

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Josa Coelho da Silva Irigoite

**VIVÊNCIAS ESCOLARES EM AULAS DE PORTUGUÊS QUE
NÃO ACONTECEM: A (NÃO) FORMAÇÃO DO ALUNO
LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS-ENUNCIADO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

A ficha catalográfica é confeccionada pela Biblioteca Central.

Tamanho: 7cm x 12 cm

Fonte: Times New Roman 9,5

Maiores informações em:

<http://www.bu.ufsc.br/design/Catalogacao.html>

Josa Coelho da Silva Irigoite

ANEXAR

Dedico esta dissertação às três pessoas
mais importantes da minha vida:
minha avó Marionete, minha mãe
Rosa e meu marido Adriano.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e ao meu anjo da guarda, que sempre esteve ao meu lado e me guiou durante todo o trajeto.

À minha avó, Marionete, a quem eu devo toda minha trajetória nos estudos e minhas conquistas.

À minha mãe, Rosa, por todo o amor e carinho dedicados.

Ao meu marido, Adriano, por sempre me incentivar e acreditar em mim, até mais do que eu mesma. Também pela paciência nos momentos mais difíceis.

A toda a minha família – Liemar, Lucas, Dani, Kátia, Karina, Amanda, Iago, Júnior, Amilton, Mirtes –, que são a base da minha vida.

À minha nova família – Eva, Danilo e Greyce –, por sempre acreditarem em mim.

À Fátima, Zé e Diego, pela felicidade e orgulho que demonstraram quando adotei o nome Irigoite.

Aos meus eternos amigos da graduação de Letras, que fizeram parte de minha trajetória na UFSC e vibram com minhas conquistas – Antônio, Lidiane, Rosângela, Margareth e Jaqueline.

Aos amigos que ganhei no Mestrado, principalmente aos orientandos da Mary, companheiros de “caminhada”: Aline, Fernanda, Michelle, Eloara, Sabatha, Amanda e Anderson.

Aos generosos colegas e amigos de pós-graduação que cederam seu precioso tempo para revisar certos trechos desta dissertação: Christiane Nunes de Souza – traduções de citações do inglês –; Ana Paula Kuczmynda da Silveira – toda a seção sobre o Círculo de Bakhtin –; e Eloara Tomazoni – Abstract.

À professora Rosângela Hammes Rodrigues, por ter me “apresentado” a Bakhtin de forma contagiante, já na época da graduação, e por todo o apoio que o Programa deu a minha pesquisa.

Ao cronista Felipe Lenhart, por ter atendido generosamente nosso chamado e ter conseguido conquistar a atenção e a admiração dos alunos, em uma aula que realmente aconteceu como gênero discursivo.

Ao professor João Wanderley Geraldi, nossa grande referência no tema proposto, que se dispôs desde o início a ler esta dissertação.

A toda a direção e funcionários que me abriram as portas da escola em que se deu essa pesquisa e me receberam de braços abertos.

Aos alunos participantes da pesquisa, que são motivo para nossas reflexões e pesquisas.

Por fim, às duas pessoas mais envolvidas diretamente à minha pesquisa, sem as quais este trabalho não seria possível. Primeiro, à professora de Português da escola, pela confiança depositada em mim desde a época do estágio final do curso de licenciatura, pelo tempo e as aulas cedidas. Uma pessoa por quem adquiri um enorme respeito e admiração, pois enfrenta a cada dia, em anos de profissão, tudo o que vivenciei em apenas um semestre e tentei descrever nesta dissertação. Segundo, à minha querida e admirada orientadora, professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Minha maior ídola na área, meu modelo a ser seguido, que me orientou perfeitamente sempre com muito carinho e delicadeza. Devo a maior parte deste trabalho a ela.

Aprende o que é mais simples! Para
aqueles
cujo momento chegou,
nunca é tarde demais.
Aprende o ABC: não basta, mas
aprende-o! Não desanimes!
Tens de assumir o comando!

Aprende, homem no refúgio!
Aprende, homem na prisão!
Mulher na cozinha, aprende!
Aprende, sexagenário!
Tens de assumir o comando!
Procura a escola, tu que não tens casa!
Cobre-te de saber, tu que tens frio!
Tu, que tens fome, agarra o livro: é uma
arma!
Tens de assumir o comando!

Não tenhas medo de fazer perguntas:
não te deixes levar por convencido,
vê com teus próprios olhos!
O que não sabes por experiência própria,
a bem dizer, não sabes.
Tira a prova da conta:
és tu quem vai pagar!
Aponta o dedo sobre cada item,
pergunta: como foi parar aí?
Tens de assumir o comando!

(Bertold Brecht)

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a aula de Português, com foco em fatores que comprometem a formação dos alunos como leitores e produtores de textos-enunciado escritos em diferentes gêneros discursivos. O objetivo foi identificar razões pelas quais as aulas de Português não acontecem no espaço escolar em estudo, em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual escrita, experienciando possibilidades de coconstrução de caminhos para que aconteçam; respondendo, assim, à seguinte questão-problema: Por que as aulas de Português não acontecem, no espaço escolar em estudo, em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual escrita? É possível coconstruir caminhos para que aconteçam? Essa questão foi desdobrada em três questões-suporte, que guiaram nossa geração de dados e que focalizam, respectivamente, a formação/ação docente; as vivências intersubjetivas dos alunos; e a natureza da ação institucional. A pesquisa partiu, assim, de dois grandes eixos teóricos: a ancoragem sociointeracionista vigotskiana e o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso. Ao longo do estudo, outras teorias emergiram como necessárias para entender as especificidades das aulas de Português que não aconteciam como gênero discursivo (MATENCIO, 2001): buscamos algumas respostas “metodológicas” de teóricos da educação e estudiosos da linguagem – a exemplo de Antunes (2003), Batista (1997), Britto (1997), Geraldi (1997 [1991]), Kleiman (2001 [1989]), entre outros –; e outras de cunho social e antropológico, advindas dos estudos de letramento de autores como Street (1984), Barton (1994) e Gee (2004). A tipificação da pesquisa constituiu uma pesquisa-ação, com ancoragem etnográfica, cuja geração de dados partiu de nossa inserção em uma escola estadual do município de São José, nas aulas de Português de duas turmas: uma 7ª série do ensino fundamental e um 1º ano do ensino médio. A operacionalização dividiu-se em duas grandes etapas: 1) a geração de dados, que incluiu um longo contato com a escola (quase dois anos), entrevistas, pesquisa documental e observação participante das aulas de Português com geração de notas de campo; e 2) minha ação protagonista, assumindo as aulas da turma de 1º ano do ensino médio ao longo de quase três meses. Essas aulas ministradas durante a pesquisa tiveram como foco norteador o gênero crônica, uma exigência local por conta das Olimpíadas de Português de que a escola iria participar na época. Os resultados sinalizam para uma provável divergência entre as práticas de letramento dos alunos e as práticas de

letramento escolares. Mais do que uma divergência, concluímos que muitos dos gêneros do discurso que compõem a aula de Português – a exemplo da crônica – correspondem a propostas de eventos de letramento para os quais as práticas de letramento dos alunos não oferecem suporte. As atividades de leitura e escrita propostas pela escola, assim, não fazem sentido para os alunos, que, por sua vez, não se engajam nas aulas; não havendo engajamento, não há interação entre os alunos e o professor, por isso a aula de Português não acontece como gênero discursivo, na concepção de Matêncio (2001).

Palavras-chave: Aula de Português. Gêneros do Discurso. Leitura. Letramento. Produção Textual.

ABSTRACT

This research is about the Portuguese class, focusing on factors that compromise the students development as readers and producers of written texts-utterance in different genres. The objective was identify reasons why the Portuguese classes do not happen in the school under study, when it comes to teaching and learning of reading and writing textual production, experiencing the possibilities of construction of ways to happen; answering, thus, the following question-problem: Why the Portuguese classes do not happen in the school under study, when it comes to teaching and learning of reading and writing textual production? It is possible to construct ways to happen? This question was split into three support issues that guided our data generation and focus, respectively, the teacher formation/action; the intersubjective experiences of students, and the nature of institutional action. The research started, thus, from two theoretical strands: the sociointeractionist anchoring from Vigotski and the concept of speech genres proposed by Bakhtin. Throughout the study, other theories have emerged as necessary to understand the specifications of the Portuguese classes that did not happen as a genre (MATENCIO, 2001): we searched some "methodological" answers of educational theorists and scientists of language – for example, Antunes (2003), Batista (1997), Britto (1997), Geraldi (1997 [1991]), Kleiman (2001 [1989]), among others -, and others of social and anthropological studies of literacy that come from authors such as Street (1984), Barton (1994) and Gee (2004). The type of the research was an action research, with ethnographic anchor, whose data generation came from our insertion into a state school in the city of São José, in the Portuguese classes of two groups: one 7th grade of the basic education and one 1st year of the high school. The operationalization was divided into two major stages: 1) data generation, which included an extensive contact with the school (almost two years), interviews, documentary research and participant observation of the Portuguese classes with the field notes generation; and 2) my protagonist role, giving classes in the 1st year of high school for almost three months. These classes taught during the research have been focused on the chronic genre, a local requirement because of the Portuguese Olympics that the school would participate in that time. The results point to a probable divergence between the students literacy practices and the school literacy practices. More than a divergence, we conclude that many of the speech genres that constitute the Portuguese

classes – for example, the chronic – correspond to proposals for literacy events of which the students' literacy practices do not support. The activities of reading and writing proposed by the school, therefore, do not make sense for students who, in their turn do not get engaged in class; if there is no engagement there is no interaction between students and teacher, so the Portuguese class does not happen as a speech genre, in the conception of Matencio (2001).

Keywords: Portuguese classes. Speech genres. Reading. Literacy. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Com quem os alunos moram.....	66
Gráfico 2: Escolaridade do pai e da mãe.....	67
Gráfico 3: Quem ajuda os alunos nas tarefas escolares.	71
Gráfico 4: Gosta de ler?.....	72
Gráfico 5: Quantidade de livros lidos por ano.	73
Gráfico 6: Tempo de aula despendido por conta dos obstáculos institucionais.	222

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Profissão da mãe	68
Tabela 2: Profissão do pai.....	68
Tabela 3: Profissão do(s) irmão(s).....	69
Tabela 4: Profissão do aluno.....	70
Tabela 5: Livro preferido.....	74
Tabela 6: Gêneros textuais mais lidos.	75
Tabela 7: Suportes de leitura mais utilizados.....	76
Tabela 8: Listagem de disciplinas apontadas como preferidas pelos alunos, em ordem decrescente.	77
Tabela 9: Tempos calculados das aulas participantes da pesquisa.....	221
Tabela 10: Lista de presença dos alunos durante o semestre.	232

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	NO MEIO DO CAMINHO TINHA MAIS QUE UMA PEDRA...	33
2.1	DOMÍNIOS NOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA: O DESAFIO PROPULSOR DO PERCURSO DE PESQUISA	34
2.2	DAS PRÁTICAS DE LEITURA À AULA DE PORTUGUÊS: A DEFINIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA E O PROCESSO DE MUDANÇA DESSE OBJETO	39
2.2.1	<i>A primeira mudança requerida: do acompanhamento da turma para o acompanhamento da professora.....</i>	<i>39</i>
2.2.2	<i>A segunda mudança requerida: da formação do leitor para a aula de Português, a resignificação do objeto de estudo.....</i>	<i>40</i>
2.3	OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO: O FAZER PARA ALÉM DA OBSERVAÇÃO	46
2.4	A GERAÇÃO DE DADOS NA PESQUISA-AÇÃO: UM OLHAR PARA ALÉM DAS OBVIIDADES.....	56
2.4.1	<i>Conhecendo a realidade objeto de pesquisa: o contato com a escola.....</i>	<i>57</i>
2.4.2	<i>Vivenciando o dia a dia da escola: a observação das aulas da professora</i>	<i>59</i>
2.4.3	<i>As vozes dos envolvidos na pesquisa: as entrevistas</i>	<i>60</i>
2.4.4	<i>Informações escritas sobre a realidade objeto de estudo: a pesquisa documental</i>	<i>63</i>
2.5	OS ALUNOS PARTICIPANTES DE PESQUISA: EM BUSCA DE UM PERFIL INICIAL	65
2.6	O AGIR COM NA REALIDADE PESQUISADA: O PERÍODO DE INTERVENÇÃO.....	78
2.7	SEGUINDO PARA NOVOS RUMOS.....	79
3	A ANCORAGEM TEÓRICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: EIXOS DO PENSAMENTO DE BAKHTIN E DE VIGOTSKI	81
3.1	VIGOTSKI E O PENSAMENTO SOCIOINTERACIONISTA: O ENCONTRO ENTRE O UNIVERSO BIOLÓGICO E O UNIVERSO SÓCIO-HISTÓRICO	88
3.1.1	<i>Aprendizagem move desenvolvimento: sinalizações para a educação.....</i>	<i>90</i>
3.1.2	<i>Zona de Desenvolvimento Imediato: um conceito fundante.....</i>	<i>91</i>
3.1.3	<i>A formação de conceitos: um mesmo processo sob duas vias contrárias</i>	<i>93</i>
3.1.4	<i>O processo de ensino fundado em bases sociointeracionistas.....</i>	<i>98</i>

