como um todo.

Não obstante, defendendo a competência como algo fundamental ao professor, aliada às condições gerais para o exercício de sua profissão (Cf. RODRIGUES, 2003), Demo (op.cit. p. 90, grifo do autor) conclui dizendo que

Dois desafios são centrais: zelar pelos processos de formação, enredados na didática arcaica do ensino/aprendizagem; recriar oportunidades de atualização, como tarefa incessante, para corresponder ao repto inovador dos tempos. É preciso rever o perfil do professor, abandonando a imagem de “auleiro”, para sedimentar a competência renovada e inovadora, crítica e criativa, capaz de estabelecer e restabelecer o diálogo inovador com os desafios do futuro, na cidadania e produtividade. A questão salarial torna-se tanto mais relevante, pois para formar-se adequadamente e manter-se atualizado é mister acesso às devidas instrumentações, tais como cursos, livros, produtos e meios eletrônicos, participação em eventos pertinentes.

Portanto, em virtude das questões aludidas, podemos concluir que o desenvolvimento profissional docente não pode ser concebido apenas como dependente das formações teórica e pedagógica. Há nesse entremeio questões de ordem política, de auto-afirmação pessoal e identitárias que, juntas às questões formais, determinam a constituição plena do professor – educador e também profissional.

3.2 Professor de Língua Materna – formação teórica e fazer pedagógico

Seguindo uma linha de pensamento que relaciona o sujeito (professor) ao processo (ensino-aprendizagem), queremos refletir sobre questões que têm nos inquietado constantemente.

A primeira delas diz respeito até que ponto os professores de língua materna associam teoria e prática no seu fazer pedagógico, haja vista serem domínios, a nosso ver, específicos e implicados, simultaneamente.

O saber-fazer pressupõe uma assimilação anterior de conhecimentos múltiplos que, em se tratando do professor, referem-se aos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (OLIVEIRA, 1998). Nesse sentido, Oliveira (2001, p. 153, grifo nosso) afirma que, atualmente, “um ensino de qualidade, indispensável à formação do cidadão crítico e ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, vem sendo relacionado ao tipo de formação dos professores, *seus saberes e seus fazeres*”.

Não concebemos um professor de língua materna que não apresente um domínio significativo dos saberes acima especificados. Na verdade, o grande equívoco está em se querer privilegiar apenas um (s) em detrimento de outro (s), quando se deveria buscá-los na mesma proporção.

Todavia, em algumas situações pode haver uma ênfase maior em algum (s) desse (s) conhecimento (s) em detrimento de outro (s). Por exemplo, se vamos observar as atividades de escrita oportunizadas pelos professores na aula de português, é fundamental que consideremos a relevância dos conhecimentos disciplinares para que esses professores possam sugerir momentos de produção textual significativos para os alunos, principalmente apropriando-se dos diferentes gêneros textuais.

Entretanto, não descartaremos, de forma alguma, a importância dos demais saberes, porque os professores irão precisar conduzir suas aulas de forma organizada, saber relacionar os conteúdos necessários a determinadas atividades, promover a interação entre os alunos e com ele próprio e conhecer as peculiaridades desses alunos para atingi-los e fazê-los tomar gosto pelas aulas de produção de textos. Para que tudo isso seja possível, é relevante uma assimilação de todos os saberes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) pelo professor, de forma equilibrada e proporcional.

O questionamento que trazemos sobre a relação teoria/prática remete a uma discussão sobre a transposição dos conhecimentos teóricos pelos professores em eventos concretos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Nessa discussão, porém, deparamo-nos com uma problemática já apontada por autores como Oliveira (1998; 2001) que afirma estar havendo uma maior valorização do saber prático em relação ao teórico, reflexo de uma pedagogia que renega os conteúdos em prol de um saber fazer que, ilusoriamente, estaria dissociado dos conhecimentos disciplinares.

Ao analisar o discurso de professoras do ensino fundamental sobre sua formação, através de memoriais escritos por elas no término de um curso de capacitação, Oliveira (1998) constata que nesses discursos há a forte presença de uma “Pedagogia crítica”, privilegiando apenas as relações extra-escolares e o conhecimento da realidade da comunidade como formas de inovação. Pensando assim, esses professores “enredam-se na teia da voz da importância da prática, e neste processo desqualificam os conteúdos, os quais, ora são associados a uma pedagogia tradicional, ora são “coisificados” e ora devem estar vinculados à realidade do aluno” (OLIVEIRA, op.cit., p. 20, grifo do autor).

Não estamos com isso, de forma alguma, excluindo do processo de ensino-aprendizagem os saberes práticos, pelo contrário, defendemos a sua inserção, também, nesse processo. Todavia, o que não se pode é privilegiá-los apenas, em nome de uma suposta mudança de paradigma, uma mudança de enfoque que pouco tem contribuído com as melhorias almejadas para o ensino escolar.

Sobre isso, concordamos com Oliveira (1998, p. 23, grifo nosso) ao concluir sobre os discursos das professoras por ela investigados. Segundo a autora,

As vozes que permeiam o discurso destas professoras podem ser identificadas como a reprodução do discurso de uma pedagogia crítica, em uma versão que não escapa à dicotomização entre o velho e o novo, no que tange aos processos pedagógicos, de tal forma que se perde o essencial, ou seja, **que o novo construiu-se a partir de processos de transformação e não pela simples eliminação do velho, ainda mais quando o velho é insinuado como uma pedagogia que valoriza a transmissão de conteúdos.**

Defendemos, conforme já foi mencionada, uma correlação entre aqueles saberes aludidos (disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais) e, especialmente, uma não dicotomização entre teoria e prática.

Por isso, acreditamos que as contribuições dos conhecimentos disciplinares determinam a elaboração dos currículos que, por sua vez, exigem profissionais capacitados tecnicamente para desenvolvê-los em sala de aula, em cujas capacidades estão inseridos os conhecimentos da experiência, das relações extra-classe. Reconhecemos se tratar, nesse caso, de um ciclo, mutuamente interligado que converge para um ponto central onde o principal beneficiário é o aluno.

Podemos representar esse *ciclo do processo de ensino-aprendizagem* a que estamos nos referindo no organograma seguinte:

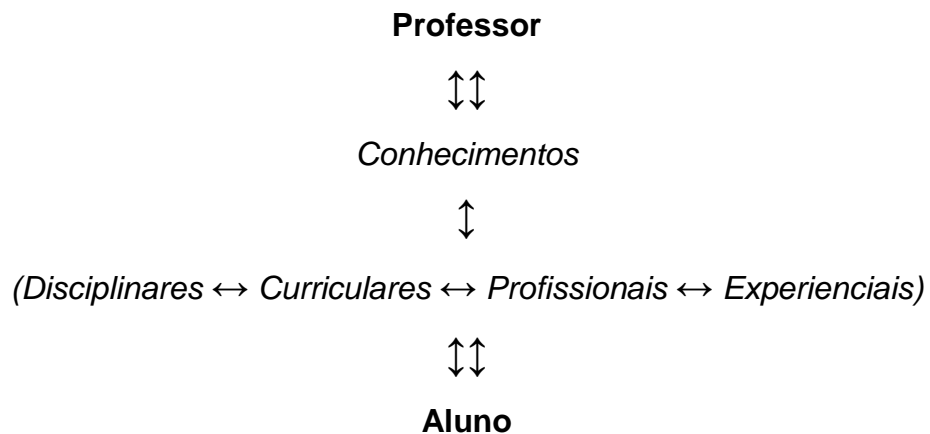


Ilustração 3 – *Ciclo do processo de ensino-aprendizagem.*

Dominar os conhecimentos teóricos de sua área de atuação é um pressuposto básico a qualquer profissional. O professor, principalmente, deve procurar refletir sobre sua prática à luz de fundamentos epistemológicos que possam lhe assegurar consistência e coerência ao seu fazer pedagógico. Certamente ele

precisará dessas reflexões para poder intermediar a construção pelo alunos dos saberes formais, disciplinares, das diversas áreas do saber.

No que se refere ao professor de língua materna, em específico, há uma outra questão que se coloca a qual diz respeito aos saberes teóricos oferecidos a esse professor no transcorrer de sua formação, acadêmica ou continuada. Antes, porém, é importante ressaltar o fato de que estar em contato com as diferentes teorias não significa necessariamente que o professor esteja assimilando os seus pressupostos.

Para Albuquerque (2006, p. 15-16), “o processo de mudanças nas práticas dos professores precisa ser analisado na perspectiva da relação entre suas práticas de ensino e o discurso teórico que pode lhe servir de referência”. Já, segundo Moita Lopes (1996, p. 181), essa formação teórico-prática do professor

[...] envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Assim, os cursos de letras, os quais formam os professores de línguas, devem oferecer os subsídios necessários para que os licenciados possam exercer com autonomia sua função profissional e seu papel social de professor, estando este capacitado a lidar com as mudanças sociais, estruturais e de base epistemológica a que estará sempre vulnerável.

Para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros pesquisadores que estão fora da sala de aula, o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho. Só o envolvimento em sua auto-educação contínua, ao adotar uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho, pode gerar esta reflexão crítica (MOITA LOPES, 1996, p. 183/184).

Em nosso caso específico, defendemos arduamente a prática de leitura e escrita pelos professores em formação ou já formados. Não é raro encontrarmos alunos de letras ou professores de língua portuguesa que não se reconhecem enquanto leitores e produtores de textos. Muitas vezes, eles mesmos reclamam dessa deficiência em seus alunos e se esquecem de que também precisam exercitar

essas práticas em seu cotidiano, ou melhor, precisam ser também sujeitos ativos nas situações vivenciadas de letramento.

Segundo Guedes (2006, p. 28),

A tentativa de construir uma formação teórica em alunos que não exercitaram a leitura e a escrita numa mínima quantidade capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua e sobre a literatura transforma a pretensa formação teórica em formação meramente metalingüística.

Defendermos a tese de que os referenciais teóricos, de muitas formas, influenciam o fazer pedagógico do professor, mas este precisa estar compreendendo essas informações para que não se torne um mero reproduzidor, conforme citado por Moita Lopes, (1996), e, muitas vezes, agente de uma má interpretação que acabará incidindo sobre os principais destinatários, os alunos. Por isso a importância de se saber fazer escolhas, saber o quê, o como e o porquê ensinar determinados conteúdos.

Mas, exemplificando um pouco essas questões levantadas, suponhamos uma conversa sobre ensino da escrita com dois professores de língua portuguesa que tenham realizado suas formações em períodos distintos, a saber, um antes e outro depois da disseminação das orientações para o letramento. Certamente, a maneira de lidar com o texto em sala de aula tende a variar, uma vez que ambos se baseiam em modelos teórico-metodológicos diferenciados. Aquele que ainda não teve a oportunidade de refletir sobre a sua prática à luz dos modelos teóricos numa perspectiva para o letramento certamente demonstrará uma maior preocupação com os aspectos formais da língua, em propor redações em que os alunos possam praticar a escrita de forma mecânica, muitas vezes abordando temas que em nada se relacionam com suas interações de linguagem cotidianas. A preocupação em produzir textos que atendam aos modelos escolares de dissertação, narração e descrição é uma constante no discurso desse tipo de professor. Em contraposição, um outro professor que tenha conhecimento das orientações para o letramento poderá propor um ensino de escrita mais contextualizado, onde o trabalho com textos em sala de aula se pautará na utilização dos gêneros textuais, sendo observados os interesses individuais e coletivos da turma e a função social que cada texto representa para quem o produz e para seus possíveis destinatários.

Assim, a ênfase que damos aos saberes teóricos na formação do professor justifica-se, principalmente, pelo fato de que esse professor precisa estar a todo o momento se questionando sobre seu trabalho em sala de aula, se os conhecimentos que viabiliza deveriam estar sendo oferecidos daquela forma ou, melhor, se há relevância em oferecê-los naquele momento e àqueles interlocutores. Para isso, o professor necessita do suporte teórico-metodológico de sua formação para dar sustentabilidade e autonomia ao seu fazer pedagógico.

Para Rodrigues (2003, p. 100, grifo nosso),

O êxito ou fracasso do ensino depende de várias intervenientes, intrínsecas e extrínsecas à escola, mas uma delas, inegavelmente é a qualidade do trabalho do professor. **A prática pedagógica, a partir dos questionamentos constantes, requer uma base de sustentação, de arcabouço teórico que a configura e justifica.**

Sobre isso, Oliveira (2001, p. 159) também acrescenta afirmando que os domínios técnicos e teóricos devem estar interligados para que não fiquemos “na roda viva das eternas substituições, sem saber o que se deixou de fazer, nem o que se está fazendo e, muito menos, por que se está fazendo [...]”.

Outro aspecto a considerar é que a organização dos conteúdos disciplinares deve ser entendida como uma responsabilidade específica do professor. Ele é quem conhece (ou deveria conhecer) os seus alunos; conhece melhor a dimensão do mundo social, das relações complexas que esperam por esses alunos e que deles irão cobrar uma resposta. Por isso, a necessidade do compromisso do professor com a reflexão cotidiana e com a busca da construção do conhecimento, sempre pensando no melhor para o aluno.

Nesses termos, gostaríamos de citar integralmente o que Guedes (2006, p. 25, grifo nosso) enfatiza:

Professor é professor: seu compromisso é com alunos — indivíduos dotados de disposição interior para aprender —, com a construção do conhecimento por esses alunos, com a organização do conteúdo de sua específica matéria da forma que lhe parecer mais adequada para encaminhar essa organização, com a sociedade, que precisa que nela se encaminhe tal organização. Deslocar o conteúdo do centro da relação professor-aluno e nele colocar a simpatia, a conscientização, a amizade, o afeto, seja o que for, é o contrário de educar. Professor não é comunicador, porque é muito mais importante quando faz falar do que quando fala. **Professor é só**

aquele que aposta na recuperação da auto-estima desse aluno tão depreciado, é quem aposta na capacidade de o aluno construir sua motivação interior para aprender, porque é essa autoconstrução do conhecimento que vai lhe mostrar que ele pode ser melhor do que é.

Essa visão de professor mostrada por Guedes, até certo ponto radical para alguns, diríamos que é mais realista do que pretensiosa. Pouco tem influenciado os discursos defensores de uma prática dita renovadora que mais serve para dizer aos alunos que as coisas parecem (são) fáceis do que para incentivá-los a vencer os obstáculos com perseverança, disciplina e saber. Além disso, quando diz da importância de o professor fazer o aluno falar, Guedes (op.cit.) reafirma um aspecto de suma relevância no ensino-aprendizagem. Entretanto, devemos estar atentos ao que os alunos estão falando para que não falem qualquer coisa e, em nome de uma prática de que tudo se aproveita, aceitemos essas falas como sendo um ponto de chegada, quando na verdade deveriam ser consideradas como um ponto de partida, uma dentre tantas possibilidades de escolhas. Não agindo assim, o professor corrobora com uma pseudo-aprendizagem em que ele pensa que ensina e aluno acredita que está aprendendo.

