

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**WALÉRIA ESCHER DE OLIVEIRA CÂNDIDO**

**LETRAMENTO, GÊNERO E ENSINO: UMA QUESTÃO DE VÁRIAS  
RELAÇÕES**

Goiânia

2010

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Waléria Escher de Oliveira Cândido				
E-mail:	waléria@u2cover.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
Vínculo empregatício do autor	Funcionário público				
Agência de fomento: SEE-GO				Sigla:	GO
País:	Brasil	UF:BR		CNPJ:	
Título:	Letramento, gênero e ensino: uma questão de várias relações				
Palavras-chave:	Letramento. 2. Gênero. 3. Ensino. 4. Discurso.				
Título em outra língua:					
Palavras-chave em outra língua:	Letramento, género, enseñanza, discurso.				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos				
Data defesa: (21/12/2010)					
Programa de Pós-Graduação:	Faculdade de Letras				
Orientador (a):	Prof.Dr. Agostinho Potenciano de Souza				
E-mail:					
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Liberção para disponibilizaçã<sup>1</sup>?       total       parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: \_\_\_\_\_

Outras restrições: \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

**WALÉRIA ESCHER DE OLIVEIRA CÂNDIDO**

**LETRAMENTO, GÊNERO E ENSINO: UMA QUESTÃO DE VÁRIAS  
RELAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística pela  
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: LP6. Ensino e Aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

Goiânia

2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BC/UFG**

C217L Cândido, Waléria Escher de Oliveira.  
Letramento, gênero e ensino [manuscrito]: uma questão de  
várias relações / Waléria Escher de Oliveira Cândido. - 2010.  
110 f.

Orientador: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Letras, 2010.

Bibliografia.

Inclui lista de siglas.

Apêndices.

1. Letramento. 2. Gênero. 3. Ensino. 4. Discurso. I. Título.

CDU: 37.014.22-055.2

**Waléria Escher de Oliveira Cândido**

**LETRAMENTO, GÊNERO E ENSINO: UMA QUESTÃO DE VÁRIAS RELAÇÕES**

Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística  
defendida em 21 de dezembro de 2010 na  
Faculdade de Letras da Universidade Federal de  
Goiás e aprovada pela banca examinadora  
constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Gabriel Aires

*Dedico a*  
*Todos os meus alunos*  
*e a*  
*minha família, Éverson*  
*Felipe e Carolina.*

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pela oportunidade que me foi dada na realização desse trabalho e a todos os *mentores e guias espirituais* pela inspiração e pela dádiva deste estudo.

Aos meus pais, *Leoni Gomes de Oliveira e Ione Escher de Oliveira* que sempre me incentivaram nos estudos, e aos meus irmãos *Sylvia Escher, Leoni Júnior e Fernanda Escher* sempre presentes e a todos os familiares, especialmente a minha madrinha *Nicinha* pela força e incentivo eterno.

Ao meu marido *Éverson Cândido* pelo companheirismo e apoio,

Aos meus filhos, *Felipe Cândido e Carolina Cândido* pela compreensão nas longas horas de trabalho,

Ao meu orientador Professor Dr. *Agostinho Potenciano de Souza* por ter acreditado neste projeto,

Ao corpo docente da Pós-Graduação, especialmente à professora Dr<sup>a</sup> *Eliane Marquez da Fonseca Fernandes* pela atenção e contribuição generosa,

À professora Dr<sup>a</sup> *Eliana Melo Machado Moraes* pelo carinho,

À professora Dr<sup>a</sup> *Kátia Menezes de Sousa* por ter me incentivado a percorrer os caminhos da Análise do Discurso,

À Secretaria da Pós-Graduação, especialmente aos funcionários *Consuelo de Lourdes Costa e Bruno Raphael Cesário Calassa* pela atenção,

Aos *alunos e professores* do colégio pesquisado que contribuíram com essa pesquisa e a todos os *colegas* da Pós-Graduação e em especial às amigas: *Janete Holanda, Raimunda Delfino dos Santos e Sara Guiliana Gonzales Belaonia*, companheiras de todas as horas, pela força e incentivo durante o mestrado.

## Palavras

Palavras não são más  
Palavras não são quentes  
Palavras são iguais  
Sendo diferentes  
Palavras não são frias  
Palavras não são boas  
Os números pra os dias  
E os nomes pras pessoas  
Palavra eu preciso  
Preciso com urgência  
Palavras que se usem  
em caso de emergência  
Dizer o que se sente  
Cumprir uma sentença  
Palavras que se diz  
Se diz e não se pensa  
Palavras não têm cor  
Palavras não têm culpa  
Palavras de amor  
Pra pedir desculpas  
Palavras doentias  
Páginas rasgadas  
Palavras não se curam  
Certas ou erradas  
Palavras são sombras  
As sombras viram jogos  
Palavras pra brincar  
Brinquedos quebram logo  
Palavras pra esquecer  
Versos que repito  
Palavras pra dizer  
De novo o que foi dito  
Todas as folhas em branco  
Todos os livros fechados

*Marcelo Fromer e Sérgio Brito da banda TITÃS (1997)*



## Sumário

RESUMO.....	8
RESUMEN.....	9
LISTA DE APÊNDICE .....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
ESCOLHENDO AS PALAVRAS: .....	12
1 CONSTRUINDO COM PALAVRAS: O LETRAMENTO.....	18
1.0 As práticas discursivas da leitura: aproximando o tema à AD.....	20
1.1 Tinha uma palavra no meio do caminho: a leitura na prática escolar.....	25
1.2 A leitura e a política pública .....	27
1.3 Diferenciando as palavras: alfabetização e letramento.....	30
1.4 Percorrendo os caminhos da escrita.....	34
1.5 Explicando com palavras: o letramento.....	36
1.6 As principais dimensões do letramento.....	39
1.6.1 O modelo autônomo do letramento.....	42
1.6.2 O modelo ideológico do letramento.....	43
1.7 Aproximando o tema a Foucault .....	44
2 APROXIMANDO AS PALAVRAS: GÊNERO.....	49
2.1 Dizendo de novo o que já foi dito: o gênero textual .....	52
2.2 A concepção de Schneuwly e Dolz .....	53
2.2.1 O Trabalho modular das sequências didáticas.....	54
2.3 Outros estudos .....	55
2.4 A prática do professor e a herança cultural.....	56
3 COLECIONANDO PALAVRAS: METODOLOGIA.....	60
3.1 Selecionando palavras para uma pesquisa qualitativa.....	61
3.2 Um contexto escolar.....	62
3.2.1 Descrevendo os alunos.....	64
3.2.2 Descrevendo os professores.....	65
3.2.3 A coleta dos dados.....	66
4 CONHECENDO AS PALAVRAS: ANÁLISE DOS DADOS .....	69
LEMBRANDO PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	103

## RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de verificar se os professores conhecem a teoria do Letramento e se trabalham os gêneros discursivos, especialmente, nas práticas pedagógicas de suas aulas. Para observação desses dados, utilizamos os enunciados dos professores e alunos de uma instituição pública do ensino fundamental da 2ª fase do município de Aparecida de Goiânia do Estado de Goiás. Como a nossa pesquisa é qualitativa, através de entrevistas, questionários e anotações de campo, selecionamos as questões mais pertinentes com o propósito de verificar as estratégias dos professores em questão. O nosso estudo se orienta pela definição de letramento de Soares (2004, p. 47), quando nos define que o 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”. Por isso, temos como principais suportes teóricos as autoras Magda Soares (1993, 2003, 2004, 2010) e Ângela Kleiman (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007a e 2007b), bem como o princípio bakhtiniano: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Quando discorremos acerca do letramento, discutimos também os campos teóricos da leitura, da alfabetização e da escrita, tecendo um fio condutor com a temática, justamente por entendermos que existe diferença entre a alfabetização e o letramento. Partindo das questões enunciativas e interacionistas da linguagem, entendemos que há um jogo enunciativo nos discursos, no qual um enunciado se liga a outros enunciados. Consequentemente este estudo se insere no campo teórico do Discurso justamente por analisarmos enunciados considerando que o Letramento, aqui estudado, parte das questões interacionistas e discursivas da linguagem, não o separando dos contextos em que se realiza. Nosso interesse particular é contribuir com reflexões que possam levar a uma revisão das práticas pedagógicas por isso, concordamos com Kleiman (2007a), quando nos diz que se o letramento do aluno for o objetivo da ação pedagógica, então há de se ter o movimento da prática social para o conteúdo e não o contrário. Apesar de sabermos que outros autores já se ocuparam deste tema, pautamo-nos nestas condições de produção aqui mencionadas, justamente por produzirem outros discursos que nos trazem um novo olhar, um novo enfoque e outro direcionamento.

**PALAVRAS-CHAVES:** Letramento, gênero, ensino, discurso.

## RESUMEN

Esta investigación procura verificar si los profesores conocen la teoría de *letramento* si trabajan con géneros discursivos y, específicamente, analizar cuales son las prácticas pedagógicas en las salas de clase de los profesores investigados. Para proceder a la observación, nos servimos de los enunciados de profesores y alumnos de una institución pública de la enseñanza fundamental del 2º período del ayuntamiento de Aparecida de Goiânia, ciudad de Goiás. Por tratarse de una investigación cualitativa desarrollada mediante entrevistas, cuestionarios y anotaciones de campo, seleccionamos las cuestiones más pertinentes con el propósito de verificar las estrategias de los profesores antes mencionados. Nuestro estudio se basa en el concepto de *letramento* de Soares (2004, p. 47), quien define que *letramento* es “el estado o condición de quien no solo sabe leer y escribir, sino también cultiva y ejerce las prácticas sociales utilizadas por la escrita”. Por eso, tomamos como bases principales las autoras Magda Soares (1993, 2003, 2004, 2010) y Ângela Kleiman (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007a e 2007b), así como el principio baktiniano: “La lengua penetra la vida a través de los enunciados concretos que la realizan y, es también a través de los enunciados concretos que la vida penetra la lengua”. Cuando discutimos sobre el *letramento*, discutimos también los campos teóricos de la lectura, de la alfabetización y de la escrita, tejiendo un hilo conductor con el tema, precisamente por entender que existe una diferencia entre alfabetización y *letramento*. Partiendo de las cuestiones enunciativas e interaccionistas del lenguaje, entendemos que existe un juego enunciativo en los discursos, en el que un enunciado se vincula a otros enunciados. En conclusión, este estudio se enmarca en el campo teórico del Discurso exactamente porque analizamos enunciados considerando que el *Letramento*, aquí estudiado, parte de las cuestiones interaccionistas y discursivas de la lengua, no separando los contextos en que se realiza. Nuestro interés particular es contribuir con reflexiones que puedan orientar a una revisión de las prácticas pedagógicas, por eso, estamos de acuerdo con Kleiman (2007a), cuando nos dice que si el *letramento* del alumno fuese el objetivo de la acción pedagógica, entonces debería existir un movimiento que parte de la práctica social hacia el contenido y no lo contrario. A pesar de saber que otros autores ya se ocuparon de este tema, nos pautamos en las condiciones de producción aquí citadas, porque engendran otros discursos que reinciden en una nueva mirada, un nuevo enfoque y otras direcciones.

**PALABRAS CLAVE:** Letramento, género, enseñanza, discurso.

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Termo de consentimento para os professores.....	103
Apêndice B: Entrevista.....	104
Apêndice C: Questionário 1 aplicado aos professores.....	105
Apêndice D: Questionário 2 aplicado aos professores.....	106
Apêndice E: Questionário 3 aplicado aos professores.....	107
Apêndice F: Questionário 4 aplicado aos alunos.....	108
Apêndice G: Termo de consentimento para os alunos.....	109

## LISTA DE SIGLAS

PCNs:.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE: .....	Plano Desenvolvimento da Educação
SEE: .....	Secretaria de Estado de Educação
EJA: .....	Educação de Jovens e Adultos
MEC: .....	Ministério da Educação e Cultura
Saeb: .....	Sistema de Avaliação de Ensino Básico
UNESCO: .....	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
AD.....	Análise do Discurso
LD.....	Livro Didático
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Pnad.....	Pesquisa nacional de amostra de domicílios

## ESCOLHENDO AS PALAVRAS: INTRODUÇÃO

Palavras repetidas  
mas quais são as palavras  
que eu mais quero repetir na vida?  
Felicidade, Paz, Fé...  
Felicidade, Paz, Sorte  
nem sempre se pode ter Fé, mas nem sempre  
a fraqueza que se sente quer dizer que a gente não é forte.

*Gabriel Pensador (2005)*

O ato de repetir palavras tão enfatizado na epígrafe, não é percebido pelo falante no momento da comunicação. O falante não tem a dimensão de quantas palavras são ditas e quantas vezes são repetidas. O fato é que há um número finito de vocábulos que são repetidos infinitas vezes nas nossas enunciações. Felicidade, paz, fé e sorte são palavras que todos querem repetir, conforme a poesia e não há como escolher qual delas se quer repetir com maior ou menor intensidade. A fé pode trazer a sorte; a sorte por sua vez, pode trazer a felicidade e a felicidade traz a paz. Todos esses vocábulos nos remetem a uma gama de satisfação e bem-estar e por isso fica difícil escolher qual deles queremos repetir na vida.

Popularmente, há a convicção de que as palavras têm uma grande força por estarem ligadas aos atos das pessoas. A tradição popular nos alerta que há algumas palavras que podem atrair ações positivas ou negativas. Não é de hoje que essa crença vem passando de geração para geração, explicando talvez a força da palavra quando pronunciada. Algo que é dito pode ganhar uma dimensão imensurável dependendo de quem diz e em que condição se diz. Por isso, a associação da palavra com a ação adquire tal força a ponto de formarmos uma imagem positiva ou negativa. Repetem-se as palavras e ao mesmo tempo não há repetições nos acontecimentos e ações.

Bakhtin (2003) nos explica que assimilamos a língua somente nas formas de enunciados e é por isso que uma língua não é assimilada pela sua gramática ou por dicionários, mas pelos enunciados que ouvimos desde que nascemos. A organização do nosso discurso acontece por meio dos gêneros discursivos da mesma maneira que se organizam as formas gramaticais.

Dessa maneira, o que nos motivou na realização deste estudo foi à percepção de que todo professor depende da *palavra*, que aqui pode ser entendida como enunciado, para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. No entanto, as demais disciplinas que

compõem a grade escolar, estão mais preocupadas em cumprir programas e conteúdos, enquanto a ideia de desenvolver textos orais ou por escrito fica a cargo somente das aulas de língua portuguesa. Embora não estejamos considerando que todos os professores das demais disciplinas ajam desta maneira, o que enfocamos é que todas as áreas do conhecimento da escola deveriam se preocupar mais com as leituras e produções escritas de seus alunos. Dessa forma, a ideia de desenvolvimento dos textos escritos ou orais não se restringiria às aulas de língua.

Consequentemente, todas essas considerações nos levam por caminhos investigativos com a preocupação de entender como as práticas discursivas escolares se constroem. Entretanto, só é possível concordar ou discordar de todos esses pontos mencionados, porque assumimos uma posição responsiva ativa. Diante de qualquer gênero discursivo, não ocupamos uma atitude passiva em relação ao discurso, pois temos uma reação a que Bakhtin (2003) chamou de posição responsiva ativa, ou seja, reagimos, concordamos ou discordamos, completamos ou aplicamos. Todo esse processo se forma desde a primeira palavra do falante, já que a compreensão de um enunciado é de natureza ativamente responsiva, passível de resposta ou de uma réplica. Todo enunciado é uma resposta a outros enunciados e é por isso que cada enunciado se remete a outros enunciados formando “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Este trabalho nos convoca a refletir sobre vontade discursiva do falante. Para Bakhtin (2003), a vontade discursiva se realiza na escolha desse gênero discursivo, em nosso caso a dissertação. Para nos comunicar, somos levados a escolher um gênero do discurso e para isso dispomos de um rico repertório de gêneros orais e escritos. Cada palavra desta dissertação, por exemplo, se compõe de enunciados que refletem a individualidade de quem escreveu. Até mesmo uma conversa informal entre duas pessoas contém enunciados organizados dentro de estrutura composta de palavras e orações que não são de ninguém, não têm autoria, ou seja, nós só as ouvimos dentro de um enunciado com a posição enunciativa de um indivíduo.

Bakhtin (2003) nos explica que as palavras ou orações, na verdade, vêm de outros enunciados semelhantes pelo tema, pela composição e pelo estilo e é através do gênero que a palavra nos mostra a sua expressão. Nesse sentido é que podemos afirmar que todo discurso é impregnado de enunciados compostos pelas palavras dos outros, que vêm carregadas de expressão, trazendo consigo um tom valorativo que reacentuamos, reelaboramos e reinventamos. Por isso, “toda palavra é ideológica e toda a utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. (BAKHTIN 2009, p. 126)

Se os gêneros dos discursos não existissem e se tivéssemos que moldar nossos discursos toda vez que enunciássemos, conforme Bakhtin (2003), provavelmente a comunicação deste trabalho se tornaria impossível. No entanto, é justamente esse domínio discursivo que nos faz entender: este texto é uma dissertação, cujo teor discursivo nos remete à importância imensurável da *palavra*. Mesmo que haja uma diversidade de gêneros, existe uma padronização de tal forma que essa vontade discursiva do falante se manifesta na escolha de um determinado gênero. Isso quer dizer que aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gêneros e quando ouvimos o discurso alheio, já prevemos qual é o gênero pelas primeiras palavras.

O nosso trabalho parte das questões enunciativas e interacionistas da linguagem, porque entendemos que há um jogo enunciativo nos discursos, no qual um enunciado se liga a outros enunciados e por compreender que a comunicação não é monológica, mas sim dialógica. Desse modo, a nossa comunicação se faz com o auxílio do outro e é por isso que na nossa voz está incorporado o discurso do outro. Sobre isso Bakhtin (2003, p. 300) nos explica que:

O falante não é um adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de locutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia - a - dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal) e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele.

Na enunciação bakhtiniana, cada enunciativo é o sujeito que fala e ele é capaz de, além de ouvir o que o outro diz, dar-lhe uma resposta imediata ou não. É o princípio da dialogia: no nosso discurso está sempre presente a voz do outro, ainda que acreditemos que todas as palavras ditas sejam nossas. E é dessa forma que o nosso estudo se pauta por nos orientarmos por essa concepção de linguagem interacionista e por considerarmos o discurso do outro como lugar de interação social.

Após termos explicitado a concepção de gênero e língua, passemos para os campos teóricos do discurso e da leitura que também nos interessam, justamente por considerarmos o discurso dos outros e concordarmos que o Letramento aqui estudado, parte das questões interacionistas e discursivas da linguagem, não separado dos contextos em que se realizam.

Foucault (1994) aponta que a leitura deveria permanecer no centro das preocupações, tanto dos pais e da escola, quanto da formação dos adultos e da política



cultural. Mas nem sempre isso acontece, pois para muitos a leitura pode significar *perda de tempo*. Não se pode promover uma mudança drástica, já que isso causa uma polêmica e, para muitos leigos, cumprir o programa é mais importante. Então, nas aulas de língua, a leitura fica, muitas vezes, em segundo lugar, pois, nas escolas, ensina-se mais a gramática da língua do que a leitura dessa língua, ou seja, os professores de língua abordam mais questões gramaticais, de classificação, nomenclaturas, do que a leitura e a interpretação de um texto, por exemplo.

Quando falamos em práticas de leitura, podemos também falar em práticas discursivas. Desse modo, não podemos deixar de tecer considerações sobre a questão do discurso, pois qualquer palavra por mais simples que seja é carregada de sentido. O que enfatizamos é que a teoria da Análise do Discurso pode nos ajudar a entender melhor o que seriam essas práticas discursivas.

Nos estudos de Pêcheux (2006) está entranhada a ideia de política em função de um acontecimento presidencial ocorrido na França. Dessa forma, suas reflexões sobre discurso não se dissociam da língua, do sujeito e da história. Assim, a noção de discurso implica, nesse processo, considerar as condições histórico-sociais de produção que envolve o discurso.

Quando expomos a questão das práticas discursivas de leitura, explicamos que ao fazermos uma leitura, devemos ir além, observando o que está além da superfície do texto, ou seja, na exterioridade. Os sentidos de um discurso, por exemplo, não estão somente nas palavras ditas, mas na relação com essa exterioridade, nas condições em que foram produzidos, não dependendo da intenção dos sujeitos. Isso porque quando enunciamos, não temos dimensão dos efeitos de sentido desse dizer e é por isso que a AD<sup>1</sup> discute que, dependendo das condições de produção de determinado discurso, não há como prever os efeitos dos sentidos, desqualificando a intenção dos sujeitos.

Considerando essas noções sobre as teorias da leitura e do discurso, faz-se necessário esboçar uma breve explicação sobre a teoria do Letramento. O termo ainda hoje é confundido com a alfabetização. Soares em seu artigo intitulado: “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, de 2003, defende que os conceitos de letramento e alfabetização se mesclam, se superpõem e se confundem. Soares (2003) nos esclarece que a discussão sobre o letramento aparece sempre enraizada com a alfabetização nas produções acadêmicas, nos censos

---

<sup>1</sup> Doravante usaremos a sigla AD para referirmos à disciplina Análise do Discurso.

demográficos, na mídia e que nos países desenvolvidos (França e Estados Unidos), a discussão entre os dois termos se deu por caminhos diferentes.

Kleiman (2007b) é uma autora que contribui com nossos estudos, uma vez que argumenta que os estudos sobre Letramento surgem na academia, na década de 80, associando-o somente com a questão da alfabetização e reduzindo os inúmeros enfoques do letramento. Kleiman (2005a) e Soares (2004) nos apontam que a palavra letramento ainda não está dicionarizada em função da complexidade dos estudos. Porém, segundo Kleiman (2005a), quem melhor se aproximou desse conceito de letramento foi Paulo Freire. A autora nos explica que Freire (2003) relacionou a alfabetização às práticas socioculturais da língua escrita e mostrou que a escrita pode se transformar ao longo dos anos, tornando-se libertadora.

Portanto, orientamo-nos com a definição de letramento de Soares (2004, p. 47), quando nos define que o: “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”. E ainda a autora nos ressalta que o problema das escolas não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas fazer uso dessa leitura e da escrita, nos livros, jornais, bibliotecas e livrarias. Então, somadas essas habilidades à grande variedade de gêneros da escrita, torna-se evidente que muitos não conseguem ler nem redigir certos tipos de textos.

Ressaltamos que, se usamos aqui campos teóricos distintos é por reconhecermos que nenhum campo teórico se esgota em si mesmo ou é capaz de explicar tudo sozinho, de modo completo. Isso porque, as engrenagens discursivas provocam um entrelaçamento de enunciados que permeiam diversos discursos, usados em diversas áreas, ou para se complementar, ou para se contrapor. Assim, nos explica Pêcheux (2006, p.16), com a história do velho marxista que queria fabricar sua biblioteca sozinho:

Chegou gente de todo o tipo, com toda espécie de porca, cada um lhe dizendo: “olha isto! Isto tem talvez algo a ver com o que você está fazendo, não? (com efeito, havia toda uma série de porcas: porcas fenomenológicas, estruturalistas, hermenêuticas, existenciais, discursivas, linguísticas, psicanalíticas, epistemológicas, desconstrutivistas, feministas, pós-modernas, etc...)”

Este estudo tem o propósito de analisar e explicar o letramento em atividades escolares. Além disso, nossa meta é observar como alguns professores concebem o letramento e trabalham a aplicação dos gêneros em suas aulas. Nosso interesse particular é contribuir com reflexões que possam levar a uma revisão das posturas pedagógicas. Assim, nosso trabalho pretende responder às seguintes questões:

- Como o letramento escolar é trabalhado na escola?
- Como alguns professores concebem o letramento escolar?
- Como os professores trabalham os gêneros em sala de aula?
- É possível levar o professor à revisão das posturas pedagógicas?

O nosso olhar enfoca o 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, bem como os professores e alunos dessa mesma série. A nossa pesquisa é qualitativa e tem como corpus entrevistas, questionários e anotações de campo, colhidos durante o ano de 2009. Escolhemos este estudo justamente por trabalharmos com esta série e sermos guiadas pela curiosidade de compreender como outras práticas pedagógicas ocorrem. Como fundamentação teórica, utilizamos as teorias do Letramento, defendidas pelas autoras Magda Soares (1993, 2003, 2004, 2010), Ângela Kleiman (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007a e 2007b) e Leda Tfouni (2006) como também outros divulgadores dessa teoria.

A nossa dissertação configura-se em quatro capítulos. No capítulo 1, expomos as bases teóricas do letramento, da leitura e da escrita que dão sustentação a esse nosso trabalho. No capítulo 2, discorremos sobre a temática dos Gêneros Discursivos e a partir desses aspectos apresentamos as metodologias e as estratégias de se ensinar os gêneros. Já no capítulo 3, mostramos a descrição da coleta de dados bem como o método da pesquisa empregada. No capítulo 4, realizamos as análises dos dados colhidos em entrevistas, questionários e anotações de campo de professores e alunos. Ao final, encontram-se, em apêndice, as cópias dos questionários e a entrevista a fim de que possam ser apreciadas.

Considerando todos os pontos já salientados, certificamos que as concepções bakhtinianas sobre os gêneros discursivos aliados a nossa prática pedagógica foram elementares para a decisão do nosso estudo. No entanto, somente esses aspectos não preenchem nossos anseios e, a partir da teoria do letramento, conseguimos ampliar nossas leituras justamente por perceber que havia uma conexão entre o que procurávamos e o que víamos no âmbito escolar. Desse modo, se Bakhtin (2003, p. 289) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, então, podemos confirmar que os gêneros, o letramento e o ensino estão interligados por fazer parte deste elo e não há como separá-los.

## CAPÍTULO 1

### ***CONSTRUINDO COM PALAVRAS: O LETRAMENTO***

O novo não está naquilo que é dito, mas  
no acontecimento do seu retorno.

*A ordem do discurso (2006b)*

*Michel Foucault*

Neste capítulo, tecemos considerações acerca da teoria em questão, mostrando a diferença entre alfabetização, escolarização e letramento, como também explicando as principais dimensões e os eventos de letramento. Iniciamos com a importância da leitura no aspecto social e como prática discursiva, esclarecendo considerações sobre o tema e o discurso, bem como a escrita por serem questões básicas para o letramento.