3.2	O TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE: A ANCORAGEM NO PENSAMENTO BAKHTINIANO	101
3.2.1	<i>O Círculo de Bakhtin: caráter dialógico da linguagem e condição de texto como enunciado</i>	<i>103</i>
3.2.2	<i>Os gêneros do discurso: tipos relativamente estáveis de enunciado</i> <i>124</i>	<i>124</i>
3.2.3	<i>A didatização da teoria bakhtiniana em documentos oficiais e em construções teóricas.....</i>	<i>129</i>
3.2.4	<i>O conceito de Elaboração Didática como proposta para empreender a ação pedagógica a partir do pensamento filosófico bakhtiniano</i>	<i>150</i>
3.3	SEGUINDO PARA NOVOS RUMOS.....	153
4	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: EIXOS DE AULAS QUE NÃO ACONTECEM	155
4.1	DISCUSSÕES ACERCA DAS DIMENSÕES SOCIAL E VERBAL DO GÊNERO CRÔNICA	156
4.2	A (NÃO) FORMAÇÃO DE LEITORES DE CRÔNICAS NA AULA DE PORTUGUÊS	163
4.2.1	<i>O leitor de textos-enunciado em nossas vivências iniciais: uma ação nomeada como gênero, mas asséptica sob o ponto de vista da intersubjetividade.....</i>	<i>163</i>
4.2.2	<i>O leitor de textos-enunciado no protagonismo de nossas vivências em busca de implementar o olhar sobre a dimensão social e a dimensão verbal do gênero crônica.....</i>	<i>182</i>
4.3	A (NÃO) FORMAÇÃO DE PRODUTORES TEXTUAIS DE CRÔNICAS (E POSSIVELMENTE DE OUTROS GÊNEROS) NA AULA DE PORTUGUÊS	191
4.4	AS PEDRAS ENCONTRADAS NO CAMINHO: OBSTÁCULOS PARA A/NA AULA DE PORTUGUÊS	211
4.4.1	<i>Obstáculos institucionais que afetam a aula de Português</i>	<i>212</i>
4.4.2	<i>O maior obstáculo encontrado: a falta de engajamento dos alunos</i> <i>225</i>	<i>225</i>
4.5	CRIANDO INTELIGIBILIDADES: AULAS DE PORTUGUÊS QUE NÃO ACONTECEM	234
4.6	SEGUINDO PARA NOVOS RUMOS.....	245
5	TENTANDO ENTENDER O CAOS: POR QUE AS AULAS DE PORTUGUÊS NÃO ACONTECEM?	247
5.1	USOS SOCIAIS DA ESCRITA: AS DIVERSAS FACETAS DO LETRAMENTO	247
5.1.1	<i>Em busca de uma definição para letramento</i>	<i>248</i>
5.1.2.	<i>Os modelos de letramento segundo Street (1984) e seus respectivos reflexos no ensino e a aprendizagem de língua materna.....</i>	<i>253</i>

5.1.3	<i>Práticas e eventos de letramento: tentando entender o não engajamento dos alunos</i>	262
5.1.4	<i>Implicações socioeconômicas do domínio da leitura: uma discussão sobre empoderamento</i>	266
5.2	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO PARA NOSSA TENTATIVA DE CONSTRUIR INTELIGIBILIDADES	279
5.2.1	<i>Construindo inteligibilidade: o uso da escrita como evento de letramento</i>	280
5.2.2	<i>Sinalizações para possíveis caminhos: o papel da escola a partir das inteligibilidades criadas</i>	284
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
	REFERÊNCIAS	289
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	313
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	315
	ANEXO C – DIRETRIZES PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA	323
	ANEXO D – DIRETRIZES PARA ENTREVISTA COM A BIBLIOTECÁRIA	325
	ANEXO E – DIRETRIZES PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE PORTUGUÊS	327
	ANEXO F – DIRETRIZES PARA A SEGUNDA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE PORTUGUÊS	329
	ANEXO G – CRÔNICA LIDA E TRABALHADA NAS AULAS 15 E 19, 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	331

1 INTRODUÇÃO

A importância que a escrita tem e as funções que desempenha atualmente na vida de comunidades distintas é objeto de estudo na Linguística Aplicada – teorizações sobre letramento são exemplos disso – e tem profundas relações com o objeto de estudo desta dissertação. Em se tratando de ambientações crescentemente mais marcadas pela presença dessa modalidade da língua, como os contextos urbanos perpassados pelas diferentes tecnologias, possivelmente nunca os homens que vivem nessas ambientações estiveram tão rodeados por material escrito e possivelmente, ainda, nunca as demandas por dominar essa modalidade em suas diferentes configurações tenham se estabelecido de igual modo.

Há, nesses contextos, muitos livros impressos, inúmeros jornais e revistas, panfletos, cartazes publicitários, manuais explicativos. Há, ainda, os diversos gêneros materializados em suportes virtuais na internet. Parece certo que, na cultura ocidental das grandes metrópoles, a escrita está presente de modo recorrente (FISCHER, 2006). Paradoxalmente, porém, em determinados contextos da geografia nacional, parece não haver leitores e produtores de textos para muitos gêneros discursivos que instituem essa profusão de textos-enunciado¹. Essa hipótese exige que especifiquemos de que leitores se trata, porque esse questionamento normalmente tem como parâmetro leitores tomados abstratamente, tidos como plenamente alfabetizados, tal qual o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (2009, p. 1) – INAF – os define, ou seja, “[...] pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.”

Seria essa a qualificação para os leitores críticos e conscientes, que se assumem como interlocutores nas relações intersubjetivas mediadas por um texto escrito e que, ao que parece, constituem, universalmente, a nossa meta de formação nas escolas? Os estudos do letramento, como se instituem hoje, convidam-nos a evitar uma abstração dessa ordem. De todo modo, a pergunta persiste: Estaríamos – em nossos ambientes urbanos marcados pela forte presença da escrita –

¹ Usaremos essa denominação por adotar a concepção de texto como *unidade de interação*, tal qual propõe o Círculo de Bakhtin.

vivenciando uma prevalência de leituras instrumentais, entendidas como ler para a mobilidade social cotidiana ou de leituras para obtenção de informação imediata, para resolução de problemas prementes e demandas afins?

Essa é uma discussão que tem se consolidado nas últimas décadas e que geralmente se volta para a escola, instituição historicamente concebida como responsável pela formação do leitor – em tese, a principal agência de letramento (KLEIMAN, 2001 [1995]) –, processo implicado na formação do cidadão, dadas as relações historicamente construídas entre cidadania e escolarização e erudição (GRAFF, 1994). Uma pergunta frequente entre os professores, como já apontava Kleiman (2001 [1989]) no final dos anos 1980, é: “Por que meu aluno não gosta de ler?”. Talvez a melhor pergunta seja: O que e para que nossos alunos leem em nossas sociedades grafocêntricas² contemporâneas? Não estamos formando leitores e produtores de textos-enunciado em nossa ação escolar? Mas o que significa formar leitores e produtores de textos-enunciado? Podemos discutir a formação do leitor nesse plano de abstração subjetiva? Dados de indicadores que têm origem em uma sociologia massiva (LAHIRE, 2008 [1995]), como o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), e testes internacionais aplicados pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) sinalizam para um baixo rendimento de brasileiros de diferentes regiões do país nos usos da modalidade escrita. Que usos seriam esses? Possivelmente os usos parametrizados na definição do que seja um leitor plenamente alfabetizado, tal qual propõe o Inaf. Olhares mais pontuais, porém, tendem a confirmar essa preocupação que emerge dos dados dos indicadores massivos: são os trabalhos de estudiosos que levantaram problemas da aula de Português nas últimas décadas – Geraldi (2001 [1984]; 1997 [1991]), Kleiman (2001[1989]), Britto (1997), Antunes (2003), Batista (1997), Zilberman (1993), apenas para citar alguns deles. Esses estudos nos fazem pensar mais detidamente sobre nosso papel na ressignificação das práticas de leitura e escrita de nossos alunos, sobretudo nos entornos menos privilegiados socioeconomicamente.

² Entendemos por *grafocêntricas* as sociedades em que a escrita e a leitura estão presentes, ou seja, as pessoas que circulam por tais sociedades têm contato direto com a modalidade escrita, quer dominem o código ou não. Segundo Fischer (2006, p. 280), “[...] a multiplicação, diversificação, proliferação e aceleração do material escrito caracterizam a atual ‘pandemia de informações. E como se trata de um fenômeno fundamentado na leitura, são as estratégias nela baseadas que compõem a reação atual.’” Entendemos que a leitura, assim, nessas sociedades que exaltam a palavra escrita, reflete – tanto quanto suscita – transformações na organização das interações humanas.

Diante desses questionamentos, que correspondem a inquietações que nos constituem como linguistas aplicados e/ou como estudiosos da educação em língua materna, portanto, ocupados com a linguagem nos desafios que se dão a conhecer nos usos sociais (MOITA LOPES, 2006), esta dissertação nasceu da vontade de construir inteligibilidades para o que entendemos ser um problema linguístico socialmente relevante (MOITA LOPES, 2006): potenciais dificuldades para ressignificar práticas de leitura de alunos inseridos em ambientações com baixos níveis de escolarização e socioeconomicamente desprivilegiadas; em outras palavras, buscar estratégias didático-pedagógicas que potencializem experiências de leitura desses alunos. Desde o início, porém, tivemos a preocupação de não trazer para nosso espaço escolar de pesquisa empírica construtos metodológicos prontos da universidade à escola, e sim coconstruir³ ações de ensino e de aprendizagem junto com os envolvidos, sujeitos situados social, histórica e culturalmente: nós, pesquisadora, alunos e professora de Português da classe em que se desenvolveu a maior parte deste estudo. Em nome desse objetivo, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, que implica a coconstrução de propostas, com geração de dados a partir de nossa inserção em contextos culturais escolares que constituem objetos de pesquisa.

Para tanto, escolhemos uma escola estadual localizada no município de São José – o Estado de Santa Catarina é o órgão mantenedor e a Secretaria da Educação e Inovação é responsável pela administração. Optamos por trabalhar com uma escola de rede estadual de ensino por entendermos que os sistemas estaduais abarcam grandes contingentes de alunos no país e tendem a incluir populações oriundas de contextos familiares com menores níveis de escolarização – o que tem implicações socioeconômicas – e, para os quais, a escola, de fato, tal qual entende Kleiman (2001 [1995]), representa (ou deveria representar) a principal agência de letramento. Assumimos, assim, a motivação política de nossa escolha porque entendemos que o campo aplicado, diferentemente de como foi concebido por longa data, hoje, conforme defendem Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2003), tem como objeto de estudo questões linguísticas de relevância social; e a diversidade de usos da modalidade escrita tende a ser menos efetiva em

³ Conforme o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, as composições com o prefixo “co-” nunca levam hífen. A palavra “coconstruir” não se encontra dicionarizada, mas optamos por seguir a regra. Fonte: <<http://www.academia.org.br>>; consultado em 26 de abril de 2011.

estratos sociais com menores índices de escolarização formal, o que pode inviabilizar a essas populações um trânsito social mais amplo.