3.3 Professor – agente promotor do letramento

A breve discussão que acabamos de apresentar sobre formação teórica e fazer pedagógico deve servir de ensejo para o que iremos desenvolver nesse tópico.

O professor – agente do letramento – assim representado por Kleiman (2006b) apresenta-se como um dos principais responsáveis, junto aos alunos, pelas práticas escolares de leitura e escrita, as quais chamamos de práticas de letramento.

Em nosso entender, o professor, na condição de agente, deve tornar-se um promotor da aprendizagem nos variados eventos de letramento (s) que se desenvolvem no ambiente escolar. Em trabalho anterior, inclusive, já nos posicionamos sobre isso (Cf. SILVA, 2007), mas a necessidade de reafirmação dessa idéia se nos apresenta de forma constante, principalmente porque consideramos, assim como Geraldi (1997, p. 135, grifo do autor) “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o

processo de ensino/aprendizagem da língua”. E é claro que, nesse processo, a pessoa do professor, facilitando e proporcionando momentos diversificados de atividades com textos, é fundamental.

Temos verificado, através de pesquisas na área ou nas próprias falas dos professores, depoimentos que alegam muitas dificuldades em se trazer o texto para a sala de aula. Culpa-se bastante a falta de apoio em materiais pedagógicos, a deficiência dos alunos em ler e escrever determinados textos, as escolas que não oferecem bibliotecas equipadas, entre outras coisas. Mas, mesmo reconhecendo todos esses percalços, acreditamos que é possível fazer diferente. Quando a escola não oferece uma estrutura de trabalho adequada, devemos procurar alternativas outras, a não ser que não se queira; afinal, todo professor, pressupõe-se, deve ter a sua biblioteca pessoal. Assim, se os alunos não tiveram, ainda, a oportunidade de ler e produzir determinados textos, não podemos deixar de oferecer-lhes essa oportunidade a fim de proporcionar a eles novas experiências de letramento.

Em virtude de tudo isso, somos adeptos da idéia de que quando se busca sempre se consegue algo, seja como havíamos pensado ou não; e mais, no ensino-aprendizagem, o segredo está na maneira de se conduzir as aulas de leitura e produção de textos, procurando sempre partir do que é possível e ir constituindo a cada novo momento outras possibilidades.

Muitas vezes, os alunos não produzem textos porque não encontram sentido em fazê-lo. Um bom exemplo disso são as tradicionais aulas de redação. O professor deve se preocupar sempre em iniciar essas aulas com leituras de textos, seja utilizando o livro didático, jornais, textos xerocados, revistas ou até mesmo expondo os alunos à audição de alguma música, à exibição de algum filme ou imagem. Isso dará a possibilidade de se começar um diálogo com os alunos sobre um determinado tema e daí decorrer a leitura de outros gêneros textuais que abordem a temática em questão; a saber, uma discussão sobre preservação ambiental possibilita a leitura de artigos de opinião, cartas argumentativas, reportagens, panfletos, os quais tratem desse mesmo assunto. Com isso, os alunos perceberão a finalidade desses textos como também os diversos modelos textuais de que dispõem, aqueles mais adequados para produzirem seus próprios textos, em ações de linguagem significativas, que não se reduzem apenas a modelos previamente estipulados pelo professor.

Pensemos um pouco naquelas situações escolares de leitura em que o texto é apenas um meio de se trazer os conteúdos gramaticais para a aula. A gramática é muito importante, não negamos isso, mas acabou por ocupar um espaço maior do que deveria, visto que o texto é um construto que vai além dos itens gramaticais. Nele há aspectos discursivos, pragmáticos, estilísticos que devem ser observados e, infelizmente, muitas vezes têm passado despercebidos pelos alunos, ou porque não tiveram maturidade para percebê-los ou porque não foram instigados a tal. No que diz respeito à produção de texto, essas considerações também são válidas.

As situações de ação de linguagem em sala de aula, mesmo que simuladas, devem despertar nos alunos a vontade de se expressarem por meio da linguagem escrita. Não podemos ficar apenas no oral, que também quase sempre não tem sido valorizado e considerado pela escola como uma das formas de expressão do pensamento verbal organizado; devemos incentivar assiduamente, sem querermos ser redundantes, as práticas de letramento que envolvam a leitura e produção de textos em sala de aula.

Dado esse posicionamento, é mister esclarecermos o que entendemos por *professor agente promotor do letramento*.

A noção que subjaz a esse conceito não tem a ver com a idéia de mediação ou “intermediador” centrada essencialmente no professor. Essa posição não corresponde ao que defendemos sobre o seu papel nas práticas de letramento. Concordamos com Kleiman (2006b, p. 81) ao afirmar que

A concepção de ensino da escrita dos estudos do letramento esvazia a idéia do intermediador, na medida em que todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais.

Por isso, defendemos a posição de promotor, porque as relações interacionais que travam os participantes dos eventos de letramento escolar (professores e alunos), especialmente em sala de aula, devem ter o professor, no seu papel social, como aquele que promove, facilita, oportuniza os momentos de interação através dos textos entre todos os participantes desses eventos. Nesse sentido, esse professor não tem o poder da verdade absoluta nem o direito exclusivo às escolhas. Tudo isso deve ser construído conjuntamente, considerando os anseios de todos os envolvidos, seus conhecimentos, suas expectativas.

Na medida em que o professor consegue ouvir os alunos (difícil no contexto, mas não impossível), suas leituras, que produza vozes diferentes daquelas convencionalmente reproduzidas no meio escolar, não ficariam apagadas, como ficam numa relação de forças entre professores e alunos (KLEIMAN, 2006b, p. 81).

A representação do professor de língua materna como agente promotor do letramento é algo tão importante a ser compreendido por ele quanto a idéia que tem sobre seu papel de cidadão formador de opiniões. Os efeitos dessa representação certamente influenciarão no seu modo de agir e nas ações de linguagem que venha realizar em seu cotidiano, na condição de leitor e produtor de textos. Os reflexos disso recairão, sem dúvida, no seu fazer pedagógico em sala de aula.

Então, nada melhor do que nos revestirmos da imagem de possibilitador que somos, para tentarmos não desistir daquele que, mesmo às vezes não reconhecendo, sempre nos confia e nos deposita esperança: nosso aluno.

IV ATIVIDADES DE ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO DOCENTE: PASSOS E DESCOMPASSOS

"O domínio da leitura e da escrita, tarefa que percorre todas as séries escolares, é a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas idéias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognoscitivas, ganhem maior compreensão da realidade social".

(José Carlos Libâneo)

4.1 Formação do professor de Língua Materna¹⁴

Conforme previsto em nossa proposta de estudo, essa parte do texto contempla informações acerca dos professores de Língua Materna por nós consultados.

Dentre as questões que foram lançadas a esses professores, apresentaremos a seguir aquelas direcionadas especificamente a sua formação teórico-metodológica. Esse diagnóstico é relevante para que compreendamos muitos aspectos da sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito ao trabalho com textos, nosso objeto.

Em vista disso, fizemos inicialmente a seguinte indagação:

- *Você já leu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do ensino fundamental 3º e 4º ciclos (6º a 9º ano)?*

Dos seis professores consultados, apenas três, P1, P2 e P5, afirmaram que sim; os demais, P3, P4 e P6 foram categóricos e confessaram nunca ter lido esses parâmetros. Embora tenhamos, nesse caso, 50% para cada situação, isso não significa, a nosso ver, avanço significativo, pelo contrário. Sabemos que faz dez anos da publicação dos PCN, um documento muito bem elaborado, importante na

¹⁴ A princípio, gostaríamos de esclarecer que, em nossas análises, as informações colhidas dos professores serão transcritas de forma fiel àquilo que nos foi fornecido.

formação do professor, mas infelizmente ainda muito pouco consultado por aqueles que ou não tiveram acesso ou não têm desejo em fazê-lo.

Embora devamos sempre atentar para o fato de que ter lido os PCN ou até mesmo discutido sobre os conteúdos neles veiculados não significa necessariamente tê-los compreendidos de forma efetiva, ou vice-versa, não podemos descartar a necessidade de o professor conhecê-los. Queremos acreditar que muitos professores podem estar desempenhando um bom trabalho sem necessariamente terem lido os Parâmetros Curriculares Nacionais. Com isso, devemos ter o cuidado de não confundirmos acesso à informação com a transposição e assimilação efetiva da mesma pelo sujeito.

Todavia, hoje, o professor de língua materna conta com esse suporte e o fato de ter conhecimento dos conteúdos nele veiculados, acreditamos, será um diferencial importante no momento da elaboração e/ou planejamento das aulas envolvendo produção textual. Isso porque lá podem ser encontradas concepções de linguagem, língua, leitura, texto e discurso que precisam ser do conhecimento desse professor, como forma de fundamentação teórica e subsídio para o desenvolvimento metodológico das atividades de letramento.

Sabemos da importância de um material de apoio teórico e metodológico para que o professor possa consultar e se apropriar das informações nele veiculadas. No caso dos PCN de língua portuguesa do ensino fundamental a intenção clara é a de que “as propostas e idéias apresentadas venham a oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e da escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação [...]” (POMPÍLIO et al, 2000, p. 94/95). Nesse caso, o entendimento pelo professor dessas propostas e idéias contidas nos PCN contribuirá significativamente para o ensino-aprendizagem na perspectiva do letramento.

Não obstante, em nossas conversas informais com professores de outras disciplinas, encontramos quase sempre a mesma realidade. São profissionais inseguros quanto aos métodos e alternativas mais eficazes para o ensino-aprendizagem em suas respectivas áreas. Consideramos isso também reflexo da falta de uma preparação profissional mais consistente e, principalmente, da ausência de uma formação continuada como medida de atualização dos conhecimentos.

Por isso, defendemos que deve haver um maior incentivo por parte das instituições para que os professores procurem consultar com mais freqüência os

documentos oficiais que fundamentam a educação básica, a exemplo dos PCN. É sabido que muitas das informações contidas nesses manuais exigem um conhecimento anterior, mais amplo, porém, isso não deve significar empecilho maior quando o assunto for a busca de formação continuada, senão, seria algo contraditório.

O que foi revelado na pesquisa sobre o conhecimento dos PCN pelos professores consultados nos dá uma idéia geral de como em dez anos ainda não se conseguiu fazer que a maioria dos professores de língua portuguesa lesse e compreendesse um material que foi desenvolvido para eles e que devia auxiliá-los na “tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor” (PCN, 2001, p. 10).

Aos professores também foi perguntado:

- *Você já fez algum curso de formação continuada? Se fez, qual (s) e em que período? (Se estiver cursando, especificar).*

Dos seis professores consultados, três deles, P4, P5 e P6 afirmaram nunca ter participado de nenhum curso de formação continuada. Os demais disseram o seguinte:

P1: Sim, vários, simpósio de leitura, 2007.

P2. Parâmetros em ação, 2005.

P3. Sim, curso de formação continuada para professores de língua portuguesa do ensino fundamental.

Por essas respostas, fica pressuposto que a formação complementar ainda não é algo tão freqüente na vida profissional dos professores da educação básica. Isso nos remete a uma outra indagação: Por que os professores não participam de cursos de formação continuada? Quais seriam os possíveis motivos desse descompasso? A nosso ver, falta uma maior preocupação institucional (federação, estados e municípios) com a formação continuada dos professores e uma consciência profissional por parte dos docentes no sentido de estar buscando sempre ampliar os seus conhecimentos.

Além do mais, esse tema complexo está longe de ser compreendido de forma integral, pois são muitos os fatores que podem influenciar na formação continuada

de professores, entre os quais podemos citar a desvalorização profissional e a dificuldade que muitos encontram em compreender as inovações que atingem continuamente as teorias e metodologias do processo de ensino-aprendizagem em geral e também as áreas específicas do conhecimento, reflexo das contínuas transformações sócio-histórico-culturais.

Sem falar que, ao mesmo tempo em que defendemos a importância da formação complementar pelo professores, temos sempre nos perguntado se o fato de estar participando ou de ter participado de um curso de formação continuada significa necessariamente que eles tenham assimilado as informações a que foram expostos. Nesse caso, também se questionam as próprias informações oferecidas e a forma como isso tem sido feito e por quem. Não é raro encontramos depoimentos de professores que dizem ter participado do curso apenas para não levarem falta no trabalho. Eles alegam quase sempre não entenderem muito do que é dito nesses cursos e que na prática a “coisa” funciona de forma diferente.

Esses desencontros entre participação e compreensão efetiva dos conteúdos ministrados nos cursos de formação continuada parecem ser, a nosso ver, motivados pela falta de um planejamento mais direcionado por parte de muitos professores formadores que, ora só trabalham a teoria com os docentes, ora só a prática; quando, na verdade, deveria se fazer uma (inter)relação entre esses domínios, a fim de se mostrarem as possibilidades práticas e as respectivas teorias que as embasam. Todavia, devemos reconhecer que esse posicionamento aponta para uma das possíveis causas, certamente não pode ser considerada a única, nem tampouco todos os professores formadores enquadrados nesse perfil.

Voltando à questão, no caso dos professores citados, percebemos uma escassez significativa de cursos de formação em seus currículos e isso se agrava ainda mais, porque também foram perguntados sobre o período de sua formação acadêmica e verificamos que muitos deles concluíram o curso de Letras já há algum tempo e depois disso nunca mais se dispuseram a uma atualização. Consideramos esse fato mais um agravante para a situação complicada por que passa a educação básica brasileira. Muitos profissionais, depois da formação inicial, em muitos casos, devido ao grande número de aulas que precisam ministrar para poderem sobreviver na profissão, não procuram ou não conseguem conciliar às suas atribuições diárias uma formação complementar em sua área.

Sobre a formação inicial dos professores consultados, podemos esquematizar um quadro demonstrativo da seguinte forma:

PROFESSOR	ANO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA
P1	1980
P2	2006
P3	1987
P4	1987
P5	1979
P6	2007

Quadro 2 – *Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Letras*

Percebemos que alguns professores citados apresentam diferenças significativas nas datas de conclusão de sua formação acadêmica inicial. Apenas os P3 e P4 coincidiram. Temos professores que concluíram a licenciatura há poucos meses em contraposição a outros que se formaram há mais de vinte anos. Dentre esses, os P4 e P5 que afirmaram nunca ter participado de cursos de formação continuada.

A situação do P6 é ainda mais interessante, uma vez que esse professor concluiu o curso de Letras há poucos meses, embora tenha informado que ministra aulas desde quando ingressou no curso, mas afirma nunca ter lido os PCN e também nunca ter participado de nenhum curso de formação complementar. Esse último dado justifica-se pela sua recente formação acadêmica, apesar do aparente histórico de atuação no magistério, mas, justamente por estar recém formado, ele precisaria ser minimamente conhecedor dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Todos esses aspectos relacionados aos conhecimentos dos professores através dos cursos de formação (inicial ou continuada) devem ser considerados, haja vista as mudanças por que passam os cursos de licenciatura em Letras e as pesquisas acadêmicas no que se refere às teorias lingüísticas. Tudo isso implica a necessidade de uma constante atualização por parte dos professores.