Quando nos propomos a ler um texto, tal qual como agora, segundo Soares (2004) instauramos uma situação discursiva que já se iniciou muito antes, pois analisamos tudo o que possa fazer parte dessa leitura. Quando falamos em situação discursiva, dizemos que, nessa leitura, há a construção de vários sentidos através das palavras. Desde que nascemos, somos dotados da capacidade cognitiva de leitura. Por isso, segundo Freire (2003, p. 11), a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Portanto, se o céu está escuro, somos perfeitamente capazes de interpretar esse fato. Lemos também através dos nossos cinco sentidos e podemos nos emocionar com a leitura de filmes ou até de um romance.

Paulo Freire (2003) na sua palestra intitulada, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, nos apontou qual é a importância da leitura, ampliando um caminho a ser percorrido por todos os que alfabetizam. Mostrou, também, que devemos partir do conhecimento de mundo do sujeito para tornar a alfabetização mais significativa para o aluno. A partir dos vários exemplos mencionados na sua prática de alfabetização, muitos educadores começam a vislumbrar a leitura de modo mais significativo em todo o contexto escolar. Partindo de elementos concretos do cotidiano, Freire (2003) expõe como a leitura se torna mais prazerosa e significativa para os aprendizes. O fato é que a importância da leitura ganhou novos contornos a partir da teoria de Freire em todos os âmbitos da educação. Essas noções anteciparam os caminhos para os estudos sobre o letramento.

Os PCNs (2001) nos esclarecem que a leitura é uma atividade na qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Também enfatizam que a leitura é uma atividade que implica as estratégias de seleção, inferências, verificação e antecipação, sem as quais é impossível proficiência. O leitor deve ser capaz de ler nas entrelinhas, não ficando apenas na linearidade do texto, devendo ser capaz de estabelecer comparações e relações a partir do que está escrito e dos seus conhecimentos prévios.

Kleiman (2004b) diz que a leitura é uma prática social que nos remete a outras leituras e a outros textos, considerando nosso grupo social, nossos valores, crenças e atitudes. Muitos problemas podem existir, porque os alunos não entendem os enunciados das questões propostas pelos professores. Estes chegam à graduação apresentando uma dificuldade enorme, que os impede de responder às questões por culpa da má leitura.

Para Kleiman (2004a), a compreensão de um texto acontece devido a um conhecimento prévio de leitura, entrando em jogo vários níveis desse conhecimento durante a leitura: o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual. Durante a leitura de um texto escrito, ocorre uma interação de níveis implícitos, a partir dos quais podemos fazer inferências diversas. Também a autora nos aponta que um determinado nível pode ficar restrito ou reduzido se não compreendemos certas palavras. Quanto mais conhecimento textual e linguístico o leitor tiver, mais fácil será sua compreensão. Mas nada disso adianta se o leitor não tiver uma compreensão de mundo satisfatória, ou seja, o leitor não compreende uma charge, por exemplo, se não ativar todos esses elementos, principalmente o conhecimento de mundo ou enciclopédico. Não compreendendo o sentido do desenho, figuras, cores, o leitor não faz inferências, e conseqüentemente não faz uma leitura. A importância do aspecto cognitivo para a compreensão de textos merece destaque especial, pois durante a leitura há vários processos mentais envolvidos.

Foucambert (1994) com o livro *A leitura em questão*, é um autor que estudou os problemas que envolvem a não leitura dos indivíduos especialmente nas escolas francesas. O autor entende que ler pode significar ser questionado pelo mundo e por si mesmo, mostrando que certas respostas podem ser encontradas na escrita. O autor aborda o que é aprender a ler, os vários problemas dessa não-leitura e os métodos utilizados para se ensinar a ler. Podemos perguntar, por exemplo, o que o aluno acabou de ler e ele não saber responder o que leu.

Orlandi (2001) com o livro *Leitura e discurso*, é outra autora importante no nosso trabalho, visto que apresenta-nos várias concepções do que vem a ser leitura desde uma concepção mais ampla, *a leitura pode ser entendida como atribuição de sentidos*, uma concepção de mundo e até em um sentido mais restrito, vinculando leitura à alfabetização. E ainda mostra-nos que a leitura é uma questão dos aspectos linguístico, pedagógico e social ao mesmo tempo. Esses pontos apontam para o que autora chama de reducionismo na leitura. No aspecto pedagógico, autora nos explica que o nosso ensino se caracteriza por restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico, acreditando em soluções pedagógicas que dão conta dos problemas da leitura. No aspecto social, ignoram-se as diferenças entre as classes sociais e a escola propõe que todo mundo leia de forma homogênea. Já o aspecto linguístico vê na leitura do texto apenas a decodificação e o texto como produto, desconsiderando o processo de sua produção e sua significação.

Nesse sentido, as ideias da autora contribuem para as questões do letramento, à medida que não podemos reduzir o letramento a esses pontos. E se nestas leituras ocorrer esse reducionismo, isso poderá ocorrer nas questões do letramento, justamente por envolver os pontos sociais da leitura.

Na próxima parte, expomos, a seguir, conceitos básicos dentro das concepções discursivas da linguagem, explicando como as práticas discursivas de leitura ocorrem e sustentam a teoria do letramento. Teorias do Letramento e do discurso contribuem para um maior enriquecimento deste nosso trabalho.

### ***1.0 As práticas discursivas da leitura: aproximando o tema à AD***

Como o Letramento envolve a leitura a partir das práticas discursivas e, nos eventos de letramento, fazemos elos discursivos, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre a teoria da análise do discurso. O que dizemos com isto é que a teoria da Análise do Discurso, a AD, pode nos ajudar a entender melhor o que seriam essas práticas discursivas e esses elos discursivos.

Ao explicarmos como as práticas discursivas de leitura ocorrem, tecemos considerações a respeito do que é discurso para depois entendermos as práticas discursivas dessa leitura. Estas podem ocorrer desde aquela leitura de mundo, que já mencionamos nos estudos de Paulo Freire, até no letramento, por valorizar os aspectos sociais e culturais do

indivíduo estabelecendo uma corrente discursiva entre os enunciados das diversas leituras. O que consideramos é que, ao fazermos uma leitura, nos conectamos com palavras que nos levam a outras palavras, conseqüentemente a outros discursos. E é por isso que as nossas palavras são carregadas de sentido, pois, ao fazermos uma leitura, podemos nos transportar para vários lugares ou vários contextos<sup>2</sup> diferentes. Ao lermos um texto ou ao assistirmos a um filme, nos transportamos para outros contextos, desse modo, estamos sempre fazendo leituras e isso independe da situação. Como o nosso trabalho insere questões discursivas sobre a leitura, faz-se necessário explicar acerca da concepção do discurso proposta pela Análise do Discurso.

A AD tem início a partir das posturas de Michel Pêcheux sobre o discurso, em que verificamos a influência incisiva das propostas de Althusser, pois, para Pêcheux (2009), os sujeitos são *assujeitados*, interpelados pela ideologia, assumem um lugar (posição) e só dizem aquilo que pode e deve ser dito. Foi um momento de grande influência para a Análise do Discurso Francesa (primeira fase) em que houve uma reviravolta e releituras, promovendo uma tríplice divisão nos postulados da AD.

Estudando Pêcheux, verificamos que todo enunciado está associado com a sua estrutura linguística. Fazendo uma releitura de Saussure, na primeira época da AD, Pêcheux propõe um retorno ao estruturalista a fim de discutir o objeto da Linguística Estrutural (a *langue*). Ao redefinir o novo objeto de estudo, o discurso, há uma guinada nas concepções de Pêcheux e o livro, *O discurso: estrutura ou acontecimento* na década de oitenta, leva-o a desmontar algumas das teses mais radicais do seu projeto: a de que o discurso é da ordem da estrutura e do acontecimento. Com isso, houve um deslocamento das teses althusserianas, produzindo retificações como, por exemplo, a de que o sujeito não é mais *assujeitado* ideologicamente à máquina discursiva.

Já na segunda fase (1975-1980), a AD2, Gregolin (2006) nos explica que as ideias críticas e polêmicas de Althusser, como a luta de classes e a ideologia, permeiam toda a obra de Pêcheux, alicerçando-o politicamente e filosoficamente. Porém, é com a influência de Foucault que Pêcheux redefine seu posicionamento com relação à ideologia e à questão do *assujeitamento* dos indivíduos, apropriando-se do conceito de formação discursiva

---

<sup>2</sup> Quando falamos sobre contexto, orientamo-nos pela explicação de Marcuschi (2008, p. 87) que: não se deve com isso entender a situação física ou entorno físico, empírico e imediato, mas a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo.

heterogênea. Na AD2, o termo interdiscurso também se destaca por relacionar um discurso com outros discursos, ou seja, todo discurso provém de outro discurso.

Todavia, o que nos interessa, nesse estudo, é a terceira fase (1980-1983), a AD3, por sofrer grande influência de Bakhtin. Dessa forma, os conceitos bakhtinianos acerca da enunciação influenciaram os postulados da AD. Por isso, nos apoiamos na teoria bakhtiniana (2003) que nos explica que um enunciado se liga a outros enunciados e que no nosso discurso está sempre presente a voz do outro. Nesse processo interativo, ocorrem leituras, pois, ao lermos, interagimos com o texto, aceitando-o ou replicando-o e este é o processo da dialogia. Então, concordamos que “o discurso sempre está fundido em forma de enunciados pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. (BAKHTIN, 2003, p. 274)

Dessa maneira, salientamos a presença de *outras vozes* que estão implícitas na leitura de textos. Authier-Revuz (2004), baseando-se no dialogismo bakhtiniano, indica-nos várias formas de heterogeneidade que, muitas vezes, passam despercebidas durante a leitura, tais como: o discurso relatado (direto e indireto) e as marcas implícitas (ironia, discurso indireto livre, alusão). É necessária, para o desenvolvimento da habilidade do leitor, a compreensão de outras vozes, visto que não há vozes só dele. Outras vozes falam por meio de uma aparente linearidade. Isto quer dizer que, durante a leitura, há marcas tão comuns que vão além da superfície do texto que deixam de ser percebidas, sendo isso uma das maiores dificuldades do aluno.

Orlandi (2003) nos explica que nos estudos pêcheutianos, o discurso é a palavra em movimento, em curso, pois, é na prática de linguagem em que observamos o homem falando. É no discurso em que podemos observar a relação entre língua e ideologia, tendo a compreensão como a língua produz sentidos por e para os sujeitos. Ainda temos que considerar que as palavras mais simples do nosso cotidiano já vêm *carregadas de sentidos* e que nós não sabemos como se constituíram. Comprovamos esses efeitos de sentidos discursivos, quando lemos sobre o enunciado *On a gagné* (ganhamos) em que Pêcheux (2006, p. 20) nos esclarece que esse enunciado provindo de um acontecimento político na França, provoca muitos efeitos de sentido, num “trabalho de formulações (retomadas, deslocadas, invertidas, de um lado a outro do campo político”).

A partir de uma concepção discursiva de leitura, esclarecemos que há vários sentidos obtidos durante uma leitura que determinam efeitos diferentes, dependendo do modo como se diz. Numa propaganda, por exemplo, surtem efeitos de sentidos diferentes, dependendo para



quem se dirige ou um texto de um discurso político para plateias diferentes também pode surtir efeitos de sentidos diferentes. Sobre isso, Pêcheux (2009, p. 146) nos esclarece que:

...todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). (PÊCHEUX, 2006, p. 53)

Dessa maneira, o sentido das palavras muda de acordo com o lugar ou a posição que o sujeito adquire, ou seja, são as condições de produção que nos mostram o contexto histórico-social, ou seja, quem disse, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente. Daí é que podemos concluir que, no discurso, devido às relações de linguagem entre os sujeitos, há efeitos de sentidos nesta linguagem que são múltiplos e variados. Com isso, quando expomos a questão das práticas discursivas de leitura, explicamos que ao fazermos uma leitura, devemos ir além, observando o que está além da superfície do texto, ou seja, na exterioridade. Por isso, para Pêcheux (2006, p. 53):

todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à **interpretação**. E é nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. (grifo meu)

Tendo uma noção de discurso, vamos agora para a questão do que é um texto. Como Koch (2002, 2006) é uma estudiosa dos estudos linguísticos no Brasil e apoia-se nos postulados bakhtinianos, orientamo-nos pela sua definição de texto. De acordo com Koch e Elias (2006, p.7), o texto é:

lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objeto- de- discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais.

Certamente a nossa concepção de texto comunga dessa mesma ideia, por considerarmos que o texto é lugar de interação em que os interlocutores ou atores, se constroem e são constituídos na interação do texto e dos sujeitos. Assim, conforme Koch (2002, 2006) a concepção de texto e leitura depende da concepção que temos de língua e sujeito, pois a concepção de língua deixa de ser compreendida como captar as ideias do autor,

do texto (representação mental) ou como instrumento de comunicação (decodificação) e passa a ser vista como processo de interação (dialógica). Isso tudo faz parte da chamada concepção de linguagem ou língua em que os sujeitos não são passivos, pelo contrário interagem e atuam durante a leitura.

Referindo-se às formas de organização textual, Orlandi (2003) nos esclarece que o texto pode ser escrito ou oral (verbal ou não-verbal), ter uma só letra, vários enunciados ou páginas, já que não é a sua extensão ou materialidade que o institui como texto, mas a sua significação. Nesse caso, para o nosso estudo sobre o letramento, defendemos a ideia de Pêcheux (2006, p. 44) que nos diz que “todo fato é uma interpretação”. Seguindo esta linha de raciocínio concordamos com Orlandi (2003) quando nos diz que somos levados a interpretar e a nos perguntar: Como isto significa? A interpretação é garantida pela memória sob dois aspectos: a nossa memória (o arquivo) e a memória constitutiva (o interdiscurso) e assim o texto só fará sentido se houver uma conexão entre essas memórias.

Sendo assim, Orlandi (2003) convoca-nos a refletir que existem diferenças entre o que o texto quer dizer e que significados institui. Quando lemos um texto, este só é um texto porque institui processos de significação, por isso o sujeito se subjetiva de várias maneiras diferentes ao longo de um texto. Para Foucault (2006a), a subjetivação é o processo pelo qual o sujeito é levado a crer que determinadas práticas discursivas devem ser incorporadas em seu discurso. Diante disso, ao lermos um texto, por exemplo, encontramos pontos de várias naturezas, significando em nós e para nós. Num discurso pedagógico, por exemplo, temos vários textos que significam aos professores, aos alunos, aos pais, aos funcionários e toda essa textualidade faz parte desse discurso. Daí que Foucault (2007) nos relata que há, num discurso, um número de enunciados diferentes, dispersos no tempo, sem nenhum princípio de unidade e é nessa dispersão que o discurso se constitui, por isso, não se fecha, estando sempre em curso.

Tendo como referência esses pontos, torna-se mais fácil entender por que muitos não compreendem um texto, pois temos que fazer uma leitura que se configura além do que se diz, como nos orienta Orlandi (2003, p. 30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Por fim, acreditamos que não podemos dissociar o Letramento da AD, uma vez que os estudos sobre letramento sustentam-se a partir dos discursos. Se estudarmos esses discursos efetivamente ditos nos eventos de letramento, então também podemos estudar os efeitos desses discursos, as condições de produção e as imagens discursivas e ideológicas nesses eventos, embora saibamos que existam divergências e convergências nas questões sobre o letramento e a AD.

Estando cientes a respeito dessas divergências entre o Letramento e a AD, faz-se necessário explicar acerca de alguns termos usados nas teorias que podem entrar em contradição. Ao discorrermos sobre a leitura, vimos que o letramento considera a cognição do ponto de vista de capacidade mental com os autores Paulo Freire e Ângela Kleiman. Mas na perspectiva da AD, o cognitivo fica em segundo plano, pois o que importa são os aspectos ideológicos das formações discursivas do que é efetivamente dito na cadeia discursiva. Já no letramento, o que é importante são as referências sócio-históricas. Outro aspecto considerado pelo letramento é o contexto ou a situação nas práticas cotidianas, aliado às condições de produção muito ao gosto da AD. No letramento como um todo ou na leitura especificamente, há uma preocupação com os implícitos, enquanto na AD ocorre um questionamento do não-dito. Outra face a ser considerada nos estudos do letramento é a preocupação em responder as seguintes expressões: *o que isto quer dizer?* Já na AD a preocupação seria: *Como isso significa?*

Dessa forma, a leitura envolve práticas sociais diversas que nos convocam a refletir por que existem pessoas que apenas decifram o código, “mas não sabem ler”. Nos estudos sobre o letramento, por exemplo, vamos classificar estas pessoas em um nível de letramento *fraco* e não *revolucionário*. São pessoas que apresentam dificuldade em perceber o que é dito e o que não é dito, ficando apenas na aparente linearidade do texto. Consequentemente estes sujeitos não sabendo ler, decifram o código e *funcionam* nos seus contextos, apresentando um grau de letramento diferenciado. Por fim, a leitura pode significar uma tomada de consciência do mundo, dar sentido, compreender, refletir, julgar, comparar, interpretar sequências, analogias e captar significados. Na próxima seção, discutimos sobre a questão da leitura na prática escolar.

### ***1.1 Tinha uma palavra no meio do caminho: a leitura na prática escolar***

Geraldi (2004a) e Kleiman (2004a) afirmam que o contexto escolar não favorece a leitura, pois faz dela uma atividade confusa e a constitui muitas vezes de pretextos para cópias, resumos e análise sintática. Aquele chama atenção para o fato de que a maior parte do tempo nas aulas de Língua Portuguesa é destinada a exercícios de metalinguagem da análise da língua. Concordamos com Geraldi (2004a) quando nos afirma que perdemos tempo ensinando classificações, nomenclaturas, não se levando em conta as práticas discursivas do estudante. Segundo o mesmo autor, os alunos não leem, mas fazem exercícios de interpretação, não escrevem textos, mas produzem redações para o professor corrigir. Esse também está mais preocupado com as correções gramaticais do que com a produção do seu aluno.

Quanto a essa abordagem, Orlandi (2001) comenta que o aluno é colocado em um grau zero de conhecimento e o professor no grau dez. A autora entende que não há grau zero, assim como não há grau dez quando se pensa em linguagem ou em leitura. Também argumenta que a escola nivela como se todos lessem do mesmo jeito, esquecendo-se de que o estudante traz as suas experiências discursivas e que as leituras de mundo não são as mesmas. Essas são deixadas de lado quando se propõem leituras consideradas ideais (livro didático). Na verdade, os textos devem servir para discussão, desde que atendam aos interesses de todos, sem precisar seguir uma ordem estabelecida. Quem deve precisar o que é mais salutar e interessante são os próprios participantes dessa prática, no caso, os alunos e os professores.

Nas escolas, outro ponto importante é a realização de tarefas pelos alunos na área de leitura, muito complexas e sem objetivos claros. Se a leitura for algo prazeroso e com um fim, o aluno vai se motivar com a estratégia do professor e os resultados serão satisfatórios. Por isso, Kleiman (2004a), nos explica sobre a necessidade de se estabelecer uma estratégia metacognitiva, ou seja, a leitura com um objetivo. Para Kleiman (2004b) uma estratégia metacognitiva se refere às operações que são realizadas com um objetivo em mente de uma forma consciente, de forma que o leitor tem controle sobre duas operações, ou seja, ele sabe dizer quando não está entendendo um texto e qual a finalidade da leitura do texto. O estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses pressupõem reflexão, controle consciente sobre o próprio conhecimento e se opõem aos mecanismos de “passar o olho” tão típico das leituras escolares.

Segundo os PCNs (2001, p. 23) “toda educação comprometida com o exercício de cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Dessa forma, a escola pode proporcionar mais espaços para leituras críticas e

reflexivas, tornando o aluno um indivíduo ávido e interessado pelas diversas informações. Através dessas leituras, haveria crescimento e amadurecimento e a participação e a interação seriam maiores. Geraldi (2004a) afirma que o aluno-leitor não deve ser passivo, mas um agente à procura de informações. Se a leitura se dá entre leitor, texto e autor, então, a escola pode motivar, incentivar, despertar o interesse, o gosto e o acesso a vários tipos de leituras. Se a escola não proporciona estes meios, como o aluno poderá se tornar um leitor crítico e consciente? Como interpretará os vários textos da vida?

Nessas práticas de sala de aula, o aluno-autor pode ser resgatado, afinal escrevemos sempre para um possível interlocutor, que pode ser um professor ou um colega de sala. Se for o professor, a dificuldade é encontrar um professor disposto a *ler* e a receber essas *produções* do aluno, uma vez que muitos professores estão mais preocupados com as correções do texto do que com as ideias do aluno. A questão parece mais crítica quando esbarramos nos processos avaliativos. Precisamos salientar as diferentes metodologias na elaboração destas avaliações, pois podemos encontrar um enorme distanciamento entre o que é cobrado, como é cobrado, por que é cobrado e de que forma será corrigido. Nessas práticas escolares, precisamos acatar a opinião do aluno e observar as suas diferentes “leituras”. Dessa forma, as produções do aluno se tornam mais motivadoras e prazerosas.

Dessa maneira, percebemos que o nosso estudo em questão enfatizou a leitura em um âmbito social e discursivo, nos mostrando que não há grau zero em leitura, assim como não há grau dez, mas há estratégias para desenvolver a leitura, envolvendo os vários gêneros do cotidiano do aluno. Associando com o letramento, percebemos que não há grau zero em letramento, pois conforme Soares (2004), o letramento varia do nível mais elementar ao mais complexo dos usos sociais das habilidades de leitura e escrita. Na próxima parte, mostramos como as políticas públicas estão trabalhando a leitura e conseqüentemente o letramento.

## ***1.2 A leitura e a política pública***

Os temas sobre o gênero e letramento já entraram nas discussões pedagógicas no estado de Goiás através de várias reuniões promovidas pela SEE (Secretaria Estadual de Educação) intituladas “Paradas Pedagógicas<sup>3</sup>.” Há uma preocupação dessas políticas

---

<sup>3</sup> Participamos de vários encontros intitulados “paradas pedagógicas” no ano de 2008 e 2009 em colégios diferentes da região de Aparecida de Goiânia. Estas reuniões ocorrem duas vezes a cada semestre e a participação do professor é obrigatória. Nesse dia, os alunos são dispensados e todos os docentes se dirigem para

educacionais do Governo em aprimorar o ensino, pois há a inserção desse tema com estudos, debates e reflexões unindo professores da rede pública bem como vários profissionais de entidades diferentes. No estado de Goiás, por exemplo, a Secretaria da Educação já inseriu o tema em seu currículo com os cadernos intitulados: *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano Currículo em debate* visando orientar os professores sobre a temática. Há, inclusive, um capítulo sobre o letramento, cujo objetivo é apresentar aos professores um estudo e uma reflexão sobre este e outros temas.

Embora as Secretarias de Educação de Goiás tenham consciência de que há necessidade da promoção de cursos, palestras, paradas, não acreditamos que isso por si só resolva os baixos índices de rendimento do nosso alunado. Há outros fatores, inclusive a insuficiente formação dos professores ou falta de apoio com bibliotecas, equipamentos ou tempo para o estudo.

O nosso país conta com 50 milhões de alunos matriculados na educação básica, segundo o PDE (2009). O Governo Federal, por meio do Ministério de Educação (MEC), com a finalidade de sensibilizar a população para participar do PDE, criou um Plano de Meta, estabelecendo um conjunto de diretrizes para ajudar a União, estados, o Distrito Federal e municípios. Esse plano tem o objetivo de ajudar a superar a extrema desigualdade de educação no país, além de possibilitar oportunidades a todo cidadão brasileiro à educação.

Preocupados com essas questões, o Ministério da Educação lançou no ano de 2007, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) com o objetivo de melhorar a educação dos estudantes brasileiros na educação básica, superior, profissional e alfabetização. Com a publicação do caderno em 2009 intitulado: *PDE-Prova Brasil*, cujo objetivo é envolvimento de professores, gestores e demais profissionais da área de educação, na valorização dos aspectos cognitivos da leitura cobrada nas avaliações do Saeb e Prova Brasil. Sendo uma avaliação, a Prova Brasil oferece oportunidades de retratar a realidade cada escola e cada município brasileiro.

Com isso, verificamos, neste caderno, um percentual de respostas às alternativas, mostrando o desempenho dos alunos da educação básica nos exames do Saeb e Prova Brasil (2005-2007), em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo, uma análise a mudanças futuras e de paradigmas utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. Como o nosso

---

o encontro em uma escola da região. Estas reuniões acontecem com um grande grupo de professores, orientados por coordenadores que enfocaram os temas de língua portuguesa do Caderno 3. Primeiramente, fizemos uma dinâmica, lemos os textos dos “cadernos” e discutimos o conteúdo. O tema do gênero e das sequências, por exemplo, foram tratados e muitos depoimentos e experiências foram revelados pelos colegas.

objetivo não é analisar esses resultados<sup>4</sup>, não computamos percentuais relacionados aos números relativos em cada competência que o aluno deve atingir. O que constatamos é que as provas ocorrem a cada dois anos e são feitas pelos alunos do 5º ano e 9º ano. Esses alunos recebem uma nota numa escala de 0 a 500, variando os pontos de região para região, ou seja, 200 e 275 são os pontos mínimos a serem alcançados. Para o caderno do PDE (2009, p. 16), “por ser universal, a “Prova Brasil” expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb”, fornecendo médias do desempenho dos alunos para todas as escolas participantes do Brasil.

As Matrizes de Referência, os PCNs (2001) e o caderno PDE-Prova Brasil (2009) apresentam-nos o que precisa ser trabalhado com os nossos estudantes para que atinjam a nota mínima nessas provas. Tópicos como os gêneros discursivos e tipos textuais tão enfatizados nesse nosso trabalho foram contemplados. Mesmo que seja um critério padronizador, o caderno nos esclarece quais são as estratégias de leitura que o professor pode trabalhar com o seu aluno em sala.