Para dar conta desses propósitos, a operacionalização da pesquisa dividiu-se em duas grandes etapas: 1) a geração de dados, que incluiu um longo contato com a escola em que se deu a pesquisa-ação (quase dois anos), entrevistas, pesquisa documental e observação participante das aulas de Português com geração de notas de campo; e 2) minha ação protagonista, assumindo as aulas em uma turma específica ao longo de quase três meses. Essas aulas ministradas durante a pesquisa tiveram como foco norteador o gênero crônica, encaminhamento que, embora relutando, aceitamos empreender na busca da hibridização entre usos da escrita ali instituídos e usos da escrita globalmente consolidados; ou seja, a movimentação dialética entre letramentos locais e globais, tal qual propõe Street (2003). No semestre seguinte ao fechamento da geração de dados, a turma em questão iria participar das Olimpíadas de Português, com a produção de uma crônica, o que exigiu de nós sensibilidade ao processo (ERICKSON, 1989) já ali instaurado – demandas pela preparação dos alunos para a participação nesse concurso –, ao mesmo tempo em que requereu de nós uma ação em nome do que globalmente nos compete fazer como professores de língua materna, ou seja, potencializar práticas discentes de uso da língua em diferentes esferas da atividade humana com propósitos interacionais efetivos e não tendo como fim propostas institucionalizadas de mensuração de habilidades em nível nacional, o que parece estar subjacente a ações como olimpíadas estudantis e iniciativas afins de natureza massiva.

No decorrer do processo, porém, a pesquisa acabou seguindo um novo rumo. A realidade com que nos deparamos na escola foi mais desafiadora do que imaginávamos. Mesmo tendo conhecido a turma antecipadamente e tendo nos embasado consistentemente sob o ponto de vista teórico-metodológico, com uma apropriação conceitual e procedimental significativa no que diz respeito à ação a ser empreendida, as aulas constituíram-se, a cada dia, um desafio a ser entendido e a requerer nossa ampla reflexão teórica. As dificuldades para a coconstrução de caminhos revelaram-se expressivas tanto nas aulas da professora participante de pesquisa, observadas na primeira fase da geração de dados, quanto em nossas aulas, quando nos tornamos protagonistas do fazer pedagógico naquele ambiente.

Primeiramente, deparamo-nos com uma professora angustiada para aprender, mas desanimada com os resultados infrutíferos da ação cotidiana, pedindo ajuda, na expectativa de que a Universidade, com os saberes que lhe são atribuídos historicamente, fosse a redenção para as

aulas que ali não aconteciam⁴ de fato. Também presenciamos o dia a dia de professores cansados de resultados pouco animadores e aflitos por “sair” de uma rotina angustiante, o que parece se comprovar em frequentes afastamentos docentes movidos por adoecimentos de toda ordem. Além disso, vimos muitos alunos com aparente desinteresse pelas aulas e com o estudo em geral, o qual tende a não lhes acenar com novas perspectivas de futuro; e uma escola com diversos desafios institucionais a interferir no trabalho dos professores. O que fazer para conquistar a participação desses alunos? Como contribuir para ressignificação de suas práticas de leitura? Essas perguntas perpassaram toda a pesquisa e nos fizeram perder noites de sono.

Dentre os inúmeros desafios que mapeamos durante nossa vivência na escola e que geraram mudanças no percurso da pesquisa, os principais foram: configuração não convergente nas interações em sala de aula, o que implica indisciplina; alheamento dos alunos em relação a nossas propostas de interação e um número exorbitante de faltas; comprometimento da funcionalidade institucional, em itens como logística da distribuição de material, operacionalidade da biblioteca e da sala de informática, sistematicidade nos horários de aulas e ausência de professores e funcionários em horários firmados; desafios para ressignificação das práticas de leitura e escrita a partir da apropriação de gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, tanto em relação à mediação docente quanto ao engajamento dos alunos; desafios docentes para crer nas possibilidades de mudanças nesse quadro.

Por tudo isso, nosso rumo mudou. Mais do que focar nos alunos, nossa primeira grande decisão foi acompanhar a professora participante de pesquisa – por isso, quando houve uma reorganização de horários na escola, processo que afastou a professora da turma inicialmente escolhida para a pesquisa, nós optamos por também substituir a turma envolvida em nosso estudo (iremos historiar isso à frente). Decidimos concentrar esforços para tentar responder ao que entendemos ter sido um “pedido de ajuda”, lido à luz de nossa condição de linguistas aplicados

⁴Vamos usar, ao longo desta dissertação, com relativa frequência, a expressão *a(s) aula(s) não acontece(m)/acontecia(m)*, o que nos remete a Geraldí (2010a) que entende *a aula como acontecimento*, mas também nos remete a Matencio (2001), que concebe *a aula como gênero do discurso*. Em uma *leitura particularmente nossa* desses dois autores, quando afirmamos que *a(s) aula(s) não acontece(m)/acontecia(m)*, queremos referenciar a ausência de um processo interacional em que haja participantes engajados em torno de um mesmo eixo de discussão, em um dado espaço de tempo e em um lócus específico e com propósitos específicos. As discussões à frente deverão tornar mais clara nossa proposta de compreensão desse fenômeno em particular, nas quais nos remeteremos mais efetivamente à concepção de Matencio (2001) da aula como *gênero discursivo*.

que têm como objeto, tal qual já mencionamos, problemas linguísticos socialmente relevantes. Agimos, no entanto, sem esquecer a metodologia da pesquisa-ação: deixamos claro desde o início que não iríamos trazer “receitas prontas” da universidade para melhorar as aulas, e sim tentar coconstruir estratégias junto com a professora e com todos os envolvidos naquele processo, na busca de produzir novos encaminhamentos teórico-metodológicos que signifiquem também em tantos outros potenciais contextos análogos. Como aponta Rajagopalan (2006, p. 165): [...] a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não continuar esperando em vão que seu colega ‘teórico’ lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser ‘aplicado’”.

Além disso, o objetivo primeiro da pesquisa – ressignificar as práticas de leitura dos alunos na busca da hibridização entre suas vivências de letramento e as vivências globalmente instituídas (STREET, 2003) – ampliou-se: o foco tornou-se a busca por criar inteligibilidade para os desafios ali materializados no que diz respeito à aula de Português, o que acreditamos convergir com o objetivo da Linguística Aplicada atual, como aponta Moita Lopes (2006). E mais do que “ajudar” a escola, surgiu o intuito de levar essas reflexões para a universidade, objetivando, assim, diminuir o “fosso” que acreditamos existir muitas vezes entre as duas instituições. A importância dos dados gerados, a nosso ver, reside no fato de colocarem em discussão teorizações acadêmicas – muitas delas fruto de estudos encastelados nos muros da universidade os quais desconhecem o cotidiano escolar tal qual se delineia em muitos espaços sociogeográficos – acerca do ensino e da aprendizagem da língua materna, da forma como tais discussões se registram em muitos contextos na contemporaneidade.

O aporte teórico da pesquisa também sofreu algumas alterações no decorrer do processo. Tendo como tema principal a leitura, as bases teórico-epistemológicas no início tomavam esse objeto sob dois aspectos: como prática social, com teorizações sobre letramento ancoradas em autores como Street (1984), Barton (1994) e Gee (2004), e gêneros do discurso, com base no pensamento do Círculo de Bakhtin⁵; e como aprendizagem mediada, tendo como base o pensamento vigotskiano. Durante a pesquisa, principalmente nas fases de observação das aulas e de nossa ação docente, novas teorias emergiram como necessárias para construirmos inteligibilidades para as dissonâncias

⁵ Conforme explica Rodrigues (2005), *Círculo de Bakhtin* é uma expressão cunhada por pesquisadores contemporâneos para se referir ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período entre 1919 e 1929, do qual fizeram parte Bakhtin, Volochinov e Medvedev.

flagrantemente expostas nas interações estabelecidas naquelas ambientações. É o caso dos conceitos de transposição didática (PETIT-JEAN, 2008 [1998]) e elaboração didática (HALTÉ, 2008 [1998]) e teorizações no plano do sociointeracionismo discursivo de Genebra, tão presente, este último ideário, – a despeito de nossa vontade de opção – nos encaminhamentos institucionais de esferas federais apresentados à escola, do que as Olimpíadas de Língua Portuguesa parecem um flagrante exemplo. Por fim, renovou-se a importância das teorias sobre letramento. Evitamos, porém, em se tratando desse ideário, compartilhar posicionamentos que julgamos excessivos e recorrentes e que gaseificam (GERALDI, s.d.), a nosso ver, o escopo do termo; nosso foco, nesse construto teórico foi buscar, no âmbito dos estudos antropológicos e sociológicos sobre usos da escrita, possíveis explicações para tais dissonâncias interacionais: mais do que não convergência, possivelmente tenhamos testemunhado uma antagonização entre práticas e eventos de letramento vivenciados pelos alunos em sua microcultura (ERICKSON, 1989) e práticas e eventos de letramento escolar, o que impossibilitaria a hibridização a que nos propúnhamos empreender.

Com essa descrição introdutória da pesquisa, parece-nos visível a complexidade dos dados gerados, que podem ser óbvios para muitos leitores desta dissertação, mas esperamos que sejam inéditos e ricos em informações para outros tantos, sobretudo para aqueles que relutam em assumir como obviedades o que não pode, sob nenhum aspecto, ser óbvio: as aulas não acontecerem em estratos sociais desprivilegiados socioeconomicamente. Por essa complexidade e pela própria natureza dialética da pesquisa-ação, optamos por desenvolver esta dissertação de maneira fluida, fugindo propositadamente – e assumindo os riscos inerentes a essa escolha – da configuração composicional estereotípica deste gênero discursivo. Assim, ao invés da clássica divisão entre aporte teórico inicial, seguido de procedimentos metodológicos, finalizando com análise dos dados, teoria e prática dialogarão dialeticamente, em uma tentativa de olhar praxiológico, a ser experimentada – com todos os riscos acadêmicos, insistimos, que essa escolha possa implicar – nos capítulos seguintes. Concordamos, assim, com Moita Lopes (2006, p. 31) que defende: “[...] uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria [...]”.

A dissertação, portanto, desenvolve-se da seguinte maneira: no segundo capítulo, descrevemos mais detalhadamente todo o percurso da pesquisa, registrando as mudanças sofridas e o consequente enriquecimento de nosso olhar derivado desse processo. Começando pela proposta inicial do projeto, com a justificativa pela escolha do tema leitura, seguido da explicação sobre o processo de mudança de objeto de pesquisa e dos objetivos, além de descrever todo o encaminhamento metodológico da pesquisa-ação. Em seguida, procedemos à descrição da geração de dados: o contato com a escola, nossa inserção nas aulas de Português, as entrevistas com os envolvidos e a pesquisa documental. Por fim, apresentamos uma tentativa de traçar um perfil inicial dos alunos participantes da pesquisa e descrevemos o período de intervenção, ou seja, nossa ação protagonista na docência.

No terceiro capítulo, apresentamos os dois eixos teóricos epistemologicamente convergentes que embasam a pesquisa: a vertente sociointeracionista de Vigotski (2007 [1978]; 2001 [1984]) e o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (2003 [1953/54]), focalizações teóricas que compartilham filosofias da existência, uma visão de homem material e historicamente situado e uma concepção de linguagem como instrumento instituidor de relações sociais. Este capítulo prossegue, assim, apontando e definindo os principais conceitos dessas teorizações. Em Vigotski, temos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Imediato, formação de conceitos e as potenciais contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua materna. Já em Bakhtin, discutimos o caráter dialógico da linguagem, a condição do texto como enunciado, o conceito de gêneros do discurso e a didatização desses ideários por meio de documentos oficiais (BRASIL, PCNs LP, 1998) e construções teóricas (Interacionismo Sociodiscursivo). Por fim, trazemos o conceito de elaboração didática (HALTÉ, 2008 [1998]) como proposta para empreender a ação pedagógica à luz do pensamento filosófico bakhtiniano.