Não obstante, os modos de se conduzirem as atividades em sala de aula não são estanques. Como ocorre em outras áreas do conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem escolar deve acompanhar os avanços sócio-culturais,

prezando por uma didática situada no tempo e no espaço que fortaleça as relações do ensino com a realidade dos aprendizes.

Podemos resumir, na tabela abaixo, esses dados sobre a participação em cursos de formação continuada:

Tabela 1 – Dos cursos de formação

SITUAÇÃO	PROFESSOR	TOTAL (%)
Nunca participou de curso de formação continuada.	P4, P5 e P6	50%
Já participou de algum curso de formação.	P1, P2, e P3	50%

Outrossim, fizemos essas indagações aos professores sobre formação continuada e período da formação acadêmica, porque iríamos depois lhes questionar o seguinte:

- *Você já leu ou já ouviu falar sobre letramento? O que poderia nos dizer sobre esse conceito?*

A princípio, podemos imaginar que, diante desse quadro de aparente “desatualização”, nem todos tenham algo a nos dizer sobre o tema. De fato, dois deles, P3 e P4, afirmaram nunca ter ouvido falar sobre o Letramento. O restante respondeu:

P1: Sim, a função social da linguagem, possibilitar o aluno ir além da mera decodificação do texto.

P2: Sim, letramento consiste no uso das capacidades de um leitor para se compreender uma mensagem. Move o cognitivo além de um simples decodificar fazendo uso da visão de mundo de um indivíduo, ou seja, é a alfabetização voltada à prática, de forma significativa.

P5: Sim, língua portuguesa rumo ao letramento.

P6: Já li e ouvi falar sobre o processo de letramento e segundo o estudado, entendo que letramento é a leitura de mundo que precede o domínio sobre os signos lingüísticos escritos.

A princípio, queremos destacar um dado interessante em relação ao P3. Este afirmou que já havia participado de cursos de formação continuada, todavia, aqui diz

que nunca ouviu falar do termo letramento. Não sabemos, ao certo, o período em que esse professor fez esses cursos, isso não nos foi informado por ele, mas imaginamos que, apesar de ser um tema ainda recente, muitos cursos de formação complementar que abordam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas já o enfatizam.

Sobre as respostas dos professores acima, é patente que elas refletem uma noção resumida do que vem a ser o letramento. Como já ficou dito nesse trabalho¹⁵, o letramento – um processo contínuo de aprendizagem da leitura e da escrita, ambas tidas como práticas sociais de linguagem – é algo bastante amplo e abrange um conjunto de fundamentações que se entrelaçam e se complementam.

Entretanto, em relação aos dados dessa pesquisa, devemos considerar as condições de produção das falas dos professores supracitados. Se vamos fazer uma análise daquilo que nos foi por eles informado, é mister que reconheçamos, inicialmente, que o conceito de letramento de cada um deles vai depender do que lhes foi interiorizado como noção de ensino-aprendizagem da escrita. Conforme já enfatizamos¹⁶, as condições de produção dos discursos vão determinar em muito aquilo que é exteriorizado sob forma de linguagem verbal. (Cf. BRONCKART, 1999; VYGOTSKY, 2005).

Assim, quando P5 diz que já ouviu falar no ensino da língua portuguesa rumo ao letramento, ele reproduz um discurso que vem sendo incentivado no ensino de línguas desde a década de 90 do século passado. Isso significa dizer que não podemos, ou melhor, não devemos mais falar em ensino e aprendizagem de línguas, leitura e produção de texto sem considerarmos essa ótica sócio-funcional de que tratam as teorias pró-letramento¹⁷. Porém, devemos ter o cuidado para que isso não se torne apenas um modismo e acabe por não atender àquilo que foi destinado. O ser humano, de forma geral, tende a reproduzir os conceitos interiorizados como representações de verdades historicamente constituídas. No caso do P5, ele parece corroborar algo sobre o qual talvez não tenha um conhecimento mais aprofundado, mesmo assim o faz. Isso acontece freqüentemente com muitos de nós, porém, em se tratando do professor, é algo a se discutir, uma vez que ele não só reproduz discursos interiorizados, como influencia o surgimento de outros discursos e, por

¹⁵ Ver a seção em que tratamos sobre o termo letramento.

¹⁶ Ver o primeiro capítulo.

¹⁷ Essa expressão está sendo utilizada nesse texto como sinônimo de “teorias para o letramento”.

isso ser inevitável, fica a necessidade de estarmos (nós professores) sempre buscando compreender minimamente tudo aquilo que socialmente determina nosso dizer e nosso fazer.

Outro caso de reprodução de conceitos interiorizados é a visão que muitos têm de que aula de língua portuguesa é aula apenas de gramática. Essa idéia está aos poucos sendo desmistificada, mas ainda há quem a detenha. Da mesma forma, acontece com a noção de interdisciplinaridade. Hoje muito do que se faz gira em torno do interdisciplinar, embora, muitas vezes, isso fique apenas no discurso. Dizer que uma determinada atividade contempla a interdisciplinaridade tornou-se, para alguns, sinônimo de inovação.

Na fala do P6, temos uma menção ao que Paulo Freire (2002 [1992]) chamou de “leitura de mundo”. Segundo ele, esse tipo de leitura deve preceder a leitura dos signos lingüísticos. No que se refere ao processo de letramento em si, entender a leitura nessa perspectiva é algo proveitoso, embora saibamos que ler e produzir um texto requer competências outras, bem mais específicas, o que torna essa concepção de leitura referida por P6, de certa forma, incipiente. O aspecto mais relevante dessa concepção que nos foi deixada por Freire (op.cit.), a nosso ver, é o fato de que ela associa a leitura e, conseqüentemente a produção de texto, aos fatores externos, sócio-culturais, ratificando a tese de que na base da *pirâmide das competências para o letramento* estão as influências e os conhecimentos da realidade social de que participa cada indivíduo, ou seja, as competências discursiva, lingüística, pragmática, textual e comunicativa apresentam como alicerce essas influências e esses conhecimentos.

Já o P1 faz referência à função social da linguagem, considerando o letramento como algo que vai além da decodificação, onde a alfabetização precisa ser vista como um ato significativo para o aprendiz. A interface alfabetização X letramento já foi enfatizada nesse texto¹⁸. Queremos no momento destacar aquilo que ficou latente às falas dos professores citados.

No caso do P1, há um entendimento de que a escrita tem uma função social e de que o texto não é apenas um amontoado de palavras, mas uma unidade comunicativa de sentido que passa uma mensagem e que está organizado sob a forma de gêneros textuais. Para Bronckart (1999, p. 60), “a prática da linguagem, da

¹⁸ Cf. capítulo dois deste trabalho.

criança e depois do adulto, consiste essencialmente na prática dos diferentes gêneros de "discurso" em uso nas formações sociais nas quais cada indivíduo se insere".

Todavia, temos percebido que os professores (P1, P2 e P6) fizeram referência quase sempre à leitura. Porém, no letramento, como o próprio nome já sugere, não há apenas o desenvolvimento de habilidades de decodificação ou codificação dos signos lingüísticos. Devemos reconhecer que os eventos de letramento são muito diversificados, tanto o letramento escolar (LE) quanto o desenvolvido fora da escola, nas relações com a comunidade, incluindo aí as variadas situações de usos da leitura e da escrita. Por isso, ler e escrever são partes que compõem um todo, mais amplo e composto por elementos interligados. Há, na verdade, *letramentos* que passam a fazer parte da vida cotidiana de todos os falantes da língua. Visto isso, conhecer bem a dimensão conceitual do letramento é algo essencial a todos os professores de língua materna, os quais aqui nomeamos de *agentes promotores do letramento*.

O P2 focaliza a relação entre a comunicação e os processos cognitivos exigidos do leitor. Mais uma vez, a leitura é entendida como referência primeira nos eventos de letramento, pensados como ato isolado ou de leitura ou de escrita.

No entanto, gostaríamos de frisar nessa fala do P2 o que ele afirmou sobre "a alfabetização como prática significativa". Esse entendimento do processo de alfabetização como uma prática significante rompe com muitos valores conservados historicamente. Afinal, aprender a ler e a escrever deve ser feito mediante textos significativos.

Outrossim, as representações gráficas e seus respectivos sons compõem um sistema maior que integra uma entidade significativa – a língua. Por isso, os textos que apresentavam construções do tipo "Vovó viu a uva, viva a vovó", os quais integravam a maioria das cartilhas e/ou livros de alfabetização, não conseguiram propiciar aos alunos essa prática significativa a que se refere o P2, apenas proporcionava o reconhecimento dos sons das sílabas e as combinações entre si, vazias de sentido, porque o todo que é o texto não dizia nada do mundo biossocial que interessasse aos aprendizes leitores/produtores de textos.

Portanto, diante de tudo que foi argumentado e a partir das respostas emitidas, percebemos que ainda há incompreensões por parte dos professores no que diz respeito ao que vem a ser de fato o letramento e tudo que o recobre em

termos de fundamentação teórico-metodológica. Isso, se não tem impedido o trabalho desses professores de língua portuguesa, no mínimo, tem sido um agravante para o ensino que temos encontrado historicamente em nossas escolas, apenas normativo, dissociado da realidade dos educandos. Defendemos sempre que *fazer diferente* ou *fazer a diferença* requer, no mínimo, disposição, uma preparação emocional e, sobretudo, intelectual. Esses são ingredientes essenciais aos professores em geral, em especial os de língua.

Podemos resumir, na tabela abaixo, os resultados observados sobre o questionamento da pesquisa aqui descrito:

Tabela 2 – Sobre o termo Letramento

SITUAÇÃO	PROFESSOR	TOTAL (%)
Aproxima-se do conceito de letramento Adotado nesse estudo	P1 e P2	30,3%
Demonstra uma vaga noção do termo letramento.	P5 e P6	30,3%
Nunca ouviu falar do termo letramento.	P3 e P4	30,3%

Pelo que se observa, para muitos docentes, o avanço das pesquisas em lingüística sobre ensino-aprendizagem e teorias interacionistas pouco tem contribuído. Segundo Geraldi (1996, p. 65),

Da pesquisa lingüística contemporânea podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino de língua materna: a forma de conceber a linguagem e, em conseqüência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades lingüísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais.

Assim, precisamos que essas contribuições de que trata Geraldi cheguem de fato até as nossas salas de aula, e o meio ideal para se fazer isso é, sem dúvida, através dos professores, supostos detentores desses saberes e principais intermediadores entre os conhecimentos científicos e os educandos.

Perguntamos também o seguinte:

- *Você já leu alguma teoria sobre os gêneros textuais? O que poderia nos dizer sobre eles?*

Um dos seis professores consultados, o P5, respondeu que nunca havia lido nada sobre gêneros textuais; o P3 apenas respondeu que *sim*. Já os demais disseram o seguinte:

P1: Sim, já li alguma coisa definida por Bakhtin a esse respeito. Hoje se considera uma diversidade muito grande de gêneros textuais.

P2: Sim. São os diversos tipo de textos produzidos, desde um simples bilhete ao mais elaborado romance, passando por textos jurídicos, técnicos, contratuais, etc.

P4: Li. São formas ou modalidades de textos.

P6: Sim. Sobre gêneros textuais podemos afirmar que compreende a diversidade de textos, ou seja, textos de diferentes formas, conteúdos e propósitos diferenciados.

Antes de tudo, vale um comentário sobre o P5 que afirmou nunca ter lido nada sobre os gêneros textuais. Ele, apesar de ter sido um caso isolado em nosso *corpus*, conforme se observa, denuncia a possibilidade de haver muitos outros em situação semelhante. Na maioria, são profissionais atuantes há tempos e que acabaram por se acomodar, reproduzindo em todas as suas aulas, ano após ano, o mesmo modelo didático, as mesmas seqüências de conteúdos e talvez os mesmos planos de aula, atualizando apenas as datas.

Assim, se para aquele professor (o P5) gêneros textuais é algo ainda desconhecido; esperamos que para os demais, os que disseram conhecer, seja algo de fato compreendido.

Sobre as respostas dos professores, os P1, P2 e P6 mencionaram a diversidade textual que compreende os gêneros. Isso deve convergir para o fato de que o trabalho com os gêneros textuais, ou como prefere Bronckart (1999) “gêneros de textos”, na escola, em especial na aula de língua portuguesa, passa a ser requisito essencial nas atividades de letramento. Todavia, tão importante quanto ter o gênero como objeto de estudo/ensino na sala de aula, é o professor compreendê-lo minimamente, tentando destacar a sua função social, o mecanismo de linguagem de que é ferramenta e os discursos que são veiculados por meio deles.

É fato que a escola dificilmente conseguirá oferecer aos alunos toda a diversidade textual existente na sociedade, nem isso se faz tão necessário; uma vez que os gêneros são em quantidade infinita, a depender da situação e da

necessidade social que se impõe a cada momento histórico. Mas o professor precisa estimular a leitura e a produção de diferentes textos, a fim de potencializar os educandos a interagirem melhor nos diversos segmentos sociais, principalmente naqueles que não fazem parte da experiência imediata/cotidiana do aluno.

Para tanto, precisamos que os professores conheçam bem as funções social e comunicativa dos diferentes gêneros e utilizem-nos em sala de aula. É importante também saber distinguir tanto as propriedades estruturais quanto essa intenção sócio-comunicativa inerente a cada gênero.

Voltando aos questionamentos, o P1 faz referência à teoria dos gêneros de Bakhtin (2000 [1984]). Isso demonstra que esse professor já deve ter lido ou ouvido falar sobre os gêneros discursivos dos quais tratam esse teórico.

Ancorados nos postulados bakhtinianos, hoje, muitos estudos apontam para uma proposta discursiva do ensino de línguas através dos gêneros. Inclusive, na constituição do aporte teórico do ISD, cujos postulados estão sendo por nós utilizados nesse estudo, Bronckart (1999) se apropria de alguns dos conceitos bakhtinianos sobre gêneros discursivos, fazendo uma leitura daquilo que poderia servir aos propósitos do Interacionismo Sócio-discursivo, conforme se lê no capítulo inicial deste trabalho.

Das contribuições a partir dos estudos direcionados na perspectiva discursiva bakhtiniana, podemos citar:

- i. Pensar o texto como pertencente aos diferentes gêneros discursivos;
- ii. Reconhecer que os enunciados-textos, verbais ou não-verbais, obedecem às motivações sócio-culturais, bem como à instância imediata onde se realiza (m) a (s) interação (s);
- iii. Compreender que os discursos não se constituem aleatoriamente, mas se prendem a domínios de autoria, de contexto de produção e de circulação;
- iv. Proporcionar uma mudança de paradigma naquilo que até então vinha sendo pensado sobre tipologias textuais e ensino-aprendizagem com textos na escola.