Enfim, mais uma vez as políticas públicas estão preocupadas em mostrar quais são os déficits, através dos resultados pautados por este caderno do PDE já citado. Vimos que as preocupações governamentais são constantes, em função das provas que cobram resultados. Contudo nenhum desses aspectos adianta se os gestores, coordenadores e professores não se conscientizam de que a leitura é papel de todos que trabalham na escola. Desse modo, talvez, conseguíssemos atingir outros índices mais satisfatórios com o engajamento de todos da escola. A fim de entendermos melhor sobre a necessidade do termo letramento, na próxima seção, fazemos um pequeno histórico acerca das posturas da alfabetização.

---

<sup>4</sup> Para maiores informações acessar o endereço eletrônico: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

## 1.1 Diferenciando as palavras: alfabetização e letramento

Como os termos alfabetização e letramento abrangem não só o nosso trabalho, mas também a escola e a sociedade, orientamo-nos em Kleiman (2005b) para iniciarmos esta discussão. A autora sustenta que:

como o letramento envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que corresponderiam aos métodos tradicionais de alfabetização), também podem ser considerados práticas de letramento escolar. (KLEIMAN 2005b, p 10)

Com esse enfoque, notamos que qualquer que seja o recurso utilizado pelo indivíduo para o reconhecimento da palavra, o que importa é como ele faz uso desse código da escrita por isso, partindo de outra afirmação de Kleiman (2005b, p.11) que “letramento não é alfabetização, mas a inclui! E que em outras palavras letramento e alfabetização estão associados”, recorreremos ao dicionário eletrônico *Aurélio*<sup>5</sup> para obtermos a significação das seguintes palavras: alfabetização, alfabetizado, analfabetismo e analfabeto

- Alfabetização é a ação de alfabetizar, ou difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar;
- Alfabetizado é aquele que ou quem aprendeu a ler e a escrever;
- Analfabetismo é aquele indivíduo que tem ausência de instrução, instrução insuficiente, atraso intelectual ou ignorância total;
- Analfabeto é aquele que não sabe ler nem escrever ou muito ignorante.

Com essas definições, percebemos que o indivíduo que não domina a “tecnologia” do saber ler nem escrever e não se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita, é delegado à condição de um ignorante total, sem instrução e com atraso intelectual. Por isso Soares (2003) afirma que tudo isso tem consequências sobre o indivíduo, modificando sua condição em vários pontos como o social, o psíquico, o cultural, o político, o cognitivo, o linguístico e o econômico.

---

<sup>5</sup> [www.dicionariodoaurelio.com](http://www.dicionariodoaurelio.com):  
(acesso em 5de novembro de 2010).



Tradicionalmente, a alfabetização tem sido considerada como uma ação em que o indivíduo se apropria da escrita e aprende a ler. Essa é a constatação da grande maioria das pessoas que acha que “aprender” o código, possibilita facilmente à leitura. No entanto, se fosse dessa forma, não teríamos índices de analfabetismo tão altos no Brasil, tal qual foi constatado nas pesquisas desse ano feitas pelos órgãos do Governo Federal.

Segundo a Revista eletrônica *Nova Escola*<sup>6</sup>, a partir dos anos 80, a professora Emília Ferreiro<sup>7</sup>, importante referência na área da alfabetização e da educação, transforma radicalmente a visão no Brasil sobre a alfabetização, causando um grande impacto sobre a concepção que se tinha sobre a alfabetização e mudando inclusive as normas nos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir dos anos 90. Antigamente se pensava na alfabetização como método e a professora Emília Ferreiro, mudou essa concepção ao nos mostrar que a alfabetização é um processo em que se revela a aprendizagem do indivíduo, levando em conta o seu contexto.

Soares (2010, p. 93) discute sobre o termo método (na década de 90), afirmando que estamos *sim* em busca de um método e nos diz que a pesquisadora Emília Ferreiro critica o termo, justamente por ter sido estereotipado (sinônimo de manual) e se referirem aos métodos tradicionais. Mas na área de ensino, o termo é tratado como “um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir”.

Segundo a revista *Viver, mente e cérebro* com uma edição especial de capa intitulada “*Emília Ferreiro a construção do conhecimento*” de 2005, há considerações sobre a alfabetização e os estudos sobre o letramento na década de 90, instaurando divergências com Emília Ferreiro, fazendo-a rejeitar o termo: alfabetização e letramento. Segundo a reportagem (2005), para ela, tudo isso ocorre em função da alfabetização virar sinônimo de decodificação, preferindo usar o termo *cultura escrita*. Todavia isso acontece devido às diferenças entre os termos alfabetizar e letrar, o que para ela não tem diferença.

A partir dos anos 90, com os estudos sobre o letramento no Brasil, Soares (2003) nos esclarece que há uma inadequada fusão entre os processos da alfabetização e o letramento nos meios acadêmicos, na mídia e nos censos demográficos, e que o conceito de alfabetizado que vigorou até o Censo de 1940 é aquele indivíduo que declara saber ler e escrever. A partir do

---

<sup>6</sup> <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial> (acesso em 5 de novembro de 2010).

<sup>7</sup> Pesquisadora nascida na Argentina e radicada no México, conhecida por seus estudos sobre a construção da linguagem escrita na criança, exercendo forte influência no ensino da alfabetização no Brasil.

Censo de 1950, certificamos que alfabetizado é o indivíduo capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita.

Soares (2003) salienta que começa a existir uma extensão da alfabetização com o letramento no que tange ao uso da leitura e escrita, após alguns anos de aprendizagem escolar. Dessa maneira, fica implícito que o indivíduo não só aprendeu a ler e a escrever, como aprendeu também fazer uso dessa leitura e escrita. Soares (2004, p. 39) aborda que ter-se “apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e a de decodificar a língua escrita...” De modo que, podemos mencionar o termo: alfabetização funcional<sup>8</sup> que para a UNESCO (2010), significa:

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada, podendo se envolver em todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e comunidade e também para permitir-lhe continuar a utilizar a leitura, escrita e cálculo para sua própria e os de desenvolvimento da comunidade.

Em um capítulo intitulado: *O Iletismo: realidade, causas e soluções*, Foucambert (1994) nos apresenta alguns termos sinônimos utilizados nas décadas passadas, antes do surgimento da palavra letramento. Os termos são: analfabetismo, analfabetismo funcional e o iletrismo. O autor nos explica que o analfabetismo se caracteriza pela impossibilidade de compreensão ou de produzir uma mensagem escrita simples. Já, o analfabeto funcional é aquele indivíduo com vários anos de escolaridade que dominava as técnicas grafo fonética em certo período, mas perdeu o domínio da escrita por falta de uso. O iletrismo é o afastamento do indivíduo das redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais e pela exclusão do indivíduo desse modo de comunicação. Foucambert (1994) salienta que nesse sentido, todos nós somos iletrados em diversos campos. Hoje, com os avanços dos estudos sobre o letramento, certificamos com Tfouni (2006) que não existe iletrismo, nem grau zero no letramento e que esses termos do autor, em questão, já estão em desuso, ainda que os encontremos nos discursos de muitos indivíduos.

---

<sup>8</sup> O termo *Functional literate* foi proposto pela UNESCO (<http://www.uis.unesco.org>) em 1958 e revisto em 1978 para fins de padronização universal do termo. A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective function of his or her group and community and also for enabling him or her to continue to use reading, writing and calculation for his or her own and the community's development. Acesso em 5 de novembro de 2010.

O jornal eletrônico *O Estadão*<sup>9</sup> divulgou no mês de setembro de 2010 que, um em cada cinco brasileiros ou 20,3% é analfabeto funcional, ou seja, o tempo de escolaridade desses indivíduos não passa de 4 anos, pois muitos abandonam a escola antes de concluírem o Ensino Médio. O que nos comprova que o termo analfabeto funcional designa aquele indivíduo que aprendeu a *tecnologia* da escrita, mas não tem competência para usá-la e inseri-la nas suas práticas sociais. Este indivíduo só usa a escrita e a leitura para atender as suas necessidades funcionais e básicas.

Em outro endereço eletrônico *Último Segundo: Educação*<sup>10</sup>, vemos que as estatísticas sobre o analfabetismo no Brasil atingem 9,7% da população e pouco tem melhorado. Todos esses dados foram feitos pelo órgão de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e foi divulgada no dia 8 de setembro de 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados apontam que 14,1 milhões de pessoas com mais de 15 anos não sabem ler nem escrever e que a Região Nordeste tem a taxa mais alta enquanto a região Sul tem a taxa mais baixa. E este mesmo endereço eletrônico nos esclarece que a meta do governo para a erradicação do analfabetismo deveria ter sido atingida neste ano, estando mais distante com esses dados do Nordeste.

Em 2004, Soares em seu livro: *Letramento, um tema em três gêneros* nos mostrou esses aspectos quando nos deu exemplo dessas perguntas equivocadas elaboradas pelo Censo. Mais uma vez constatamos que no Brasil há somente a preocupação com número de indivíduos analfabetos já que é uma realidade permanente, ao passo que países como Estados Unidos ou França não há essa preocupação, pois o índice de analfabetismo é insignificante. O que constatamos é que até hoje não houve uma mudança nem uma adaptação para uma possível adequação dessas pesquisas.

Antes, conforme Soares (2004), conhecíamos bem o que era ser analfabeto e hoje sabemos o que esse mesmo termo significa. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, porém não adquirem competência para usar a leitura e escrita em suas práticas do cotidiano. Então, a leitura de livros, a assinatura de um jornal ou revista, o entendimento de um manual de instrução ou mesmo preenchimento de um formulário podem ficar distantes por falta dessa incorporação da leitura e escrita no cotidiano do indivíduo. Por isso, surgiu à necessidade da palavra letramento, para poder explicar essas diferenças de leitura e escrita

---

<sup>9</sup> [www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br) Acesso em 5 de novembro de 2010.

<sup>10</sup> <http://ultimosegundo.ig.com.br/>  
Acesso em 5 de novembro de 2010.

como prática social, justamente pela diferença entre apenas se alfabetizar e não incorporar essa leitura e escrita na prática cotidiana do indivíduo.

Soares (2004) enfatiza que desde o Brasil Colônia convivemos com o analfabetismo e houve a necessidade de se encontrar uma palavra que diferenciasse o indivíduo que sabia ler e escrever um bilhete simples daquele que apenas decifrava o código. Com isso, esta necessidade surge devido ao fato de as pessoas não inserirem a leitura ou usar a escrita nos fenômenos sociais e culturais. Como novas palavras são criadas em função das demandas, a palavra Letramento ganha um novo estatuto por possibilitar o que até antes dos anos 80 não diferenciávamos e nem compreendíamos. Na próxima seção, percorremos os caminhos da escrita, tecendo algumas considerações.

#### ***1.4 Percorrendo os caminhos da palavra escrita***

A maior dificuldade do aluno é estabelecer relações significativas entre o material escrito e outras áreas de seu conhecimento, conforme Kleiman e Moraes (2002), pois no seu cotidiano, o leitor consegue estabelecer coesão e coerência entre seus diálogos, mas não consegue isso entre os textos escritos. Boa parte do problema pode ser atribuída a questões culturais, pois ensinar a ler significa *aculturar* o aluno através da escrita (Kleiman e Moraes, 2002). Dessa maneira, a linguagem escrita não pode se transformar em algo dominante, pois pode afetar o desenvolvimento escolar. Soares (1993, p.16) discute também a discriminação dessas diferenças entre alunos com diferentes perfis, mostrando-nos que a linguagem assume um papel importantíssimo e ao mesmo tempo discriminatório. A autora nos diz que:

...as relações entre a linguagem e a cultura constituem a questão fundamental, nuclear, tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais; em consequência, desempenham um papel central nas explicações do fracasso escolar, no quadro de cada uma dessas ideologias.

Marcuschi (2001) nos explica que, na fala e na escrita, existem aspectos linguístico-textuais e cognitivos com certas relações de semelhanças e diferenças que vão muito além do código, tratando-se muito mais de uma gradação do que uma separação. Para o autor, as relações não são estanques nem dicotômicas, mas graduais e contínuas. Tanto a escrita como a fala, são normatizadas em todas as suas formas de manifestação textual. Também é importante salientar que não há uma passagem de um texto *descontrolado e caótico* para

outro *controlado e bem-formado*. O que existe é dificuldade de compreensão da passagem de um texto falado para o escrito. É o chamado processo de *retextualização*, pois para se dizer de outra maneira ou em outro gênero o que foi escrito ou dito por alguém, é necessário compreender o que foi dito. Então, a retextualização “não é um processo mecânico... trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI 2001, p. 46). Além do mais, esse processo do oral para o escrito pode sofrer modificações dependendo do que se tem em vista, mas não porque a fala é o lugar do *caos*.

O fato é que um indivíduo só pode escrever algo se ele compreender aquilo que foi dito. Vale ressaltar que a escrita não é uma representação da fala, pois existe um processo cognitivo que nos leva a uma compreensão. Compreendendo o que é falado, nem sempre há a transmissão através da escrita. Dessa forma, Marcuschi (2008, p. 230) nos explica que:

Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade... É comum ouvirmos reclamações do tipo: *Não foi bem isso que eu quis dizer...* Existem, pois más e boas compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas. (grifos do autor)

Ao focalizarmos a escrita, partimos do pressuposto de que estamos lidando com a leitura e com o processo de compreensão explicado por Marcuschi. O indivíduo elabora a sua escrita, supondo que é compreendido. É comum os professores se depararem com situações escolares em que os alunos reclamam do fato das respostas nas avaliações escritas não serem muitas vezes consideradas. Isto quer dizer que nem tudo se transmite com êxito na escrita.

Na nossa sociedade atual, os indivíduos estão se comunicando cada vez mais pela escrita, utilizando suportes eletrônicos, seja através da internet ou do celular móvel. Na internet, os indivíduos se comunicam cada vez mais através de bilhetes eletrônicos conhecidos como chats ou Messenger (MSN), e-mails, sites de relacionamento (Orkut, facebook ou twitter), enquanto no celular com mensagens escritas chamadas SMS. O que se nota é que os indivíduos estão cada vez mais se apropriando destes suportes, desenvolvendo uma maneira de se comunicar de forma rápida e prática, utilizando à escrita e adaptando-a, de forma que, muitas vezes, estamos usando muito mais o escrito do que o oral nas nossas comunicações cotidianas.

Sendo este assunto não só do interesse escolar, faz sentido associarmos com o letramento que estuda a escrita nas questões sociais e culturais. Por isso, com a valorização da escrita pela sociedade, não podemos deixar de refletir sobre o papel da escola nos processos de letramento. Kleiman (2005a, p. 26-27) nos diz que

a maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber mas o “saber dizer”. (aspas da autora)

Concordamos com a autora, pois de fato a escola valoriza mais aquele aluno que sabe transmitir na sua escrita tudo o que aprendeu nas aulas. O *saber dizer* é cobrado em atividades avaliativas e dificilmente em outras atividades pedagógicas. Apesar disso, os gêneros orais devem ser contemplados e cobrados na escola, pois são tão importantes quanto os gêneros escritos. Uma apresentação de um trabalho, um jogral, uma entrevista ou um seminário podem ser vislumbrados no cotidiano da escola e serem tão significativos quanto os gêneros escritos.

Finalizando, Marcuschi (2008) discute que não há como situar a oralidade e a escrita em sistemas diversos, uma vez que ambas pertencem ao mesmo sistema da língua, sendo realizações da gramática e apresentam diferenças semiológicas bem marcantes, de maneira que a escrita não representa a fala. O autor faz-nos uma explicação a respeito da concepção oral ou concepção escrita de um texto, explicando-nos que um texto não muda a sua natureza se foi divulgado oralmente ou na escrita. O que explicamos é que um poema tem a sua natureza escrita, podendo ser declamado e, dependendo do meio em que está sendo divulgado, não o faz pertencer à oralidade, mas sim ser um texto escrito oralizado.

Por outro lado, Bezerra (2007) nos diz que muitos materiais didáticos estão sendo divulgados no sentido de combater a concepção tradicional de escrita, oriundas de estruturas linguístico-estruturais, passando-se à divulgação de uma escrita preocupada com a construção dos letramentos. Há abordagens propondo o ensino da escrita como uma prática social, pressupondo que ensinar a escrever é inserir o indivíduo em situações comunicativas de produção de textos e no uso dos gêneros. Portanto, na próxima parte, discutimos o que é o letramento, as suas principais dimensões, especificando um pouco mais acerca da leitura e da escrita.

### ***1.5 Explicando com palavras: o letramento***

O nosso estudo em questão assume uma concepção de letramento enfocando a construção de sentidos pelo sujeito permeado por suas práticas sociais, culturais e discursivas, relativas à escrita, não envolvendo, contudo, obrigatoriamente, as atividades específicas de ler e escrever. Todavia é importante salientar que, embora em nossos estudos concordemos com várias posições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Língua Portuguesa (2001), precisamos apontar que não há estudo específico mostrando ao professor as concepções acerca do tema nem principais estudiosos, tampouco sobre as práticas de letramento. Pelo contrário, existe somente uma referência na página 19 sobre como o letramento deve ser entendido nas práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia e, também, como práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, não envolvendo as atividades específicas de ler e escrever. De fato, o professor fica à mercê de uma nota de rodapé e, ao se pautar nos PCNs, consegue obter apenas uma noção redutora a respeito do tema.

Soares (2004) discute que a palavra letramento é uma tradução para o português do termo *literacy* da língua inglesa. Esse termo denota condição de ser letrado, qualidade ou estado, possuindo um sentido diferente da palavra letrado em português. Em português, o sentido de letrado é uma pessoa erudita, versada em letras. Em inglês, *literate* (letrado) é a pessoa que domina a leitura e a escrita e *literacy* designa o estado ou condição da pessoa que é *literate*. Dessa forma, a pessoa que aprende a ler e a escrever, se torna alfabetizada, passando a fazer parte das práticas sociais de leitura e escrita e por sua vez se torna letrada. Tudo isso, como já discutimos, é bem diferente daquela pessoa que é alfabetizada, mas não é letrada, por justamente não fazer uso da leitura e escrita nas práticas sociais, daquela que é analfabeta. Na realidade, a palavra Letramento quer dizer muito mais do que alfabetizar, pois é “o resultado de ensinar a ler ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18).

É por isso que o termo, ainda, nos faz pensar sobre a questão do que é ser letrado, pois, ser letrado para muitos, está ligado apenas à questão do saber ler e escrever. No entanto, nas teorias das professoras Magda Soares e Ângela Kleiman fica claro que o tema letramento quer dizer muito mais do que ler e escrever, por isso alcança outros patamares sociais e culturais.

Do ponto de vista do Dicionário de Análise do Discurso (2004, p. 300), o termo *Letramento* é de uso restrito, podendo distinguir três sentidos principais: Em primeiro lugar, remetendo a um conjunto de saberes elementares, em parte, mensuráveis: ler, escrever e

contar; em segundo lugar, o termo nos mostra os usos sociais da escrita, aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos e em terceiro lugar, o Letramento inclui analisar os usos da escrita, a divisão social dos saberes e os valores individuais veiculados pelo mundo letrado. E ainda nos diz que:

O processo de aculturação das sociedades ao escrito é concebido como uma progressão lenta da escrita, acompanhada de uma divisão lacunar de seus usos que implica, em uma mesma sociedade, a coabitação de grupos, que possuem a escrita, face a outros, que a ignoram completamente, embora sejam frequentemente ligados entre si pela mediação de semiletrados. Dessa forma, o desconhecimento da escrita deve ser relativizado: embora se possa ignorar os saberes elementares do letramento, é possível estabelecer contatos regulares com a escrita.

É importante frisar que uma das primeiras ocorrências da palavra letramento, no Brasil, foi no ano de 1986 e está no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato, conforme Soares (2004). Depois, Leda Tfouni no seu livro, *Adultos não alfabetizados: a avesso do avesso* em 1988 e por fim Ângela Kleiman no livro: *Os significados do letramento, uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* em 1995. Kleiman (2005b) nos esclarece que o conceito de letramento já entrou no discurso escolar em função de os PCNs e através de várias ciências (Linguística Aplicada, Educação, Didática). Todavia, há vários conceitos a respeito da palavra letramento, discutidos em uma cartilha intitulada *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* da professora Ângela Kleiman. Essa defende que o letramento não é um método, não é alfabetização e não é habilidade, no entanto engloba todos os aspectos que envolvem a escrita.

Kleiman (2005b) discute que o letramento não é um método, em função da associação que muitos fazem da palavra letramento com a alfabetização. Não se trata de ensinar a escrita, mas de imergir e envolver o indivíduo no mundo da escrita. Há muitos processos de alfabetização que ensinam o indivíduo a decodificar o código e um dos mais conhecidos é o da Professora Emília Ferreiro. E é por isso que letramento não é alfabetização, pois alfabetizar é uma prática que envolve diversos saberes tais como: operações cognitivas, estratégias, processos físico-motor, mental e emocional. É preciso o engajamento desses processos para que haja a aquisição da língua escrita. Sendo assim, “letramento não é alfabetização, mas a inclui”, conforme Kleiman (2005b, p. 11), não existindo métodos específicos de letramento. Precisamos nos alfabetizar para participar de forma autônoma das muitas práticas de letramento da nossa sociedade.

Kleiman (2005b) nos explica que ensinar o letramento não é um termo adequado, pois não é uma habilidade que podemos constatar nos indivíduos. Existe uma complexidade



envolvendo mais de uma habilidade. Se o indivíduo faz uma assinatura de um jornal, por exemplo, ele utiliza de vários mecanismos diferentes que exigem familiaridade comercial, bancária e isso pode ocorrer não só na escola, mas em todo lugar, como por exemplo, na família, na rua, no comércio, no ponto de ônibus, no trabalho, na igreja, na comunidade, formando outras agências de letramento. A escola é uma das principais agências de letramento, por isso escolarização e letramento, em geral, se dão ou poderiam acontecer simultaneamente.

Pensando dessa forma, não podemos afirmar quais são os diversos graus do letramento, pois, para Soares (2004, p. 89), o letramento “é contínuo, variando do nível mais elementar ao mais complexo dos usos sociais e das habilidades de leitura e escrita”. Isso quer dizer que estamos em processo de letramento, havendo uma continuidade ao longo de nossas vidas. O indivíduo transita por esse processo contínuo do letramento de acordo com as suas necessidades dos usos sociais de leitura e escrita. É o caso, por exemplo, do letramento digital. À medida que o indivíduo precisa da tecnologia digital, mais se capacita, adquirindo um letramento nesse campo.

Soares (2004) afirma que há definições do letramento que tomam a leitura e a escrita como se fossem pontos semelhantes, ignorando que são dois processos distintos e complementares. Dessa maneira, um conceito único e uma definição sobre letramento não é possível, segundo Soares (2004), pois temos que separar a questão individual e social. Na dimensão individual, há de se destacar os dois processos distintos de ler e escrever e na dimensão social as questões das práticas sociais e os valores. Na próxima parte, explicitamos quais são essas dimensões.

### ***1.6 As principais dimensões do letramento***

Soares (2004) aponta-nos duas dimensões do letramento: uma individual e outra social. A dimensão individual focaliza o processo de ensinar a ler e escrever como tecnologias enquanto a dimensão cultural focaliza o conjunto de atividades sociais que envolvem a escrita. Na dimensão social, há diversidades culturais da vida de qualquer cidadão que envolve a escrita, ou seja, em todos os lugares, em todos os momentos da vida cultural, o cidadão se depara com a escrita. Por isso, Soares (2004a) nos explica que, mesmo sendo individual, há dificuldades no entendimento sobre o letramento, porque envolve dois

processos distintos, a leitura e a escrita, ignorando que esses dois processos são complementares e diferentes.

Soares (2004) discute que há indivíduos que sabem ler fluentemente, porém não dominam a escrita. Dessa forma, a leitura dentro do ponto de vista individual e tecnológico é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que vai desde a habilidade de decodificar a escrita até o processamento interpretativo de textos escritos. Decorre que nesses processamentos interpretativos, o indivíduo seja capaz de acionar todas as estratégias de leitura. Na dimensão da escrita, segundo Soares (2004), temos uma tecnologia que aciona um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas.

Para Kleiman (2007b), o discurso que orienta a educação usa os termos *competências e habilidades* para se referir ao ensino da leitura e escrita e por acreditar que são habilidades progressivas e desenvolvidas, privilegiando a proficiência da língua. O uso desses termos ainda hoje na escola não é uma mera terminologia, pois a escola considera o ensino dessas dimensões dentro do aspecto individual. Já o letramento parte das questões discursivas, considerando a interação entre os discursos sem separação dos contextos em que acontecem. E é nesse ponto que podemos deduzir que escolarização e letramento não se dão simultaneamente. Partindo das explicações anteriores sobre letramento, percebemos que o discurso pedagógico ainda trabalha com as competências e habilidades quando desconsidera todo o processo de letramento do indivíduo ao longo de sua escolaridade. Muitos exemplos podem ser citados no discurso escolar quando nos deparamos com discursos sacramentados afirmando que o indivíduo é o que é porque frequentou ou aprendeu na escola. Não podemos desprezar o contexto social e cultural do indivíduo, inclusive a escola, pois o letramento parte justamente dessas questões discursivas.

Dessa maneira, tanto Kleiman como Soares abordam o tema do letramento com a preocupação de nos mostrar pontos significativos entre o individual, o social, o oral e o escrito, tentando desvendar os vários aspectos que envolvem a palavra letramento. Kleiman (2005a) nos fala que o letramento é um fenômeno em que precisamos destacar a diferença entre o oral e o escrito, separando-os dos fenômenos sociais e culturais, enquanto Soares (2004) destaca a dimensão individual e social do letramento.