O quarto capítulo traz uma análise das atividades de leitura e produção textual – isso porque, com base em Geraldí (2010a), entendemos o texto como o eixo da aula de português – tal qual as vivenciamos ao longo da pesquisa, tanto nas aulas observadas como nas aulas ministradas. Especificidades das produções textuais dos alunos e de seu desempenho na compreensão leitora, que os distanciam de uma performance globalmente esperada, mereceram especial atenção nossa. Diante da complexidade dos dados e de uma exigência globalmente imposta à classe, ligada à produção textual – as Olimpíadas de Língua Portuguesa –, decidimos transcender a leitura como objeto de estudo e

assumir um foco mais amplo: a aula de Português, decisão que passa a incluir a produção textual, mas que não topicaliza as atividades de oralidade, em razão da necessária delimitação do tema no âmbito de um estudo de mestrado. Os obstáculos descritos neste capítulo – que incluem, além do trabalho empreendido em sala de aula relacionado com leitura e escrita, a falta de engajamento dos alunos e outros problemas de ordem institucional – fez-nos construir a primeira inteligibilidade sobre a realidade vivenciada: as aulas de Português, como gênero discursivo (MATENCIO, 2001), não têm acontecido naquele espaço social e historicamente situado.

Por fim, o quinto e último capítulo representa a tentativa de construir inteligibilidades para as dissonâncias interacionais que, em nosso entendimento, comprometem a ressignificação das práticas de leitura e produção textual daqueles alunos; ou seja, explicar por que as aulas de Português não acontecem naquela ambientação em particular, tentando compreender especificidades microculturais que possivelmente contribuam para a construção de novos saberes pertinentes ao conjunto de questões implicado nesta pesquisa. Para tanto, buscamos respostas de cunho antropológico nos estudos do letramento. Levantamos e discutimos definições do termo – conceitos como modelos de letramento (STREET, 1984), práticas e eventos de letramento, implicações socioeconômicas do domínio da escrita – para, finalmente, discorrermos sobre a centralidade deste estudo: muitos dos gêneros do discurso que compõem a aula de Português – a exemplo da crônica – correspondem a propostas de eventos de letramento para os quais as práticas de letramento dos alunos não oferecem suporte. Finalizamos o capítulo com sinalizações de possíveis caminhos para que a escola consiga fazer com que as aulas – em geral, não só as de língua materna – aconteçam de fato.

Enfim, vale ressaltar que nosso objetivo não é apresentar soluções aos problemas discutidos nessa pesquisa, seguindo as lógicas solucionistas que acompanharam os estudos da Linguística Aplicada por muito tempo. Pelo contrário, tentaremos fazer aqui o que propõe Moita Lopes (2006, p. 20), uma Linguística Aplicada que “[...] procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas”. Considerando a complexidade e a efemeridade das situações de uso da linguagem estudadas, conforme aponta o autor, concluímos ser impossível chegar a soluções, pois as interações nunca se replicam.

A grande questão que nos move, no texto que segue e que constitui esta dissertação, é eliciar um quadro que nos angustiou tanto quanto refletir na busca por tentar compreendê-lo: professora e alunos ocupando um mesmo espaço físico, por um tempo significativo ao longo do ano e com materiais pedagógicos em circulação nesse mesmo espaço, sem, porém, entabular relações interpessoais que tenham possibilidades mínimas de modificar/ampliar/ressignificar/enriquecer de fato as representações dos envolvidos sobre os usos da escrita – e seguramente tantos outros enfoques que fogem ao nosso olhar aqui – em sociedades que requerem tão mais intensamente essa modalidade da língua a cada dia. E, talvez a questão nodal mais efetiva da angústia: tratar-se de alunos de entornos sociais em que a escola é a única agência capaz de suscitar essas novas representações.

2 NO MEIO DO CAMINHO TINHA MAIS QUE UMA PEDRA...⁶

[...] não há ponte entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 1997 [1991]).

Estamos cientes de que, comumente, as dissertações são abertas, em seus capítulos iniciais, com a ancoragem teórica. Como anunciamos na introdução, porém, é nosso propósito incidir sobre essa lógica em nome da relevância da discussão que esperamos levar a termo. Assim conscientes, empreendemos a redação deste texto na busca por conciliar abordagem teórica e análise dos dados gerados, o que exige que o foco deste capítulo inicial sejam o objeto e o método de estudo – tendo informado ambos, entendemos poder conciliar teoria e análise ao longo dos outros capítulos, à exceção do segundo, no qual nos rendemos à necessidade de verticalização no enfoque teórico, abrindo mão, ali, da menção aos dados empíricos, possivelmente em razão da natureza e da densidade do ideário que elegemos como aporte central: teorizações vigotskianas e bakhtinianas sobre linguagem.

Com essas escolhas, corremos o risco de causar estranhamento, mas o fazemos movidos pela vontade de chamar atenção para o quanto realidades com as quais tendemos a nos familiarizar, a despeito de sua natureza preocupante, parecem se tornar obviedades quando não poderiam jamais sê-lo. Referimo-nos a substantivas dificuldades de escolas públicas no processo de formação do usuário da escrita, sobretudo em estratos sociais mais fragilizados, por ocasião das aulas de Português – eis o foco de nossa (pre)ocupação.

⁶ Alternaremos, ao longo desta dissertação, as formas de tratamento de primeira pessoa do singular e primeira do plural, dada a necessidade pontual, em alguns trechos, de eu me assumir como autora de determinadas ações e processos, tanto quanto dada a necessidade, em outros tantos, de compartilhar o protagonismo com os demais envolvidos, como requer a *pesquisa-ação*. No mais, trata-se do plural de modéstia.

Neste capítulo, então, iremos registrar nosso objeto de pesquisa e nossos objetivos, circunstanciando as mudanças pelas quais o delineamento desses recortes passou ao longo do processo de estudo. Descreveremos, ainda, os procedimentos metodológicos do tipo de pesquisa adotada – a pesquisa-ação –, além de registrarmos cronologicamente todo o envolvimento de quase dois anos com a escola na qual se desenvolveu este estudo, incluindo a geração de dados – observação das aulas da professora participante do processo, entrevistas com alguns funcionários e alunos e pesquisa documental –, nossa tentativa de traçar um perfil inicial dos alunos participantes da pesquisa e nossa intervenção pedagógica nas aulas de Português. Por fim, enfatizaremos as mudanças ocorridas na realização deste estudo. O intuito não é mero registro do percurso, mas a documentação das idas e vindas, de “pedras” encontradas no trajeto, as quais nos fizeram enveredar para outros caminhos, buscar novas teorias e procedimentos. Enfim, objetivamos mostrar que, como afirma Rajagopalan (2006), não chegamos com uma teoria pronta para “aplicar” na escola; teoria e prática foram dialogando durante todo o processo – o movimento de que trata Geraldi (1997 [1991]) e que mencionamos na epígrafe deste capítulo –, formando uma espécie de cadeia dialética (um ponto levando ao outro) que tentaremos esquadrihar nesta dissertação.

2.1 DOMÍNIOS NOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA: O DESAFIO PROPULSOR DO PERCURSO DE PESQUISA

Como linguistas aplicados, acreditamos que nosso papel seja construir inteligibilidades para “problemas linguísticos socialmente relevantes” (MOITA LOPES, 2006). Voltando-nos para a escola, parece que os problemas na formação de leitores e de produtores de textos-enunciado na modalidade escrita, em diferentes gêneros discursivos, problemas que parecem recorrentes, são socialmente relevantes a ponto de merecerem ser foco de um estudo ou de uma pesquisa no campo da Linguística. Indicadores oficiais como o Inaf – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – e o Pisa – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – apontam para esses problemas. Apesar de serem indicadores de abordagem massiva – ou seja, não abarcam particularidades locais –, sinalizam para um questionamento válido: Escolas brasileiras situadas em entornos microculturais caracterizados por baixos níveis de escolarização – e, em coocorrência, caracterizados

também pela condição de desprivilegiamento socioeconômico – estão formando alunos leitores e produtores de textos-enunciado em gêneros discursivos diversos, requeridos para sua mobilidade social e para as interações que caracterizam sua inserção nos diferentes entornos socioculturais da contemporaneidade?

Mantido pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa, o Inaf, desde 2001, analisa habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira, por meio de aplicação de instrumentos de geração de dados e amostras nacionais de duas mil pessoas. Participam da pesquisa cidadãos com idade entre quinze e 64 anos, estudantes ou não. O Inaf descreve quantitativamente os participantes de acordo com habilidades em leitura e escrita, dividindo-os em quatro níveis de alfabetismo. O primeiro nível, denominado analfabetismo, inclui os cidadãos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases. No segundo nível, alfabetismo de nível rudimentar, encontram-se os cidadãos com capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares (como anúncios) e de ler e escrever números usuais e operações simples. Já o terceiro nível, alfabetismo básico, categoriza cidadãos que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações e fazem pequenas inferências. Por fim, o último nível, alfabetismo pleno, inclui os cidadãos sem restrições para compreender e interpretar textos longos, analisando e relacionando suas partes. Os resultados do último Inaf, de 2009, apontam para um percentual preocupante: apenas um quarto da população brasileira entre quinze e 64 anos está plenamente alfabetizada (25%). A maioria dos cidadãos encontra-se no nível básico de alfabetismo – 47%. O restante divide-se em analfabetos – 7% – e nível rudimentar de alfabetismo – 21%⁷.

Também de natureza massiva, mas ancorado em bases epistemológicas e em propósitos distintivos do Inaf, o Pisa é um exame realizado a cada três anos, que resulta de uma parceria firmada entre as nações que compõem a Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD) e objetiva avaliar se jovens estão capacitados para fazer frente aos desafios que a sociedade lhes apresenta (BRASIL, 2001; OECD, 2002). No Brasil, o processo é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação. O indicador visa analisar se alunos em fase final de escolarização obrigatória (na faixa dos quinze anos) desenvolveram satisfatoriamente – à luz de padrões dados

⁷ Informações retiradas do site <<http://www.ipm.org.br/>>: acesso em 20 de outubro de 2010.

aprioristicamente⁸ – habilidades tidas como fundamentais para uma “efetiva inserção social” nas áreas de leitura, matemática e ciências. Cada edição corresponde a uma dessas três áreas de conhecimento. No caso da leitura, proficiência corresponde à capacidade de usar, compreender e refletir sobre uma diversidade de textos, em diferentes gêneros do discurso. Os testes focalizam habilidades de recuperação de informações, interpretação de textos e reflexão e avaliação, com cinco níveis crescentes de proficiência para cada uma. A recuperação de informação refere-se à capacidade do aluno de localizar uma ou mais partes de informação num texto; a interpretação de textos diz respeito às capacidades de construir significado e de elaborar inferências de uma ou mais partes de um texto; por fim, reflexão e avaliação testa a capacidade do aluno de relacionar a leitura de determinado texto com sua própria experiência, conhecimento e ideias (PISA, 2009).

O Brasil participou de três edições com foco em leitura, nos anos de 2000, 2006 e 2009, e todos os resultados foram pouco promissores. Em 2000, o Brasil foi representado por 4.893 alunos e obteve o pior desempenho entre os 43 países participantes (396 pontos). No Pisa de 2006, no qual participaram 57 países, o Brasil ficou em 49º lugar no ranqueamento final: representado por 9.295 alunos, o país obteve 393 pontos no exame de leitura. No último exame, de 2009, entre 65 países, o Brasil alcançou a posição 53º, com 412 pontos e representado por 20.000 estudantes. Com um dos piores escores de desempenho, os alunos brasileiros apresentaram uma leitura superficial que privilegia a recuperação de informação explícita (BRASIL, 2001; OECD, 2002), nível que tende a prevalecer no trabalho em sala de aula segundo Kleiman (2001 [1989]).