Não obstante, sobre o conhecimento da teoria dos gêneros, o P4 fala em “formas ou modalidades de textos”. Esse entendimento, a nosso ver, está diretamente relacionado à classificação das tipologias textuais. Conforme trataremos adiante, os gêneros não são apenas formas ou modalidades de textos. Essa visão

reducionista coloca em evidência apenas os aspectos estruturais que também constituem os textos.

De modo geral, podemos sintetizar, na tabela abaixo, o que foi observado nesse item:

Tabela 3 – *Sobre o conhecimento da teoria dos gêneros textuais*

SITUAÇÃO	PROFESSOR	TOTAL(%)
Nunca leu nada sobre os gêneros textuais.	P5	16,6%
Não se pronunciou sobre o assunto.	P3	16,6%
Já leu sobre os gêneros textuais e demonstra algum conhecimento sobre o tema.	P1, P2 e P6	50%
Já leu sobre os gêneros textuais, mas apresenta uma idéia bastante resumida sobre o assunto.	P4	16,6%

Além de tudo disso, nessa discussão sobre gêneros, um outro fator se faz determinante, a noção de texto. Por isso, fizemos a seguinte indagação aos professores:

- *O que você entende por texto?*

P1: Entendo que texto é considerado como unidade significativa, tanto utilizando linguagem verbal ou não verbal.

P2: Qualquer tipo de produção que consiga passar uma mensagem, seja escrita ou não, através de diferentes elementos que homogeneamente tornou-se completo.

P3: É um ato comunicativo que dá sentido a idéia que se deseja expressar.

P4: Palavras citadas para demonstrar alguma coisa.

P5: Que é fundamental para a formação do aluno.

P6: Grosso modo, texto pode ser entendido como manifestação lingüística e pode manifestar-se de forma oral, escrita e não-verbal, desde que possua valor semântico e comunicativo.

Esse questionamento foi feito com o intuito de verificarmos a concepção de texto que os professores possuem e de que forma estabelecem relações com os gêneros textuais, já que são elementos interligados.

Inicialmente, gostaríamos de chamar a atenção para o P5. Ele que disse nunca ter lido nada sobre os gêneros textuais, aqui afirmou que texto é algo essencial na formação do aluno. Essa contradição aparente reflete a dissociação feita entre texto e gênero. Além do mais, esse discurso do professor reproduz o “mote” de que é importante trabalhar o texto na sala de aula, porque com isso o aluno terá uma formação eficaz. Nesse caso, o professor não demonstra possuir uma conceitualização mais específica de texto e os reflexos disso, certamente, recairão sobre suas aulas de produção textual.

Entretanto, uma noção bem definida de texto é primordial ao professor de língua materna. Essa noção deverá certamente estar associada a uma concepção específica de linguagem e de língua. O conceito de texto que defendemos considera a linguagem como fruto de uma ação interativa entre os sujeitos socialmente delimitados. Os textos, nesse caso, são construtos sociais constituídos por elementos lingüísticos e/ou não verbais que apresentam significação dentro de um código comum aos participantes da interação e também sentido enquanto um todo coerente.

Os conceitos de texto apresentados por P2 e P3 enfatizam a função comunicativa da linguagem. Sabemos, a princípio, que os textos servem, acima de tudo, para comunicar. É o instrumento de linguagem por excelência que possibilita a transmissão de mensagens entre os sujeitos falantes de uma dada língua. Essa consciência comunicativa dos textos é fundamental ao professor. Conforme descreve Bronckart (1999, p. 71, grifo do autor), se a noção de texto designa em um primeiro sentido “toda *unidade de produção de linguagem* que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada”, em conseqüência, “essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como *unidade comunicativa de nível superior*”.

Todavia, esses professores (P2 e P3) não mencionaram o fato de que todo ato comunicativo é contextualizado. Essa é uma condição inconteste para que a comunicação ocorra. Sendo, pois, o texto uma unidade comunicativa, ele vai apresentar em sua constituição aspectos relacionados aos contextos de produção. Por isso, os conceitos expressos por esses professores estariam incompletos por não sugerirem a existência de tais aspectos contextuais¹⁹.

¹⁹ A noção de contexto empregada nesse trabalho baseia-se nos postulados do Interacionismo Sócio-discursivo, segundo os quais as ações de linguagem materializadas nos gêneros de textos emanam

Além do que, pensar sobre o texto como um veículo de comunicação é algo relevante ao ensino-aprendizagem, uma vez que aprendemos a escrever e o fazemos visando à transmissão de nossas idéias e pensamentos. De algum modo, todo texto tem sua função comunicativa. O que não devemos esquecer é, como já enfatizamos, que todo ato comunicativo é produzido em condições específicas e isso determina tanto a elaboração quanto a recepção dos textos pelos interlocutores.

Os P1 e P6 retomam a importância da significação para um texto ser considerado texto. Sabemos que as várias possibilidades de construções textuais existentes na língua não se constituem de forma aleatória. Há uma série de escolhas que o agente-produtor deve fazer no momento da escrita de um determinado texto. Da mesma forma, o leitor precisa mobilizar diversas estratégias e competências para a efetiva compreensão de quaisquer textos. Os critérios da textualidade são também relevantes nessas escolhas do agente-produtor. As relações gramaticais estabelecidas entre os enunciados, bem como as escolhas léxico-semânticas implicam diretamente a coesão e a coerência textuais e são determinantes à transmissão do conteúdo expresso pelo texto.

Dentre essas escolhas no momento da produção, estão os elementos de natureza lingüística, os fatores discursivo-pragmáticos e enunciativos, a escolha do gênero, sem falar nas condições gerais de produção que vão definir os interlocutores, o componente ideológico e o (s) efeito (s) de sentido que o texto deve causar, a depender das finalidades do produtor.

Para Bronckart (1999, p. 77),

A noção de texto designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discursos, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.

Das noções de texto proferidas pelos professores, apenas o P6 se aproxima um pouco dessa explicitada por Bronckart. Percebemos que os professores consultados ainda não associam texto a gêneros textuais como elementos

das necessidades comunicativas cotidianas dos sujeitos e estão inseridas num contexto de produção que inclui os parâmetros do mundo físico, social e subjetivo, todos historicamente constituídos, mutáveis e interligados.

interligados e com isso acabam esquecendo que cada gênero tende a variar a depender da situação comunicativa em que atua.

No caso do P4, há uma total incompreensão da noção de texto. Dizer que são “palavras citadas para demonstrar alguma coisa” em nada tem a ver com o que concebemos como texto. Isso demonstra o desconhecimento de uma noção minimamente elaborada do que seria um texto e tudo que o constitui. Nesse caso, para esse professor, os conceitos aqui tratados vão de encontro ao que afirmou sobre sua concepção de texto.

Quando os P1 e P6 enfatizam a relevância dos aspectos significativos e comunicativos dos textos, eles dão margem a uma reflexão sobre as competências que também deve ter o leitor no momento da apreensão e/ou leitura dos mais variados textos. Um leitor maduro, no sentido de conseguir realizar diferentes leituras, sugere também a existência de um agente-produtor de textos potencial, o qual se utiliza dos conhecimentos adquiridos nos/com os textos lidos em prol da efetiva produção dos seus próprios textos.

Sobre essas competências mobilizadas pelo leitor durante a leitura de um dado texto, destacamos as estratégias cognitivas e metacognitivas²⁰ (Cf. KLEIMAN, 2002a, 2002b), como também, e principalmente, o reconhecimento do gênero textual a que pertence o texto e sua função social.

Vejam na seguinte tabela as constatações a que chegamos nessa análise sobre a noção de texto:

Tabela 4 – Sobre a noção de texto

SITUAÇÃO	PROFESSOR	TOTAL (%)
Concepção de texto que se aproxima relativamente daquela defendida nesse estudo.	P1 e P6	33,3%
Concepção de texto numa visão reducionista e puramente pragmática.	P2 e P3	33,3%
Concepção que foge totalmente àquilo que pode ser considerado como texto.	P4 e P5	33,3%

²⁰ As estratégias cognitivas são aquelas processadas inconscientemente pelo leitor, as quais estão relacionadas aos conhecimentos prévios, às inferências, pressuposições e hipóteses. Já as estratégias metacognitivas são as desenvolvidas pelo leitor a fim de auxiliá-lo na compreensão do texto, a saber, as marcações, as releituras, as anotações, os resumos etc.

Observados todos esses dados, podemos fazer uma *síntese intermediária* do que foi analisado nessa parte da pesquisa sobre a *formação dos professores participantes* através do quadro demonstrativo seguinte:

Professores consultados	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Ano da formação acadêmica	1980	2006	1987	1987	1979	2007
Já leu sobre Os PCN?	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não
Já fez algum Curso de formação Continuada?	Sim, vários, 2007.	Sim, Parâmetros em ação, 2005.	Sim, formação para professores do ensino fundamental.	Não	Não	Não
Já leu ou ouviu Falar sobre o Letramento?	Sim, função social da linguagem.	Sim, uso das capacidades cognitivas, alfabetização voltada à prática significativa.	Não	Não	Sim, Língua Portuguesa rumo ao letramento.	Sim, letramento é a leitura de mundo que precede ao domínio dos signos lingüísticos.
Já leu algo sobre os gêneros textuais?	Sim, hoje se considera uma diversidade muito grande de gêneros textuais.	Sim, são os diversos tipos de textos produzidos.	Sim	Sim, são formas ou modalidades de textos.	Não	Sim, diversidade de textos, de diferentes formas, conteúdos e propósitos.
Entendimento sobre a noção de texto?	Unidade significativa, tanto em linguagem verbal quanto não-verbal.	Qualquer produção que passe uma mensagem, escrita ou não.	Ato comunicativo que dá sentido a idéia que se deseja expressar.	Palavras citadas para demonstrar alguma coisa.	Fundamental para a formação do aluno.	Manifestação lingüística, verbal ou não-verbal, que possua valor semântico e comunicativo.

Quadro 3 – Sinopse geral sobre a formação dos professores consultados²¹

Comentando o quadro acima, inicialmente, fica explícito o desconhecimento por parte de alguns professores consultados (mais precisamente, 50% deles) dos conteúdos veiculados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Dos três professores que afirmaram nunca ter lido esses parâmetros, um deles concluiu a

²¹ Por questão de espaço, algumas respostas estão resumidas, privilegiando-se as informações principais contidas em cada uma delas.

licenciatura em Letras no ano de 2007, ou seja, há poucos meses. Os outros dois, um concluiu a licenciatura em 1987 e o outro, em 1979. Esses dados cronológicos servem de subsídios para avaliarmos o grau de comprometimento da ausência de formação complementar na vida profissional desses professores.

Não obstante, sobre a participação em cursos de formação continuada, três, dos seis professores consultados, disseram nunca ter participado de cursos dessa natureza, o que equivale a 50% do *corpus* analisado.

Em relação ao conhecimento sobre o letramento, dois dos professores envolvidos confessaram não conhecer nada a respeito dessa concepção teórica. Os demais expuseram algumas noções preliminares do que vem a ser o processo de letramento.

Sobre o conhecimento da teoria dos gêneros textuais, um dos seis professores consultados disse não saber nada sobre o assunto. Outro confirmou apenas *sim* e não expôs detalhes. Os demais expuseram, de forma resumida, o que entendiam sobre o tema.

Por fim, perguntados sobre a noção de texto, todos se posicionaram sobre a questão, conforme se verifica. Uns expuseram sua concepção de texto a qual se relaciona, de algum modo, àquela por nós defendida na pesquisa, é o caso dos P1 e P6. Outros se distanciaram bastante dessa concepção, revelando o desconhecimento de uma noção elementar sobre texto, nesse caso os P3, P4 e P5. O P2, em relação a esses três últimos citados, avança um pouco em sua concepção sobre texto, mas ainda não consegue apresentar uma noção mais elaborada e que contemple a natureza social e lingüística dos textos.

Portanto, tendo em vista esses resultados, iremos proceder à análise das atividades desenvolvidas por esses professores²² nas aulas de língua materna, a fim de observarmos até que ponto esses dados acerca de sua formação determinam a prática em sala de aula, haja vista os direcionamentos que temos dado acerca da relevância da formação do professor para que este possa desenvolver um trabalho mais bem direcionado e que atenda principalmente às expectativas de um ensino-aprendizagem numa visão interacionista e voltada para os letramentos.

²² Lembrando que as análises serão feitas a partir dos relatos dos professores nos questionários e das observações colhidas em suas salas de aula pelo pesquisador.

4.2 Atividades de escrita nas aulas de Língua Materna

Nessa parte do trabalho, analisamos as atividades de produção textual que os professores disseram realizar com seus alunos. Vale lembrar também que iremos, em alguns momentos, comparar muitas das respostas dos professores com as ações pedagógicas desenvolvidas em suas aulas, atentando para as convergências e possíveis divergências entre o que foi informado e o que acontece na prática.

Aos professores foi perguntado o seguinte:

- *Você costuma trabalhar a produção de texto com seus alunos? De que maneira?*

P1: Sim, tecendo considerações prévias acerca de um tema e considerando a diversidade de textos que se pode produzir.

P2: Sim, trabalho exercícios individuais ou em grupo, produzindo textos a partir de leituras realizadas.

P3: Sim, as atividades ligadas à produção de texto geralmente estão vinculadas ao trabalho com leitura.

P4: O aluno faz a primeira leitura do texto, depois diz com suas palavras o que entendeu do mesmo.

P5: Em grupo e individual.

P6: Geralmente nas atividades de produção textual em minhas turmas inicio sempre com a apresentação de determinado gênero e tema, a partir disso, proponho aos alunos o exercício de produção.

Desenvolver atividades de produção de texto deve ser um dos principais exercícios a serem contemplados numa aula de língua portuguesa, sendo um descompasso qualquer recusa pelo professor a esse tipo de atividade. No entanto, tão relevante quanto oferecer atividades dessa natureza aos alunos é a maneira como isso é feito, ou seja, de que metodologia o professor se utiliza para tal.

Nas respostas acima, com exceção do P5, podemos ler alguns comentários dos professores sobre o trabalho com textos em suas aulas; porém, no que se refere à produção, apenas os P1, P2 e P6 demonstraram maior preocupação com esse aspecto. Sobre a diversidade textual dos gêneros, apenas o P1 fez menção, reconhecendo as infinitas possibilidades de se produzir textos a depender dos fins e da necessidade impostos.