Focalizando a oralidade, podemos destacar algumas situações em que ocorrem os chamados eventos de letramento. Um evento de letramento pode ocorrer quando uma mãe conta histórias infantis para seu bebê, interagindo e dialogando o tempo todo quando estão juntos. Há vários livros de história em que temos somente figuras, induzindo uma interação

entre mãe e filho, por exemplo. Essa troca pode significar um elo discursivo entre as figuras e alguma história, por exemplo. Por isso o letramento é também uma prática discursiva, pois parte desta interação em um campo social e cultural, através do oral, do social e cultural. Ao perguntarmos a uma criança, conforme Kleiman (2005a) o que a fada madrinha está trazendo, estamos dialogando com a criança no sentido de estabelecermos uma relação com o mundo da escrita e o mundo dos contos de fadas. Não podemos esquecer que essa prática da oralidade tem vínculos com a escrita porque foram contadas e depois escritas de geração para geração. Na verdade, através dessas histórias, estamos propiciando a essa criança um evento de letramento e isso independe da escola. Mas será que esses eventos ocorrem com todas as pessoas? Em função do nível social, cultural e econômico, podemos encontrar indivíduos que não interagem desse modo com suas crianças, conforme já salientado acima. Por mais que não queiramos, esse aspecto pode influenciar nesses eventos de letramento, não propiciando a essas crianças elos discursivos com o mundo cultural e social.

Soares (2004) nos aponta a questão das diferenças entre o oral e o escrito, explicando-nos o que os indivíduos fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto social. A forma como o indivíduo exerce essas habilidades de leitura e escrita faz com que ele *funcione*, segundo Soares (2004) na sociedade, relacionando de acordo com sua necessidade. Isso quer dizer que há indivíduos funcionalmente letrados, são os analfabetos funcionais, que tem habilidades necessárias e suficientes exigidos no seu contexto, como pessoas que lidam bem com contas ou com dinheiro no seu trabalho, mas não conseguem redigir um texto mais complexo, por exemplo. Podemos confirmar que esse indivíduo *funciona* em suas habilidades, sendo a versão mais fraca, derivando daí o termo *letramento funcional*.

Entretanto, o letramento não pode ser considerado um *instrumento* neutro para ser usado apenas quando há exigência de um contexto qualquer. Há um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo a escrita e a leitura, gerando um processo mais amplo capaz de questionar valores, poder, tradições. É a versão mais forte e revolucionária, mais radical, pois não basta ao indivíduo uma funcionalidade tão redutora do letramento. Retomando sobre essa questão exposta na seção da Alfabetização, esse enfoque do analfabeto funcional ou letramento funcional influenciou a UNESCO no sentido de rever essa funcionalidade e redefinir esse conceito em 1975. Essas dimensões, individual e social do letramento, revelam modelos chamados de letramento autônomo e ideológico. É o que vamos explicitar na próxima parte.

### ***1.6.1 O modelo autônomo do letramento***

Kleiman (2005a) nos informa que o pesquisador Street na obra: *Literacy in theory and practice* de 1984, diz que o modelo autônomo de letramento nos mostra que há apenas uma forma de se desenvolver o letramento, ou seja, é na escola, que o sujeito se desenvolve, *aprendendo a ler e a escrever*. Ora, já mencionamos aqui que a escola vislumbra que a leitura e a escrita são competências e habilidades. Visto dessa maneira, a escola prioriza o individual e desenvolve apenas a técnica, o que não significa que ensina, de fato, o indivíduo. Presenciamos essa priorização quando nos deparamos com indivíduos que só querem o *diploma*, ou seja, esses indivíduos só querem o que a sociedade valoriza: o título e a conclusão da escolaridade. Na verdade, para eles, quanto maior o nível de escolaridade, maior o seu grau de letramento. Esse aspecto acontece porque a sociedade valoriza apenas um tipo de letramento, esquecendo-se dos outros aspectos fora da dimensão escolar. Mais uma vez, não podemos confundir escolaridade com nível de letramento.

Soares (2004) nos informa que nas sociedades quem mede o letramento é a escola e que esta enfrenta condições favoráveis e desfavoráveis. A escola vê o letramento como um produto, estratificando-o, fragmentando-o, medindo-o e reduzindo-o o seu múltiplo significado. A escola pode se distanciar das práticas sociais e do cotidiano do aluno, por isso que escolarização e letramento não se dão simultaneamente. Há uma relação entre escolarização e letramento que mais controla do que expande e são diferentes entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. A autora ainda ressalta que não podemos comparar o letramento entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, porque as realidades escolares no que tange os contextos de ensino de leitura e escrita são diferentes. Nos países desenvolvidos, como Estados Unidos e França, por exemplo, a preocupação é com o nível do letramento entre os indivíduos, enquanto nos países em desenvolvimento, a preocupação é com relação à falta da alfabetização. Isso significa que nesses países desenvolvidos, não há índices de analfabetos e não há motivos de preocupação com o letramento da população. Como nestes países o índice de analfabetismo é inexistente, pressupõe-se que os indivíduos dominam a leitura e escrita nos âmbitos sociais e culturais, ao passo que nos países em desenvolvimento, como relatamos anteriormente, a preocupação é com o número de pessoas analfabetas e não com o letramento.

Signorini (2005) nos exemplifica bem esses pontos ao salientar que ser estudado é ser educado, saber falar direito, se comportar, raciocinar e que, ao contrário, ser ignorante é não saber se comportar ou falar em público. Esse é um discurso que já se consolidou em nossa sociedade, pois os indivíduos acreditam nessas verdades. Por isso creem que com a conclusão da escolaridade vão alcançar a ascensão social e cultural.

Desse modo, essa agência, a escola, tem um modelo de letramento autônomo. Isso quer dizer que está presa a princípios que não contribuem para um letramento eficaz. A sociedade acredita que a escola desenvolve todos os eventos de letramento, e que o sucesso depende do desempenho de cada um. As autoras nos mostram essa falta de autonomia da escola e falam de um letramento equivocado e dominante. A escola não é um produto completo, independente e livre. Presenciamos isso na prática do professor, com imposição de currículos e de programas sem vínculo com o conhecimento de mundo do aluno. Dessa maneira, o professor se distancia da realidade do aluno, não proporcionando e não associando o conteúdo com as práticas discursivas do aluno. Podemos dizer que este é um professor autônomo, ou seja, é um professor que tem dificuldade de se associar às práticas discursivas sociais, ficando preso aos conteúdos, ao livro didático e a escola em si.

### ***1.6.2 O modelo ideológico do letramento***

Em contrapartida, há o modelo de letramento ideológico que é cultural e socialmente determinado. Mais uma vez, podemos citar o pedagogo Paulo Freire (2003) que com sua teoria de alfabetização e leitura nos mostra que essa questão pode libertar ou domesticar, ou seja, tem a ver com as políticas sociais e depende do contexto ideológico.

Soares (2004) nos aponta que não dá para medir o grau de letramento e nos dá exemplos de perguntas equivocadas do Censo. A autora nos menciona que esses levantamentos censitários são feitos por órgãos públicos e coletam dados priorizando dois pontos: a autoavaliação, ou seja, o indivíduo responde se é alfabetizado ou não e o segundo é se o indivíduo é escolarizado ou não. Há perguntas que visam apenas saber se o indivíduo sabe ler ou escrever, ou seja, se o indivíduo decodifica ou assina o nome, o que está longe de realmente sabermos se o indivíduo realmente sabe lidar com questões sociais e culturais da escrita. Será que o indivíduo sabe entender um manual de instruções? São questões

pertinentes que nos mostram que esta medição está equivocada e longe de atender a essas questões.

Infelizmente, o mesmo ocorre na escola que também tem critérios de medição equivocado, pois não dá para avaliar e nem medir se o aluno é letrado apenas pela conclusão da série ou do curso. É necessário constatar os vários conhecimentos do aluno e não só daquele período ou série que frequenta. Os critérios definidos pela escola são insuficientes e limitados, pois não avaliam as questões sociais e culturais.

Podemos usar a palavra letramentos, no plural, e letramento, no singular, defendido no texto de Soares (2004), pois não podemos constatar a amplitude do letramento. Até que ponto uns indivíduos são mais ou menos letrados do que os outros? Concluimos que uns podem ser mais letrados ou menos letrados, dependendo do contexto, do tipo de trabalho.

Outro fator apontado por Soares (2004) é a questão universal e absoluta sobre os direitos dos seres humanos ao letramento. Será que o letramento deve ter significados diferentes a ponto de a avaliação, a medição e a interpretação dos dados coletados não estarem condicionados a uma determinada sociedade? Um segundo aspecto é se concluir uma determinada série poderá equivaler ao letramento, mesmo havendo baixos níveis do letramento em alunos com direitos iguais à escolaridade básica. A autora conclui que não há respostas técnicas para essas indagações, pois elas se inserem no campo das normas e dos valores.

Por fim, tendo refletido sobre as várias questões do letramento, na próxima parte questionamos por que o letramento não pode ser universal e absoluto e quais são os graus de valores atribuídos pela nossa sociedade.

### ***1.7 Aproximando o tema a Foucault***

Pensando em uma maneira de compreender melhor esse tema, é que propomos nos apropriar das ideias de Foucault, mesmo sabendo que, conforme Gallo

[...] a educação não foi uma das áreas às quais Foucault tenha dedicado seu tempo e seu pensamento, a não ser de forma muito marginal. Certamente, não foi o foco de suas investigações. Por que, então, falarmos de Foucault na Educação? Ou, melhor dizendo, por que fazermos Foucault falar à Educação? Como fazer isso? (GALLO 2006, p. 253)

Esta é uma pergunta que nos inquieta, pois queremos que o pensamento foucaultiano contribua para poder nos ajudar a compreender melhor as reflexões desse trabalho, repensando o poder, o saber, a verdade e o ser-consigo. Mas para isso, precisamos também nos constituir como sujeitos educadores, repensando nossas ações, sem certezas prontas e acabadas. E como diz Gallo (2006), há de se ter o cuidado para não nos apropriarmos das ideias de Foucault e transformá-las em verdades e dogmas. Pelo contrário, a questão é nos apropriarmos dessas ideias para nos interrogarmos sobre as verdades já estabelecidas, fazendo-nos repensar sobre a educação.

Tomar os conceitos foucaultianos como *ferramentas*, é fundamental, para discorrermos sobre o assunto. O que Soares (2004) indaga é se podemos normalizar e controlar socialmente o letramento. Mas para fazermos essa relação precisamos situar e definir esses conceitos.

Para discutirmos sobre essa normalização, lemos em *Vigiar e Punir* (1997) um capítulo dedicado à disciplina, exemplos de como os corpos eram disciplinados em uma realização de sujeição constante de suas forças, lhes impondo uma relação de “docilidade-utilidade”. Esses processos disciplinares já existiam desde os séculos, XVII e XVIII, em conventos, exércitos e oficinas. Com a descoberta do corpo na época clássica como alvo de poder, esses mesmos corpos precisavam ser domados, domesticados, exercitados, submissos, fabricados, tornando-se *dóceis*. Para Foucault (1997, p.143), “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Ainda diz que o sucesso do poder disciplinar faz usos de instrumentos simples tais como: um olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. É com a disciplina que o poder da norma surge. Dessa maneira, Foucault nos explica que:

O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação de escolas normais; estabelece-se no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regulamentação dos processos e dos produtos industriais. Tal como vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica... O poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades se tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. (FOUCAULT, 1997, p. 153 e 154)

Observamos nesse trecho que Foucault nos aponta que a normalização é como se fosse uma forma de nivelamento, favorecendo uma padronização. Aquele indivíduo que não se enquadra nessa padronização é para o filósofo, visto como um indivíduo anormal, ou seja,

tudo o que foge à norma deve ser punido. Dessa forma, é com o exame que podemos observar as técnicas da vigilância e da normalização em nossa sociedade, apontando-nos uma ritualização, um prestígio, uma força, um poder e o estabelecimento da verdade. Há produções de verdades através desses mecanismos disciplinares que vigiam, punem, excluindo aqueles que não se ajustam. Exemplos de testes, provas, pesquisas em geral nos mostram essa necessidade de manter uma padronização na sociedade. À medida que esses exames padronizam e uniformizam, produz um indivíduo que se enquadra nos padrões impostos, em compensação, exclui e diferencia esses mesmos indivíduos.

Associando a teoria foucaultiana com o nosso tema, constatamos que essa tentativa de padronização do letramento é verificável quando comparamos o letramento em países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Esquecemos de que os critérios para essa medição não devem ser comparados, pois como já relatamos em Soares (2004), nos países em desenvolvimento ser iletrado significa ser incapaz de ler e escrever, já nos países desenvolvidos, ser iletrado significa ter dificuldade para ler e escrever. O principal problema dos países em desenvolvimento é o não letramento, enquanto nos países desenvolvidos, o letramento é o principal problema. Vimos que há critérios diferentes, de forma que há discrepâncias nas habilidades de leitura e escrita nas mesmas séries e faixa etária nos países em desenvolvimento e desenvolvidos.

Por outro lado, se Foucault, conforme Marschall (1994), enquadra a escola no campo das disciplinas, então, o letramento pode também ser localizado dentro desse mesmo campo, já que impõe à sociedade uma uniformidade ou um padrão. Não dá para padronizar o letramento, pois como vimos, não podemos medir o letramento e nem muito menos igualá-lo. Em cada escola ou em cada sociedade temos níveis de letramento diferentes e o que observamos são comparações incoerentes e sem fundamentos por parte do sistema.

Quando Soares (2004) reflete sobre questões que envolvem os valores, ela está se referindo a muitos aspectos em relação ao letramento entre países desenvolvidos e em desenvolvimento que são diferenciados nessas sociedades. O que a autora quer nos mostrar é que essa diferença valorativa se deve ao fato de que o que é priorizado em termos de letramento nos países em desenvolvimento não é priorizado nos países desenvolvidos, por exemplo. A autora questiona sobre a conclusão de uma determinada série equivaler ao letramento, mesmo existindo baixos níveis do mesmo e ainda indaga o motivo dessa ocorrência, já que a escolaridade é comum a todos. A conclusão é que essa relação entre a educação e a escolarização controla mais do que expande o conceito, exatamente por avaliar e



medir, criando um efeito significativo de um letramento diferenciado entre os indivíduos de uma sociedade. Por isso, Soares (2004) também, levanta a hipótese se a avaliação, medição e interpretação dos dados coletados deveriam estar condicionadas às condições de uma determinada sociedade.

Portanto, cabe ressaltar, nesta parte, que esses pontos discutidos estão relacionados a um tipo de poder ao qual Foucault se refere. Este poder pode ser representado por aqueles que produzem o chamado discurso verdadeiro. Sobre isto, Foucault (2006b) nos explica que existe uma vontade de verdade na nossa sociedade que se apoia no verossímil, na sinceridade, na ciência para se fundamentar ou racionalizar com receitas ou preceitos, como se a própria palavra não pudesse ser autorizada a não ser por aqueles que produzem o chamado discurso verdadeiro.

Assim, em Foucault (2008, p. 179) há o seguinte questionamento:

[...] de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos?

Ao refletir sobre as indagações de Foucault, confirmamos que o discurso da educação têm poderes e que *lançam mão* desses poderes para produzir discursos verdadeiros. Um indivíduo analfabeto, por exemplo, tem letramento, entretanto, segundo o discurso da escola, o discurso de um analfabeto não pode ser legitimado, pois conforme, Marshall (1994), há a noção de que, para funcionar na sociedade, a pessoa deve ser escolarizada, tornando-se governável e controlada pelas conotações de poder.

Seguindo essas posições, torna-se evidente que toda a educação quer a homogeneidade, pois é a partir daí que podemos confrontar com a teoria foucaultiana da normalização. O discurso educacional e todos os setores da sociedade almejam essa homogeneidade, buscando a padronização com regras e dicas para o bem-estar de todos. Por isso associamos esses pontos com a teoria foucaultiana para explicarmos, ao mesmo tempo, que queremos nos distanciar dessa homogeneidade, também tentamos nos igualar e nos padronizar. Aquele que não se enquadra no padrão é o diferente, é o *anormal*, não sendo diferente a questão da homogeneidade na educação e conseqüentemente no letramento. Dessa forma, tudo isso só seria possível se os parâmetros da educação como a leitura, a escrita ou o nível de letramento fossem aprendizagens uniformes e homogêneas.

Se voltarmos ao início da nossa discussão, verificamos que podemos concordar com Soares e com Foucault acerca desse questionamento, pois aquele indivíduo que não se enquadra dentro dessa padronização, não pode exercer sua cidadania, ou seja, ele é visto como um analfabeto, que não tem voz ativa e que não sabe nada. Então esse indivíduo *foge à regra* e será punido. E essa punição aparece de várias formas diferentes na nossa sociedade, de maneira que este indivíduo se sente excluído e até mesmo menosprezado. Na próxima parte, discutimos qual a relação dos gêneros com o letramento.

## CAPÍTULO 2

### ***APROXIMANDO AS PALAVRAS: GÊNEROS***

A riqueza e a diversidade dos gêneros dos discursos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo.

*Mikhail Bakhtin (2003)*

Nesta parte, discutimos sobre os gêneros, ancorados na concepção bakhtiniana e com outros estudos acerca da teoria. Também mostramos a importância da aplicação dos gêneros no ensino escolar e fazemos um cotejamento entre o letramento e o texto de Geraldí: *uma aula como acontecimento*<sup>11</sup>.

Quando lemos sobre as práticas de leitura e escrita, observamos que a linguagem é vista como uma atividade discursiva, buscando em um texto o estudo do gênero em função das intenções comunicativas. Concordamos com Kleiman (2007a) quando nos confirma a importância dos gêneros como sendo unidades pertinentes do nosso planejamento. A autora nos aponta que o grau de familiaridade com o texto determina a facilidade de entendimento ou não do próprio texto. A leitura e escrita é uma tarefa de toda a escola, mas não é bem isso que presenciamos.

Para Bakhtin (2003, p. 265), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”, ou seja, para empregarmos a língua, utilizamos enunciados. Para que haja gênero discursivo, é necessário haver enunciados, entretanto, é a emergência dos diversos enunciados que possibilita a existência dos gêneros, que se estruturam a partir da combinação entre o estilo e o conteúdo temático. Durante o processo de construção dos enunciados, a gramática é usada como um instrumento do qual são retiradas as estruturas necessárias para a composição dos discursos, tais como: seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, de acordo

---

<sup>11</sup> A aula como acontecimento foi um resultado de uma palestra proferida em 2003, na Semana da Prática Pedagógica organizada anualmente pelo CIFOP da Universidade de Aveiro. Para Geraldí (2004, p.21), tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado.

com o propósito enunciativo de cada gênero. Dessa maneira, é o gênero quem determina o estilo a ser utilizado, assim como é a língua e a situação enunciativa quem *manda* na gramática. E esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não somente pelo conteúdo temático e pelo estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), como também pela construção composicional. Dessa forma, esses elementos que se operam na linguagem (estilo, conteúdo temático e construção composicional) são determinantes para formar um todo, o enunciado. O referido teórico aborda que o estilo individual reflete a individualidade de quem fala e diz que *quando há estilo, há gênero*. Isso quer dizer que, na comunicação, esses enunciados *obedecem* a um estilo que é diferente em cada esfera da atividade humana. Então, para que alguém enuncie, é necessário um estilo e esse estilo faz parte da linguagem.

Na verdade, só é possível se comunicar dentro de um gênero discursivo e realizar os enunciados, dentro desses gêneros, apropriando-se de estilos de escrita, ou seja, de maneiras específicas e particulares de escrever, pois, cada enunciador possui seu próprio modo de dizer ou o que pretende dizer e cada gênero do discurso apresenta suas características que os difere dos demais. Isso é marcado discursivamente, seja no discurso oral, seja no discurso escrito. No discurso oral, a estilística do sujeito é marcada não apenas pela escolha lexical ou pelo tempo verbal escolhido pelo enunciador, mas também pelas expressões faciais usadas durante a enunciação, a roupa usada, as cores que a compõem, os acessórios combinados com as vestimentas. Diante disso, é possível dizer que “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos se dividem em gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são simples e orais e os gêneros secundários são complexos e, predominantemente escritos. O que não significa que todos os gêneros primários sejam simples e de fácil compreensão, pois uma palestra ou um debate (gêneros orais), são primários e temos a falsa compreensão que por se tratar de um gênero oral, não há complexidade.

Bakhtin (2003) nos esclarece que somente pelo enunciado é que conseguimos utilizar a língua, afirmando-nos que há um elo que se vincula a outros enunciados. O enunciado, o estilo e sua composição determinarão uma forma de gênero, no qual o locutor vai se comunicar. Assim: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados,

sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Sobre a citação, explicamos que, para cada momento enunciativo, usamos uma forma específica de enunciar e, para cada gênero, há um modo próprio de usar a linguagem, o que é determinado pelo estilo.

Associando com a teoria do letramento, podemos ensinar gêneros partindo das próprias práticas discursivas dos nossos alunos, aproveitando o seu contexto, sem desprezar o que eles já sabem, pois Kleiman (2005b) nos revela que muitas formas de ensinar um gênero, por exemplo, podem ser invertidas, associando-se com a prática social do aluno ou nos chamados eventos de letramento. Que tal primeiramente *fazer uma receita* ou contar uma história para depois aplicar a teoria? Pedir para um aluno contar uma história ou fazer o relato do seu percurso até a escola seria uma forma de inverter o aprendizado do gênero. Eis uma questão que pode aliar a vivência do aluno com a escola num processo de letramento.

Esclarecendo melhor sobre essa questão, Kleiman (2005b, p. 8) discute pontos importantes aliando o gênero com o letramento. Para ela, “A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade”. Isso significa que o ensino de gênero deve ser *peça chave* no currículo, a ponto de se estabelecer quais são os gêneros mais significativos para serem ensinados aos alunos, partindo de suas práticas culturais e sociais. Se assim for, o professor que assumir isso determina o que é mais salutar para ser produzido pelos seus alunos. Para isso, o professor precisa ter em mente que o aluno aprende o gênero para agir na sociedade, por isso produzir uma resenha é diferente de apenas conhecer do que se trata. Se o aluno sabe qual é a finalidade do que escreve, para quem escreve, qual o contexto, pode ter uma ideia de como se posicionar. Seguramente, para Kleiman (2007b, p. 12), “A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar”.

A autora nos esclarece que um ponto que pode impedir que o aluno participe desses gêneros partindo de suas práticas linguísticas e social é o currículo, impondo uma programação rígida, sequencial e redutora. Esta avalanche de questões discutidas altera a lógica tradicional do currículo, pois o ensino dos gêneros aliado com a prática discursiva do aluno atende às necessidades e as demandas e não o contrário. E isso vai ao encontro da teoria do letramento.

Por isso, um ponto apontado por Marcuschi é sobre as explicações acerca dos gêneros, especialmente no que tange o quadro dos gêneros *privilegiados para a prática de escrita e leitura de textos da página 54* dos PCNs. Marcuschi (2008) nos esclarece que os gêneros formais (literários, de imprensa, de divulgação científica, publicidade) são mais considerados do que os gêneros praticados nas atividades cotidianas. (e-mail, lista de compras, manual de instrução, bula e outros). Além disso, conforme o autor, não se separa os gêneros que tratam a produção de texto daqueles que são mais lidos do que escritos. Concordamos com o autor e certificamos acerca desse fato, pois uma notícia, um editorial ou uma reportagem são mais lidos do que produzidos pelos indivíduos, outros gêneros, carta, listagem de compras, e-mail são mais produzidos do que lidos.

Partindo para o letramento, consideramos que esses gêneros podem ser contemplados, pois se nas práticas sociais, o indivíduo se depara com todos esses gêneros por que na escola pedem para o aluno elaborar um editorial ou uma notícia? O que precisa ser estabelecido é que todos esses gêneros fazem parte das práticas sociais dos indivíduos, pois há gêneros que são mais lidos e outros mais redigidos, todavia todos têm a sua importância para o letramento. Na próxima parte, apresentamos os estudos de Marcuschi acerca do gênero textual, tão importantes para o nosso trabalho.

## ***2.1 Dizendo de novo o que já foi dito: O gênero textual***

Para discutir mais sobre essas questões, é necessário estabelecermos uma conexão com outros estudos mais aprofundados que, apesar de manterem um diálogo com a teoria bakhtiniana, convergem-se na questão dos gêneros textuais, conforme Rojo (2007). Marcuschi (2008) nos explica que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, como também não é possível se comunicar sem algum texto. Por isso, o autor defende a ideia de que toda manifestação verbalizada acontece através de textos realizados em algum gênero. Os gêneros textuais devem ser vistos como práticas sócio-históricas, mostrando-nos que há diferença entre texto e discurso. Para ele,

O texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. (MARCUSCHI, 2003, p. 24)

Os gêneros textuais são os textos que encontramos na nossa vida cotidiana que apresentam padrões sociocomunicativos de conteúdo ilimitados e caracterizados por sua composição funcional, seus objetivos enunciativos e seus estilos e devem ser vistos como práticas sócio-históricas, mostrando-nos que há diferença entre texto e discurso.

Outra distinção importante diz respeito à definição de tipo textual e domínio discursivo. Para Marcuschi, (2008) o tipo textual é uma espécie de sequência teoricamente definida, limitada por pontos de natureza linguística e composicional. São eles: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Quando há a predominância de um dado tipo textual, dizemos que aquele texto é do tipo argumentativo, injuntivo, descritivo, expositivo ou narrativo. Porém, há gêneros como a crônica que apresentam dois ou mais tipos de sequência diferentes no mesmo texto como a argumentação e a injunção ou a narração e argumentação. Já o domínio discursivo não são textos e nem discursos, mas práticas das quais podemos identificar um conjunto de textos próprios ou específicos da vida social ou institucional.

Esclarecendo melhor os domínios discursivos, Marcuschi (2008) nos explica que esses domínios operam na esfera comunicativa, de modo que se organizam e produzem modelos, transmitidos de geração para geração com objetivos definidos e claros. Também se subordinam em práticas sociodiscursivas orais e escritas, resultando gêneros do campo religioso, jornalístico, jurídico, literário, acadêmico que se constituem como práticas discursivas, com temáticas diversificadas, não abrangendo um gênero em particular, mas dando origem a vários gêneros na modalidade escrita ou na oralidade. Uma conferência, um debate, uma dissertação ou um colóquio podem ser gêneros orais, enquanto artigos científicos, projetos, monografias podem ser gêneros escritos e ambos são provindos do domínio discursivo acadêmico ou educacional.

Como o estudo dos gêneros textuais é um campo fértil e interdisciplinar, conforme Marcuschi (2008), na próxima parte, apresentamos os estudos de Schneuwly e Dolz que se preocupam com a concepção de gêneros para o ensino na sala de aula, buscando estratégias baseadas na oralidade e na escrita.