Ainda que questionemos metodologias – pesquisas de caráter massivo, reiteramos, não abarcam características locais – e propósitos – a que objetivos de natureza socioeconômica e política se prestam, de fato, essas testagens (salvaguardadas reconhecidas distinções entre Inaf

⁸ O Pisa trabalha com categorias correspondentes a habilidades intrassubjetivas de leitura, tal qual referenciamos nesta página – *localização de informações, interpretação e reflexão e avaliação* –, independentemente de quem sejam os leitores à luz de sua inserção social, histórica e cultural, o que permite ao indicador comparar leitores brasileiros de quinze anos com leitores finlandeses de quinze anos, por exemplo. (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>: acesso em 19 de novembro de 2008). O foco é *psicologista*, na acepção do termo a que se contrapõe Bakhtin (2004 [1929]), o que permite ao indicador o estabelecimento abstrato e apriorístico de habilidades de leitura. Nosso interesse nos dados do Pisa limita-se à sinalização para problemas linguísticos socialmente relevantes no que diz respeito aos usos da escrita, foco de interesse do linguista aplicado ocupado em estudar o ensino e a aprendizagem de língua materna na escola.

e Pisa) – de indicadores desse tipo, os resultados parecem sinalizar que muitas de nossas escolas não vêm formando alunos leitores e produtores de textos-enunciado em gêneros discursivos diversos, sinalização que encontra eco em nossa experiência empírica. Acreditamos, assim, que, a exemplo de outras áreas do conhecimento, o ensino da Língua Portuguesa convive com embates de natureza teórico-metodológica em muitos contextos em nível nacional. Após mudanças substantivas na sua história como disciplina escolar, conforme apontam Britto (1997) e Soares (2002), principalmente no que diz respeito ao objeto de ensino e a concepções de língua – do foco na gramática conceitual⁹ para o foco no texto como unidade de ensino (BRASIL, PCNs LP, 1998) –, essas discussões ainda persistem, sem chegar, em muitos contextos de escolarização, a práticas efetivamente textuais/enunciativas/discursivas¹⁰.

Nos nossos primeiros contatos com a escola em que se deu a pesquisa-ação que constitui esta dissertação, por exemplo, a professora participante do estudo nos perguntou o que estávamos discutindo atualmente na universidade: se estávamos defendendo ou não o ensino da gramática, quais eram as teorias em voga, qual “tipo de ensino” estava em pauta. Os saberes a que a professora faz menção quando interroga o que a universidade diz sobre gramática, em nosso entendimento, remetem à concepção de língua do Objetivismo Abstrato, corrente teórica que será apresentada no terceiro capítulo e que parece ainda ser o foco de muitos professores: o ensino do sistema pelo sistema, em razão da herança histórica construída nesse eixo, sobretudo na morfologia – classes de palavras – em que, no Brasil, tivemos Mattoso como grande expoente e influenciador em nível nacional. Além, disso, esses questionamentos sugerem o quanto profissionais em muitas escolas ainda esperam “respostas” da universidade e o quanto, a despeito de mais de década de discussão, se considerada a cronologia dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) – PCNs –, ainda não construímos caminhos relativamente consensuais sobre o ensino de Língua Portuguesa.

⁹ Por *gramática conceitual*, para as finalidades deste estudo, entendemos abordagens da morfologia, da fonologia, da sintaxe e da semântica da língua portuguesa, com finalidades categoriais de definição, identificação e flexão.

¹⁰ Estamos conscientes das implicações teórico-epistemológicas subjacentes a esses usos; por ora, estamos concebendo os termos como correlatos para significar perspectivas de abordagem que, ao conceber língua como objeto social, fogem à concepção de língua tomada na imanência sistêmica, posicionamento típico da gramática conceitual.

Além dos indicadores, parece que problemas na formação de leitores e de produtores de textos-enunciado em escolas brasileiras já foram diagnosticados há, pelo menos, duas décadas. Já se discutiram os problemas da aula de Português, já se apontaram possíveis causas e caminhos para tal – tomemos como exemplos discussões de Geraldini (1997 [1991]), Kleiman (2001 [1989]), Britto (1997), Antunes (2003) e Batista (1997) –, mas os embates continuam. Tentar entender o porquê de esses problemas persistirem seguramente demandaria uma vida de estudos, do que possivelmente decorram várias respostas: poderíamos buscar causas nas políticas públicas, na natureza das ações de pesquisa empreendidas pelas universidades, na fundamentação epistemológica de teorias vigentes, na operacionalização das formações continuadas de professores, no dia a dia das escolas, no fazer dos próprios professores, tanto quanto na natureza dos usos que os diferentes entornos sociais fazem da modalidade escrita da língua. Esse, porém, não é o objetivo desta dissertação, que, por sua própria natureza, constrói-se sobre um foco necessariamente delimitado. Tão somente experienciamos, durante o estágio final do curso de licenciatura, os desafios de que tratamos aqui, o que despertou o interesse por constituir tais desafios objeto de estudo.

A enorme dificuldade que, ao longo desta pesquisa, observamos nos alunos em ler, interpretar e produzir textos-enunciado de gêneros discursivos secundários¹¹ (a exemplo de crônica, conto, reportagem, artigo assinado), o visível desinteresse da maior parte dos estudantes pelas aulas, o desânimo da professora participante de pesquisa nas atividades diárias empreendidas – a maioria das quais não alcançava resultados satisfatórios – chamou-nos a atenção para a dimensão da problemática que estávamos tomando como objeto de estudo ao menos nesses espaços em que vivenciamos. Foi assim que surgiu esta dissertação, fruto de uma romântica vontade de “fazer alguma coisa” diante dessa realidade. Se essa mesma realidade for concebida como um problema linguístico socialmente relevante, tal busca talvez convirja para o papel de um linguista aplicado na contemporaneidade. Decidimo-

¹¹ O conceito de *gêneros discursivos secundários* vem da teoria sobre gêneros do discurso de Bakhtin, que será aprofundada no capítulo 2. Importa, porém, registrar desde aqui que os chamados *gêneros discursivos secundários* ou *complexos* seriam aqueles que advêm de um convívio cultural mais complexo, são institucionalizados, como *romance*, *editorial*, *tese*, *palestra*, *pesquisa científica*, e muitos outros. Bakhtin os contrapõe aos chamados *gêneros primários* ou *simples*, que seriam formados na “comunicação discursiva imediata”, do cotidiano, não formalizados e institucionalizados. Exemplos: *conversa de salão*, *conversa sobre temas cotidianos*, *carta*, *diário íntimo*, *bilhete*, entre outros (BAKHTIN, 2003 [1953/54]).

nos, então, por uma metodologia que implica coconstrução dessas inteligibilidades com os envolvidos e intervenção direta do pesquisador – a pesquisa-ação. Antes, porém, de descrevermos os procedimentos metodológicos desse tipo de pesquisa, vale apontarmos as principais mudanças ocorridas ao longo deste estudo, que serão descritas a seguir.

2.2 DAS PRÁTICAS DE LEITURA À AULA DE PORTUGUÊS: A DEFINIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA E O PROCESSO DE MUDANÇA DESSE OBJETO

Como já mencionamos, nossa pesquisa sofreu significativas mudanças de rumo ao longo do percurso. Nesta seção, descreveremos a definição preliminar do objeto e as principais mudanças pelas quais passou essa definição. Inicialmente, nosso foco era a formação escolar do leitor em uma turma específica de ensino fundamental; ao longo do processo, o foco passou a ser a aula de Português, e o acompanhamento da turma deu lugar ao acompanhamento da professora, o que implicou mudança de nível de ensino. Particularizar esse processo de definição do objeto e de ressignificação deste objeto é o propósito desta seção.

2.2.1 A primeira mudança requerida: do acompanhamento da turma para o acompanhamento da professora

Fatores de organização da escola em questão requereram a mudança da turma envolvida na pesquisa: inicialmente prevista para o ensino fundamental, tal turma foi posteriormente substituída por turma de ensino médio. Iniciamos, assim, as observações participantes das aulas de Português, ministradas pela professora envolvida no estudo, em uma 7ª série matutina, no final do segundo semestre de 2009¹². Com aproximadamente 25 alunos, segundo a descrição da professora, a turma incluía alguns estudantes que gostavam de leituras diversas, mas também, como em todas as outras turmas, havia muitos deles com dificuldades na vivência nas práticas de leitura (dificuldades

¹² Fizemos anteriormente menção a uma vivência de cerca de dois anos na escola; essa vivência antecede esta data, estendendo-se a um período anterior, correspondente ao estágio da licenciatura.

diagnosticadas pela professora por meio das atividades propostas em sala de aula e por meio de notas obtidas pelos alunos em trabalhos e provas). Na passagem do ano, porém, essa professora foi substituída na condução das aulas da turma em questão.

Eis nossa primeira substancial mudança de rumo, a primeira pedra no meio do caminho: o foco da pesquisa, que antes era o aprendizado dos alunos em uma turma final do ensino fundamental, passou a ser a *aula de Português* ministrada pela professora. Decidimos, então, focalizar nosso estudo no acompanhamento dessa profissional, uma vez que vínhamos interagindo com ela há algum tempo – desde o período de estágio da licenciatura – e já havíamos consolidado nossa inserção na escola em turmas em que ela estivesse atuando. Essa opção ganhou consistência, sobretudo, em razão de haver uma expressiva receptividade dela especificamente em conhecer de que modo a universidade entende o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, e como poderíamos contribuir para que a sua ação – sob vários aspectos muito exaurida –, naquele contexto específico, pudesse significar mais efetivamente.

O critério definidor, no entanto, a mover essa mudança de foco foi concebermos a professora em sua condição de formadora não somente desta, mas potencialmente de muitas outras turmas. Uma profissional angustiada por compreender os fenômenos vivenciados em seu cotidiano e no limite do comprometimento por tentar incidir sobre eles. Acrescente-se a isso a constatação empírica – fruto das vivências na escola – do expressivo número de turmas com perfil muito semelhante à classe que nos propúnhamos acompanhar; ou seja, as dificuldades no processo de formação dos usuários da escrita, em aulas de Língua Portuguesa, pareciam bastante disseminadas naquele ambiente, o que implicava a ação de vários educadores da área, tanto quanto de outras áreas do conhecimento.

2.2.2 A segunda mudança requerida: da *formação do leitor* para a *aula de Português*, a ressignificação do objeto de estudo

Uma segunda mudança metodológica de nossa pesquisa foi o próprio objeto de estudo: o que inicialmente era a *ação escolar na formação de alunos leitores* tornou-se a *aula de Português*, com foco em fatores que comprometem a formação dos alunos como leitores e produtores de textos-enunciado escritos em diferentes gêneros

discursivos. Importa deixar claro, desde aqui, que, embora tenhamos tomado a *aula de Português* como objeto de estudo, prescindimos, por contingências de uma pesquisa desse âmbito, de discussões sobre desenvolvimento da oralidade; a priorização da modalidade escrita deveu-se tanto à filiação de pesquisa¹³ quanto à premência que entendemos haver em se tratando do desenvolvimento de domínios nessa modalidade, tal qual mencionamos na seção anterior.

Nosso primeiro objeto de estudo surgiu do fato de que nossa vivência na escola na qual se realizou a pesquisa, iniciada, reiteramos, já na fase de estágio final do curso de licenciatura, mostrou-nos muitos problemas enfrentados pelos alunos durante as atividades de leitura na sala de aula. Observamos um número expressivo de estudantes que, em se tratando de gêneros discursivos trabalhados na escola e que circulam em esferas da atividade humana geralmente distintas das suas, tendiam a apresentar dificuldades para construir sentidos, evidenciando não entenderem o que estavam lendo e, principalmente, sugerindo não ver *utilidade* nesse tipo de leitura, fazendo-a por serem “obrigados” a tal. A realidade problemática encontrada, porém, como já mencionamos, fez-nos ampliar nosso foco da *leitura* para a *aula de Português* como um todo, incluindo, assim, a produção textual escrita.

Uma breve passagem pelos estudos no campo da educação, da linguagem e da literatura, nas duas últimas décadas, mostra-nos muitas queixas e reflexões sobre o ensino de Português e eventuais problemas com *leitura* e *escrita* na escola, os quais convergem com nossas impressões empíricas e com os resultados dos indicadores oficiais. Zilberman, por exemplo, lançou no final da década de 1980 um livro intitulado *Leitura em crise na escola*, no qual reuniu artigos e textos de muitos autores que denunciaram essa *crise* a que a obra faz menção: refletiram sobre o tema, na tentativa de apontar “alternativas” para os professores. Já no início da década de 1990, portanto, autores como Osakabe concluíram que alunos – concebidos hoje, por nós, em sua contextualização social e histórica –, não liam e não escreviam quando tais comportamentos eram compreendidos à luz dos usos sociais a que se prestam:

[...] o aluno “não-lê-não-escreve” se se entende como escrita a manipulação ativa e antimodelar desse código e se se entende por leitura o acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite

¹³ O foco do trabalho da orientadora deste estudo é a modalidade escrita da língua.

ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve. (OSAKABE, 1993, p. 152).

Ainda com relação à leitura, em 1989, Kleiman apontou a pergunta frequente dos professores, registrada em palestras e cursos realizados pela autora – a que já fizemos remissão nesta dissertação –, sobre “por que os alunos não gostam de ler”. Nessa obra, intitulada *Oficina de leitura: teoria e prática*, Kleiman também levanta algumas ações dos professores em sala de aula que não formam “alunos leitores”, as quais tendem a estar presentes desde a Educação Infantil. Segundo a autora, essas atividades baseiam-se em conceitos equivocados de *texto* e *leitura*: *texto* concebido como conjunto de elementos gramaticais ou como repositório de mensagens e informações; *leitura* concebida como decodificação ou como avaliação. Essas concepções resultam nas atividades questionadas por Kleiman (2001 [1989]), as quais focam em elementos não relevantes do texto (como significado de palavras isoladas, aspectos gramaticais que independem do contexto, particularidades da leitura em voz alta), não exigem engajamento cognitivo ou afetivo e associam a leitura muito mais com o “dever” do que com o “prazer”. Trata-se de práticas que “pecam” principalmente por não propiciarem *interação* entre alunos e professor: para Kleiman (2001 [1989]), é na interação que o leitor mais inexperiente entende o texto, por meio de *conversa* sobre aspectos nele [no texto] relevantes.

Outro autor que tratou dessas questões no ensino de Português já nos anos 1990, agora analisando a aula de Português como um todo, é Geraldi, com a notória obra *Portos de Passagem*, lançada em 1991. Entre as inúmeras reflexões pertinentes do autor sobre a disciplina, resultados de sua vasta experiência com projetos na educação, encontramos a principal proposta para erradicar o que ele aponta como “crise escolar”: um ensino de língua materna que seja ao mesmo tempo *operacional* – ensinar o aluno a *usar* a língua – e *reflexivo* – ensinar a *saber* a respeito da língua – (BRITTO, 1997), tendo com objeto de estudo o *texto* – e não mais a gramática –, com todas as suas instabilidades. A natureza *operacional*, porém, segundo o autor, não deve prescindir da reflexão: “Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele

a posse da língua.” (GERALDI, 1997 [1991]). O que acontece geralmente no ensino do Português e que gera essa “crise” é que educadores tendem a focar demasiadamente no ensino da gramática, principalmente em atividades metalinguísticas que obrigam os alunos a decorarem listas de nomenclaturas classificatórias “sem utilidade”. Opondo-se a essa lógica e tendo como foco a *interação verbal*, que toma como interlocutores professor e alunos, Geraldi (1997 [1991]) sinaliza, assim, caminhos possíveis para as práticas de produção de textos, de leitura de textos, e de reflexão sobre a linguagem.

Outro exemplo mais recente é Antunes, que também acredita haver um “insucesso escolar”, em razão de “[...] uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente [...]” (ANTUNES, 2003, p. 37). A autora reforça as contraposições de Geraldi ao ensino de Português tal qual se configura em muitos entornos, afirmando que “[...] ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua” (ANTUNES, 2003, p. 13). Ela enumera essas atividades ditas como “inadequadas” (muitas já apontadas anteriormente por outros autores) no trabalho escolar que se faz com a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática, propondo possibilidades para cada uma dessas modalidades.

Essa é apenas uma menção introdutória a reflexões que estiveram em voga nas duas últimas décadas. Há inúmeros outros autores com outras discussões e teorizações sobre a aula de Português, que serão apontadas no decorrer desta dissertação, ao levantarmos as vinhetas narrativas do que vivenciamos no processo de pesquisa-ação. Por ora, nosso objetivo é apenas registrar possíveis sinais de que, ao que parece, muitas escolas brasileiras não têm formado alunos leitores e produtores de textos-enunciado em gêneros discursivos diversos, o que motivou o início de nosso processo de estudo, destacando que esse é um tema já intensamente estudado no país.

Objetivamos, ainda, registrar que esta dissertação nasceu da busca de entender desafios interpostos na implementação das habilidades de uso da língua em aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito às atividades de leitura e escrita. A opção por esse recorte de pesquisa implicou a postura política de abrir mão da descrição de processos falhos em favor de criar inteligibilidades sobre a realidade vivenciada. Tomamos, assim, como objeto de estudo *a aula de Português*, o que implica analisar e tentar entender as práticas

de leitura¹⁴ e escrita observadas e protagonizadas durante a pesquisa, em uma turma de ensino médio de uma escola pública estadual.

Assim, tentar entender por que essas aulas *não aconteceram* tornou-se nosso objetivo principal de pesquisa; logo, se, anteriormente, nossa questão-problema era: **Com que estratégias didático-pedagógicas o professor pode contribuir na formação escolar do leitor e como operacionalizar tais estratégias em séries finais do ensino fundamental em escolas públicas?**, e, em convergência com essa questão, nosso *objetivo geral* era *identificar tais estratégias*, nossa vivência em campo ressignificou a pergunta a que buscávamos responder, desencadeando uma nova questão-problema: **Por que as aulas de Português não acontecem, no espaço escolar em estudo, em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual escrita? É possível coconstruir caminhos para que aconteçam?** Essa questão foi desdobrada em três questões-suporte que guiaram nossa geração de dados e que registramos a seguir: a primeira delas focaliza a formação/ação docente; a segunda focaliza as vivências intersubjetivas dos alunos; e a terceira focaliza a natureza da ação institucional.

Primeiramente, na formação desses alunos, compreendemos como significativamente relevante a formação teórica do professor e sua constituição como leitor e produtor de textos-enunciado em gêneros discursivos diversos, para atuar como mediador¹⁵. Kleiman (2001 [1989]; 2006) chama atenção para essa natureza e para a importância dessas relações. Ainda nesse sentido, segundo Vigotski (2007 [1978]), mediar a formação de uma habilidade em outrem supõe tê-la desenvolvido preliminarmente em si mesmo. Disso deriva uma primeira questão-suporte: **Que especificidades da formação profissional e da atuação da professora da classe em estudo estão implicadas na (não) realização da aula de Português? E que**

¹⁴ Para as finalidades deste estudo, entendemos *práticas de leitura* a partir do conceito de *práticas de letramento* proposto por Street (1988) e retomado por Barton (1994). Trata-se, assim, da forma como os participantes de pesquisa lidam com *eventos de letramento* que envolvem gêneros discursivos diversos, com que frequência participam de tais eventos, que valor atribuem a eles e como os configuram. *Práticas de leitura*, portanto, são concebidas como interações empreendidas pelo usuário da escrita na condição de *leitor*, as quais têm natureza situada e atendem a propósitos específicos. Esses conceitos serão discutidos no capítulo 4.

¹⁵ Entendemos *mediação* na dimensão semiótica que esse conceito vigotskiano traz consigo e no âmbito interacional em que se institui; não a tomamos como sinônimo de “colocar-se no meio”, compreensão criticada por Kleiman (2006).

especificidades de nossa formação e de nossa atuação naquele espaço estão igualmente implicadas nesse não acontecimento?

Um segundo enfoque diz respeito ao papel da escola em incidir sobre *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000) vivenciadas pelos alunos em sua ambientação microcultural, com ampliação das possibilidades de acesso aos bens da cultura escrita – conceitos que serão discutidos no capítulo 5. Assim como o professor, os familiares também atuam como mediadores na formação do leitor no âmbito das relações familiares (GEE, 2004; HEATH, 2001 [1982]). Evidentemente essa questão tem profundas implicações com maior ou menor trânsito dos sujeitos em esferas da atividade humana nas quais os gêneros discursivos secundários circulam. Deriva disso uma segunda questão-suporte: **Que especificidades das *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos e da configuração de sua microcultura incidem sobre o seu maior ou menor engajamento aos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) propostos como eixos de interação (MATENCIO, 2001) na *aula de Português*?**

Por fim, nossa atenção volta-se para escola, após as reflexões já mencionadas que justificam a compreensão de que algumas escolas brasileiras não têm formado alunos leitores e produtores de textos-enunciado em gêneros diversos com amplo trânsito nas vivências sociais. Diante de muitos obstáculos institucionais encontrados no decorrer da pesquisa, os quais acabaram interferindo nas aulas em questão – e que serão descritos no capítulo 4 –, enunciamos a terceira questão-suporte: **Que especificidades na organização institucional que contextualiza as *aulas de Português* focalizadas no estudo incidem sobre a realização dessas aulas no que respeita ao funcionamento da escola em sua rotina diária?**

Todas essas questões têm subjacentes concepções vigotskiana, segundo as quais a interação social incide no desenvolvimento cognitivo. Sob essa perspectiva, então, compreendemos que no desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção textual escrita em textos-enunciado nos gêneros diversos, o aluno deve ter contato com outros leitores e produtores de textos-enunciado nesses mesmos gêneros – no caso, os próprios professores e os familiares, ou seja, as relações intersubjetivas incidem sobre as construções intrassubjetivas. A escola

parece ser o território historicamente institucionalizado para que isso se processe – e a aula de Português o espaço, em tese, mais efetivamente legitimado para tal –, dado que a escola tende a ser a principal agência de letramento, segundo Kleiman (2001 [1995]), sobretudo se considerados os estratos sociais de baixa escolarização e desprivilegiamento socioeconômico.

A ressignificação da questão central de pesquisa e o seu desdobramento em questões-suporte desencadearam mudanças em nossos objetivos de pesquisa. Após esse processo, assim, passou a ser *objetivo geral* deste estudo: **Identificar razões pelas quais as aulas de Português não acontecem no espaço escolar em estudo, em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual escrita, experienciando possibilidades de coconstrução de caminhos para que aconteçam.** Quanto aos objetivos específicos, em compatibilidade com as questões-suporte, passaram a ser: a) *Identificar especificidades da formação profissional e da atuação da professora da classe em estudo implicadas na (não)realização da aula de Português, tanto quanto identificar especificidades de nossa formação e de nossa atuação naquele espaço implicadas nesse não acontecimento.*; b) *identificar especificidades das práticas de letramento (STREET, 1988) dos alunos e da configuração de sua microcultura as quais incidem sobre o seu maior ou menor engajamento aos eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]) propostos como eixos de interação (MATENCIO, 2001) na aula de Português.*; e c) *identificar especificidades na organização institucional que contextualiza as aulas de Português focalizadas no estudo as quais incidem sobre a realização dessas aulas no que respeita ao funcionamento da escola em sua rotina diária.*

Registramos, assim, nesta subseção, a mudança de objeto de estudo – de *práticas de leitura* para a *aula de Português* –, de objetivos e de questões de pesquisa. De todo modo, ainda que tenha havido mudanças no objeto, a tipificação de pesquisa permaneceu a mesma – *pesquisa-ação* – cujo detalhamento segue na próxima seção.

2.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO: O FAZER PARA ALÉM DA OBSERVAÇÃO

Este estudo corresponde a uma pesquisa-ação (PA), com ancoragem etnográfica, pois constitui a busca por compreender fatores

pelos quais a *aula de Português não acontece* no espaço em que se desenvolveu a pesquisa, o que se dá no bojo da tentativa de empreender ações conjuntas de contraposição a esse quadro. O fato de termos escolhido trabalhar com PA num curso de Mestrado decorreu de uma vontade política de imersão no universo escolar, no trabalho em favor de domínios mais efetivos da modalidade escrita em gêneros discursivos secundários específicos.

Esse tipo de pesquisa implica um modelo de metodologia bem mais flexível que o “padrão”, uma vez que se trata de uma construção *conjunta* entre todos os envolvidos, cujo objetivo maior é incidir sobre a realidade descrita; portanto as etapas do estudo não podem ser previamente definidas, pois elas vão se construindo no decorrer da própria pesquisa – provamos dessa caracterização em tempo real, vivenciando essa mobilidade. O estudo, assim, foi desenvolvido com projeções orientadoras da ação e não com atividades previamente determinadas a serem operacionalizadas *a posteriori*.