P2 e P5 disseram trabalhar a produção textual em exercícios individuais ou em grupo. O primeiro ressaltou a utilização das leituras realizadas como pretexto para a produção escrita. Essa prática é bastante comum em nossas escolas. No geral, inicia-se a aula com a leitura de algum texto e, em seguida, após uma breve discussão, pede-se para os alunos produzirem um novo texto, relacionado ao tema em questão. A incoerência percebida quase sempre nessas atividades é que muitas vezes a discussão gira em torno da opinião do professor, da leitura do professor, já que se pressupõe que ele detém um conhecimento mais aprofundado. Por isso, sua interpretação seria a mais acertada. O aluno acaba, em muitas situações, não expressando a sua real compreensão do texto.

Para Neto (1996, p. 67/68, grifo do autor),

O que vale como estratégia da interpretação de textos é a colocação do ponto de vista pessoal: o posicionamento claro e coerente de cada leitor. É importante se sentir à vontade para dialogar com o texto. Seja ele literário ou não. No espaço das salas de aula, no acontecimento das palavras, não deve prevalecer o discurso “pré-concebido”, e sim apoiar-se o *discurso próprio*: a história de cada um e suas impressões pessoais interagindo diante do texto. É o ponto de partida para a construção de um discurso. E nele se inclui o da análise textual.

Nas aulas que observamos do P5, houve apenas dois momentos em que ele trabalhou com textos, os quais foram retirados do livro didático²³. No primeiro, pediu que os alunos lessem silenciosamente o texto da página tal e depois solicitou a um determinado aluno que procedesse a leitura oral do texto. Após isso, perguntou se os alunos haviam gostado do texto lido; especificou que se tratava de uma música e pediu para que procurassem entender o texto. Em seguida, pediu para que outro aluno repetisse a leitura oral do texto e, por fim, solicitou que retirassem do texto frases que possuam o “quê” para analisarem as funções sintáticas e morfológicas desse conectivo. Coincidentemente, no outro dia em que voltamos a essa sala de aula, o professor retomou a leitura do mesmo texto, fazendo em seguida alguns comentários sobre o eu-lírico e a intertextualidade presente no texto. Depois, solicitou aos alunos que (re)produzissem um texto o qual deveria apresentar

²³ Gostaríamos de ressaltar que trabalhar com os textos do LD não se constitui necessariamente um problema. Também há textos bons no LD; a questão está na maneira de explorá-los e/ou apenas se limitar a eles. Esse livro didático utilizado pelo professor é “Olhe a Língua” de Ana Luiza M. Garcia e Maria Betânia Amoroso. São Paulo: FTD, 2002. (Coleção 5ª a 8ª séries).

também a intertextualidade. Essa atividade seria um “dever de casa”. Nas demais aulas observadas desse professor, houve apenas exposição de conteúdos gramaticais.

Mediante essas observações, podemos retomar o que nos revelou o P5 em seu discurso sobre a noção de texto, segundo o qual texto “é fundamental para a formação do aluno”. A finalidade do texto para esse professor, parece-nos, seria apenas para preencher uma agenda discursiva institucional, uma rotina didática a qual o termo (texto) está relacionado. Os alunos leriam e produziram textos apenas como requisito da disciplina, sem nenhuma outra significação. A noção texto – unidade comunicativa, refletindo as intenções discursivas de uma agente-produtor (BRONCKART, 1999) – em nenhum momento foi por esse professor considerada. O próprio afirmou, em um outro questionamento a ser mostrado nesse trabalho, que oferece atividades de produção de texto aos seus alunos para que eles possam “reproduzir estruturas de temas”. Isso justifica o pedido que fez aos alunos para que (re)produzissem um texto cujas características deveriam ser semelhantes às do texto lido.

Embora, a prática pedagógica desse professor corresponda a seu histórico de mais de vinte anos de conclusão de sua formação inicial em Letras, sem nenhum curso de atualização (conforme se verifica na seção anterior); isso não o exime da responsabilidade de oportunizar aos seus alunos atividades de escrita mais contextualizadas e que despertem neles a vontade de interagirem verbalmente através dos textos nas mais variadas situações de letramentos.

Os P3 e P4 destacaram o papel da leitura nos eventos de produção textual. O segundo, em especial, não fez sequer menção à produção escrita, apenas à leitura. Sabemos que, quando falamos em letramento, é impossível dissociar uma coisa da outra – a leitura da escrita. Dizemos sempre que todo texto é produzido para ser lido e toda leitura só se efetiva mediante um texto. Mas, no trabalho em sala de aula, há momentos em que podemos enfatizar mais uma coisa do que outra. Se vamos produzir um determinado gênero, as atenções estarão mais voltadas para a escrita e suas especificidades. A leitura, nesse caso, é mais uma maneira de verificarmos até que ponto estamos conseguindo organizar as idéias e passando a mensagem da forma desejada. Claro que são domínios bastante fluidos, mas cada professor deve ter a capacidade de saber dar ênfase, no momento oportuno, a cada um deles.

Nas aulas observadas do P4, houve uma total ausência de atividades de produção textual, apesar de ele afirmar, em um outro questionamento ainda a ser mostrado, que costuma trabalhar com jornais e textos literários. O fato é que o que presenciamos foram apenas leituras e atividades de interpretação de texto com respostas orais ou escritas pelos alunos, seguidas de um exercício de aprofundamento envolvendo questões gramaticais associadas ao texto em discussão. Segundo o próprio professor, ele trabalha a gramática no texto, contextualizando as regras.

Dirigindo-se aos alunos, esse mesmo professor justifica que é importante aprender a escrever bem, correto, para produzir textos com coerência. Isso, a rigor, não constitui problema, mas não podemos utilizar o texto apenas com essa finalidade. Lembremo-nos que todo texto é, acima de tudo, um objeto discursivo produzido para ser lido e compreendido, um instrumento que traz em sua essência uma intenção comunicativa.

Diante disso e retomando a discussão sobre os mecanismos de textualização, ficamos a imaginar o que seria um texto coerente para esse professor (o P4) e o que para ele possibilitaria essa coerência, já que demonstra claramente a preocupação com a correção lingüística; embora saibamos que a coerência é determinada pelos aspectos sócio-discursivos e culturais inerentes aos variados gêneros textuais (KOCH E ELIAS, 2006) e não apenas por elementos de natureza estritamente gramatical.

O P1 fala em produção de texto contemplando a variedade de gêneros existentes. Observando suas aulas, presenciamos uma atividade em que esse professor trouxe para a sala de aula uma reportagem de jornal sobre a *Poluição do Rio Tietê em São Paulo*. Depois de lê-la com os alunos, comentou sobre a estrutura do gênero reportagem, as características da linguagem utilizada, ou seja, o grau de formalidade, a construção dos enunciados, entre outras, e solicitou aos estudantes que imaginassem um fato, sem necessariamente ter ocorrido na vida real, e a partir dele produzissem uma outra reportagem.

Reconhecemos nessa atividade uma maior preocupação por parte do professor em diversificar a oferta de textos a serem lidos e produzidos na aula de língua portuguesa. Entretanto, percebemos uma lacuna naquilo que já comentamos sobre o professor especificar melhor os aspectos discursivos inerentes aos gêneros textuais, as condições de produção que interferem diretamente na escolha do

gênero textual a ser utilizado, as intenções do produtor, o tipo de linguagem empregada e o direcionamento dado à temática do texto.

No caso dessa aula do P1, faltou um enfoque voltado para a construção do conteúdo temático, uma vez que o gênero reportagem exige do agente-produtor toda uma pesquisa preliminar, pois esse gênero comporta uma maior quantidade de informações, incluindo entrevistas, fotos, dados estatísticos, etc., além de apresentar uma maior extensão, diferentemente do que ocorre com a notícia, que deve ser informada de forma mais direta e objetiva. Imaginar um fato e produzir uma reportagem, conforme solicitou aos alunos esse professor, não possibilita a construção temática ideal para um texto dessa natureza. Talvez esse procedimento fosse mais apropriado se estivesse sugerindo aos alunos a produção de uma notícia.

Todos esses aspectos sócio-discursivos estão intimamente relacionados aos mecanismos enunciativos que compõem todos os textos e/ou gêneros de textos.

Segundo Bronckart (1999, p. 319),

Os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formulados a respeito de um outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações, quais são as instâncias que as assumem ou que se responsabilizam por elas?

No caso do gênero reportagem trabalhado pelo P1, no momento da leitura em sala de aula, deveriam ter sido observadas as marcas enunciativas presentes no texto, as quais refletem a interferência direta ou indireta do agente-produtor, sua avaliação sócio-subjetiva do tema abordado, o maior ou menor grau de envolvimento dele com o que está sendo relatado. Sabemos que, no tocante ao gênero reportagem, um mesmo fato pode ganhar diferentes conotações a depender de quem o produz e de tudo mais que daí possa decorrer.

Se não forem levados em conta todos esses aspectos, ou seja, se o gênero a que corresponde o texto não for explicitado para o aluno, nem tampouco discutido com ele sobre a função social desse gênero em questão, as prováveis intenções do produtor do texto, as condições de produção e influências sócio-culturais que podem intervir no momento da escolha de um determinado gênero, ele (o aluno) parte para produzir apenas uma “redação”, descontextualizada, sem uma intenção discursivo-

pragmática, geralmente seguindo o modelo do texto que lhe serve de referência, formal e temática.

Outro fato citado pelos P2 e P5 foi a produção de texto em grupo. Imaginemos os problemas que disso podem decorrer, uma vez que o texto é algo, pelo menos do ponto de vista discursivo, bastante idiossincrático, ficando complicado conseguirmos produzir determinados gêneros de forma a atender as intenções de todos os participantes do grupo, a não ser que esses participantes da ação de linguagem prefiram produzir um texto coletivamente, unindo as idéias de todos. Há, inclusive, certos gêneros que, a depender da situação, podem ser construídos coletivamente. Mesmo assim, considerando o ponto de vista das peculiaridades de cada agente-produtor, defendemos que as discussões podem e devem ser coletivas, interativas, no sentido concreto da palavra, mas a produção do texto fica a cargo de cada sujeito. Ele é quem saberá materializar lingüisticamente aquilo que está organizado em seu pensamento verbal (Cf. VYGOTSKY, 2005).

Não obstante, os P1 e P6 enfatizam a importância das considerações prévias sobre a temática do texto. Essa metodologia pode ser aplicada em quase todas as situações de leitura e produção de texto. Fazer um comentário geral sobre o tema a ser abordado no texto, bem como sobre o gênero e o suporte em que é veiculado ajuda bastante os alunos a compreenderem determinadas características do texto, como a linguagem utilizada pelo autor, o tipo de discurso, a estrutura formal, a disposição dos enunciados, a extensão, o nível de formalidade e/ou informalidade, entre outras. Todavia, é válido ressaltar que só a discussão sobre o tema não prepara o aluno para uma escolha adequada do gênero. É preciso que ele tenha experiências de leitura com esse gênero, utilizando-o em situações reais ou forjadas de ação de linguagem.

Com isso, os alunos terão os subsídios necessários para produzirem um novo exemplar do gênero, agora obedecendo às suas convicções e tendo plena consciência da função social do seu texto.

De acordo com Neto (1996, p. 103),

É com a prática das diferentes possibilidades estruturais que o aluno vai tendo o conhecimento de sua sistematização. Para que possa optar, escolher a forma mais adequada de inserir a sua palavra. No texto o aluno vê sua identidade ir emergindo. Seu estilo vai se aprimorando. A sua particularidade o acaba atingindo e atingindo o outro. E ele passa a existir na comunidade das palavras.

É essa ação de linguagem consciente, pressuposta nas palavras de Neto, que pode resultar em textos verdadeiramente significativos para o aluno, indexados socialmente, uma vez que foi resultada de uma elaboração prévia, de uma escolha do gênero textual que melhor corresponda à situação comunicativa, o qual se encontrava à disposição no intertexto. Segundo Bronckart (1999, p. 100), o intertexto “é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”. Assim, cada sujeito tem à sua disposição um legado de modelos textuais utilizados historicamente, bem como a capacidade de (re)criar novos exemplares, a depender do momento histórico e das necessidades comunicativas impostas por cada nova instância social que surge.

Visto tudo isso, seria bastante significativo se todas as aulas de língua portuguesa pudessem ter mais momentos dedicados à produção de texto. Certamente, muitos dos problemas que sempre são alvos de críticas dos professores, como a falta de organização textual, de coerência, os problemas com ortografia e acentuação gráfica, entre outros, poderiam ser minimizados gradativamente.

Também perguntamos aos professores:

- *Quais gêneros textuais você costuma trabalhar com os seus alunos (tanto para a leitura quanto para a produção de texto)?*

P1: Conto, crônica, cartas, poemas, bilhetes, etc.

P2: No ensino de gramática, temos, por exemplo, o uso de crase quando peço que os alunos produzam um texto. Ao pedir que os alunos comentem fatos que eles considerem errados na sociedade, trabalho texto de opinião ou relato pessoal quando comentam sobre algo marcante da vida de cada um.

P3: Diferentes gêneros como o narrativo, descritivo, explorando sempre as possibilidades que eles deixam [sic], sejam textos verbais e não-verbais²⁴.

P4: Jornais, textos literários, crônicas etc.

P5: Narrativa, descritiva, expositiva, gêneros (histórias, crônicas, notícias etc.).

P6: Tirinhas, crônicas, poesias, anúncios, reportagem, texto científico, quadrinhos, cordel etc.

²⁴ Lembrado que essas respostas estão reproduzidas nesse texto, obedecendo-se fielmente àquilo que nos foi informado pelos professores e da maneira como o foi.

A princípio, registraremos duas situações ocorridas no transcorrer da pesquisa. Um dos professores envolvidos, o P4, antes de permitir a entrada do pesquisador em sua sala de aula, alertou que dificilmente trabalha a produção textual com seus alunos, *porque a escola é pública, porque o livro didático não oferece possibilidades, porque teria que xerocar os textos*. Lembremos que esse é o mesmo professor que disse nunca ter participado de cursos de formação, nunca ter lido os PCN nem ouvido falar do termo letramento. Outra situação semelhante foi quando estávamos em conversa com um outro professor (a), perguntando-lhe da possibilidade participar da pesquisa. Sem hesitar, disse-nos que não poderia nos ajudar porque estava dando aula de gramática e que já havia trabalhado redação no início do ano²⁵.

Pensemos nessas duas realidades. Trata-se de professores do ensino fundamental (9º ano), que deveriam estimular cotidianamente as atividades com textos; uma vez que, acreditamos que o aluno tendo, na formação básica, experiências variadas de leitura e de produção textual, poderá não encontrar maiores dificuldades em suas atribuições futuras, no tocante ao uso da expressão verbal escrita e também oral, já que um domínio quase sempre influencia o outro. Assim, pelo que foi exposto, os professores citados parecem não ter consciência disso e nem estarem preocupados em tê-la.

Acerca das respostas dos professores sobre quais gêneros trabalham com seus alunos, podemos analisar algumas afirmações.