## ***2.2 A concepção de Schneuwly e Dolz***

Ao nos apropriarmos desse gênero *dissertação* como uma ferramenta, temos a sensação de que estamos nos apropriando cada vez mais de um *querer-dizer*. Isso acontece, quando Schneuwly (2004) expõe que o gênero é como uma ferramenta, nos possibilitando

exercer uma ação linguística sobre a realidade. Visto desta forma, fica mais fácil entender, pois se soubermos a utilidade de uma ferramenta, sabemos como usá-la e, conseqüentemente, conhecemos mais sobre suas propriedades. Dessa forma, unindo o uso do gênero e sua utilidade, conseguimos fazer com que nossos alunos utilizem os gêneros de uma maneira bem mais proveitosa e satisfatória.

Schneuwly definiu gênero partindo da metáfora de que “o gênero é um instrumento” (2004, p. 22), nos explicando que esses instrumentos estão entre os sujeitos que agem. Também nos mostra que os gêneros primários instrumentalizam a criança, ao passo que os gêneros secundários não são espontâneos, pois a sua apropriação implica outra intervenção no processo de desenvolvimento. É a ideia de construir e transformar a partir do que já existe. Para o autor (2004, p. 35), “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”. Como os autores apresentam uma proposta de se ensinar os gêneros, levando em conta a oralidade e a escrita, na próxima parte, mostramos como é o desenvolvimento desse trabalho.

### ***2.2.1. O trabalho modular das sequências didáticas***

Um trabalho muito enfatizado por Schneuwly e Dolz (2004) são as sequências didáticas. Trata-se de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. A sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe falar ou escrever de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. São exercícios modulares que apresentam uma estruturação (apresentação de uma situação, produção de textos em módulos e produção final). Há um seguimento de princípios teóricos pedagógicos, psicológicos e linguísticos e a abordagem de outros aspectos nesse trabalho modular.

As perspectivas textual, gramatical, ortográfica e outras são trabalhadas a partir dos módulos e das dificuldades que vão surgindo. Há um critério de agrupamento de gêneros e progressão tratados em dois tempos: uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros em uma progressão em espiral (melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis) e os gêneros tratados de acordo com os ciclos ou séries. O que é necessário frisar é que as sequências didáticas podem possibilitar o estudo das dificuldades que surgem e o professor não deixa de trabalhar os itens lexicais, sintáticos, morfológicos. Ressaltamos que tudo é muito eficaz na teoria, mas os entraves que muitas vezes nos impedem de trabalhar dessa



forma devem ser considerados. De qualquer maneira, acreditamos que essa estratégia é muito produtiva, já que possibilita oportunidades ao aluno de esclarecer as dúvidas que podem aparecer. Diante de toda essa discussão, os PCNs (2001, p. 29) enfatizam que:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Percebemos que este trabalho modular contrasta, muitas vezes, com o trabalho apresentado nos livros didáticos, porém comunga com a ideia exposta pelos PCNs, por exemplo, no que tange aos aspectos que precisam ser priorizados. Se, por exemplo, trabalharmos com os alunos um gênero *carta*, aprofunda-se, à medida que se percebe as problemáticas de conteúdo que possam surgir tais como: problemas lexicais, gramaticais, ortográficos e de variação linguística.

Portanto, o trabalho modular com os gêneros permite uma aproximação com a prática linguística e social do aluno oferecendo oportunidade de se estabelecer vínculos com os vários gêneros e eventualmente trabalhar dentro das concepções de letramento. Nesse caso, obedecer a uma sequência pressupõe observar, planejar, esgotar, conscientizar e se dispor a ensinar o aluno a produzir textos, oportunizando-o a reler, a reescrever o seu próprio escrito, a apreender e se apropriar da sua língua em toda a sua plenitude.

### **2.3 Outros estudos**

Koch (2006) é uma autora que aborda a questão dos gêneros textuais de uma forma bastante didática. Ela enfatiza que os indivíduos desenvolvem uma competência *metagenérica* que lhes possibilita interagir nas diversas práticas sociais. Também nos explica que é essa competência que nos permite produzir e compreender nossas práticas comunicativas e sociais. Koch (2006, p.114) nos aponta que a hibridização “é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. Ao abordar a questão da mistura de gêneros ou a mesclagem de gêneros em que um gênero assume a função do outro, Marcuschi (2003), adota a expressão *intertextualidade intergêneros* ou a *heterogeneidade tipológica*. Devemos considerar que esse é um ponto muito importante sobre a questão dos gêneros, pois abrange um enorme universo nas relações sócio-comunicativas. Em todas as partes do nosso cotidiano, nos deparamos com essa hibridização

dos gêneros, como exemplo, no gênero propaganda. E é com essa perspectiva que Koch nos mostra vários exemplos dessa hibridização.

Estabelecendo um vínculo com o letramento, Kleiman (2007b) nos esclarece que todos nós, inclusive os nossos alunos de ensino fundamental, médio ou superior, estamos em processo de letramento ao longo da nossa escolarização e da nossa vida, por isso os professores podem ou poderiam se apropriar dessas teorias para poder fornecer aos alunos maneiras estratégicas para oportunizá-los com as práticas sociais. Quantos de nós não temos letramento digital, por exemplo? Mesmo que a comunicação eletrônica esteja presente no nosso cotidiano, é fácil constatar que existem muitas pessoas e professores que ignoram essa tecnologia. Para nossos alunos, nascidos na década de 90, por exemplo, a familiaridade com sites, jogos, blogs, fotoblogs, e-mails, twitters ou a participação de fóruns é algo muito corriqueiro. Por isso, Kleiman (2007b) nos relata que experiências vividas por alunos fora do âmbito escolar devem ser aproveitadas pela escola.

Entretanto, não é o que ocorre. Muitos professores ficam presos aos conteúdos didáticos e não os associam à vivência do aluno. Geraldi (2004b) nos aponta que estamos presos a uma herança cultural que nos faz seguir modelos pedagógicos, impedindo-nos de fazer nossas aulas virarem acontecimento. Um acontecimento trazido por um aluno num evento qualquer, pode virar “pretexto” para que nos apropriemos do social desse aluno, introduzindo um gênero. Com isso, para Geraldi (2004b), há de se ter a capacidade de levar nossos aprendizes a questionarem, sem receitas prontas e acabadas, levando-os à interpretação, à discussão e à reflexão e conseqüentemente à confecção e produção do seu texto. Considerando que muitos professores ficam presos a uma *herança cultural*, na próxima parte, expomos a aproximação destes aspectos com o letramento.

#### ***2.4 A prática do professor e a herança cultural***

Desvincular de algumas práticas é demasiadamente difícil para alguns profissionais. Isto porque muitos estão presos a uma herança cultural, segundo Geraldi (2004b) que podem ser associadas a práticas antigas desde o tempo da formação estudantil até às práticas pedagógicas e acadêmicas. Por isso, o professor ao exercer o seu ofício, repete muitas coisas que ele aprendeu durante sua vida escolar. Na verdade, ocorre uma subjetivação desse professor que ao entrar em contato com uma sala de aula, tende a repetir algumas práticas. Ao ler o artigo de Geraldi, percebemos uma similaridade com o letramento em vários pontos. Se

levarmos em consideração os vários aspectos desses, verificamos que vão ao encontro das práticas discursivas e interacionistas do letramento.

Geraldi (2004b) destaca que o aluno deve ser visto como um “ator”, ou seja, um sujeito ativo e participante e não como um sujeito passivo que só recebe. Dessa forma, considerando a realidade linguística com suas variedades, este não será “tomado como um receptáculo vazio a ser preenchido pela instrução escolar” (p. 12). O professor, então, dentro dessa perspectiva, não é o dono do saber, pelo contrário, o professor deve ser o mediador entre o aluno e o conhecimento de tal forma que haja participação e interação dos conteúdos a serem estudados. Dessa forma, não há uma desconsideração da realidade do aluno, pelo contrário, o professor pode promover a participação e a troca de conhecimentos entre ambos.

Quanto ao conteúdo ministrado em sala, através de exposições de aula descontextualizadas, será o professor que determinará o que deve ser visto. O que ocorre é que há uma desconsideração do contexto do aluno e nos guiamos pelo livro didático. E é o LD que com suas respostas (manual do professor), conduz o professor, ditando o que é certo. Questões produzidas pelo aluno não são consideradas. Aqui nos reportamos ao que Orlandi (2001) nos diz que muitos consideram que o aluno está no grau zero de leitura ou que não sabe nada.

Considerando as teorias discursivas do letramento, podemos estabelecer muitos pontos em comum com a discussão de Geraldi. Kleiman (2007a) enfatiza que devemos determinar o que seja significativo para a comunidade, uma vez que os alunos trazem uma bagagem cultural diversificada, sendo participantes de uma sociedade diversificada. Desse modo, podemos associar o que Kleiman nos diz com o artigo *A aula como acontecimento* de Geraldi, pois devemos considerar todos os enunciados ditos, aproveitando todos os dizeres para fazer com que o aluno se torne um sujeito ativo e ator da aula.

Outra questão é sobre a dinâmica do currículo defendido por Kleiman (2007b), no qual podemos associar também com aos pontos defendidos por Geraldi (2004b) a respeito da herança cultural. Observamos em ambos, a defesa da autonomia do professor em dinamizar sua aula a partir dos contextos presentes. Mas o que domina o professor é o temor de fugir dos aspectos quantitativos exigidos pela escola. Exige-se que se cumpra um programa, uma grade curricular como se não pudesse haver qualquer adaptação.

Segundo Kleiman (2007a), os conteúdos têm a função de orientar o trabalho do professor, não basicamente que devem ser focalizados em sala. Geraldi (2004b), também compactua dessa ideia, visto que não dá para *acontecer* uma aula se ficamos presos ao que

*precisa ser cumprido*. Este *cumprimento* diz respeito ao programa que é exigido pela escola nos chamados ‘planejamentos’ semanais, bimestrais ou anuais.

Sobre o conteúdo, ainda é importante ressaltar que Kleiman (2007a) concorda com a ideia de que o letramento é algo definido a partir da prática social para o conteúdo e não o contrário. Podemos nos remeter ao que já foi mencionado anteriormente a respeito dos questionamentos dos alunos. Logo, podemos deduzir que o ensino deve ser indutivo, fazendo com que o aluno descubra as respostas e não um ensino dedutivo em que apresentamos conceitos, exposições, enfim uma aula conteudista com um ensino descontextualizado.

Há no artigo de Geraldi a discussão sobre a avaliação. Segundo Kleiman (2007a), o aluno deve ser visto como um ser único e heterogêneo, ou seja, o princípio da heterogeneidade deve tomar conta de cada professor nas práticas do letramento. Do mesmo modo na *aula como acontecimento*, pois é através dos diagnósticos que nos conduziremos e tomaremos as medidas necessárias para recuperar o aluno. Se o aluno for avaliado da mesma forma como se a classe toda fosse homogênea, então ferimos um dos princípios norteadores da questão do letramento. Deve-se trabalhar pensando nas diferenças e no grau de letramento de cada indivíduo. Sendo assim, vamos medir e avaliar, tomando consciência desse grau de diferença cultural tão diversificada e tão singular. Entretanto, o que observamos é que a avaliação é vista apenas com a função de promover ou não os alunos de uma série para outra, esquecendo-se que, no decorrer do processo, outros aspectos devem ser observados tais como: estímulo e motivação.

Os PCNs (2001) enfatizam que a avaliação deve funcionar como um conjunto de organizadas ações, possibilitando ao professor buscar informações sobre o que seu aluno aprendeu. O professor deve investigar o aprendizado de maneira criteriosa com instrumentos eficientes, possibilitando inclusive analisar se estes critérios foram eficazes. Ainda, os PCNs (2001, p. 93) concluem que a avaliação “deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho”.

Sobre isso, há situações escolares que, na maioria das vezes não vão de encontro com esses pontos já discutidos, como por exemplo, a familiarizada *Semana de prova*, tão presente no contexto escolar. O professor fica à mercê do conteúdo da prova, sendo essa a principal atração da escola. E é através dela que os calendários escolares caminham. Mal um conteúdo é finalizado e aluno tem que ser avaliado, mesmo sem saber se há condições para avaliar seu desempenho. O professor tem que *fechar* o bimestre, cumprir o seu programa, avaliar, mesmo

que não haja condições para tal. Esta situação escolar *incomoda* a todos que participam do contexto escolar, porém há uma aceitação passiva por parte da sociedade e dos professores. Inclusive este aspecto salientado, parece que não encontram resistência, já que é uma prática já solidificada. Portanto, aquele professor que não comunga dessa prática avaliativa, tem que se assujeitar, seguir os moldes exigidos, ou seja, não há lugar para a avaliação contínua e não há lugar para as questões já salientadas sobre o letramento.

Certamente, sobre o foco do letramento, o aluno é avaliado de forma contínua, pois a avaliação não é um fim, mas sim o início de uma jornada, em que o professor trabalha as dificuldades do aluno de forma individual, respeitando as diferenças de cada um. Todavia não é isso que acontece em boa parte das escolas, uma vez que em função dessa avaliação, ocorre a chamada *reunião de pais* que poderia proporcionar, ao longo de todo o ano letivo, uma maior interação entre alunos-pais e escola. Não há, de fato, um acompanhamento do processo, privando o intercâmbio entre pais e escola, pois muitos pais só vão à escola quando convocados ou para buscar o resultado final. Com isso, a avaliação contínua perde a sua eficácia, ou seja, é desconsiderada, uma vez que os alunos só estudam para fazer prova.

## CAPÍTULO 3

### COLECIONANDO PALAVRAS: METODOLOGIA

Lutar com palavras  
é a luta mais vã.  
Entanto lutamos  
mal rompe a manhã.  
[...]  
Palavra, palavra  
(digo exasperado),  
se me desafia,  
aceito o combate.

*O lutador*

Carlos Drummond de Andrade (1940)

Desde o início da pós-graduação, acreditamos que não poderíamos desvincular a nossa vivência de professora aos vários estudos feitos. Muitas teorias lidas foram vinculadas à nossa prática pedagógica em uma tentativa de sempre aliar à nossa experiência. Dessa forma, mesmo que reconheçamos que não foi um trabalho simples, houve momentos que encontramos fortes razões para o desenvolvimento desse estudo, justamente por fazermos parte do processo.

Ensinar não é uma tarefa fácil, pois há a exigência de uma conscientização enorme por parte de cada profissional. Mas somente conscientização não basta, é preciso ação. E é essa ação que faz a diferença entre cada profissional que se envereda por essa carreira. Muitos acreditam que por ter um curso superior podem lecionar. Outros acreditam que não precisam fazer cursos de aperfeiçoamento e sempre alegam que não há tempo para isso. Sobre isso, o artigo de Inês Signorini (2007, p. 5) *Letramento e formação do professor*, nos apresenta vários relatos de professores sobre um projeto da SEE/SP “Teia do saber”. Alguns destes relatos nos mostram o desencanto de um professor. Uma participante do curso *Metodologias da Língua Portuguesa no ciclo II do Ensino Fundamental* de 2003, assim coloca a questão:

“Pois quando você retorna para a escola, há resistência às novidades, ergue-se uma barreira para informações novas, fica a impressão de que se você tem tempo para perder, eles não”! Temos mais o que fazer! Não sei porque você faz esses cursos que não servem para nada. Você apenas tem gastos! Eu não! Se a própria Secretaria de Educação não reconhece o valor disso, porque eu vou perder o meu tempo? Essas posturas antagônicas me levam a pensar se a Teia é do Saber ou da Aranha, pois quando estamos no curso, vejo, sinto a necessidade de minhas colegas de saber e conhecer. No entanto, quando reflito sobre o que me custa relegar a minha família por algo sem reconhecimento nenhum, a Aranha me engole e abafa o meu grito... Quem tem razão? (Gibim, Solange). A. G. “O curso no IEL” (SIGNORINI, 2003)

Com esse relato, reconhecemos que críticas sobre a postura do professor em relação à questão didática e pedagógica emergem para tentar explicar essa solitária relação do professor como seu ofício. O nosso objetivo nessa pesquisa é investigar como ocorre o processo de letramento nas atividades escolares dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, verificando também como alguns professores concebem o letramento e trabalham a aplicação dos gêneros em suas aulas. Levando em conta essas questões, retomamos as nossas perguntas de pesquisa que são:

- Como o letramento escolar é trabalhado na escola?
- Como alguns professores concebem o letramento escolar?
- Como os professores trabalham os gêneros em sala de aula?
- É possível levar o professor à revisão das posturas pedagógicas?

### **3.1 Selecionando palavras para uma pesquisa qualitativa**

Este estudo de caso sobre o letramento ocorreu em uma instituição pública estadual com alunos de duas salas dos 9ºs anos do Ensino Fundamental (2ª fase) do turno matutino na cidade de Aparecida de Goiânia. Em função da greve do ano de 2008, iniciamos a pesquisa no mês de março e seguimos até o mês de dezembro do ano de 2009. Como o 9º ano é o último ano do ensino fundamental, acreditamos que representou aspectos significantes do que já foi ou não trabalhado na leitura e na produção de textos. Como pesquisadora, acompanhamos momentos de aula de cinco professores de disciplinas diferentes (Geografia, Inglês, Educação Física, Matemática e Português) e selecionamos também cinco alunos de cada sala dos 9º anos. Os professores foram escolhidos por pertencerem ao quadro efetivo da escola. Já com relação aos alunos, a escolha foi feita por meio de sorteio.

Durante a realização desta pesquisa, foram utilizados questionários, entrevistas, gravações de vídeo e anotações de campo com o propósito de uma possível triangulação dos dados. Sobre isso, Bauer e Gaskell (2005, p.26) dizem que:

O que é necessário é uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, análise dos dados e a apresentação dos resultados. Dentro deste processo, diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer. Precisamos de uma noção mais clara das vantagens e desvantagens funcionais das diferentes correntes de métodos, e dos diferentes métodos dentro de uma corrente.

Concordamos com os autores em questão, pois realizamos uma entrevista, três questionários com cada professor e dois questionários para os alunos selecionados, justamente para tentarmos obter uma visão mais ampla e total da nossa realidade escolar. Dessa maneira, os enunciados dessas entrevistas foram utilizados para fazer a descrição das práticas de aula, teorizando-as, revisando os problemas e apresentando os possíveis resultados. Com isso, a nossa pesquisa foi qualitativa, visto que foram interpretados os dados da realidade escolar.

### ***3.2 Um contexto escolar***

A escola que nos proporcionou este estudo, a coleta e investigação dos dados, situa-se na cidade de Aparecida de Goiânia, município do Estado de Goiás. O estudo se deu em função do nosso trabalho diário como professora e funcionária pública desta escola. O município de Aparecida de Goiânia apresenta um considerável desenvolvimento econômico, pois possui várias indústrias, sendo a segunda maior fonte de arrecadação do estado. Aparecida é um município que tem uma importância econômica significativa, fazendo parte da grande capital Goiânia.

A escola que nos proporcionou este estudo se situa em um bairro de classe D e lá reside uma população de renda baixa assistida por duas outras escolas estaduais. É uma população carente, trabalhadora e proprietária do seu imóvel. As casas são simples, algumas rebocadas e outras até pintadas. Muitos conseguiram a casa própria por um benefício do governo. A maioria dos alunos reside perto da escola e vão sozinhos para a aula. Muitos pais saem para trabalhar cedo e nem percebem, muitas vezes, que o filho não foi para a escola. Por isso, há um alto índice de desistências por conta da pouca interação entre pais e escola. Não há como entrar em contato com esses pais, a não ser quando vão até a escola por conta própria.

A escola de nossa pesquisa é uma das escolas mais procuradas do bairro *Independências Mansões*, em função da baixa violência<sup>12</sup>. É feita de placas e já funciona no local há mais de 10 anos. Com pouca infraestrutura, possui cerca de 10 salas com muito pouca ventilação e não há pátio para recreação. Consequentemente, não há espaços para painéis e

---

<sup>12</sup> Nunca observamos nenhum tipo de violência física ou verbal na escola em nenhuma ocasião, nem mesmo casos de agressão entre alunos ou professores. Também nunca presenciamos uso de álcool, cigarro ou entorpecentes. Mas, discussões fora do âmbito escolar já aconteceram. Muitas vezes, o diretor separou brigas nos arredores do colégio por causa de namoricos.



nem murais. Isso porque as paredes externas são pintadas a óleo, muito lisas, dificultando a fixação de cartazes<sup>13</sup>.

A escola funciona nos três períodos: matutino, vespertino e no turno da noite. No período matutino, funciona o Ensino Fundamental da 2ª fase (6º ano ao 9º ano); no período vespertino, funciona o Ensino Fundamental da 1ª fase e no período noturno funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também há uma biblioteca, uma pequena cozinha, uma secretaria, a sala dos professores e banheiros com instalações pouco confortáveis.

Do outro lado das salas, há uma quadra sem redes, rodeada de terra e capim, onde os alunos fazem a educação física ou simplesmente jogam bola e recreiam. Não há intervalo para o recreio<sup>14</sup>. O lanche é servido pelas merendeiras nas próprias salas de aula e cabe ao professor determinar um tempo para a merenda. A cada dia da semana tem um cardápio diferente que é feito na própria escola e é oferecido aos alunos. O lanche não pode ser industrializado, ou seja, há um controle balanceado e fiscalizado pela SEE. Mesmo assim, há alunos que, muitas vezes, ignoram, desperdiçando ou não aceitando o lanche.

A preocupação pedagógica da escola segue os moldes exigidos pela Secretaria de Educação de Aparecida. Entretanto, apesar das fracas instalações, em cada sala temos uma média de 50 alunos matriculados, já que no bairro, temos somente duas outras escolas estaduais. A escola trabalha com a capacidade máxima de alunos, mesmo sem oferecer condições físicas e ideais de aprendizado. No período matutino, foram matriculados aproximadamente 50 alunos por série, muitas vezes, faltavam espaços e carteiras para todos. A escola trabalhou com três 6ºs anos, dois 7ºs anos, dois 8ºs anos e dois 9ºs anos no ano de 2009.

Quanto à questão de materiais, há livros previamente selecionados e enviados pelo MEC que são disponibilizados aos alunos. São livros que não ficam a dever para nenhuma outra escola. Estes ficam guardados na biblioteca e podem ser usados pelos alunos quando solicitados pelo professor.

Com os PCNs (2001, p.71 e p.72) certificamos que:

---

<sup>13</sup> Mesmo assim, enquanto professora, fizemos várias exposições com os trabalhos dos alunos, improvisando nas paredes externas da escola. Um destes trabalhos foi sobre o livro de leitura: “Um sonho no caroço de abacate de Moacyr Scliar”.

<sup>14</sup> Em função disto, tivemos muita dificuldade com a coleta de dados, porque não encontrávamos com os professores. Não há intervalo.

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimos, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aulas disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos. (...)
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para a aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

No entanto, não é bem isso que presenciamos, uma vez que há uma biblioteca pouco utilizada pelos alunos, sem espaço e ambiente propício. Esta é palco de depósito de materiais e sala de reforço para os alunos da tarde. Não há um trabalho efetivo feito pelos bibliotecários<sup>15</sup> que possa incentivar os alunos a lerem. Os alunos podem pesquisar na biblioteca, mas não podem levar livros para ler em casa.

No ano de 2009, foi disponibilizado o uso de computadores, todavia por conta dos entraves e da burocracia, ainda não houve a liberação por parte da gestão da escola.

Enfatizamos uma questão positiva e muito importante na escola, cujo papel também é o de resgatar a cidadania e o civismo. Todos os dias há o hasteamento das bandeiras do Brasil, do Estado e da Escola. É feito um trabalho cívico com os alunos para o hasteamento dessas Bandeiras. Em cada dia da semana, são escolhidos e selecionados classes e alunos diferentes. Os alunos, acompanhados pelo professor do horário, ficam de frente para os colegas, cantam e fazem o hasteamento. Todo este trabalho é efetuado por um funcionário da escola que se incumbem de selecionar e ensaiar com os alunos para a banda e fanfarra da escola.

Em suma, todos os eventos lúdicos ou não (teatro, desfiles da fanfarra, apresentações circenses ou avisos do diretor.) acontecem no pátio da escola, visto que não há outro espaço reservado para estas atividades.

### **3.2.1 Descrevendo os alunos**

Como já dissemos, os alunos residem nos arredores da escola, facilitando muito a interação aluno-escola. Muitos utilizam a quadra esportiva fora do horário de aula somente

---

<sup>15</sup> Inclusive os funcionários que trabalham na biblioteca não pertencem à área de Língua Portuguesa. Os dois professores pertencem à área de Matemática, talvez por isso se explique o não trabalho efetivo com a questão da leitura.

para a recreação. O aluno do turno matutino tem acesso às dependências escolares, muitas vezes *pulando o muro* para se recrear na quadra. Mesmo tendo um portão na entrada, não há um controle rígido por parte dos responsáveis para impedir a não permanência do aluno em sala ou na quadra. É o professor quem fiscaliza, através da chamada, se o aluno está ou não na sala.

Por determinação do Ministério Público, não há obrigatoriedade do uniforme escolar. Portanto, os alunos desobrigados de usarem os uniformes, frequentam as aulas com roupas do seu cotidiano. O problema é quanto à inadequação de alguns trajés. Há alguns que por falta de uma orientação maior ou por não possuírem outro tipo de roupa causam muito constrangimento. No entanto, essa não é uma prática de todos, que apesar da simplicidade, não causam problemas maiores. Há muitos alunos interessados, responsáveis e assíduos. Há uma falta de interação entre pais e escola, por isso, problemas como estes, são muito frequentes. Esses meninos e meninas cuidam da casa, dos irmãos mais novos, assumindo uma responsabilidade muito grande desde cedo. Mas há aqueles que se educam nas ruas e as consequências são trágicas. Muitos exemplos podem ser dados, em função da nossa observação, é o caso de um grande índice de gravidez precoce em meninas entre 12 e 15 anos e conseqüentemente a desistência dos estudos. Não foram poucas vezes que nos deparamos com alunos que pareciam caminhar para a escola e, no entanto, desviaram o caminho. Raras foram às vezes que, enquanto professora, conversamos ou orientamos um pai, uma mãe ou o responsável que procurou a escola para saber como *andava* a vida escolar de seu filho ou filha.