Morin (2004, p. 55) registra que o termo “pesquisa-ação” foi inicialmente utilizado nos Estados Unidos por Kurt Lewin para nomear uma “[...] metodologia peculiar, essencialmente democrática e tendo a mudança como finalidade”. Hoje, sabe-se que a PA vai além dessa definição primeira, pois exige que o pesquisador se implique como ator. Ela é sempre ligada a uma **ação** que a antecede ou a engloba e que a enraíza em uma história ou contexto. Nas palavras de Thiollent (2008, p. 16):

[...] pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Trata-se de um método, portanto, que visa a uma ação estratégica e requer a participação dos “atores” em todas as etapas do processo. Segundo Thiollent (2008), o pesquisador possui um papel ativo no equacionamento do problema, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas; ou seja, ele interfere na própria realidade dos fatos observados. Morin (2004) ainda destaca como características desse tipo de pesquisa a relação entre teoria e prática, pesquisa e ação; a ocorrência de três processos mesclados – planejamento, ação e geração de dados –;

e os diferentes tipos de participação dos “autores de pesquisa” e dos “atores sociais”, que se encontram e transformam suas ações. Essas participações ativas de ambos os lados interessados na pesquisa (pesquisador e grupo participante da pesquisa) é o que distingue a PA dos outros tipos de pesquisa:

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa [...]. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 126).

No caso deste estudo, o envolvimento da professora participante da pesquisa com os propósitos de nossa ação foi efetivo, e os alunos foram insistentemente convidados à reflexão e à ação, tal qual discutiremos à frente, mas não obtivemos deles, na condição de participantes, o engajamento esperado em uma pesquisa-ação. Isso, no entanto, em nossa avaliação, não implica mudanças na tipificação da pesquisa, porque houve nossa insistente busca, ao longo do percurso, pelo engajamento desses alunos na compreensão dos processos e fenômenos implicados no estudo e no delineamento de caminhos para enfrentar os problemas encontrados. Discutiremos isso mais à frente.

Vale ressaltar, também, a diferença de terminologia entre PA e a chamada “pesquisa participante”, apontada por Thiollent (2008, p. 17): ambas requerem a participação do pesquisador, mas apenas a PA exige uma ação por parte do grupo observado, por isso toda PA é uma pesquisa participante, mas nem toda pesquisa participante é uma PA. A relação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas no estudo, portanto, é do tipo participativa.

O autor também define dois tipos de objetivos de uma PA: o *prático*, que contribui para o equacionamento do problema; e o *de conhecimento*, que obtém informações. O ideal para Thiollent (2008) seria um equilíbrio entre ambos, mas também há outros objetivos na PA, como tomada de consciência dos agentes implicados na situação investigada (ou seja, escola, alunos e familiares) e obtenção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade local, mas que tenha um maior alcance (via generalizações). Qualquer que seja o objetivo, adverte esse autor, uma PA deve sempre dar ênfase para

resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento, o que nos moveu ao longo deste estudo. A PA, assim, foi importante para nossos propósitos, pois não queríamos propor caminhos acabados, mas construir novos percursos com os sujeitos participantes do processo de estudo, até porque os caminhos que conhecíamos e julgávamos pertinentes foram radicalmente colocados em xeque naquele espaço.

Para traçar melhor as finalidades e as metodologias adotadas em uma PA, Morin (2004) destaca seis proposições principais da pesquisa-ação. Primeiro, haja vista que a PA focaliza um objeto ou fenômeno social em evolução, ela se interessa não apenas pelo produto, mas também pelo processo – aliás, o processo e suas substantivas mudanças parecem ter sido o ponto mais enriquecedor deste estudo. Vale registrar que todos os encontros que compuseram esta pesquisa foram registrados em diários de campos, com trechos narrativos das aulas observadas e das aulas ministradas por mim, na condição de pesquisadora e como *insider* (KRAMSCH, 1998) naquele contexto, adjetivação que entendo possível sustentar porque, mesmo não tendo compartilhado da identidade do grupo, compartilhei de saberes e de conflitos ali existentes e instalados; vivenciei aquele universo ao longo de quase dois anos e nele atuei efetivamente como protagonista. A princípio, pensei em filmar todas as intervenções em campo, mas desisti pelo risco de artificializar os encontros em sala de aula.

Morin (2004) também aponta que a finalidade da PA é uma mudança elaborada, antecipada e refletida, o que também foi a nossa busca, infrutífera se considerados os resultados esperados, mas altamente enriquecedora se consideradas as inteligibilidades construídas. Para tanto, o projeto se enraíza na realidade do cotidiano dos atores, e as estratégias são elaboradas conforme concepção e compreensão dos fenômenos complexos. Eis a importância das entrevistas feitas individualmente com os alunos, etapa a ser explicada posteriormente: discutir, com todos os participantes, os diagnósticos levantados e possíveis estratégias de mudança.

Importa, aqui, o registro de utilização de estratégias de geração de dados típicas de estudos de tipo etnográfico, mas não implicadas necessariamente na pesquisa-ação, tal qual a concebem os autores aqui referenciados. Em busca de entender o fenômeno objeto de estudo, para ali agir, vali-me de entrevistas e de observação participante (MASON, 1996; OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989), além de pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2007). As duas primeiras estratégias foram determinantes para as inteligibilidades que entendemos ter construído e

que serão discutidas nos próximos capítulos. Já a pesquisa documental foi concebida, para as finalidades deste estudo e tal qual propõe Yin (2005), como recurso em favor de outro tipo de pesquisa; neste caso, a pesquisa-ação.

No que tange à PA, Morin (2004) entende que as trocas entre os atores são identificadas por meio do reconhecimento da rede de conexões. Para facilitar a percepção de tais processos, dividimos os alunos em grupos de trabalho – uma divisão que foi “negociada” com eles e que será descrita mais adiante neste relatório de pesquisa.

Os atores, segundo o autor, investem seus valores subjetivos no diálogo destinado à modelagem coletiva. Já o pesquisador interage com o meio, não apenas observa – a observação fez parte do processo de estudo, mas a ação foi a estratégia prevalecente. Com base nas concepções vigotskianas (VIGOTSKI, 2007 [1978]), tentei atuar como mediadora no tempo que me coube vivenciar naquele universo. O projeto inicial visava trabalhar com diferentes gêneros discursivos, que seriam escolhidos pelos próprios alunos, dentro de uma gama de possibilidades oferecida por nós: a proposta era facultar ao grupo interações instituídas por um conjunto de gêneros discursivos distinto daqueles com os quais tais alunos tinham familiaridade, na busca da hibridização proposta por Street (2003) entre universos *globais* e *locais*, conceito a que voltaremos no capítulo 5. Os grupos deveriam optar por determinados gêneros para trabalho a cada sessão – haveria intervenção negociada sempre que necessário, objetivando a ampliação do contato dos alunos com gêneros diversos, especialmente os secundários. Por uma exigência *local*, porém, – a necessidade de trabalhar o gênero *crônica* para as Olimpíadas de Português¹⁶ – e a consciência do pouco tempo de intervenção correspondente à pesquisa (três meses em que assumimos a docência das aulas) – rendemo-nos ao trabalho com apenas esse gênero discursivo, o que avaliaremos com vagar no capítulo 4.

¹⁶ A *Olimpíada de Língua Portuguesa – escrevendo o futuro* é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Trata-se de um programa de caráter bienal e contínuo, que visa proporcionar oportunidades de formação aos professores da rede pública. Em anos ímpares, atende agentes educacionais: técnicos de secretarias de educação que atuam como formadores, diretores, professores. Em anos pares, promove um concurso de produção de texto para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com um gênero específico para duas séries. Em 2010, na sua segunda edição, a Olimpíada determinou os seguintes gêneros: *poema* para 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; *memórias literárias* para 7º e 8º anos do Ensino Fundamental; *crônicas* para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio; e *artigo de opinião* para 2º e 3º anos do Ensino Médio. (BRASIL, 2010).

Morin (2004) afirma ainda que, na pesquisa-ação, há uma certa flexibilidade na negociação entre os atores. É importante haver um “treinamento” para eles pensarem sobre as consequências das estratégias de que lançam mão em suas ações. Empreendemos esse processo ao longo de nossa vivência naquele espaço e pudemos constatar as dificuldades expressivas dos alunos para avaliarem e entenderem a natureza de suas próprias ações durante as aulas, discussão de que nos ocuparemos no capítulo 4. As entrevistas com os alunos no final de cada intervenção e meus encontros semanais com a professora da classe envolvida no estudo delinearam o encaminhamento de cada aula ministrada, suscitando, assim, o comprometimento de todos com a operacionalização de cada encontro e com a avaliação dos resultados, com vistas ao redirecionamento constante da ação. Esse processo, no entanto, não garantiu a reversão do quadro de *aulas que não aconteciam* efetivamente, tal qual discutiremos no capítulo 4.

Por fim, Morin (2004) defende que a pesquisa deve ser “cogerida” pelo grupo, por isso todas as estratégias foram do tipo não diretivas, ou seja, os alunos participavam das escolhas da pesquisa, desde a formação dos grupos à seleção das crônicas que seriam trabalhadas nos encontros seguintes, incidindo sobre as propostas de atividades delineadas preliminarmente para nortear o processo de compreensão leitora, mas houve também uma organização preliminar: um longo planejamento das aulas a serem ministradas, indicações de esferas para pesquisa de crônicas e preparação de propostas de atividades para cada crônica selecionada pelos alunos. Essa organização preliminar, no entanto, não compôs um quadro estático; foi apenas uma diretriz norteadora da ação, cujo delineamento efetivo deu-se no âmbito da ação reflexiva do grupo durante o processo, mesmo porque pouco do planejamento inicial das aulas foi desenvolvido de fato, o que será detalhado no capítulo 4.

A PA implica também a adoção de um papel ativo, que se legitimou na escolha de estratégias da pesquisa, como já apontadas (formação dos grupos, seleção das crônicas e delineamento das atividades). No caso do nosso estudo, assim, o principal objetivo terminou convergindo para busca de uma construção coletiva, reflexiva e negociada da compreensão de razões pelas quais a *aula de Português não acontecia* naquele universo e de possíveis caminhos para a reversão desse quadro. Thiollent (2008) aponta como sendo papel da PA servir como “bússola” na atividade do pesquisador, esclarecendo cada decisão por meio de princípios de cientificidade. Importa controlar detalhadamente cada técnica utilizada na pesquisa; avaliar as condições

de uso de cada técnica; orientar o pesquisador na estrutura da pesquisa. Esse monitoramento nos ocupou ao longo do processo, dada a recorrente necessidade de revisão de nossas posturas, de nossas diretrizes, das compreensões que alimentávamos sobre o fenômeno estudado, o que registraremos nos capítulos que seguem.

Vale ressaltar a relevância desse tipo de estudo para quem, como nós, sente-se comprometido com a construção de inteligibilidades para embates que se instituem no ensino e na aprendizagem de língua materna na escola, sobretudo nos entornos economicamente despossuídos. O fato de termos escolhido a PA, novamente, deriva de nossas convicções como profissionais de Letras e da compreensão de que fazer ciência é, também, construir caminhos juntamente com os envolvidos num problema cujo estudo seja relevante para a sociedade – no caso, dificuldades para implementação dos usos da linguagem escrita que caracterizam, sobretudo, alunos socialmente desprivilegiados inseridos na educação básica em rede pública.

No que diz respeito às formas de raciocínio e argumentação, Thiollent (2008) afirma que esses são mais flexíveis na PA por surgirem de informações obtidas em situações interativas. Os raciocínios, por exemplo, são do tipo inferencial, pois nascem de uma estrutura moldada por processos de argumentação ou de “diálogo” entre vários interlocutores. A argumentação aqui designa várias formas de raciocínio que implicam relacionamento entre pelo menos dois interlocutores. Já as hipóteses na PA, segundo Thiollent (2008), são substituídas pelas chamadas “diretrizes”, que possuem funções semelhantes: permear a pesquisa. Mediante as mudanças ocorridas no planejamento inicial da pesquisa, já mencionadas, novas diretrizes emergiram no processo; ou seja, possíveis fatores que explicariam o porquê de *as aulas de Português não acontecerem* naquele espaço, sobretudo no que respeita ao ensino da leitura e da produção textual escrita.