P2 ressalta o ensino da gramática a partir do texto. Esse tema é bastante recorrente e já está, de certa forma, desgastado. Todavia, (re)afirmamos sempre que esse procedimento é o mais acertado, mas não podemos usar o texto apenas para ensinar gramática. “O texto é um todo organizado de sentido” (FIORIN e SAVIOLI, 1998, p. 17), que passa uma mensagem e, por isso, precisa ser lido e compreendido. Não se trata apenas de um construto lingüístico. Sabemos (ou deveríamos saber) que há outros elementos que entram na constituição de um texto.

Esse mesmo professor fala em texto de opinião ou relato pessoal e nos surpreende com um dado curioso – diz solicitar aos alunos a produção de texto, observando o uso da crase. Nesse caso, não conseguimos entender ao certo o que ele pretendia ao desenvolver essa atividade. Primeiramente, porque há

²⁵ Lembrando que a pesquisa foi desenvolvida nos últimos três meses de 2007.

textos, ou melhor, gêneros textuais que não precisam ser explorados, do ponto de vista da produção escrita, pela escola, como é o caso do testamento. E depois, ter especificado o uso da crase, leva-nos a imaginar que esse professor quis apenas reafirmar o discurso corrente de que devemos trabalhar a gramática no texto. Além disso, ele (o P2) diz pedir aos alunos comentários sobre fatos que eles julguem “errados” na sociedade e a partir desse julgamento produzirem textos de opinião; ou contar algo de suas vidas para produzirem relatos pessoais.

Entretanto, diante dessa sugestão do professor, ficamos a nos perguntar: por que comentar apenas fatos “errados” da sociedade? Os textos de opinião, que refletem uma visão crítica da realidade por parte de quem os produz, abordam temas das mais variadas instâncias e situações, não apenas aquilo que é considerado “errado” pelos julgamentos sociais. O certo ou o errado, nesses casos, vai depender do ponto de vista defendido pelo produtor do texto. Imaginamos, portanto, que a idéia de “crítica” ainda é muito associada ao que é negativo; embora, do contrário, possamos e devamos ter uma opinião formada também sobre as coisas positivas. Tudo isso se reflete diretamente nos textos que venhamos a produzir. Logo, os alunos precisam estar atentos a esses aspectos, tanto durante a leitura quanto na produção desses textos de opinião.

Já dissemos que os gêneros são em quantidade infinita e por ser um tema ainda muito recente para alguns, há uma certa confusão entre tipologia textual e gêneros textuais. É o que fazem os P3 e P5. Eles colocam em um mesmo plano aquilo que Bronckart (1999) chamou de *seqüências textuais* e *gêneros de textos*. Todavia, essas noções não designam a mesma coisa. Ambos descrevem os gêneros como narrativos, descritivos, expositivos. No entanto, hoje, a idéia de tipologia textual, herdada da divisão dos gêneros literários desde Aristóteles, não mais se aplica. Para Bronckart (1999), as diferentes ações de linguagem ou ações “linguageiras” se materializam lingüisticamente sob a forma de gêneros de textos. E, por sua vez, esses gêneros são constituídos por tipos de discursos como o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. Esses discursos são estruturados por meio de seqüências textuais como as seqüências narrativas, descritivas, argumentativas e explicativas, havendo a possibilidade de coexistirem em um mesmo discurso, dialogando entre si.

Portanto, com base nessa orientação teórica, não devemos confundir tipos de discurso e seqüências textuais com gênero de texto, nem tampouco desejar

classificar a diversidade textual existente em tipologias do tipo, narração, descrição e dissertação.

Os P1, P4, P5 e P6 elencam um conjunto de gêneros que afirmam trabalhar com seus alunos. Esse fato consideramos bastante positivo. Se o aluno criar o hábito de ler e produzir esses diferentes textos, ele conseguirá entender com mais facilidade a sistematização gramatical da língua, pois a competência textual serve de desdobramento da competência lingüística. Todavia, essa diversidade apontada pelos professores citados não aconteceu de fato durante as aulas observadas.

O P4, conforme já dissemos, não contemplou em nenhum momento durante suas aulas observadas a produção de textos sob a forma de gêneros textuais. O que ele desenvolveu foram atividades de interpretação escrita dos textos e, em uma aula apenas, solicitou que os alunos produzissem um texto sobre o tema em questão, sem especificar nada que relacionássemos a algum gênero textual.

Dos demais, o P6 desenvolveu uma aula, utilizando literatura de cordel, onde leu vários folhetos com os alunos e pediu-lhes que tentassem (re)produzir algumas rimas semelhantes àquelas lidas nos cordéis. Isso aconteceu em uma aula intitulada por esse mesmo professor de “momento de leitura e produção de textos”.

Nessa atividade desenvolvida pelo P6, não há o que chamamos necessariamente de um ensino na perspectiva do letramento. Para que isso acontecesse de fato, seria necessário que o professor, além de proporcionar a experiência de leitura dos cordéis pelos alunos, expusesse sobre o gênero, seu conteúdo, seu agente-produtor e função social. Esse gênero, em específico, apresenta peculiaridades que, se não forem levadas em conta, ficarão comprometidas tanto a leitura quanto uma possível produção desse texto. O Letramento, como o definimos nesse estudo, é uma apropriação pelos sujeitos dos instrumentos de linguagem verbal presentes nos mais variados eventos sociais de letramentos. Por isso, para que os alunos efetivassem essa apropriação sobre o gênero cordel, eles precisariam (re)conhecer as características co(n)textuais presentes no texto, a fim de que não ficassem restritos apenas ao decodificar e/ou codificar signos lingüísticos.

Continuando sobre as observações, o P1 trouxe para a aula alguns livros paradidáticos que continham contos clássicos da literatura brasileira. Dentre esses, escolheu dois para serem lidos com os alunos. Em seguida, dividiu a turma em quatro grupos e solicitou que cada equipe, coletivamente, criasse uma história,

apresentando os mesmos elementos dos textos lidos, ou seja, personagens, enredo, foco narrativo etc.

Nessa atividade, o professor teria várias possibilidades de trabalhar esses contos. Da forma que o fez, privilegiou apenas os elementos que compõem a caracterização do gênero conto literário, do ponto de vista estrutural. Faltou aquele encaminhamento sócio-interacionista de que estamos tratando, ou seja, abordar o texto como uma unidade sócio-comunicativa. No caso desses contos, deveriam ter sido observados a temática em foco e suas relações com o contexto de produção, o autor do texto, o período literário e os possíveis leitores. Mediante isso, os alunos teriam maiores possibilidades de produzir um conto que atendesse tanto aos aspectos formais/estruturais do gênero quanto às intenções sócio-comunicativas do agente-produtor, no caso, os próprios alunos.

Já o P3, em uma das aulas observadas, expôs aos alunos textos não verbais, ou melhor, imagens publicitárias, instigando-os a perceberem os efeitos de sentido do texto, a intenção comunicativa e apelativa do agente-produtor, no caso, o publicitário. Em seguida, de modo semelhante aos demais professores, pediu que os alunos criassem uma propaganda, utilizando apenas a linguagem não verbal.

Este professor, em especial, tentou explorar de forma objetiva os aspectos discursivos inerentes a um gênero do tipo propaganda publicitária. Um dado interessante é que esse mesmo professor (o P3) disse apenas *sim* quando perguntado sobre se conhecia a teoria dos gêneros textuais. Isso demonstra que no confronto entre o discurso e a prática nem sempre haverá correlações.

Outro aspecto observado é que a metodologia de todos os professores tende a se repetir – começa-se sempre com uma leitura, depois a produção de um determinado gênero.

Esse procedimento metodológico pode ser recomendável para as aulas de produção de texto. Todavia faltou, na aula do P3 supracitada, aquilo que chamamos de encaminhamento para uma *ação de linguagem significativa* para quem a produz. É relevante, conforme já enfatizamos em vários momentos desse trabalho, que o aluno perceba a utilidade comunicativa do gênero a ser produzido, a exemplo do texto publicitário; saiba o que deseja dizer e como o fará, escolhendo a melhor ferramenta de linguagem capaz de materializar aquilo que tem interiorizado (SCHNEUWLY, 2004). Por exemplo, o aluno pode querer fazer uma crítica a um determinado fato social e materializar isso por meio de um poema e não de um

artigo de opinião, como era o mais esperado; ou até mesmo utilizar a forma composicional de um determinado gênero para expor um conteúdo de natureza diversa, com uma função sócio-comunicativa diferente, como um poema lírico sob a forma de uma receita culinária. Esses casos constituem exemplo de intergenericidade.

Outro item a ser considerado é que muitos professores ainda confundem gênero textual com suporte. O P4, por exemplo, destaca os jornais. Mas sabemos que o jornal é um tipo de suporte por onde se veiculam diferentes gêneros, como o são o livro, o e-mail, a revista, a lista telefônica, o cartaz, entre outros. Percebamos também que há uma tendência a se fazer generalizações do tipo – texto científico, texto jornalístico, texto literário etc. Dessa forma, o aluno pode não atentar para os gêneros específicos relacionados a cada um desses domínios discursivos, como por exemplo, a monografia, a tese, o artigo de opinião, o ensaio, o editorial, a reportagem, a notícia, o conto, a novela, o poema etc.

Também questionamos aos professores:

- *Quais as atividades envolvendo a escrita que você desenvolve com mais frequência com os seus alunos?*

P1: Leitura, compreensão e interpretação de textos.

P2: Produções textuais, exercícios do conteúdo de gramática integrados aos textos.

P3: Textos verbais (bilhetes, notícias, anúncios, músicas,...) e textos não-verbais (fotos, desenhos,...).

P4: Exercícios sobre o conteúdo, treino ortográfico, estudo do vocabulário, etc.

P5: Produção textual, reproduzir estruturas de temas.

P6: Atividades de compreensão de texto e de produção textual.

Essa questão das atividades complementa a anterior sobre os gêneros textuais contemplados em sala de aula.

Observando as respostas acima, a maioria destaca os exercícios de interpretação de texto e de conteúdos gramaticais. No questionamento, nós utilizamos a expressão “atividades envolvendo a escrita” como forma de generalizar, justamente para percebermos a frequência com que dizem estimular a produção textual de fato. Apenas o P3 especifica os gêneros textuais que costuma trabalhar

com os seus alunos. Os demais se prendem às generalizações; embora, isso não signifique que não possam estar também trabalhando os gêneros textuais em suas aulas, mas essa suposição requer uma comprovação empírica, até porque, em nossas observações, pudemos constatar que muitos deles não oferecem, com freqüência, as atividades de leitura e produção textual aos seus alunos.

Conforme ficou dito, o P4 não trabalhou em nenhum momento a produção de texto nas suas aulas observadas. Os demais, a exemplo do P2, sempre repetiram os mesmos procedimentos – leitura de um texto, seguida da produção de uma redação a partir do tema abordado.

Além dos exemplos citados na análise anterior, há um outro que observamos em uma das aulas do P5. Ele iniciou sua aula com a exposição de um pequeno documentário sobre o aquecimento global. Depois de exibi-lo, pediu aos alunos que respondessem oralmente algumas questões relacionadas ao filme assistido, a fim de proporcionar uma discussão sobre o tema abordado pelo filme. Em seguida, comunicou que iria trabalhar naquela aula o “modelo de texto resumo” e pediu que os alunos produzissem individualmente um resumo do conteúdo do filme, avisando-lhes que depois cada um trocaria seu texto com um colega para que este o lesse e opinasse sobre o texto produzido. Isso valeria pontos para a nota final.

Nessa atividade, o professor solicitou aos alunos que produzissem um resumo sem ao menos tecer algum comentário sobre o gênero, sem ter lhes apresentado exemplo (s) desse gênero para que os alunos pudessem apreciar e por onde pudessem se guiar. Certamente, esse professor (o P5) acreditava ser conveniente trabalhar o que chamou de “modelo de texto resumo” a partir apenas da exposição de um filme, sem nenhum outro respaldo que auxiliasse os alunos na produção desse texto.

Além disso, solicitar a troca dos textos entre os alunos, nessas circunstâncias em que não foi dado um encaminhamento para a produção efetiva de um resumo, a nosso ver, não seria adequado, já que os alunos não tiveram bem definidas as categorias que os permitissem avaliar os textos dos colegas. Era preciso, antes de tudo, que os alunos percebessem a finalidade de um resumo na apresentação de um dado texto, filme ou livro; a utilidade que se espera de um texto dessa natureza e, principalmente, saber reconhecer as situações sócio-comunicativas em que o gênero resumo pode se fazer necessário. Isso porque, o agente-produtor do gênero, conhecendo todos esses aspectos, saberá escolher os tipos de discursos mais

indicados a serem utilizados no seu texto e os recursos lingüísticos apropriados a cada um desses tipos.

Todas essas escolhas tornam o gênero, de certa forma, singular, ou seja, embora sendo fruto de escolhas pessoais dos “modelos sociais ou exemplos-tipo adaptados às situações de comunicação-tipo” (BRONCKART, 1999, p. 76), ele apresenta particularidades, pelo menos do ponto de vista da ação, do agente verbal que o produziu.

Para Bronckart (op.cit., p. 76),

Embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, ele também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses mesmos modelos, que decorrem da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra.

No caso dessa aula proporcionada pelo P5, faltou justamente estimular os alunos a essa representação sócio-subjetiva do gênero, para que este se tornasse, de fato, algo significativo para eles, naquela atividade de linguagem desenvolvida em sala de aula.

Pelo que observamos nas aulas, os eventos de letramento escolar, quando acontecem, na maioria das vezes, se resumem à leitura oral de textos pelo professor ou pelos alunos, seguida de uma breve discussão para apontar aspectos gramaticais. Poucos foram aqueles que extrapolaram esses aspectos formais e destacaram outros elementos no texto; como a intertextualidade, a polifonia e o nível de linguagem utilizado pelo autor. Quase sempre se tem a produção de uma redação²⁶, a qual deverá ser entregue ao professor como requisito da aprovação da matéria.

Apenas em uma das aulas observadas do P2, ele procedeu à leitura de um texto, observando alguns aspectos que chamamos de *discursivo-pragmáticos*, como a intencionalidade, aceitabilidade, modalizações, escolhas léxico-semânticas, entre outros. Isso se deu mediante a leitura por esse professor de uma carta argumentativa que trazia como tema o texto de um funcionário, solicitando a sua recontração em uma empresa de eletrônicos. O professor apontou no texto as

²⁶ Essa idéia de redação aqui criticada refere-se àquele texto resultante de uma atividade descontextualizada, onde as condições de produção não são consideradas e, em muitos casos, não é levado em conta o fato de que os textos se apresentam sob formas “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2000 [1984]) de gêneros textuais.

escolhas lexicais do agente-produtor no sentido de convencer seu interlocutor, o modo como foram organizadas as idéias no texto e a coerência entre os parágrafos. Consideramos esse procedimento proveitoso, todavia, só o professor falou o tempo todo, sem estimular uma interação maior com a turma e os alunos não tiveram acesso, durante a exposição do texto, a uma cópia do mesmo, apenas ouviram a leitura e os comentários do professor. Logo, uma atividade que poderia ter sido melhor aproveitada pelos alunos ficou, até certo ponto, comprometida com essa falta de interação entre as partes.