Quanto à disciplina, os alunos cumprem as normas e são obedientes, apesar do número excessivo em cada sala que contém cerca de quarenta alunos. É necessário, por parte dos professores, um controle rígido para ministrar as aulas, com muita paciência e sabedoria. A maioria dos alunos é simples, educados, humildes e muito carentes. Existe uma minoria problemática, sem interesse e desmotivada como em qualquer escola. Sobretudo o que difere esta escola de outras de maior poder aquisitivo, onde já trabalhamos, é justamente o acolhimento que encontramos por parte desses meninos e meninas nos tratando com muito carinho, respeito e valor.

### ***3.2.2 Descrevendo os professores***

Como já mencionamos, este trabalho contou com a colaboração de cinco professores que ministram aula na escola. Embora tenhamos explicado a finalidade do nosso trabalho, encontramos dificuldade nas realizações da nossa coleta de dados. Há um quadro pequeno de professores efetivos na escola e mesmo que tenhamos argumentado qual era a finalidade da pesquisa, houve resistência. A escola trabalha com um número considerável de professores contratados<sup>16</sup> e em função dessas questões, o rodízio de professores é muito grande. A maioria dos professores da nossa pesquisa leciona em dois turnos, são efetivos e ministram aula para todas as séries. Realizamos entrevistas, questionários e anotações de campo, nos quais os professores responderam separadamente a questões pertinentes para esse nosso estudo.

Segundo Ribeiro (2008), a inclinação do entrevistado para produzir respostas mais adequadas à situação em entrevistas abertas, ocorre mais do que em um questionário. Isto acontece devido à informalidade maior na entrevista aberta do que em um questionário. Mesmo que tenhamos essa convicção, constatamos que os professores da nossa pesquisa são formados (nível P.III) e apresentam cursos de aperfeiçoamento, exceto um (nível P.I) que ainda está concluindo a graduação. O propósito desta entrevista e questionários foi selecionar respostas que pudessem responder às nossas indagações já feitas neste trabalho.

### ***3.2.3 A coleta dos dados***

Iniciamos nossa coleta no ano de 2009, mais precisamente no mês de março. Conversamos com os professores participantes sobre a importância da nossa pesquisa e expomos como procederíamos nossa análise investigativa. Mesmo tendo a aprovação do diretor e da coordenação da escola e a aceitação da maioria para o nosso estudo, não houve a efetiva colaboração de todos. Explicamos que faríamos parte do processo, como pesquisadora e professora, fazendo anotações de campo seguindo um critério mensal. Expomos aos professores como se daria a pesquisa, pedindo a colaboração de todos, principalmente nas respostas dos questionários. Começamos fazendo uma entrevista com os professores e o mais difícil foi encontrar um momento para a realização dessa entrevista, já que não há intervalo na

---

<sup>16</sup> No final do primeiro semestre do ano de 2009, muitos contratos acabaram e o que aconteceu na escola foi um caos. Os alunos de todas as séries ficaram sem determinadas matérias e aulas. Não havia professores de matemática, ciências, história e artes. Começamos as aulas no mês de agosto e só depois de um mês é que a situação se regularizou. A SEE da cidade de Aparecida preencheu contratos para cobrir a demanda. A maioria dos colegas contratados ainda é estudante.

escola. Dessa maneira, como as reuniões eram frequentes durante a semana, aproveitamos o momento para as entrevistas e posteriormente para a realização e explicação dos questionários.

Quanto aos dados, as condições de execução dessa pesquisa não foram muito fáceis. Fizemos uma entrevista e seis questionários. A entrevista tem cerca de cinco questões e cada questionário tem entre quatro e seis questões cada um. Como a princípio havia um total de seis questionários, houve um descarte de dois questionários pelas seguintes razões: os questionários descartados eram destinados aos alunos e algumas questões, depois de analisadas, foram classificadas como tendenciosas pela pesquisadora.

Tudo isso durou cerca de seis meses, de março até dezembro do ano de 2009, para a finalização, pois os professores alegavam falta de tempo para responder e por isso demoraram muito para concluir. Entregamos um primeiro questionário com cerca de cinco questões no primeiro mês e os outros foram entregues posteriormente. Todavia, por falta de tempo e espaço na escola, os professores levaram para responder em casa, com exceção do professor de matemática que respondeu na escola mesmo. O mais difícil foi a devolução desses questionários para a finalização da nossa pesquisa. Isto porque, conforme combinamos, o professor devia entregar um questionário, por vez, para responder ao outro. Em suma, conseguimos terminar a coleta dos dados no último mês do ano de 2009.

Outro fator que deve ser considerado diz respeito ao sigilo das respostas dos questionários e à identidade de cada professor. Tomemos o caso do professor de matemática que respondeu algumas questões a lápis e não entregou todas as questões respondidas dos questionários, alegando falta de confiança na veracidade do trabalho. Dessa forma, todas as respostas originais dos questionários e a entrevista foram arquivadas como documentos e estão sob os cuidados da pesquisadora.

Quanto aos alunos, expomos que eles fariam parte da pesquisa e que precisaríamos da participação de todos. Explicamos a necessidade da autorização dos pais para a efetiva participação na pesquisa e, então, os alunos sorteados também responderam aos questionários durante as aulas de língua portuguesa. Como os alunos são menores de idade, fizemos uma carta explicativa aos pais e, em seguida, realizamos o sorteio para saber quem faria parte da nossa pesquisa. Não houve nenhum problema por parte dos pais e alunos.

O procedimento com os alunos se deu de forma bastante rápida e não houve demora quanto à entrega das respostas. Fizemos os questionários com os alunos nos meses de novembro e dezembro de 2009, antes que terminasse o ano. Seguimos o seguinte critério:

sorteamos 5 alunos de cada 9º ano para responder ao questionário totalizando 10 e destes 10, contemplamos 5 para o referido estudo. Muitos alunos fizeram perguntas a respeito e tinham muita curiosidade de como se daria o estudo. Inclusive houve a indagação de uma aluna quando dizemos que algumas aulas seriam filmadas. A aluna questionou a veracidade da filmagem, argumentando que o comportamento do professor e dos alunos poderia ser mudado em função da filmagem. Realmente isto provocou muita discussão e a nossa reflexão, visto que a realidade pode ser distorcida, não retratando de fato os acontecimentos das ações na presença de câmeras. Não houve nenhum problema por parte dos pais e alunos.

## CAPÍTULO 4

### CONHECENDO AS PALAVRAS: ANÁLISE DOS DADOS

Um galo sozinho não tece a manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro: de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma tela tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

*Tecendo a Manhã*  
João Cabral de Melo Neto

Um dos alvos desta investigação é um tema recente, o letramento. Professores que já atuam há mais de dez anos podem não ter esse conceito em sua formação. Como esta profissão é muito dinâmica, há muitos estudos em busca de solução dos problemas da educação e os PCNs (2001, p. 67) fazem a seguinte recomendação:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas na linguística e na educação em geral.

Já discutimos que há uma preocupação com a formação do professor no estado de Goiás, em função dos diversos cursos de atualização, intitulados “Paradas pedagógicas”. Estes cursos são oferecidos aos professores pela SEE, pelo menos a cada dois semestres, com o objetivo de apresentar discussões, leituras e reflexões sobre diversos temas e teorias. Todos esses pontos tentam aproximar os professores, fazendo com que conheçam e interajam com novas teorias.

Dessa forma, a referida recomendação dos PCNs se confirma, pois há professores que já se formaram há muito tempo, e a atualização pode levá-los a implementar com outras teorias em seus currículos e rever suas posturas pedagógicas. Mesmo assim, existe uma realidade que não condiz com a prática, pois há inúmeros fatores que distanciam os professores dessa formação e nosso intuito não é focar estes pontos.

Para tornar nossa análise mais precisa, focalizamos as questões mais pertinentes das entrevistas<sup>17</sup> e dos questionários, alternando as nossas observações de campo e as respostas dos professores e dos alunos, com o propósito de cotejar vários pontos com os enunciados entre professores e alunos. Seguimos um critério que atendesse aos nossos objetivos indagados no nosso estudo, ou seja, como alguns professores concebem o letramento escolar e como trabalham os gêneros em sala de aula. As questões foram elaboradas, a fim de confirmar se esses aspectos ocorrem ou não por parte dos professores e alunos pesquisados. Para uma melhor compreensão, usamos as seguintes siglas para os professores: Para a professora de Geografia a sigla PG, para Educação Física PEF; para Inglês PI, para Português PP e para Matemática PM. Para os alunos, nomeamos da seguinte maneira: para o aluno 1 temos a sigla A1, para aluno 2, A2 e assim por diante até o aluno5, cuja sigla é A5.

O nosso caminho investigativo se apoia na nossa trajetória como professora, por isso questões que estão vinculadas à prática do professor em sala, muitas vezes se misturam com a voz da pesquisadora, em questão, por se tratar de ser a professora PP da pesquisa. Iniciamos nossa análise, apresentando as respostas dos professores acerca da questão: *o que é ser um bom professor* (Apêndice B, questão5). Vejamos o que eles disseram:

[1] PG:

Ser um bom professor é saber passar o máximo de conhecimento, levando em conta todas as suas dificuldades.

[2] PEF:

Ter domínio do conteúdo.

[3] PI:

Ser bom, tentar levar o de melhor, planejar bem as aulas para tentar passar o que pode para seu aluno.

[4] PM:

Depende dos alunos com quem vamos interagir. Acho que isso é muito relativo, se gostamos de ensinar, é preciso achar alguém que goste de aprender. Isso é uma troca.

---

<sup>17</sup> Os professores que participaram das entrevistas lecionam há pouco mais de seis anos, exceto o professor de Matemática e a professora de Português que lecionam há mais de 15 anos.



Notamos que os professores PG e PEF relacionam o fato de ser bom professor com a questão do conhecimento e o conteúdo. Para Kleiman (2007a), esses argumentos não garantem o letramento, justamente porque, o princípio estruturante do currículo é a prática social e não o conteúdo. Mesmo que o professor tenha conhecimento e conteúdo do que está ministrando, o mais importante é a integração do conhecimento com a prática social e cultural do aluno do ponto de vista do letramento. Por isso, Kleiman (2007b) enfatiza sobre a questão de se ensinar os gêneros, partindo das práticas sociais do aluno, ou seja, ensinar os gêneros que fazem parte do cotidiano do aluno.

Por sua vez, os estudos do letramento enfatizam a heterogeneidade dos indivíduos, apontando que a variedade das atividades, não combina com a aula tradicional. Para a autora, uma aula tradicional é aquela que segue a trajetória de um currículo rígido, sem abertura e flexibilidade para o que pode acontecer no decorrer de uma aula. Quanto à heterogeneidade dos indivíduos, o que deve ser levado em conta é a maneira como os indivíduos aprendem, pois o professor não se dirige a um aluno idealizado e representativo de uma turma de 30 ou mais alunos, que interaja o tempo todo com ele. O currículo deve ser dinâmico, partir da realidade local e deve apenas orientar o professor (KLEIMAN, 2007a, p. 2).

Relacionando o que argumentamos acerca da heterogeneidade nas questões do letramento com as respostas dos professores com relação ao conteúdo, percebemos no discurso de PM, a constatação do ensino como uma troca, ou seja, o professor precisa encontrar alguém que goste de aprender para que ele tenha o gosto de ensinar. Se o professor trabalha sobre o enfoque do letramento, a sua concepção de linguagem é interativa, havendo uma troca, mas uma troca que parta do conhecimento de todos envolvidos no processo, professor, aluno e ensino. O ensino não é uma única via, nem uma troca de mercadorias, em que se determina o ensino a partir do interesse do aluno ou gosto do professor. Nesse prisma, o ensino acontece em função da prática social do aluno e não o contrário.

PM nos diz que há alunos que não gostam de aprender. Ora, há alunos que não gostam da matéria ou não se identificam com os professores. Isso não significa que o indivíduo não goste de aprender. Daí o enfoque do letramento acerca da dinâmica do currículo e do conteúdo. Há alunos que gostam e se motivam com a aula, mas por outro lado, não gostam do conteúdo. E há outros que não gostam do conteúdo, mas gostam da aula. Por outro lado, PI nos revela que o planejamento de nossas aulas é fundamental, uma vez que, para haver uma boa aula, “professor tem que ser bom, tentar levar o de melhor”. E este melhor pode ser

traduzido em dar uma aula, aliando o conhecimento ou o conteúdo com a prática discursiva e social do aluno.

Ao apresentarmos a questão: *O que você acha das aulas ou matérias em geral? (os professores cumprem e atendem o que vocês esperam, fizemos um cotejamento com as respostas dos alunos e verificamos o seguinte (Apêndice F, questão4):*

[5] A1:

Eu acho as aulas ótimas e com certeza todos os professores cumprem o que eu espero, pois nos ouvem. Também respondem às nossas perguntas e explicam quantas vezes for preciso para nosso melhor entendimento. Fazem questões que nos fazem pensar sobre o conteúdo estudado e algumas vezes são bem extrovertidos. Eu posso afirmar que eles cumprem as minhas expectativas.

[6] A2:

São ótimas as aulas e os professores sabem explicar e muito bem, só não passa de ano quem não quer mesmo. Alguns professores são chatos para explicar e eles explicam várias vezes, mas não dá para entender o que eles querem dizer.

[7] A3:

As aulas que os professores dão são bastante interessantes, mas nem sempre eles entendem o que nós gostaríamos de entender.

[8] A4:

Em geral, eu acho muito interessante, claro que umas matérias são mais interessantes que as outras, mas gosto de todas. Algumas vezes, os professores não atendem nossas expectativas, pois não saem da mesmice.

[9] A5:

As aulas são muito produtivas, divertidas os professores quase sempre atende as expectativas dos alunos.

Nesses enunciados, os alunos não mencionam categoricamente a capacidade teórica dos professores, mas deixam pistas quanto à capacidade de envolvimento, motivação, estratégias e criatividade. E isso é muito significativo, pois, para os alunos, os professores atendem ao que eles esperam e buscam. Nos discursos dos alunos há uma generalização, uma vez que afirmam que todos professores cumprem e atendem ao que eles esperam. Não há como imaginar que todos ajam da mesma maneira, uma vez que há diferenças inevitáveis entre as

aulas e os professores. Não houve informações que denegrissem a imagem de qualquer professor.

De qualquer forma, o que nos chama a atenção se refere aos enunciados de A2 e A3, pois os alunos dizem que nem sempre os professores explicam de forma que todos entendam. Sobre isto, notamos que nos estudos sobre a escrita e a oralidade, lemos em Marcuschi (2008) que nem sempre os indivíduos conseguem ser compreendidos, pois se trata de um aspecto cognitivo, dependendo de cada um. Pode ser que os professores não devam ter explicado de forma compreensível ou pode ser que a comunicação está muito aquém do entendimento desses alunos.

Outro fato que chama a atenção é a questão da *mesmice* das aulas observada por A4. E isso faz parte do planejamento de cada professor, bem como das estratégias e da metodologia das aulas. Trazendo para a discussão o que PI nos apontou acerca do planejamento das aulas, não é difícil entender porque o planejamento, na opinião dela, seja fundamental.

Isso significa que uma aula pode ser tornar enfadonha ou não sair da *mesmice* se o professor não implantar um conteúdo mais dinâmico, percorrendo caminhos para desenvolver as práticas discursivas e sociais dos alunos. Na realidade, o conteúdo pode seguir uma trajetória inversa do currículo tradicional, não se prendendo a esquemas rígidos e segmentados. Seguindo essa lógica, as práticas de letramento alteram o cunho tradicional do conhecimento e o professor que entende isso pode proporcionar ao aluno uma aula mais agradável e menos enfadonha.

Seguindo esse assunto a respeito do currículo, apresentamos outra questão significativa apontada pelos professores acerca da *importância de se cumprir um programa*. (Apêndice E, questão1). Vejamos o que foi dito pelos professores PG e PM:

[10] PG:

Eu acho importante cumprir o programa planejado para trabalhar durante o ano na minha matéria porque a grade curricular de cada série tem conteúdos próprios para serem trabalhados naquela determinada série. Se faltar algum conteúdo, o aluno pode ficar prejudicado na série seguinte. Por isso, se eu conseguir cumprir todo o programa planejado, eu procuro trabalhar o máximo de conteúdo, mas não se esquecendo da qualidade.

[11] PM:

Primordial.

Já vimos em Kleiman (2007a) que devemos ter flexibilidade no planejamento de acordo com o contexto e a turma. O que verificamos é que PG ainda se preocupa com a quantidade, mesmo que em seu discurso haja a palavra qualidade. É a preocupação que todo profissional tem com as cobranças futuras tanto da parte da escola como dos pais. Já constatamos que isto não combina com os propósitos do letramento. Aqui PG confirma desconhecer estas propostas, uma vez que o cumprimento do programa é o aspecto mais importante no seu relato. Esta não poderia ser a preocupação de PG, uma vez que no discurso pedagógico das escolas estaduais, é priorizada uma flexibilidade e liberdade do professor quanto às questões sobre o planejamento e conteúdo. Por isso essa preocupação de PG é em função da sua formação e organização em achar que cumprir o programa é a meta principal.

PM responde que a importância de se cumprir um programa é primordial, ou seja, para este professor, o cumprimento do conteúdo é relevante. O que é curioso é que na sua resposta, apenas respondeu com uma única palavra: Primordial. O que acontece com professores da área de exatas de uma escola? Por lidar com os números, não há prioridade com a linguagem escrita? Em todas as questões do questionário, PM respondeu às questões com muita objetividade. Quanto a esses aspectos, é importante confirmar o que Kleiman (2007b, p. 9) nos esclarece:

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil.

Considerando que o livro didático é um suporte que pode auxiliar no planejamento das aulas e conseqüentemente os conteúdos para a composição do currículo, apresentamos, a seguir, as respostas dos professores sobre *a conciliação do livro didático com o programa* (Apêndice D, questão5):

[12] PG:

Eu acho que os livros didáticos são boas ferramentas para nos auxiliar na sala de aula, mas não dá para utilizar somente um livro. É necessária a utilização de outras fontes, mesmo de outros livros didáticos porque num único livro nunca vem todos os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula.

[13] PI:

Nesta escola não tem um livro de língua inglesa adotado, então eu mesma elaboro meu material partindo de diferentes livros didáticos, internet, CD-ROMS, etc. O que tento fazer é conciliar o conteúdo com a realidade de meus alunos, mas não deixar de levar novidades em relação à cultura de países onde se fala inglês.

Observamos que PI tem mais autonomia para trabalhar com seus alunos, não ficando a mercê do que é proposto pelo LD<sup>18</sup>. Kleiman (2007b) nos aponta que o professor deve ter autonomia para decidir o que fazer e diagnosticar o que deve ser excluído ou incluído no currículo para uma melhor inserção das práticas de escrita de seu aluno. No discurso de PG há a confirmação de que não só um LD, mais outros livros podem auxiliar nas aulas. No seu enunciado, PG se refere às outras fontes, mas sempre seguindo o LD, o que denota que PG dá uma importância enorme a esse tipo de fonte, como se não existissem outras fontes de pesquisa. Ressaltamos que se PG segue o LD, então, provavelmente segue o conteúdo na ordem estipulada pelo livro, buscando em outros livros a mesma sequência dos conteúdos.

Todavia, um dos problemas constantes é justamente a utilização do livro didático como estratégia de aula. Nas nossas observações de campo, vimos que o professor acompanha os capítulos do livro na ordem em que aparecem. Pede-se para o aluno abrir o livro, ler e fazer uma cópia ou resumo do que leu. Presenciamos que o aluno tem muita dificuldade de entender o que lê e muitas vezes também não faz pesquisa. Como professora nas aulas de português, pedimos para pesquisar depois da leitura de um livro e os alunos trouxeram cópias, livros didáticos e materiais impressos da internet. Os alunos fizeram uma pesquisa sobre as doenças sexualmente transmissíveis, depois de lermos o livro “Um sonho no caroço de abacate” de Moacyr Scliar. (Na história, o personagem principal, pega uma DST na sua primeira relação sexual). Desenvolvemos e explicamos o que vinha a ser uma pesquisa, mas comprovamos que essa não é uma prática pedagógica desenvolvida com os alunos, pois eles não sabiam como pesquisar.

Durante as nossas observações de campo, presenciamos outro problema que contribui para a utilização negativa do LD, ou seja, a sua utilização como “tábua de salvação” com relação à falta de professores. O que ocorre é que as estratégias usadas para sanar a falta do professor é a utilização do livro didático. O aluno faz exercícios ou cópias sem nenhum direcionamento, apenas para preencher a falta de determinado professor. Ora, essas atividades

---

<sup>18</sup> Doravante usaremos a sigla LD para referirmos ao livro didático.

não enfatizam a interpretação, pois muitas vezes pede-se para um aluno passar algo no quadro (uma cópia) e os outros copiarem.

Um dos pontos observados é sobre essa questão da cópia. Um exemplo por ser constatado, quando nós, enquanto professora de português, iniciamos os trabalhos com os alunos e observamos que muitos sempre perguntavam se era para copiar as perguntas. No entanto, não conseguíamos entender o motivo de tal questão. A maioria dos alunos copiava e mal respondia as questões. As questões ficavam em branco e eles sempre alegavam que já tinham acabado. A solução encontrada foi solicitar aos alunos que só dessem as respostas dos exercícios. Constatamos o costume dos alunos de fazer cópias dos exercícios e textos, não respondendo às questões, mas copiando as possíveis respostas do quadro.

Cotejando com as respostas dos alunos acerca da prática mais comum nas aulas, vemos que a prática mais comum é a cópia do quadro e a utilização do LD. Isto reforça a nossa análise e a nossa preocupação com a cópia feita pelos alunos. Além disso, encontramos nos discursos a utilização de exercícios, leitura e compreensão de textos do LD. Mais uma vez, não enfatizamos a cópia como uma questão negativa. A nossa insistência incide sobre a predominância desse aspecto. Vejamos os fragmentos a seguir (questão3: *prática mais comum nas aulas*-Apêndice F):

[14] A1:

A prática mais comum nas aulas em quase todas as matérias é copiar a matéria do quadro, fazer exercícios do livro, mas também tem aulas de leitura de livros e explicações, onde os professores fazem perguntas para saber se os alunos entenderam as explicações.

[15] A2:

O que mais fazemos é copiar do quadro, leitura e compreensão e exercícios de livro.

[16] A3:

Costumamos participar das aulas, leitura e compreensão e fazer exercícios do livro.

[17] A4:

Na maioria das matérias, copiamos do quadro, depois vem a explicação. Na verdade são utilizadas todas as opções, pois cada professor tem sua maneira de dar aula.

[18] A5:

A prática mais comum nas aulas é copiar textos do quadro, interpretar e fazer exercícios do livro e essa técnica é usada em todas as matérias, pois assim podemos aprender mais.

Segundo os PCNs (2001), é o professor que ensina os alunos a produzirem esquemas e resumos, visando à orientação e a compreensão destes textos, bem como os objetivos e expectativas que o cercam. Também é o professor que ensina a analisar ou produzir, não devendo ser uma tarefa delegada a outro professor que não seja da área. Então, partimos do princípio que todas essas estratégias enunciadas pelos alunos contemplem todos esses pontos, já que a produção escrita não pertence só à área de língua portuguesa. O professor pode trabalhar a competência discursiva de seu aluno de tal forma que promova a interação de todos na sala com debates e discussões.

Dessa maneira, para tornar os procedimentos pedagógicos mais eficazes, é importante que os professores entendam que os alunos não aprendem por exercícios, mas por práticas significativas, segundo Geraldi (2004b). O que o aluno aprende, ele aprende não porque memorizou ou copiou, mas porque percebeu uma significação e uma finalidade para a sua vida. O autor nos esclarece que o que já é sabido não precisa ser ensinado, repetido, ao longo dos programas anuais. E isso comunga com as questões do letramento tão discutidas no nosso trabalho.

Por outro lado, os professores em questão mencionam que há a necessidade da leitura, da compreensão para se chegar à interpretação e a análise. A questão discutida aqui é como os professores chegam a essa interpretação e a essa análise, já que, enunciam isso nos seus discursos. Assim, perguntamos acerca *das estratégias de leitura trabalhadas pelos professores* (Apêndice C, questão5) e vejamos o que eles responderam:

[19] PG:

Quando eu peço para o meu aluno ler um texto, eu o deixo ler livremente, procurando retirar do texto aquilo que seja mais importante para ele. Mesmo que não seja o que eu ache, mas depois eu procuro relacionar o que é mais importante para ele e o que tem de importante no texto. Eu procuro fazer uma ponte entre o conhecimento formal e o informal do aluno.

[20] PEF:

Interpretação e leitura.

[21] PI:

Como meus textos são em língua inglesa, tento ao máximo chamar a atenção do aluno para as figuras, as palavras cognatas, alguma palavra que esteja em evidência no texto, etc.

PEF disse que trabalha a interpretação e leitura. Nas nossas anotações de campo no mês de outubro de 2009, observamos que nas aulas os alunos fazem o que querem, ou seja, não há orientação por parte do professor. Em todas as aulas observadas, há sempre grupos que jogam bola na quadra, outros conversam informalmente com o professor, outros jogam damas e outros não fazem nenhuma atividade. Somente em dias chuvosos, por exemplo, é que o professor leva alguns jogos para a sala de aula ou passa uma cópia no quadro de um texto qualquer sobre esporte.

Com a resposta de PG, não confirmamos que o aluno tem meios para encontrar as informações lendo livremente, fazendo esta leitura autônoma, pois uma leitura autônoma não questiona e nem esclarece possíveis dúvidas que possam aparecer. Ao passo que uma leitura explicativa acontece com a participação do professor questionando e atribuindo sentidos ao texto lido. No entanto, PG afirma que faz uma ponte entre os vários conhecimentos do aluno, estabelecendo um vínculo entre o conhecimento de mundo do aluno e a matéria dada. Trazendo para as questões do letramento, pode-se considerar que PG traça uma estratégia entre o conteúdo e a prática social e cultural do aluno, pois há a menção de leituras importantes entre os dois universos: do aluno e da professora.