Uma outra atividade que pode ser considerada proveitosa do ponto de vista do letramento ocorreu em uma das aulas do P3. Ele trouxe para a sala alguns panfletos de propagandas diversas. Iniciou fazendo comentários sobre a finalidade desse texto (no caso, o gênero panfleto) e solicitou aos alunos que lessem em voz alta alguns daqueles panfletos. Em seguida, apontou no texto algumas de suas características como a objetividade; a linguagem simples e persuasiva utilizada pelo autor (agente-produtor); o modo como esse texto circula na sociedade e o tamanho do papel em que costuma ser escrito, sempre menor em relação a outros textos. Por fim, sugeriu aos alunos que produzissem um panfleto sobre algo que eles desejassem informar ou fazer um comercial, o que poderia ser feito a partir tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal. Essas produções seriam expostas no mural da escola.

Esse tipo de atividade é interessante para os alunos, apenas sentimos falta, mais uma vez, de uma ênfase maior nas condições de produção, como a que levou o agente-produtor a escolher aquele determinando gênero em detrimento de outros; o contexto social e o momento histórico de que participa esse agente-produtor, os quais vão definir o direcionamento na escolha temática e na forma de apresentação do texto. Afinal, o letramento é uma prática social de linguagem e como tal não acontece de forma isolada ou sem motivações empíricas.

Não obstante, encontramos ainda professor ditando para os alunos as respostas do “livro do professor” e solicitando-lhes que copiassem essas respostas a fim de corrigir aquilo que está em desacordo com as respostas estabelecidas no “livro do mestre”, conforme constatamos em uma das aulas do P4. Sem falar nos textos que são sempre aqueles do livro didático e as propostas de produção,

também aquelas recomendadas pelo LD²⁷. Esses textos oferecidos pelo LD são importantes, principalmente naquelas situações em que não há uma oferta maior de outros textos. Mas, é sempre bom oportunizar ao aluno um contato com leituras diversificadas, em outros suportes, como revistas, jornais etc. Nesse sentido, o professor precisa ser criativo para conciliar, muitas vezes, a falta de uma estrutura de trabalho adequada com a necessidade de os alunos lerem e escreverem com frequência nas aulas de língua portuguesa.

Sobre as atividades, defendemos também o trabalho com textos não-verbais em sala de aula, conforme nos apontou o P3 em sua resposta. Esses gêneros de caráter multimodal²⁸, que exploram as cores, as formas, ajudam bastante o desenvolvimento perceptivo do aluno e exige um maior esforço cognitivo, uma vez que a quantidade de informações explicitadas é resumida e, por isso, se faz bastante necessária a ativação de conhecimentos prévios de diferentes tipos pelos alunos. Isso se aplica tanto à leitura quanto à produção desses gêneros textuais. Logo, incentivamos, também, a utilização dos textos não-verbais pelos professores nas aulas de língua portuguesa, em atividades que envolvam a leitura, a interpretação e a produção textual.

Todavia, é relevante que o professor conduza a aula de produção com textos não-verbais de forma significativa para o aluno. O P6, por exemplo, trabalhou em uma de suas aulas as tirinhas²⁹ trazidas pelo livro didático. Leu-as com os alunos, observando a sátira humorística acerca do tema abordado; depois solicitou que respondessem as questões presentes no LD sobre as tirinhas lidas.

Outro exemplo semelhante ocorreu na aula do P1. Ele leu com os alunos um texto sobre pichação e grafite. Em seguida, exibiu algumas fotografias de muros pintados com essas técnicas de linguagem. Comentou sobre o conteúdo crítico-social implícito nas imagens e disse que se tratava de um texto não-verbal. Depois, escreveu, na lousa, algumas questões de interpretação sobre os textos lidos, tanto o escrito quanto o não-verbal.

Nessas duas atividades, de modo geral, faltou algo que consideramos essencial a qualquer exercício de leitura e produção de texto em sala de aula: a (s)

²⁷ Abreviação de livro didático.

²⁸ Multimodal diz-se todo texto que integra diferentes linguagens, como desenhos, gráficos, tamanhos de letras, cores, etc. Toda essa simbologia também comunica e compõe o todo significativo dos textos de natureza multimodal.

²⁹ Essas tirinhas eram do Garfield e tratavam sobre a compra de votos, satirizando-a humoristicamente.

interação (s). Se observarmos a seqüência metodológica, o professor é sempre quem lê, comenta e sugere. Os alunos são apenas meros receptores, devendo obedecer a todos os comandos do professor.

Nesses casos, a ação de linguagem significativa se transformou num procedimento mecânico, didático, puramente disciplinar e quantitativo (características históricas do ensino escolar). Mesmo quando o produto final tiver um destino prático/real, como é o exemplo do P3 em que os panfletos seriam exibidos no mural da escola, isso não é suficiente para considerarmos uma ação de linguagem significativa, porque essa significação tem que ser gerada desde as motivações psicológicas até a sua concretização lingüística.

Vejamos, nas tabelas abaixo, o resumo do que foi analisado nesse tópico:

Tabela 5 – Relatos das *atividades de escrita desenvolvidas pelos professores na aula de língua materna, segundo suas respostas nos questionários.*

ESPECIFICAÇÃO	PROFESSOR	TOTAL (%)
Leituras, compreensão e interpretação de texto.	P1 e P6	33,3%
Produção de texto sob a forma de gêneros textuais verbais e/ou não-verbais.	P3	16,6%
Exercícios de conteúdos gramaticais e/ou relacionados aos aspectos formais (treino ortográfico, estudo do vocabulário etc.).	P2, P4 e P5	50%

Tabela 6 – Análise das *atividades de escrita observadas pelo pesquisador nas salas de aula dos professores consultados.*

ESPECIFICAÇÃO	PROFESSOR	TOTAL (%)
Desenvolveu atividades consideradas em concordância com ensino na perspectiva do letramento.	P2 e P3	33,3%
Desenvolveu atividade com textos, mas a metodologia utilizada não contemplou, de fato, os aspectos aqui defendidos para o letramento escolar.	P1, P5 e P6	50%
Não contemplou atividades de produção textual em suas aulas.	P4	16,6%

Fazendo um paralelo entre os dados apresentados nas tabelas acima, podemos discutir sobre algumas informações relevantes contidas nesses dados.

Começamos pelo P3. Ele demonstra coerência entre o que afirmou nos questionários e o que desenvolve em sala de aula. Nesse caso, dizemos que há uma correlação entre o discurso e a prática. Esse professor, conforme se observa, é o único a mencionar os gêneros textuais em sua resposta. Entretanto, percebemos que ele, e alguns dos outros professores consultados, não se mantiveram coerentes em todas as questões aludidas, tomando como contrapartida a prática em sala de aula. Em um quadro a seguir, onde resumimos os objetivos dos professores para a produção textual, o P3 se coloca justamente no grupo daqueles que não demonstram uma objetivação definida no tocante ao ensino-aprendizagem na perspectiva do letramento.

Essas disparidades evidenciam que não podemos proceder a uma análise sobre o ensino-aprendizagem de língua apenas considerando dados abstratos. É necessário que haja sempre um confronto do discurso com a prática para que se perceba realmente as situações reais vivenciadas nas salas de aula, possibilitando constatações interessantes como essa demonstrada pelo P3. No caso dele, por mais que não tenha demonstrado, através dos questionários, um discurso condizente com os postulados defendidos para o letramento escolar, em algumas de suas aulas, lançou mão de atividades consideradas proveitosas no tocante ao ensino com textos. Para nós, essa concretização é bem mais importante do que uma teoria internalizada que se mantém inerte, sem uma real aplicação ao ensino.

No caso do P2, este surpreende bastante, pois não menciona como atividade de escrita o trabalho com os gêneros textuais, mas, em suas aulas, se utiliza desses gêneros para a leitura e a produção com seus alunos.

Os P1 e P6 apontam apenas para as atividades de leitura e compreensão de textos, embora, em algumas de suas aulas, também tenham proporcionado momentos de produção. Neste caso, conforme tabulamos, houve divergências significativas no que diz respeito à metodologia utilizada por esses professores em relação ao que se espera do ensino numa perspectiva textual.

Caso semelhante é o do P5 o qual demonstrou claramente, através dos questionários, privilegiar os aspectos formais da língua, todavia, também

proporcionou momentos de produção textual, valendo as ressalvas em relação à metodologia por ele utilizada, conforme se verifica nas análises anteriores³⁰.

Dizemos, no entanto, que o caso mais coerente entre todos é o do P4. Este apresenta um quadro de total ausência de produção textual em suas aulas observadas, o que vai ao encontro de tudo que nos informou por meio dos questionários. Em todos os pontos abordados na pesquisa, esse professor não correspondeu ao que se considerava como algo proveitoso ao ensino-aprendizagem com textos. Isso pode ser verificado através de todos os dados tabulados no transcorrer dessa pesquisa.

Todavia, o percentual a que corresponde esse professor (o P4) sobre o *corpus* da pesquisa (16,6%) não chega a comprometer os aspectos positivos observados, mas confirma a nossa hipótese de haver professor que ainda não desenvolve atividades com gêneros textuais e que também desconhece as orientações teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem com textos.

As possíveis causas para esse quadro são bastante subjetivas e amplas. Nem sempre será viabilizada uma amostragem que possa esclarecer melhor o que tanto impede como compromete o bom desempenho do professor de língua materna. Neste trabalho, elencamos apenas uma, comprovando-a empiricamente, a saber, a ausência de formação continuada por parte de alguns professores. No caso do P4, imaginamos que esse fator tem sido determinante em sua postura de não se tornar efetivamente um promotor do letramento.

Em termos quantitativos, há algumas disparidades que podemos destacar sob forma de porcentagens:

- O percentual (16,6%) equivalente ao professor que não sugere nos questionários o trabalho com os gêneros textuais em contraposição ao que de fato se observou em sua sala de aula (33,3%);
- A proporcionalidade (50%) entre aqueles que demonstram privilegiar os aspectos formais, mas acabam também desenvolvendo alguma atividade de escrita, com ressalvas à metodologia utilizada;
- A disparidade entre aqueles que apontam apenas para a leitura, interpretação e compreensão de textos (33,3%), o que pressupõe ausência de produção, em relação aos que de fato não contemplam a produção textual (16,6%).

³⁰ Ver página 102.

Portanto, esse demonstrativo resume, em muitos aspectos, o objetivo geral pensado para a realização deste estudo, que foi observar as atividades de escrita desenvolvidas pelos professores na aula de língua materna, em confronto com o que afirmam em seu discurso sobre sua prática.

Por fim, perguntamos aos professores:

- *Que objetivos que você costumam elencar sempre que desenvolvem a produção de texto em suas aulas?*

P1: Desenvolver o domínio da linguagem para uma maior participação social. Adquirir senso crítico e uma visão de mundo mais coerente.

P2: O enriquecimento da visão de mundo do aluno, a aceitação das diversas opiniões em sala, o domínio da língua, instigar a formação de opiniões, uma melhoria social.

P3: Elaborar com coerência e clareza explicações sobre dados das diversas áreas do conhecimento.

P4: Fazer com que o aluno tenha uma reflexão crítica sobre o assunto em pauta.

P5: Estruturar o texto, usando mecanismos próprios do gênero; articulando enunciados em função das seqüências.

P6: Conhecer e compreender diferentes textos; desenvolver a leitura e a escrita, estimular o raciocínio crítico do aluno.

Essa questão dos objetivos é fundamental, porque recebe influência direta da formação do professor, do que ele conhece sobre o ensino da escrita na perspectiva do letramento e de que forma ele objetiva isso para poder desenvolver com os seus alunos atividades de produção de texto significativas.

De forma geral, dizemos que as respostas supracitadas se complementam, pelo menos do ponto de vista da função social da linguagem, no que se refere à importância da contextualização, de se considerar aspectos externos ao domínio da estrutura da língua, e de oportunizar aos alunos a experiência de construir/produzirem seus próprios discursos, a partir da representação que fazem das coisas do mundo, daquilo que julgam em conformidade com a situação sócio-comunicativa em que estão inseridos, com o que pretendem para o momento, na formação sócio-discursiva de que participam. Para Bronckart (1999), esse *agir comunicativo* está relacionado ao que Habermas (2003) chamou de “mundos

representados”, ou seja, tudo aquilo que produzimos em termos de linguagem está associado às nossas representações do mundo objetivo, social e subjetivo³¹.

Apenas os P3 e P4 não fazem menção a nenhum desses aspectos supracitados. Aliás, seus objetivos não têm nada de coerentes com o que se espera para uma aula de produção textual. “Elaborar com coerência e clareza explicações sobre dados das diversas áreas do conhecimento” é uma atividade bastante genérica, que pode ser concretizada através de textos escritos ou não. Nesse caso, como estamos tratando do letramento escolar, esses objetivos do P3 distanciam-se consideravelmente daqueles destinados a desenvolver no aluno o hábito de leitura e de produção de textos nas diversas situações sócio-comunicativas do cotidiano.

O P1 objetiva através da produção de textos “desenvolver o domínio da linguagem para uma maior participação social” e, juntamente com os P4 e P6, falam em estimular o senso crítico do aluno. Sobre esse desenvolvimento do domínio da linguagem, pelo aluno, dizemos tratar-se de uma preocupação importante, mas a maneira como foi colocada pelo P1, apresenta uma interpretação bastante genérica. Sabemos que a linguagem, de modo geral, é uma competência inata aos seres humanos. Isso significa que podemos e devemos desenvolver/aprimorar alguns dos vários domínios dessa competência de linguagem, como é o caso da língua escrita e, conseqüentemente, da leitura e da produção textual, e não a linguagem em si, pois esta não está relacionada diretamente à existência desses domínios, ou seja, pode haver linguagem mesmo que não se tenha desenvolvido uma representação gráfica da língua, como nas culturas ágrafas.

No que se refere ao desenvolvimento do raciocínio crítico pelo aluno, os professores citados (P1, P4 e P6) parecem bastante preocupados com a questão. De fato, nada melhor do que ler e produzir diferentes textos para se aprimorar esse raciocínio. Sem falar no “repertório textual” que adquirimos quando conhecemos variados gêneros de texto, o que nos potencializa no que Koch e Elias (2006) chamam de “capacidade metagenérica”, de sabermos selecionar aquele gênero que melhor corresponde às nossas necessidades comunicativas do dia-a-dia.

Em se tratando de gêneros, o P6 aponta como objetivo “conhecer e compreender diferentes textos”. Esse desejo está expresso tácita ou claramente em muitas das reflexões realizadas no transcorrer desse trabalho. Temos dito, repetidas

³¹ Detalhamos melhor esses mundos no primeiro capítulo deste trabalho.

vezes, que o aluno necessita de atividades de letramento escolar que privilegiem a leitura e a produção dos variados gêneros de textos. A atitude por parte do professor de oportunizar essas atividades é, a nosso ver, o que determina, quase sempre, o sucesso ou o fracasso do aluno nessa aprendizagem com textos.

Há casos em que se desenvolvem os hábitos de leitura e de produção textual sem uma interferência direta do professor de língua³²; mas, acreditamos, são exemplos isolados e, em sua maioria, determinados por influências de uma outra instituição de letramento, a família. Esta, sem sombra de dúvidas, é grande influenciadora dos hábitos de leitura e escrita de todas as crianças, jovens e também adultos. Num ambiente familiar em que o livro não é apenas um enfeite e em que as práticas de letramento são vividas de forma consciente e significativa, há grandes possibilidades de se ter um desenvolvimento melhor na aprendizagem e no domínio de diferentes áreas do conhecimento.

Voltando aos relatos em questão, o P2 fala em objetivar “o domínio da língua, em formação de opiniões e em aceitação das diferenças”. Em relação ao primeiro item, sabemos que esse domínio é adquirido num processo contínuo de aprendizagem e é bastante influenciado pelas práticas sociais de leitura e de escrita. O aluno que lê com freqüência apreende melhor muitos aspectos do funcionamento da língua e isso vai se refletir em sua produção escrita. Da mesma forma, aquele que produz textos continuamente tem mais oportunidade de aperfeiçoar suas capacidades lingüísticas. Essa reciprocidade é que determina quase sempre a existência de bons leitores e bons escritores.

Logo, o conhecimento dos aspectos estruturais de uma dada língua podem ser melhor adquiridos quando vistos no todo que constitui os textos. As funções e combinações gramaticais, nesse caso, são verificadas não mais de forma isolada, mas na textualidade.

Sobre os demais itens citados pelo P2 (formação de opiniões e aceitação das diferenças) dizemos, de forma objetiva, que são discursos pedagógicos pré-estabelecidos. Se forem realmente levados a sério e postos em prática pelo professor junto aos alunos, esses discursos serão também reflexos de leituras

³² É válido ressaltar que não só os professores de línguas têm a incumbência de incentivar os hábitos de leitura e produção de textos nos alunos. Os demais professores, de todas as áreas do conhecimento, devem fazer o mesmo, pois a linguagem verbal está presente em todos esses domínios e saber utilizá-la de forma eficaz é um fator primário e determinante ao sucesso como um todo.

realizadas e motivação para se realizar outras tantas, o que propicia o surgimento de novos textos envolvendo essas questões temáticas.

Dessa forma, em sala de aula, tudo pode ser proveitoso no sentido de proporcionar a aprendizagem através dos textos.

Não obstante, gostaríamos de destacar a resposta do P5. Ele foi o único que fez referência ao processo de textualização. É sabido que os mecanismos de coesão e coerência textuais são essenciais na construção lingüística de um texto. Assim, o professor, ao trabalhar a produção escrita, deve se preocupar também em fazer os alunos atentarem para esses mecanismos, não só aprender a utilizá-los com adequação como, sobretudo, saber reconhecê-los e compreender as suas funções nos enunciados que compõem os textos. Fazendo isso, o professor ensina aos alunos sobre a estrutura formal dos variados gêneros textuais, quais seqüências são mais prováveis em determinados textos e que relações há entre a forma composicional e a função social de um determinado gênero.

Dizemos sempre que o texto é um construto essencialmente denso, e cumulativo (do ponto de vista formal e social) e uma das atividades mais complexas que o ser humano pode desenvolver. Escrever exige habilidades variadas de tal maneira que quanto mais escrevemos mais descobrimos que sempre há algo que ainda precisamos aprimorar. Logo, essa consciência da complexidade que envolve os textos também precisa ser repassada para os nossos alunos.

Em relação ao que nos apontou o P5, esses conhecimentos sobre a textualidade é essencial para que os alunos percebam, por exemplo, quando estão diante de um caso de intergenericidade, ou seja, um gênero específico, do ponto de vista formal, desenvolvendo uma função sócio-comunicativa de outro.

Todas essas orientações teórico-metodológicas servem para guiar o professor na tarefa de fazer seus alunos produzirem textos mais coesos, coerentes e estilisticamente em conformidade com as intenções comunicativas dos agentes-produtores.

Vejamos, no quadro resumo que segue, a síntese dessas análises sobre os objetivos dos professores consultados no tocante à produção de texto na aula de língua materna.

OBJETIVOS DOS PROFESSORES ↓	ESPECIFICAÇÕES	
	Relaciona-se de algum modo aos interesses do ensino na perspectiva do letramento.	Não contribui de forma significativa para o ensino na perspectiva do letramento.
P1: Desenvolver o domínio da linguagem para uma maior participação social. Adquirir senso crítico e uma visão de mundo mais coerente.	X	
P2: O enriquecimento da visão de mundo do aluno, a aceitação das diversas opiniões em sala, o domínio da língua, instigar a formação de opiniões, uma melhoria social.	X	
P3: Elaborar com coerência e clareza explicações sobre dados das diversas áreas do conhecimento.		X
P4: Fazer com que o aluno tenha uma reflexão crítica sobre o assunto em pauta.		X
P5: Estruturar o texto, usando mecanismos próprios do gênero; articulando enunciados em função das seqüências.	X	
P6: Conhecer e compreender diferentes textos; desenvolver a leitura e a escrita, estimular o raciocínio crítico do aluno.	X	

Quadro 4 – *Dos objetivos para a produção de texto na escola, segundo as respostas dos professores nos questionários.*

Portanto, consoante tudo que foi exposto até aqui e em nome da “melhoria social” de que fala o P2, nós, professores de língua materna, devemos (re) pensar um pouco mais sobre o quão proveitoso será um ensino de língua que ponha os gêneros textuais como instrumentos de ensino-aprendizagem, rumo ao letramento, no sentido plural da palavra.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A princípio, gostaríamos de retomar o título dado ao trabalho a fim de esclarecer o porquê dessa escolha: *Letramento escolar – atividades de escrita na aula de língua materna e suas relações com a formação docente*.

De acordo com o que foi apresentado na introdução, as seções que compõem o todo desta pesquisa, *letramento, aula de língua materna e formação docente*, foram por nós consideradas numa relação de implicação, ou seja, o letramento escolar acontece de forma predominante na aula de língua e o professor tem sido considerado aquele que promove e facilita o contato dos alunos com as mais variadas experiências de leitura e de escrita. Logo, seria bastante difícil investigarmos um desses domínios sem haver implicativo nos demais.

Essa condição de domínios interligados atribuída à pesquisa possibilitou-nos verificar empiricamente alguns fatos que dizem respeito ao objeto de estudo investigado, dentre os quais, uns tidos por nós como sendo positivos e, outros, negativos, tomando por base os referenciais teóricos adotados.

Sobre os fatos positivos, destacamos:

- i. O trabalho de 33,3% dos professores de Língua Materna consultados, os quais já estão preocupados em oferecer aos seus alunos atividades de letramento que envolvam os gêneros textuais, como foi o caso dos P1 e P3. Isso confirma a nossa hipótese de que, mesmo de forma incipiente, há professores que desenvolvem atividades na perspectiva do letramento, fazendo uso dos gêneros de textos;
- ii. A preocupação dos docentes, especificamente 33,3% daqueles consultados, com os fatores contextuais, isto é, um ensino de língua voltado também para as questões discursivas, adotando uma concepção de linguagem como um produto social concebida na/pela interação;
- iii. O conhecimento dos PCN e das noções de letramento e gêneros textuais por 50% dos professores consultados;
- iv. A contribuição para o letramento escolar percebida através de algumas das aulas observadas dos P2 e P3, através da utilização dos textos em atividades de leitura e de escrita. O P3, em especial, se destacou por ter afirmado nos

questionários não conhecer o termo letramento nem a teoria dos gêneros textuais, mas, ter transposto para sua prática, de modo intencional ou não, esses fundamentos teórico-metodológicos;

- v. A iniciativa da maioria dos professores consultados, exceto o P4, o que equivale a 83% deles, de trazer o texto para a sala de aula, tanto para leitura quanto para a produção, mesmo que, em alguns casos, a metodologia utilizada não tenha possibilitado um melhor aproveitamento pelos alunos dessas atividades de letramento, confirmando a nossa hipótese de que tão importante quanto trazer o gênero para a sala de aula é a maneira de utilizá-lo enquanto instrumento de linguagem sócio-comunicativo.

Em relação aos fatos negativos observados, podemos elencar alguns, tais como:

- i. A ausência de formação continuada por parte de alguns professores consultados, na verdade, apenas 50% deles disseram já ter participado de algum curso dessa natureza;
- ii. O desconhecimento dos professores (a exemplo dos P3 e P4) sobre os referenciais teóricos que fundamentam o ensino de língua materna na perspectiva do letramento, o qual recomenda a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem;
- iii. A resistência do professor P4 em não tentar redimensionar a sua prática em prol de uma melhoria para o ensino de língua materna a partir dos gêneros de textos;
- iv. A falta de incentivo por parte das instituições governamentais para que os professores possam sentir-se motivados a estarem se auto-instruindo permanentemente, participando de cursos, eventos e, principalmente, adquirindo livros que os auxiliem nessa autoformação;
- v. A manutenção da idéia de que o ensino de língua portuguesa através da leitura e produção textuais não pode ser feito em conjunto com as atividades de análises lingüísticas, o que provoca, quase sempre, uma ênfase maior nos aspectos gramaticais em detrimento de outros também importantes na constituição do letramento escolar;
- vi. A necessidade de se enfatizar mais as questões discursivas nas aulas de produção de texto desenvolvidas pelos professores consultados. Essa ênfase é válida como medida de adequação das atividades de linguagem

desenvolvidas na/pela escola – letramento escolar – às práticas sociais de linguagem de que participam os alunos cotidianamente.

Não obstante, é necessário destacar que, de modo geral, a concepção de linguagem latente às atividades de letramento promovidas pelos professores consultados, em especial o P4, em muitos aspectos, não correspondem aos postulados teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD). Muitos deles, conforme demonstramos, ainda se prendem bastante aos aspectos formais (também importantes, mas não os únicos a serem considerados) e acabam, muitas vezes, por se distanciarem dos fatores sócio-culturais, tão relevantes nas interações verbais, nos letramentos.

É válido ainda destacar a contribuição da formação continuada à prática pedagógica do P3 que, mesmo tendo afirmado nos questionários não conhecer muitos dos conceitos teóricos acerca do letramento, desenvolveu em suas aulas atividades proveitosas no que se refere ao ensino-aprendizagem na perspectiva do letramento escolar.

Portanto, tendo em vista os objetivos traçados para este estudo, estamos conscientes de que as conclusões a que chegamos contemplam a nossa proposta de estudo que era observarmos as práticas de letramento desenvolvidas junto aos alunos nas aulas de língua materna, com a orientação do professor. Durante todo tempo, atentamos sempre para uma análise do ensino que favoreça o trabalho com textos no ensino-aprendizagem escolar. Afinal, latente a tudo que foi dito até aqui, está a nossa iniciativa de trazer para a discussão acadêmica toda essa temática acerca do letramento escolar, colocando no cerne da questão a leitura e a produção dos diferentes gêneros textuais e, conseqüentemente, um ensino que prepara e incentiva a formação de leitores e produtores de textos.

Então, sabedores de que há ainda muito a ser observado, finalizamos essa etapa acreditando que as conclusões a que chegamos até o momento nos mostram que há a necessidade de mais estudos dessa natureza, com esse objetivo, o de conhecer a realidade da sala de aula para poder atuar nela e sobre ela.

Os resultados aqui concluídos servirão de subsídios para os próximos passos que serão, acima de tudo, levar essas informações a quem delas possa se servir – os professores de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AZEVEDO, Isabel M. de e CORDEIRO, Glaís S. *O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com seqüências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de viagens*. Revista Calidoscópico, 2, nº. 2, jul/dez – 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000/1984.

_____. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, 1978.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2006a.

_____. *Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Raquel Machado*, Delta, vol. 20, nº. 2, 2004, pp. 311-328.

_____. *Interacionismo sociodiscursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart*. ReVEL, 4, nº. 6, 2006b.

COSTA, Sérgio R. *Interação e Letramento: uma releitura à luz Vygotskiana e Bakhtiana*. São Paulo: Musa Editora, 2000a.

_____. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000b.

CRISTÓVÃO, Vera Lucia L. e NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo Sócio-discursivo*. In: KARWOSKI, Acir Mário

et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ÉRNICA, Maurício. *Aportes do interacionismo sociodiscursivo para o estudo da influência dos textos na organização da cultura*. Revista Calidoscópico, 2, nº. 2, jul/dez – 2004.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 43. ed. São Paulo: Ática, [1992] 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Mercado de Letras, 1996.

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

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 (tradução de Guido A. de Almeida).

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época)

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006a.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz G. e BOCH, Françoise (Orgs.).

Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

_____ e MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002a.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002b.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Anna Raquel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (linguagem e texto)

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. pp. 59-86.

_____. *Pesquisas em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos*. Cadernos de Lingüística Aplicada, 1996, 30: 57-70.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sócias e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 23-50.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NETO, Antonio Gil. *A produção de textos na escola*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. (Séries Práticas Pedagógicas).

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. In: PASSEGGI, Luís e OLIVEIRA, Maria do Socorro (Orgs.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

_____. *As vozes e os efeitos de sentido da "prática" no discurso de professoras sobre sua formação*. Linguagem e Ensino, n. 2. Pelotas: Editora da Universidade, 1998.

PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. *A concepção de letramento na escola: dimensão social e cognitiva*. In: *Língua, Linguística e Literatura: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa / Santa Maria: Pallotti, vol. 1, n. 3, 2005, pp. 61-77.

POMPÍLIO, Berenice W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. H. R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RODRIGUES, Janine Marta C. *Construindo a profissionalização docente*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. H. R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____ e BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____ e CARNEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: CABRAL, Loni Grimm e GORSKY, Edair (Orgs.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998.

SILVA, Fábio P. *A escrita como objeto de ensino na aula de língua materna e o professor como agente facilitador do letramento*. In: Anais do V SELIMEL, Campina Grande: Bagagem, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. *Alfabetização e letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005b.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Lusinete V. de; MOULIN, Mirene F. e COSTA, Sônia S. *As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o letramento escolar*. Revista Calidoscópio, 2, nº. 2, jul/dez – 2004.

SUASSURE, F. de. *Cours de Linguistique générale*. Paris: Payot, 1916.

STREET, Brian. *Literacy in and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005/1934.

VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2002 [1929].

WITTGENSTEIN, M. *Remarques philosophiques*. Paris: Gallimard, 1975.

ANEXOS