Contudo, quando perguntamos sobre as estratégias de leitura, os professores entenderam equivocadamente como se fosse meios de desenvolver a leitura. O nosso propósito era indagar como os professores procedem nas interpretações, nos exercícios interpretativos dados em sala ou quais são os caminhos para fazer com que o aluno interprete, reflita ou compare. Quando um professor aborda um gênero, ele deve ter em mente que os seus alunos vão fazer diferentes leituras sobre o texto. O mesmo pode ser feito nas produções escritas, mas tendo o cuidado com a recepção dos textos. Por exemplo, produzir esquemas ou resumos pode ajudar na apreensão de tópicos mais importantes em textos científicos e não em um texto literário, como é o caso das aulas de PG em que os alunos fazem esquemas, mas não na leitura de um conto, como nas aulas de língua portuguesa.

Nas aulas de língua portuguesa, no segundo bimestre, PP inseriu seus alunos no mundo de Machado de Assis, lendo o conto “A cartomante”. Além da leitura, do entendimento dos elementos da narrativa, da interpretação e da reflexão, aproveitou-se para trabalhar a argumentação, no caso, resenhas ou resumo crítico. Aliou-se o texto literário e o conto, com a adequação e recepção do texto, como explicamos acima. PP também encontrou dificuldade com a leitura, pois não havia livro literário para todos e o material teve de ser



impresso, enfim, a estratégia encontrada foi ler em conjunto com o aluno para chamar a atenção e explicar pausadamente os detalhes da narrativa, tentando aliar com a sua realidade.

Quanto aos gêneros trabalhados, vimos que Kleiman (2007b) nos revela que os gêneros são unidades essenciais nos planejamentos e que se os alunos estão empolgados com algo, por exemplo, há de se despertar o interesse, aproveitando as aulas com diversas leituras e oportunizando-os a familiarizar-se com vários gêneros. Mas será que dá para trabalhar dessa forma em geografia, por exemplo? Certamente que sim, mas isso tudo “foge” e não vai ao encontro do livro didático e nem do planejamento da escola. Parece que estamos apontando duas realidades diferentes, a realidade da teoria e a realidade da escola. Vejamos o que PG e PI nos dizem acerca do tema (Apêndice D, questão2):

[22] PG:

Mais importantes são os textos científicos. Eu peço para que o aluno relacione o seu conhecimento prévio com o conhecimento transmitido pelo texto.

[23] PI:

Os tipos de textos são os mais variados: e-mails, cartas, textos de revistas, diálogos, cartões postais etc... Estes tipos de textos são sempre vistos em minhas aulas para trabalhar a leitura, interpretação e escrita e também a oralidade. Todos os citados anteriormente são importantes para minha disciplina. Antes de ser cobrada a produção tenho que sempre mostrar um exemplo para depois pedir que eles escrevam.

PG diz que trabalha com os seus alunos os textos científicos. Trabalhando sobre o enfoque do letramento, será que trabalhar os textos científicos está se destacando à questão do social e discursivo? A participação do indivíduo em determinadas práticas sociais, só é possível se o indivíduo sabe agir em determinada prática discursiva, conseqüentemente ele sabe qual gênero usar (KLEIMAN, 2007b, p.12). Para o aluno desta série, fica muito difícil entender o que é um texto científico, pois está longe da sua realidade social e discursiva. Então, ao abordar um gênero nas aulas, há de se destacar o que Schneuwly (2004) diz que o gênero é como uma ferramenta, pois nos possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Visto dessa forma, fica mais fácil entender, pois se soubermos a utilidade de uma ferramenta, sabemos como usá-la e, conseqüentemente, sabemos mais sobre suas propriedades. Através dessas respostas, PG nos mostra que desconhece a teoria, enquanto PI aborda vários gêneros que caminham em direção ao universo do aluno, enfatizando inclusive a oralidade do aluno.

Quanto à produção de textos, os alunos enfatizam que produzem textos nas aulas, frisando muito a cópia do quadro. Esta é uma questão muito forte, já que também observamos que a cópia é usual. A imagem que os alunos têm da cópia se confunde com a produção de textos. Isto porque quando os alunos mencionam que copiam, não deixam de frisar que redigem respostas. Para os PCNs (2001), é na escola que aluno vai buscar referências dos vários textos escritos para produzir os próprios textos e estes se converterão em modelos de produção. E isto é muito diferente da cópia, uma vez que, na cópia, o aluno não produz, mas apenas reproduz. Para uma melhor constatação disso, vejamos os fragmentos desses discursos. *Em que aulas você produz mais textos? (escreve mais, copia menos, redige mais respostas ou faz redação)* (Apêndice F, questão1):

[24] A1:

As aulas que eu produzo mais textos são de geografia e história e na maioria das vezes fazemos, escrevemos e copiamos mais principalmente do quadro, os professores pegam textos do LD, passam no quadro, mas também, baseados nos textos fazemos apresentação em sala e trabalhos.

[25] A2:

Em português, eu escrevo mais redação e faço meus próprios textos.

[26] A3:

Nas aulas que mais produzo textos é nas aulas de história, artes e português, que redigimos respostas, nas aulas de artes costumamos copiar e nas aulas de história também.

[27] A4:

As aulas de português e geografia são as aulas que eu mais produzo textos e fazemos muita redação e compreensão da matéria dada.

[28] A5:

As aulas são muito boas, completas e é por isso que nas aulas de português produzimos mais textos, redigimos respostas entre outros tipos de textos.

Outro ponto importante foi com o discurso de A2 quando diz que redige seus próprios textos. Isto é muito significativo, pois temos uma imagem já salientada neste trabalho em Orlandi (2001), quando nos diz que o aluno é sempre colocado no grau zero no quesito leitura. Esse aluno não se sente no grau zero de leitura, pelo contrário, acredita na valorização de suas

produções de textos. É importante salientar que mesmo que os alunos tenham citadas as aulas de história e arte, estas aulas não foram analisadas.

Outro fato curioso está presente no discurso de A5 quando menciona que as aulas de português são completas. O que esse aluno entende por aulas completas? Talvez essas aulas completas se confundam com a abordagem de outros tipos de textos e discursos. Isto pode estar relacionado com o que aluno A1 diz com relação a cópias do quadro e do LD. Se confrontarmos com as teorias do letramento e leituras consideradas ideais, pode ser que para A5, aulas completas são aulas que tecem um fio condutor com outros discursos que não sejam só o do LD. A1 diz nos seus enunciados que os professores mencionados “pegam” textos do LD e passam no quadro. O que notamos é que os alunos copiam muito, mas produzem poucos textos.

Com essas respostas, percebemos que há o predomínio da escrita e não a produção de textos enfatizando gêneros diferentes, pois PG trabalha os textos científicos do LD sem mencionar em seus relatos sobre a elaboração de textos, seja de qual gênero for. Dessa forma, voltamos à questão de que as produções escritas ficam a cargo somente do professor de língua.

Referindo-se à escrita, perguntamos aos professores se eles *conseguem imaginar outras situações fora da escola* que oportunizem os alunos à imersão no mundo da escrita. Vejamos o que eles responderam (Apêndice C, questão1):

[29] PG:

Sim.

[30] PEF:

Sim, por exemplo, um passeio no Mutirama, zoológico e no término, o aluno faz uma redação.

[31] PI:

Claro que sim, mas acredito que a escola tenha uma grande influência neste fator, que é não deixar o aluno ver a leitura e a escrita, que em minha concepção são dois termos difíceis de serem desvinculados, somente como conteúdos didáticos para futuramente serem avaliados. O professor deve exercer o papel de incentivador, pois gosto e o hábito de ler e escrever partirá dele, ou seja, para que o aluno se sinta motivado à procura de novas leituras, é necessário que o professor utilize uma metodologia que faça com que ele veja prazer em ler e escrever não somente uma obrigação. E obviamente que o professor não é o único responsável por propor atividades de escrita, mas também deve ter um trabalho de incentivo da família. Os pais devem oferecer para seus alunos oportunidades de entrarem no mundo da

escrita e da leitura, através de sempre comprar bons livros, visitas a bibliotecas, incentivar os filhos a estarem recontando o que leram por meio da escrita ou oralidade, etc. Portanto, creio que para se adquirir o hábito de ler e escrever, deve haver um casamento entre a vida escolar do aluno e a vida social.

Com essas respostas, vemos que os professores não pensam na escrita fora do âmbito escolar, uma vez que não é só na escola que lidamos com a escrita, mas em todos os lugares tais como no ponto de ônibus, num outdoor, no comércio, no parque, enfim, os professores não pensaram na ligação da escrita com a vida social dos alunos. Em compensação, PI argumenta sobre a participação dos pais, oferecendo melhores oportunidades e nos dá exemplo de eventos de letramento por parte destes pais. Isso porque vimos que esses eventos variam dependendo das condições sociais e culturais do indivíduo.

Segundo Kleiman (2007a), uma atividade que envolve o uso da escrita, não se diferencia de outras atividades do nosso cotidiano, por envolver diferentes saberes, interesses, objetivos, intenções, e por ser coletivo e cooperativo. Assim, qualquer atividade fora do âmbito escolar, pode se tratar de um evento de letramento desde que integre a escrita. Entretanto, a autora destaca que na escola há um trabalho com o aluno, levando-o a realizar tarefas individuais enquanto que em outro espaço, há um trabalho envolvendo uma interação com o grupo. Por exemplo, se os alunos tivessem que procurar o endereço do parque, eles se envolveriam coletivamente em uma atividade, envolvendo a escrita. É a prática coletiva e colaborativa, envolvendo os eventos de letramento em oposição às práticas escolares, que são individuais e competitivas, conforme Kleiman (2005b). O que observamos é que esses professores não imaginam a escrita fora do âmbito escolar, pois PEF conclui sua resposta dizendo que “no término, o aluno deve fazer uma redação”.

Para explicar melhor sobre esses pontos, seguimos a posição de Kleiman (2005b, p.33) que nos diz:

As práticas de letramento têm objetivos sociais e relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competência no aluno e isso pode, ou não ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.

PEF nos explica que “passeios ao Mutirama ou ao zoológico” levam os alunos a escreverem acerca do passeio, ou seja, os alunos fazem uma redação escolar seguindo os moldes tradicionais, cujos temas são: *Minhas férias* ou *Meu fim de semana*. Isso não quer

dizer que esse tipo de estratégia possa levar o aluno a lidar com a escrita de modo satisfatório, por isso, Kleiman (2005b) argumenta que, como o aluno costuma escrever redações escolares com esses temas, não podemos esperar que esse aluno, seja capaz de redigir uma carta para uma editora solicitando ajuda para uma feira de livros. De outro modo, outros enunciados a respeito do passeio, jogos e torneios ou mesmo painéis com fotos e legendas do passeio e campeonatos podem motivar e inserir esse aluno no mundo da escrita. Temos, então, um elo discursivo com o parque e os campeonatos, uma vez que vários enunciados emergem a partir dos acontecimentos, tecendo um fio condutor com vários outros enunciados.

Pensando de forma diferente, a professora de inglês se destaca por mencionar sobre a influência do professor na promoção de outras leituras e escritas fora do ambiente escolar e nos diz que o incentivo dos pais é significativo.

Um aspecto central do letramento é a leitura. Por isso, transcrevemos a seguir, o que os professores julgam *mais importante trabalhar quando abordam a leitura de um texto*. Apreciemos o que eles enunciaram (Apêndice D, questão 1):

[32] PG:

O mais importante de se trabalhar com certeza são as ideias do texto, porque terá objetividade, o assunto é passado ou transmitido de forma imparcial. As ideias do autor irão transmitir a opinião do autor.

[33] PEF:

Do aluno.

[34] PI:

Não creio que tenha um mais importante que o outro, acredito que seja um conjunto, o aluno deve ser capaz de conseguir captar a ideias do autor e do texto em si para poder colocar suas próprias ideias.

Nessa questão, há a revelação sobre concepção de linguagem por parte desses professores, certificando que os professores em questão têm concepções diferentes. Os dois primeiros apontam que o mais importante é trabalhar apenas captando a ideia do texto ou do aluno, enquanto PI nos mostra uma concepção mais interacionista e dialógica.

A leitura é entendida pelos dois primeiros professores como uma atividade de captação das ideias do texto. Esta concepção caminha para uma visão de língua como instrumento, à medida que exige do leitor um foco no texto, ou seja, tudo está escrito e dito na linearidade do texto, não se levando em conta, a interação autor-texto- leitor. As cópias já mencionadas nessa

discussão nos levam a pensar que os alunos ficam na superfície do texto, visto que não temos o intermédio do professor na elaboração de questões que conduzem o aluno a uma interação entre autor-texto-leitor. Quando o foco são as ideias do autor, o sentido está nas intenções do autor, já que o leitor capta as ideias do autor. Questões englobando o que o autor quis dizer são típicas desse tipo de concepção. A leitura vista sobre esses ângulos se realiza também na superficialidade do texto, não englobando o sentido construído pela interação texto-sujeito e leitor.

A concepção de leitura deve ser entendida como uma atividade de produção de sentidos. Constatamos nos discursos que, a concepção de leitura de PG e PEF podem se corresponder à segunda concepção, porque tanto PG ou PEF não mencionam a respeito da importância dessa leitura no âmbito dialógico e interacional. O que vimos no discurso de PG, por exemplo, foram noções de conhecimento prévio ou de mundo e para fazermos uma leitura desse nível, levamos em conta toda essa gama de considerações da terceira concepção de leitura ou de língua. Sobre isto, baseados em Koch (2006) e Geraldi (2004a), explicamos que na primeira concepção de leitura ou de língua temos um sujeito que capta as ideias do autor na leitura de um texto, vendo a linguagem como a representação do pensamento. É uma concepção de língua calcada nos estudos tradicionais que acreditam que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam. A segunda concepção vê a língua como um código, cujos signos combinados transmitem ao receptor uma mensagem. O foco da leitura nesse tipo de concepção são as ideias do texto, pois temos um sujeito assujeitado, determinado em aceitar tudo o que está dito no texto. Já a terceira concepção tem como foco a interação entre o texto e o interlocutor, possibilitando uma relação dialógica entre os sujeitos construtores sociais e ativos, não sendo passivos, mas participando e atuando durante a leitura.

Para confirmar ainda mais sobre esses aspectos, elaboramos *questões de memorização de uma matéria qualquer* e indagamos sobre a importância desse tipo de questão. Eles responderam (Apêndice C, questão4):

[35] PG:

Não Porque leva o aluno a decorar o conteúdo que é apresentado a ele, mas não irá aprender. O que ele decora ele esquece, mas o que ele aprende ele leva por toda a vida.

[36] PEF:

Sim. Porque trazem conhecimentos aos alunos.

[37] PI:

São questões decoreba. Que para o cotidiano do aluno não terá muita importância, tanto é, que vai aprender para fazer a prova e depois vai esquecer.

Essas perguntas conduzem o aluno à memorização, por isso PI nos informa que são questões de “decoreba e que para o cotidiano do aluno não tem muita importância, tanto é, que vai aprender para fazer a prova e depois vai esquecer”. PEF confirma que “são questões importantes, desconhecendo o que discutimos acerca das concepções de leitura”.

Nas nossas anotações de campo feitas no mês de outubro de 2009, mais precisamente no dia 22, verificamos a contradição de PG quando faz questões abertas ou do tipo:

[38] PG *anotação*:

Quantos países formam o continente europeu?

O que península?

Quais são as penínsulas que existem no continente europeu?

Dê a população absoluta e a população relativa da Europa?

Cite a expectativa de vida de alguns países europeus.

Notamos que é feito um questionário sobre a matéria dada, no caso, era o continente europeu, apenas para testar a capacidade de memória do aluno sobre o capítulo do LD. Essas questões não induzem ao questionamento e nem a reflexão, uma vez que tratam de questões de verificação da matéria. Não estamos dizendo com isso que o aluno não deva memorizar nunca, apenas estamos ressaltando o que já mencionamos que essas questões não levam à interpretação. Muitas estratégias podem ser elaboradas no sentido de levar o aluno a se interessar pelo continente europeu. A internet é uma ferramenta pouco usada pelos professores, visto que, muitas vezes, faltam espaços nas escolas, destreza e conhecimento para utilizá-la. Mas esse é um ponto que não abordaremos aqui, porque esbarra na qualificação do profissional e na questão pedagógica da escola. Inclusive, já relatamos que a sala de computadores da escola analisada ficou fechada todo o ano. Então, a estratégia utilizada pela professora foi o LD e o mapa mundi para mostrar concretamente o continente europeu. Depois, após a exposição da matéria, passou o questionário e pediu para os alunos entregarem para nota. Já PI diz que são questões decorativas e nos alerta que o aluno decora para a prova e depois esquece o que decorou. Ora, nessa linha de raciocínio PI nos mostra que consegue discernir melhor sobre as questões interpretativas e sobre as questões *decorativas*. Isso é evidente nas estratégias de suas aulas.

Continuando ainda nessa discussão, a fim de confirmar como os professores concebem a leitura, pedimos *para elaborar questões sobre a matéria aplicada*. Observemos no fragmento abaixo, o que PG e PEF elaboram (Apêndice D, questão3):

[39] PG:

Como você imagina o seu futuro?

Como o estudo de geografia pode ajudar você a ter um futuro melhor?

Qual a importância do estudo de geografia?

[40] PEF:

Leitura e interpretação.

Certificamos que são questões abertas e de opinião, tentando talvez não revelar questões mecânicas e tradicionais. Essas questões não favorecem a interpretação. PEF não responde de acordo, talvez por não elaborar questões em sala ou na avaliação.

O que vimos aqui é justamente a constatação da concepção da linguagem como instrumento, uma vez que as questões não favorecem a interpretação. Esse é um aspecto preocupante, visto que envolve a formação do professor. Se o professor desconhece quais são os pontos trabalhados com o aluno no que tange a leitura, torna-se difícil formular questões que levem este mesmo aluno à interpretação. Se o professor trabalha com os seus alunos questões “decorativas” e objetivas, mais uma vez não serão contemplados estes pontos interpretativos. Por talvez desconhecerem o modo de se trabalhar aspectos da leitura, ainda encontramos discursos frequentes entre os professores de outras disciplinas, sobre o fato de que os alunos “não sabem interpretar”. Sobre isso, Kleiman (2005a) nos esclarece que as falhas não decorrem apenas pelo fato do professor não ser um representante da cultura letrada, nem muito menos do currículo que não o instrumentaliza para o ensino, mas dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.

Com o propósito de verificarmos acerca das práticas sociais e culturais do letramento, seguimos em direção as atividades extras, perguntando aos professores de que modo essa aprendizagem pode envolver o aluno. Contemplemos nos fragmentos abaixo as respostas dos professores (Apêndice E, questão4):

[41] PG:

Eu não faço atividades lúdicas, embora sejam importantes, devido ao desinteresse da maioria dos alunos. Quando eu proponho algo diferente



poucos participam. Há várias atividades diferenciadas, mas devido a pouca participação, eu acabo deixando de realizá-las.

[42] PM:

São importantes. Quebra a rotina.

Com esta questão, podemos deduzir que PG não planeja aulas diferentes ou lúdicas e põe a culpa na falta de interesse dos alunos. Os alunos podem não ter interesse justamente porque na aula não há novidades. Também vimos que é uma matéria que segue fielmente o plano e o LD.

Já PM ressalta que essas atividades são importantes, quebrando a rotina das aulas. Quando perguntamos se PM apresentou algo novo, a resposta foi não. Isto nos mostra que há um contrassenso no seu discurso, à medida que acredita na quebra da rotina, mas ao mesmo tempo não faz nada para inovar. PM alega que lida com abstrações matemáticas e por isso não promove algo novo. Todavia, para o entendimento das abstrações matemáticas, não é preciso trabalhar com o aluno o concreto e a formulação de textos? Nesse sentido, o aluno não teria mais facilidade para entender os números e a utilização de determinadas fórmulas no seu cotidiano. Seria bom que os professores de matemática trabalhassem com seus alunos a elaboração de textos, a fim de entender determinados problemas ou fórmulas. E isto pode ser uma novidade nas aulas de matemática.

Como já ressaltamos, embora Foucault (2006b) não tenha analisado especificamente esse aspecto, constatamos que ele acreditava que todo sistema de educação era uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles traziam consigo. Explicando melhor, é como se um professor da área de matemática não pudesse promover fórmulas, equações ou problemas para serem analisados ou interpretados. Por isso é bom enfatizar que Foucault (2006b) discute que há uma ritualização da palavra no sistema de ensino, mostrando uma fixação de papéis para os sujeitos que falam e que tudo isso acarreta na constituição de um grupo doutrinário com uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes. Então, podemos perceber que esses sujeitos (professores) não só se apropriam do discurso num rito, como também não percebem que não dão oportunidades para os alunos se apropriarem do mesmo. Ainda para Foucault (2006b), o ritual impede o jogo de diálogos, define como os indivíduos devem agir, os seus gestos, os comportamentos, circunstâncias, todo conjunto de signos que devem acompanhar o discurso e, por fim, o efeito da eficácia da palavra e sua imposição. Com isso, a maneira tradicional e sistematizada pela qual o professor de matemática concebe a sua aula pode sim levar a uma desconsideração do

discurso do aluno, em função desta ritualização, desta fixação de papéis e, conseqüentemente, pode não deixar o docente elaborar atividades lúdicas e diferentes.

Outro problema constante é o estímulo e a falta de motivação à leitura. Para tentar sanar este problema nas aulas de português, PP leu livros literários nos dois primeiros bimestres e essa leitura foi feita como se fossem capítulos de novela. Os alunos mudaram de sala, foram para o pátio numa tentativa de envolver e motivar ao máximo. Como a maioria dos alunos não estava acostumada a esse tipo de prática de leitura, foi feito um trabalho com a atenção e a concentração dos alunos durante as leituras. Também foi dito aos alunos que quem quisesse podia adquirir o livro, comprando-o ou solicitando-o na biblioteca.

Sobre isto, Kleiman (2005a) nos confirma que há diferenças nas práticas discursivas de determinados grupos socioeconômicos no que tange às maneiras em que eles integram a escrita em seus cotidianos. A autora nos explica que uma criança, desde pequena, participa dos chamados “eventos de letramento”, quando entra em contato com historinhas contadas antes de dormir, por exemplo. Ainda nos mostra que livros e revistas devem fazer parte do cotidiano da criança desde pequena. Com certeza, esta criança, participando desses eventos de letramento, tem uma familiaridade e um interesse maior com os livros. Assim, quando esse aluno se depara com as histórias e leituras na escola, o seu grau de interesse pode ser diferenciado em função dessa familiaridade e desses eventos de letramento em que foram submetidos desde crianças.

Tentando aliar os aspectos acima com os acontecimentos que podem trazer outros conhecimentos, discutimos agora acerca da capacidade do professor de interagir com o mundo social do aluno, permitindo a sua interação e participação durante suas aulas. Nesse sentido, perguntamos ao professor se, *ao ministrar um conteúdo e uma pergunta for feita fora dos trâmites da aula, como é o seu procedimento*. Vejamos o que foi respondido (Apêndice E, questão5):

[43] PG:

Quando eu estou explicando um conteúdo importante e sou interrompida por algo que não tem muita importância, eu paro a explicação. Se caso for uma pergunta inoportuna, eu procuro responder de modo que venha sanar a dúvida do aluno, mesmo que não tenha nada a ver com o conteúdo que eu estou explicando, em seguida eu retorno à explicação do conteúdo.

[44] PM:

Se for algo que sabemos por que não responder. Depende do momento.

O que vemos é que os professores em questão não se dão conta de que há aspectos que podem ser trazidos nas aulas pelos alunos e perfeitamente serem aproveitados. Levando em consideração o contexto do seu aluno, o professor permite uma maior interação entre a aula, o aluno e o próprio contexto. Se o professor consegue fazer esse elo entre o acontecimento trazido por seu aluno e a aula, o aproveitamento será mais intenso, despertando a curiosidade do aluno e de toda a classe. Mas para que isso aconteça, é primordial que saibamos aproveitar as oportunidades para que nossas aulas fiquem mais proveitosas e prazerosas.

Possenti (2004) nos mostra que o filósofo Foucault discute que outros acontecimentos podem surgir e que nem sempre são considerados, especialmente quando nos explica que os acontecimentos podem ser invisíveis e imperceptíveis. Trazendo para a questão da aula, percebemos que os professores em questão, não veem a aula como um acontecimento, em função de acharem que talvez seja mais importante surgirem enunciados referentes ao conteúdo e que outros enunciados denunciam perda de tempo ou o não cumprimento do programa. Foucault nos mostra exatamente o contrário, quando nos dá o exemplo dos navios do porto. O filósofo explica que a história tradicional considera os acontecimentos visíveis, conhecidos, enquanto outros acontecimentos imperceptíveis ou invisíveis como a entrada e saída dos navios ou a baixa ou aumento de preços são acontecimentos conhecidos e que também podem ser levados em consideração. Com isso, podemos *desconstruir* e começar a perceber que não há um caos nessa desconstrução. Pelo contrário, não deixando de pontuar outros saberes, mas dando oportunidade para que o nosso aluno construa a aula. O que é mais importante e pertinente para a nossa aula? Assim, vários enunciados podem surgir e serem oportunos para o acontecimento da aula.

Um acontecimento de uma briga de rua entre alunos, por exemplo, pode servir para uma discussão e reflexão a respeito dos valores e diferenças, ou, se o assunto da aula focar o clima do continente europeu, pode-se aproveitar para comparar com o clima do lugar e assim por diante. Portanto, o professor deve aproveitar e induzir o seu aluno a diversos contextos diferentes. Com isso, o professor pode estabelecer conexões com o mundo do aluno, oportunizando-o a participar e contribuir com a aula. O aluno traz a sua vivência, os acontecimentos do bairro, enfim o que mais chamou a atenção, fazendo um intercâmbio com aula.

Entretanto, o que não se pode perder é o foco desse acontecimento da aula. Sobre isso, vale insistir na questão da descontinuidade da aula, pois pode haver um entrelaçamento dos enunciados e mesmo assim ter uma coerência. Há uma resistência em desestruturar o

andamento da mesma. O que parece é que, se não seguirmos um cronograma, uma linearidade, estamos nos desviando do que seria uma aula. Foucault não escreveu sobre questões relativas à educação, à escola e nem sobre a aula, mas podemos considerar a sua noção de acontecimento para melhor compreender esse nosso estudo. Vejamos o que Foucault (2006b, p. 58) nos diz sobre a questão da descontinuidade do acontecimento:

[...] se os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontinuas umas em relação às outras, que estatuto convém dar a esse descontínuo? Não se trata, bem entendido, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito. E, por debaixo deles, independentemente deles, é preciso conceber entre essas séries descontínuas relações que não são da ordem da sucessão (ou da simultaneidade) em uma (ou várias) consciência; é preciso elaborar- fora das filosofias do sujeito e do tempo – uma teoria das sistematicidades descontínuas. Enfim, se é verdade que essas séries discursivas e descontínuas têm, cada uma, entre certos limites, sua regularidade, sem dúvida não é menos possível estabelecer entre os elementos que as constituem nexos de casualidade mecânica ou de necessidade ideal. É preciso aceitar introduzir a casualidade como categoria na produção dos acontecimentos...

Percebemos, neste trecho, que a noção de acontecimento é pertinente em nossa análise no sentido de mostrarmos que as aulas podem trazer uma casualidade e uma descontinuidade. E nessa descontinuidade da aula há de se considerar uma ordem, uma sistematicidade e uma regularidade.

Ao cotejarmos esses pontos com os discursos de PG e PM, verificamos que não há o comprometimento com o contexto do aluno, uma vez que, quando PG usa o verbo interromper nos passa a impressão de que não gosta muito do possível questionamento do aluno. Já PM diz que, dependendo do momento e da questão, pode responder. Isso pode nos demonstrar que PM não aproveita as oportunidades para tornar a sua aula mais próxima da realidade do seu aluno.

Como a avaliação é um ponto importante nas questões do letramento, fizemos uma questão acerca do *modo de como é feita a avaliação* e o que professores priorizam no processo avaliativo, cotejando com as respostas dos alunos. Vejamos o que os docentes disseram (Apêndice E, questão2):

[45] PG:

Nas minhas avaliações, eu priorizo questões subjetivas, pois elas permitem aos alunos formularem respostas partindo do conhecimento adquiridos por

eles através de diferentes fontes (jornais, revistas, telejornais internet, etc.) e não somente reproduzir o que eles aprendem na sala de aula.

[46] PM:

O aprendizado é claro! A semana de prova é uma forma de burocracia inútil.

Constatamos nos enunciados de ambos, questões significativas que contrapõem os discursos anteriores. Se anteriormente certificamos que PG elabora questões objetivas, como então prioriza questões subjetivas? E questões subjetivas devem ser priorizadas nas avaliações? Se forem questões muito subjetivas, podem dar margem para que o aluno responda o que ele acredita e pensa. PM, por sua vez, diz que a prova é uma burocracia inútil. Com isso, PM nos demonstra que não concorda com a semana de prova, mas também não deixou claro o que pensa sobre a avaliação contínua e nem como avalia. Quando PM responde que o que prioriza é o aprendizado, generaliza de forma bastante objetiva, não nos dando oportunidade para entender mais detalhes sobre esse aprendizado do aluno.

Sobre a avaliação contínua ou sobre a semana de prova, é preciso confirmar aqui nas nossas observações de campo, que todos os professores tinham plena autonomia para avaliar o seu aluno da maneira que melhor conviesse. Foi estabelecido pela direção da escola o fim da semana de prova, justamente para que cada professor pudesse ter mais tempo e condição para avaliar os seus alunos nos moldes da avaliação contínua. Sobre isso, os PCNs (2001) nos esclarecem que a avaliação deve ser compreendida como parte da prática educativa, ao longo do processo de aprendizagem, possibilitando ao professor a maneira mais adequada de sua ação e organização. Sendo assim, a avaliação precisa acontecer em contextos que possibilitem ao aluno refletir sobre o processo de aprendizagem, para depois retomar aquilo que não aprendeu. Todos na escola devem ser avaliados para o bom andamento escolar.

Fazendo um cotejamento entre o que os professores responderam acerca da avaliação e *o que é mais priorizado nessas avaliações*, vejamos o que os alunos responderam (Apêndice F, questão2):

[47] A1:

Na hora da avaliação o que é mais dado são questões interpretativas na matéria de português. Já na matéria de geografia é mais de compreensão.

[48] A2:

Em português, história e artes são interpretativas e nas demais matérias são decorativas.

[49] A3:

Na hora da prova o que é mais dado são questões reflexivas e de compreensão.

[50] A4:

Na hora da avaliação o que é mais dado são questões de compreensão da matéria dada.

[51] A5:

Na hora da avaliação o que é mais dado são as avaliações de compreensão da matéria e é esse tipo de avaliação que é usado em português.

O que percebemos com esses discursos é que os alunos são unânimes em relatar que na hora da avaliação predomina mais a compreensão de textos. Ora, se nos discursos há o predomínio da compreensão, então essas respostas combinam com a nossa análise a respeito dos discursos dos professores. Isso acontece porque verificamos que os professores analisados têm dificuldade na elaboração de questões interpretativas e também porque nos seus enunciados predomina a segunda concepção de linguagem. Nessa linha de raciocínio, é perfeitamente compreensível quando encontramos nos discursos dos alunos esse tipo de respostas. Tanto A3, A4 quanto A5 mencionaram que o que é mais priorizado são questões de compreensão. A1 e A2 colocaram questões interpretativas em português, história e artes e nas demais matérias, questões “decorativas”.

Precisamos salientar que na hora da avaliação, o que é cobrado não se difere muito do que é trabalhado durante as aulas. Por isso, na hora da avaliação encontramos os mesmos critérios de questões e perguntas realizados durante as aulas. Como já foi dito, a escola prioriza a avaliação contínua, assim mesmo encontramos professores que seguem os mesmos moldes da marcação de provas. Essa questão fica evidente no discurso de A3 quando diz “na hora da prova”.

Para finalizar nossa análise, elaboramos uma questão para saber se *o professor gosta do que faz* e vejamos o que eles responderam (Apêndice B, questão4):

[52] PG:

Gosto. E o que me motiva é a resposta do aluno. Quando aqueles que não aprendem, conseguem aprender.

[53] PEF:

Gosto dos campeonatos e das medalhas.

[54] PI:

Gosto, mas não sou motivada com a profissão.

[56] PM:

Sim, mas não me sinto motivado.

Com essas respostas, os professores trazem à tona uma questão muito pessoal que é a busca da motivação. Essa é uma questão delicada, pois cada professor tem de descobrir o que é mais prazeroso e satisfatório. Não adianta o professor trabalhar com uma determinada série, por exemplo, que não combina com o seu perfil ou não o satisfaz. A facilidade maior ou menor para lecionar para uma determinada série ou grau depende do gosto de cada profissional. Então, temos de descobrir o que é mais adequado e o que nos satisfaz.

Signorini (2006) nos mostra que devemos evitar reproduzir os discursos banais de vitimização do professorado a respeito dos baixos salários, da precariedade de grande parte dos contratos de trabalho, do despreparo do alunado e das más condições do ambiente de trabalho. Nesse sentido, não podemos discordar da autora, uma vez que esses discursos são muito comuns entre alguns professores. Não podemos generalizar, pois há muitos docentes que se realizam na aprendizagem dos seus alunos e gostam do que fazem, como os nossos entrevistados. Isso fica bem evidente no discurso de PEF que menciona os campeonatos disputados pelos alunos do colégio.

Esse é mais um ponto positivo para a escola, onde ocorrem disputas externas de torneios e campeonatos de categorias esportivas diferentes. Há um incentivo por parte de PEF para que os alunos participem desses campeonatos. Inclusive os alunos já obtiveram êxito nessas disputas, ganhando homenagens e desfiles ao redor da escola. Assim, PEF realmente se motiva, inscrevendo e levando os alunos nesses torneios de natação, futebol e vôlei. Todos esses acontecimentos são louváveis, no sentido de que proporcionam a esses estudantes maior interação e intercâmbio entre as escolas. Além disso, é visível a euforia e a alegria desses estudantes na participação desses campeonatos, uma vez que muitas vezes o seu mundo e círculo social só se resumem à escola.

## LEMBRANDO PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final...  
Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário,  
perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver.  
Encerrando ciclos, fechando portas, terminando capítulos.  
Não importa o nome que damos,  
o que importa é deixar no passado os momentos da vida  
que já se acabaram.

Fernando Pessoa

Com a tessitura desta dissertação, numa cadeia de comunicação discursiva, fizemos uma busca incessante à procura dos enunciados mais convenientes para comporem esse gênero. Por isso, interagimos, refletimos, e colocamos os nossos comentários, confiando “no colorido expressivo” desses mesmos enunciados. E o que percebemos é que todos os capítulos de alguma maneira se comunicam com a teoria básica. É como se os enunciados dessem uma resposta à teoria dos gêneros e do letramento. A comunicação se realizou na escolha desse gênero discursivo (a dissertação), mostrando-nos como estávamos enunciando nessa situação. Cada capítulo de nossa dissertação nos revelou, então, estilos diferentes, comungando com a mesma temática.

O nosso estudo tentou enfatizar o sentido do ensino, mostrando-nos que a aula tem um ritual, “com gestos predeterminados, de transmissão de conhecimentos”. E é esse ritual que muitos acham que não podem “quebrar”, que é intocável e que tudo deve seguir ritos. Geraldi (2004b) diz que há conteúdos que adquirimos, que encorpamos, remodelamos, mas que não nos torna professores, apenas nos forma. Todavia, se o professor estiver capacitado, têm condições de transmitir para seus alunos “ferramentas”, para que busquem seus conhecimentos, sem achar que são tábulas rasas, sendo capazes de buscar outros conhecimentos. Há de se ter a capacidade de fazer com que os alunos questionem, façam perguntas e que deixem de lado respostas prontas e acabadas.

Buscamos também compreender como se dá a relação da prática pedagógica do professor com aluno e a escola, através do corpus, aliando o letramento, o gênero e o ensino. Apesar de entender que o corpus pode dar margem a outras discussões, limitamo-nos a olhar questões que pudessem atender aos nossos propósitos da pesquisa: saber se os professores conhecem o que é letramento e como trabalham os gêneros em sala de aula.

Nesse sentido, mostramos quais foram as nossas constatações sobre o nosso estudo de caso. Para retomar a conversa, gostaríamos de responder às questões feitas no início de nosso trabalho:



- Como o letramento escolar é trabalhado na escola?
- Como alguns professores concebem o letramento escolar?
- Como os professores trabalham os gêneros em sala de aula?
- É possível levar o professor à revisão das posturas pedagógicas?

Constatamos que o conhecimento fica a cargo do livro didático. Eis um ponto que nos chamou atenção, justamente por ser muito usual e fazer sempre parte das estratégias das aulas. Como relatamos, a cópia passa a ser uma “vilã” do processo de ensino, uma vez que não possibilita ao aluno produzir seus próprios textos. É através do livro didático que o aluno copia as questões. Então, o livro deixa de ser um apoio pedagógico e passa a ser o principal instrumento estratégico.

Assim, como Kleiman (2007a), confirmamos que o conteúdo ou o currículo da escola pode partir das práticas sociais do aluno e não de forma contrária, para que de fato se consiga trabalhar dentro dos enfoques do letramento. Se, por um lado, a escola segue com constância os parâmetros do livro didático, torna-se mais difícil assumir essa postura enfocada sobre o letramento. O professor pode ser capaz de trabalhar de forma autônoma e flexível, de modo que contribua para um melhor aprendizado do seu aluno. Por isso concordamos com Kleiman acerca do modelo autônomo de letramento, que limita a capacidade de interpretação, descontextualizando e isolando a escrita. É como se essa escrita não dependesse de um contexto e nem muito menos de uma interação.

Consequentemente, pensando em maneiras estratégicas de trabalhar a língua, é que nos apropriamos de várias teorias, como a teoria do letramento, pois questões de leitura e de escrita envolvem muito mais do que estratégias de leitura e escrita. Essas questões envolvem práticas sociais e discursivas que abrem um enorme “abismo” entre a escola e o cotidiano do aluno. Se propiciarmos aos aprendizes vivenciar uma enorme diversidade de gêneros, estamos dando a eles a chance de se apropriar da escrita. Se o aluno se apropria da escrita, numa função enunciativa satisfatória, sabendo se posicionar diante de diferentes esferas enunciativas, discursivas e linguísticas, então estamos falando de letramento. E é à escola, principalmente, que cabe esse papel. Assim, conforme Bezerra (2007), os estudos da escrita do século XXI propõem que o ensino dessa escrita baseie-se em situações da prática social, mostrando que ensinar a escrever pressupõe a aprendizagem de gêneros e suas relações com discursos e textos do cotidiano do aluno.

Seguindo essa linha, vimos que o letramento na escola em questão é trabalhado de maneira autônoma, pois muitos professores desconsideram que a escrita vai além dos muros da escola. Verificamos isso com a falta de incorporação dos princípios do letramento às práticas pedagógicas e a desconsideração dos professores acerca dos eventos de letramento, fazendo parte do cotidiano das pessoas. Também notamos que os professores estão muito preocupados em cumprir o conteúdo, pois em seus discursos houve relatos da importância de se cumprir o programa. E isso não comunga com as questões do letramento tão salientado pela professora Ângela Kleiman. Por isso, para os PCNs (2001), todo o professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais da sua disciplina, no entanto as demais áreas estão mais preocupadas com o conteúdo, esquecendo-se justamente que o papel da escola nos processos de letramento é a valorização da expressão oral dos alunos.

Outro ponto significativo e positivo foi com relação às questões de cidadania e civismo da escola, por isso ousamos aqui considerar como eventos de letramento. Se os alunos cantam o hino, então eles estão cantando algo que foi escrito. Sendo assim, estão estabelecendo uma conexão com a escrita e com as questões da cidadania e civismo.

Ao analisar as questões avaliativas, percebemos que elas fogem aos moldes do letramento, uma vez que não consideram a heterogeneidade dos sujeitos participantes do processo. Mesmo que as professoras de inglês e língua portuguesa sigam ou pelo menos tentam seguir os moldes do letramento, o que nos interessa é o todo, ou seja, como a escola concebe o letramento escolar.

Diante de todos os aspectos analisados, os professores entrevistados não se mostram atentos às questões discursivas enfocadas no trabalho, pois não confirmam em seus discursos questões acerca do princípio da pluralidade dos conceitos de letramento, da leitura, da escrita e do gênero. Embora os professores tenham dito que trabalham os gêneros em suas aulas, não houve uma conexão com as teorias do letramento, tampouco com as teorias discursivas. Mesmo assim, ressaltamos que não há como o professor não trabalhar os gêneros, uma vez que, como já estudamos, só enunciamos através dos gêneros discursivos. Então, confirmamos que os gêneros foram contemplados, mas seguindo sempre o LD. O que não houve foi à aproximação desses gêneros com o cotidiano do aluno. Como não se estabeleceu essa aproximação dos gêneros de forma ampla com o contexto do aluno, a falta de comprometimento com a produção desses textos foi significativa.

A outra constatação feita nesse trabalho apoia-se em Geraldi e refere-se à questão da concepção de linguagem dos referidos professores. O que compromete muito o processo

político e metodológico da ação desse professor em sala de aula, pois o envolvimento de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, pode ser utilizada em sala de aula. Por isso, para Geraldi (2004a), quando se ensina, o professor precisa fazer a seguinte pergunta: “Para que ensinamos o que ensinamos?” São essas respostas que mostram efetivamente os rumos didáticos que podem orientá-lo.

Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005) nos mostram que o estudioso Hébrard enfatiza que a repetição é o acontecimento mais marcante e mais forte na escola e que não há como transformá-la de uma hora para outra. E essa repetição permanece com antigas estratégias e metodologias. É o que já enfatizamos aqui com a chamada “herança cultural” salientada pelo autor Geraldi. Para os autores referidos, a intenção dos cursos de formação é intervir nas práticas pedagógicas bem como nessas repetições, desconsiderando a complexidade da escola.

Outra questão feita no nosso trabalho refere-se à revisão das posturas pedagógicas por parte dos professores. Não é nossa pretensão culpar o professor por desconhecer as teorias do letramento nem as teorias discursivas que enfocam o gênero. Porém, questionamos como o discurso da academia pode contribuir nos processos de formação dos professores, bem como na sua atualização no que tange as práticas de letramento. Muitas vezes estabelecer elos entre as práticas discursivas desses cursos com as práticas discursivas pedagógicas torna-se difícil, em função não só da longa jornada de trabalho do professor, como também de outros fatores. Por isso, o conhecimento fica em segundo plano e a cargo do livro didático.

De qualquer maneira, ressaltamos que o professor caminha sozinho nesta jornada e não há como culpá-lo da sua má formação ou de seu desempenho pedagógico. Podemos comparar o ofício do professor com um médico cirurgião, por exemplo, que no momento de uma cirurgia pode não ter os instrumentos necessários para a realização da operação do seu paciente. A cirurgia não se realiza, sendo isso um fato muito grave. Também pode faltar ao professor, *instrumentos* para a realização da aprendizagem do aluno. E isto, ao contrário do cirurgião, não parece *aos olhos* do nosso sistema ser um fato muito grave. Por isso, para que aconteça alguma mudança, é necessário o apoio dos órgãos competentes de todos os setores da educação (federal, estadual e municipal), no sentido de valorizar, estimular e proporcionar aos profissionais de ensino melhores condições de trabalho.

Lendo o artigo de Inês Signorini (2007) *Letramento e formação do professor*, vimos que o desencanto dos professores com relação à desvalorização da sua carreira é uma realidade não só do estado de São Paulo, como também do nosso estado. Com a atual política,

o professor, muitas vezes, encontra-se desmotivado e descrente, não conseguindo participar de cursos de aperfeiçoamento, bem como sanar o problema da não aprendizagem escolar.

Portanto não procuramos encontrar culpados, o que buscamos em todo o trabalho foi descrever as práticas discursivas inseridas no processo de letramento dos sujeitos, sem a pretensão de esgotar essa discussão, pois, consideramos com Bakhtin (2003), que cada enunciado é capaz de fazer surgir outro(s) enunciado(s), como um elo em uma cadeia discursiva inesgotável, possibilitando a outros sujeitos novas enunciações.

Por fim, não tivemos a pretensão de julgar se as práticas adotadas pelos professores, cujos discursos analisamos, estão certas ou erradas. O que pretendemos fazer foi a análise desses discursos e verificar em que medida eles se aproximam ou se afastam dos preceitos do letramento divulgados pelos referidos teóricos que dão sustentação a este trabalho.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER – REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro discurso. In: AUTHIER–REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação: Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

BAUER, M. W. e GASKELL G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, R.J: Vozes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). A interação verbal. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 2009, p.114-132.

BEZERRA, M. A. A escrita em contextos de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, I (Org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.147-169.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC: Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 4 de novembro de 2010.

CHARAUDEAU, P e MAINGUENEAU D. *Dicionário da Análise do Discurso*. Traduzido por F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

DICIONÁRIO *Aurélio* on-line: Disponível em <[www.dicionariodoaurelio.com](http://www.dicionariodoaurelio.com)> Acesso em 5 de novembro de 2010.

DOLZ, J. , NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas–SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto alegre, Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Traduzido por Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Traduzido por Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel *A ordem do discurso*. Traduzido por L. F. A. Sampaio São Paulo: Edições Loyola, 2006b.

FOUCAULT, Michel *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete, Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 2003.

GALLO, S. (Re) pensar a educação. In RAGO, M. e VEIGA-NETO, A. (orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 253-260.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004a.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro, Portugal: Tipave, 2004b.

GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SEE: *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em debate*. Goiânia, 2006. Caderno 3, p. 19-39.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na Análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

GUEDES-PINTO, A. L, GOMES G. G. e SILVA L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B. MATENCIO, M. L. M (Orgs) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p.65-92.

JORNAL *Estadão*: Disponível em <[www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br)> Acesso em 5 de novembro de 2010.

KATO, M. A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna, 2007a. Disponível em <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>

KLEIMAN, A. B. O conceito de letramento e suas implicações para alfabetização, 2007b. Disponível em <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005a.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, 2005b Disponível em <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 2004a.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2004b.

KLEIMAN, A. B, MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KOCH, I. V. e ELIAS, V.M. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In. SILVA, T. T (Org.) *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 21-34.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual e análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.

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

ORLANDI, E. P *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel *O discurso: estrutura ou acontecimento*: Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: Um caso de múltiplas rupturas. In. MUSSALIM, F, BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.v.3. p. 378-381

REVISTA *Nova Escola*: Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial>> Acesso em 5 de novembro de 2010.

REVISTA *Último Segundo*: Educação: Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/>> Acesso em 5 de novembro de 2010.

REVISTA *Viver, mente e cérebro*: Coleção memória da pedagogia, 5. Ed. Ediouro, Segmento-Duetto Editorial Ltda, 2005, p. 5-29.

RIBEIRO, V.M. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B. MATENCIO, M. L. M (Orgs) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 17-41.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.184-207.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: Considerações Psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.21-37.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa In: KLEIMAN, A. E CAVALCANTI, M. (orgs) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 317-337.

SIGNORINI, I. Letramento e (IN) Flexibilidade Comunicativa In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 161-200.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf)>

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1993.

TFOUNI, L.V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO: Disponível em <<http://www.uis.unesco.org>> Acesso em 5 de novembro de 2010.



## APÊNDICES



## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,....., concordo em participar de uma pesquisa sobre Letramento, que será conduzida por Waléria Escher de Oliveira Cândido, como parte da dissertação de mestrado sobre a orientação do Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza da Universidade Federal de Goiás.

Concordo que Waléria Escher de Oliveira Cândido cite trechos das minhas respostas e sei que ela usará um nome fictício e a minha real identidade será mantida em segredo.

Gostaria que o meu nome na pesquisa fosse-----.

Data:.....

Assinatura:.....



## **APÊNDICE B**

<b>ENTREVISTA</b>
-------------------

1. Diga seu nome e quanto tempo você dá aula?
2. Qual a importância de sua disciplina para a vida de seu aluno?
3. Você tem tempo de pesquisar e planejar suas aulas?
4. Você gosta do que faz e se sente motivado para isso?
5. O que você acha que é ser um bom professor?

## **RESPOSTAS**

### APÊNDICE C

<b>QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR</b>
---

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

1. Você consegue pensar em outras atividades e situações fora da escola que deem a seus alunos oportunidades de imersão no mundo da escrita?
2. Você acredita que há diferença nas estratégias de leitura de uma história qualquer, se seus alunos tivessem alguns objetivos de leitura como os listados a seguir?
  - a. Procurar palavras que começam com “X”, substantivos, países, insetos ou um nome de alguém no texto.
  - b. Descobrir por que o garoto ficou sozinho em casa.
  - c. Se você respondeu sim, quais seriam essas diferenças? Se você respondeu não, justifique sua resposta.
3. Existe alguma atividade que seus alunos realizam em sala que não enfatize a análise e a interpretação? Seja qual for a sua resposta justifique e exemplifique.
4. Preste atenção às questões de diferentes matérias:
  - Quantos ossos os seres humanos possuem?
  - Quem descobriu a América?
  - Diga quais as cores da bandeira nacional?
  - Você acha que essas questões são importantes? Por quê?
5. Quando o seu aluno lê um texto, quais são as **estratégias** de leitura que você aborda para se trabalhar esse texto?

## APÊNDICE D

<b>QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR</b>
---

Nome: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

1. Na leitura de um texto, há ideias do autor, do texto e do aluno. Partindo deste pressuposto, o que você julga mais importante para se trabalhar?
2. E quanto aos tipos de textos trabalhados em sala, quando e como são trabalhados? Quais são os tipos mais importantes que devem ser abordados em sua disciplina? De que maneira você trabalha a produção de textos ou a escrita dos seus alunos? Quais são as condições de produção dessa escrita?
3. Há aspectos importantes que devem ser cobrados dos seus alunos. Elabore, então, duas questões imprescindíveis que você cobraria em sala ou em sua avaliação.
4. Faça de conta que você está planejando sua aula. Pense em um conteúdo que você vai abordar em sua aula. Como você faz para introduzir esse conteúdo novo de sua matéria? Explique e exemplifique dizendo qual a maneira que você iniciaria esse conteúdo.
5. O que você acha do livro didático adotado? Você consegue conciliar o programa com o LD? De que forma? Quais são os aspectos positivos ou negativos



## APÊNDICE E

### QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

1. Qual é a importância de se cumprir um programa ou que foi planejado durante o ano na sua matéria?
2. O que você prioriza mais nas suas avaliações? Você acha importante a semana de provas ou a avaliação em si? Como você avalia?
3. De que modo o seu aluno produz textos em suas aulas? Exemplifique.
4. Atividades extras são importantes? De que modo pode facilitar a aprendizagem ou envolver o aluno na sua matéria? Você apresentou este ano algo inovador, diferente em suas aulas?
5. Você está dando um conteúdo importante e algo acontece ou um aluno pergunta algo que não tem nada a ver com sua matéria e aí o que fazer?
6. Qual é o conteúdo que você está ministrando nos 9ºs anos e como você abordou estrategicamente este conteúdo?

**APÊNDICE F**  
**QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO**

1. Em que aulas você produz mais textos? (escreve mais, copia menos, redige mais respostas ou faz redação)
2. Na hora da avaliação, o que é mais dado: questões decorativas, reflexivas, de compreensão da matéria ou interpretativas?
3. Qual é a prática mais comum nas aulas: copiar a matéria do quadro, participar as aulas, leitura e compreensão, interpretar textos de qualquer assunto, fazer exercícios do livro, aula expositiva com explicações ou outros?
4. O que você acha das aulas ou matérias em geral? (os professores cumprem e atendem o que vocês esperam?)



**APÊNDICE G**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu,....., autorizo..... para participar de uma pesquisa sobre Letramento, que será conduzida por Waléria Escher de Oliveira Cândido, como parte da dissertação de mestrado sobre a orientação do Prof. Drº Agostinho Potenciano de Souza da Universidade Federal de Goiás.

Concordo que a Waléria Escher de Oliveira Cândido cite trechos das minhas respostas e sei que ela usará um nome fictício e a minha real identidade será mantida em segredo.

Data:.....

Assinatura do responsável.....