Por fim, há na PA uma preferência por métodos e dados qualitativos, o que não significa que dados quantitativos não possam ser também importantes; aliás, lançaremos mão de tais dados quantitativos quando representarmos estatisticamente itens de interesse no delineamento do perfil dos participantes, o que se dará por meio de gráficos em seção à frente ainda neste capítulo. Nossa pesquisa, assim, pretendeu seguir o roteiro sugerido por Thiollent (2008), mas, levando em conta que o planejamento da PA é flexível, houve um inevitável “vaivém” entre as fases, sem uma ordem rígida que não pudesse ser alterada no decorrer do processo. Como já mencionamos na introdução e

reiteramos até aqui, o percurso da dissertação sofreu significativas mudanças.

A primeira fase apontada pelo autor é a chamada *exploratória*: descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e eventuais ações. Nessa fase do estudo nos valemos significativamente da observação participante (MASON, 1996; OLABUENAGA; IZSPIZUA, 1989), dada a necessidade de maior familiarização com o universo no qual buscávamos a consolidação da condição de *insider* (KRAMSCH, 1998). É certo que essa condição não se consubstanciou inteiramente, porque implicaria compartilhamento identitário (KRAMSCH, 1998) com os membros daquele grupo, o que evidentemente não se deu. De todo modo, a vivência ali por cerca de dois anos, em nossa compreensão, autoriza-nos a pleitear uma aproximação maior com o grupo, afastando-nos da condição absoluta de *outsider*.

A escola escolhida para realização da pesquisa é da rede estadual, localizada no município de São José. Os primeiros contatos com a escola e a relação estabelecida durante o processo da pesquisa serão descritos posteriormente. Vale ressaltar que esta fase implicou processo de observação das aulas de Língua Portuguesa da classe selecionada e análise dos materiais didáticos – pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2007) – por meio dos quais a prática pedagógica era operacionalizada. Nesse período também entrevistamos alguns integrantes da escola (professora de Português, coordenadora pedagógica e bibliotecária) e fizemos registros em diário de campo, tendo em vista a intenção de empreender um processo sistemático de vivência na escola ao longo do período de estudo.

Na segunda fase da PA, segundo Thiollent (2008), delinea-se o *tema da pesquisa*: designação do problema e da área de conhecimento a serem abordados. No caso deste estudo, a ressignificação do objeto e o novo delineamento foram tematizados em seção anterior. O passo seguinte nesta fase, segundo o autor, é conquistar a aceitação/interesse dos participantes – no nosso caso, a professora e os alunos da classe –, o que foi um dos grandes desafios de nossa pesquisa. A mudança proposta na PA deve ser aceita e almejada pelo “grupo alvo”, haja vista que ela será elaborada e praticada por eles. A participação desses “atores”, como aponta Morin (2004), é essencial, pois a PA nunca pode ser individual. Buscar esse “encantamento” – ou, mais apropriadamente, essa conscientização – por parte dos alunos foi a maior dificuldade da

pesquisa e não foi um objetivo completamente alcançado, o que será discutido no capítulo 4.

É preciso considerar diversos fatores neste campo de pesquisa (a escola) porque, segundo Morin (2004, p. 24), a pesquisa em educação é complexa, pois envolve interações humanas: “[...] o meio educativo ou escolar é composto de um conjunto de variáveis em interação, e pode ser percebido como sistema sem dúvida estruturado, mas possuindo o dinamismo de um organismo vivo devido às pessoas que o compõem [...]”, por isso uma PA em educação deve ir além do campo de pesquisa, considerando o contexto: “[...] o ato educativo em situação de sala de aula compreende variáveis humanas e sociais e não pode ser escolhido como objeto de estudo sem ter sido situado na instituição, fora da instituição, em sua relação com as famílias, com a sociedade em geral e, em particular, o bairro, a cidade, a aldeia.” (MORIN, 2004, p. 28).

Situar o ato educativo desse modo seguramente constituiu um dos focos mais importantes deste estudo e que será discutido nos capítulos à frente. Tais variáveis humanas e sociais de que trata o autor revelaram-se, para nós, questão nodal no processo de compreensão dos fatores que se interpunham naquele universo para que a *aula de Português não acontecesse*. Vale adiantar a síntese dessas implicações na pergunta, enunciada à luz de Geraldi (1997 [1991]), da qual nos ocuparemos fartamente sobretudo no capítulo 5: Que *razões* tinham aqueles alunos para ler e para escrever o que, naquele momento histórico de suas vidas e naquele espaço social em que viviam, estava-lhes sendo proposto?

A terceira fase da PA apontada por Thiollent (2008) é a da *colocação dos problemas*: a investigação será desencadeada a partir da problemática da qual já tratamos anteriormente neste capítulo. Nossa intervenção nessa realidade, objeto da PA, na busca de responder a essa nova questão, previu interações sistemáticas, de estudo teórico, planejamento e avaliação com a professora da classe. Logo em seguida partimos para a quarta fase da PA, a delimitação do *lugar da teoria*. No caso deste estudo, as bases teórico-epistemológicas previram a consideração de uma dimensão sociocultural do ato de ler – *teorizações sobre letramento e gêneros do discurso*; e uma dimensão de aprendizagem do ato de ler – *a aprendizagem da leitura interpretada à luz da teoria vigotskiana*, com as implementações a que já fizemos menção anteriormente, requeridas pela ressignificação do objeto de estudo. A partir dessas bases, revimos ideias, diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. Tais *diretrizes* foram ressignificadas, a partir de um desenho preliminar dado desde a redação do projeto, na

quinta fase, e também observadas no final – no nosso caso, na avaliação de todo o percurso documentado em diários de campo.

A sexta fase é a do *seminário*, cujas funções, segundo Thiollent (2008, p. 63) são examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação e coordenar as atividades dos grupos. Não realizamos tais seminários por conta de não contarmos com engajamento mínimo do grupo em discussões coletivas; optamos por realizar entrevistas individuais ou em duplas, na busca de empreender o processo previsto nesses seminários. As discussões e decisões foram, assim, delineadas em encontros com a professora e em entrevistas com os alunos, além das interações mantidas com eles ao longo das aulas, quer na observação participante, quer no protagonismo da docência. Daí a necessidade de perfeita sintonia com a professora e com a escola, critério basilar para a constituição do grupo de participantes de pesquisa. Segundo Morin (2004), o professor local (que ele chama de “ator-pesquisador”) deve apresentar interesse em refletir sobre seu trabalho para qualificá-lo. Como os outros atores da pesquisa, o docente também teve papel ativo nas ações. Essa disponibilidade da professora de Língua Portuguesa da escola já foi insistentemente mencionada neste capítulo.

A sétima fase da PA, segundo Thiollent (2008), considera os fatores de *amostragem qualitativa e representatividade*: quando o campo de observação é muito grande (no caso, a escola), o autor sugere a construção de amostras para a observação de uma parte representativa do conjunto da população (no caso, uma turma específica). Almejando uma possível generalização, nosso estudo teve como objetivo inicial construir um saber teórico-metodológico extensivo a outros contextos, por isso escolhemos trabalhar com uma turma inteira, e não com um pequeno grupo de alunos: apesar de ser um desafio maior, parece constituir uma abordagem mais *naturalizada*, tal qual se estabelece no dia a dia escolar.

Thiollent (2008) ainda aponta como fases seguintes a geração *de dados* e a *aprendizagem* (relação entre ação e conhecimento). Essa relação, para o autor, é o centro da metodologia da PA (problemática): obter informações e conhecimentos selecionados em função de uma determinada ação de caráter social (“está assim” – “temos que fazer isto para alterar”). Aqui, tanto quanto na fase que segue, agenciamos todo o conhecimento teórico de que dispúnhamos e nos mantivemos atentos aos saberes que emergiam das relações estabelecidas naquele espaço, na busca de responder à questão *É possível coconstruir caminhos para que as aulas aconteçam li?* A resposta, no entanto, tal qual discutiremos ao longo dos capítulos 4 e 5, revelou-se especialmente insatisfatória.

Simultaneamente já entramos na décima fase proposta por Thiollent – relação entre *saber formal* (saber abstrato dos especialistas – técnicos e pesquisadores) e *saber informal* (dos interessados, a partir da experiência concreta), ou seja, relacionar as teorias sobre as quais se ancora o estudo com o conhecimento derivado da vivência em campo. Esse seguramente foi o nosso maior desafio porque implicou desafiar o automatismo do olhar que já vê como obviedade o fracasso do ensino nesses entornos, na busca de efetivamente compreender por que, a despeito de as teorizações acadêmicas estarem disponíveis no universo em estudo, em suas versões mais recentes, a aula de Português *não acontecia*.

Finalmente, a décima primeira fase é pontuar o *plano de ação*, definindo com precisão os pontos discutidos a serem trabalhados, as tarefas de cada “ator” envolvido e as possíveis estratégias de ação – sempre ressaltando a dimensão participativa e ativa de todos os integrantes da pesquisa nesse traçado. No final de tudo, dá-se a *divulgação* externa entre outros setores interessados, o que é importante para o “[...] efeito de visão de conjunto ou de generalização” (THIOLLENT, 2008, p. 77).

Resumindo, todas as fases foram compostas de procedimentos metodológicos de *diagnóstico* e de *intervenção* que focalizaram: 1) os **alunos** – construção conjunta de caminhos de ação via aulas de Português –; e 2) a **professora** de Língua Portuguesa – entrevistas, observação de materiais didáticos e realização de planejamento conjunto. Tendo os procedimentos metodológicos delineados – mas substantivamente ressignificados ao longo do percurso de estudo –, a pesquisa partiu para a geração de dados, que será descrita a seguir.

2.4 A GERAÇÃO DE DADOS NA PESQUISA-AÇÃO: UM OLHAR PARA ALÉM DAS OBVIEDADES

Esta seção tem o objetivo de descrever, cronologicamente, a fase que é, a nosso ver, especialmente importante da pesquisa: a geração de dados, resultado de uma longa e produtiva vivência na escola. Ela é importante porque, conforme defende a metodologia da pesquisa-ação, implica conhecer os participantes o mais significativamente possível (por isso o período de quase dois anos de interação) para, com eles, buscar coconstruir inteligibilidades sobre os problemas diagnosticados.

Conforme já afirmado, nosso objetivo é mais do que simplesmente um registro formal das etapas da pesquisa. Tentaremos mostrar como um dado foi gerando outro, como as teorias e os procedimentos metodológicos foram se delineando no decorrer do processo (lembramos o caráter flexível da pesquisa-ação), formando, ao final, uma longa cadeia em que todos os dados estão interligados.

2.4.1 Conhecendo a realidade objeto de pesquisa: o contato com a escola

Conforme já mencionado, nosso primeiro contato com a escola ocorreu antes mesmo do início do Mestrado, no estágio final do curso de licenciatura em Língua Portuguesa. Desde o início, tanto a escola quanto a professora mostraram-se bem receptivas, o que influenciou a nossa decisão de realizar a pesquisa-ação que compõe esta dissertação de Mestrado no mesmo local. A escola em questão é da rede estadual e fica localizada no município de São José. A estrutura física conta hoje com dezenove salas de aula, além de biblioteca, salas de arte, de vídeo, de informática e de ciências humanas. O quadro de colaboradores é formado por 46 professores e treze funcionários. A escola atende a aproximadamente 505 alunos no Ensino Fundamental e 331 no Ensino Médio, advindos de diversas regiões.

O estágio final do curso de licenciatura ocorreu no segundo semestre de 2008, quando, durante as observações das aulas, muitos pontos nos chamaram a atenção e influenciaram posteriormente no delineamento do projeto do Mestrado, entre eles: a predominância do livro didático nas aulas de Português e a falta dele – não havia livros para todos os alunos –, o que trazia prejuízos como dispêndio de tempo da professora para escrever a matéria no quadro e conversas paralelas entre os alunos que sentavam juntos para dividir os livros; a falta de engajamento por parte dos alunos nas atividades propostas e consequente não apropriação significativa dos tópicos trabalhados em sala de aula; as dificuldades dos alunos em atividades de interpretação, sobretudo em questões que requeriam habilidades intrassubjetivas, a exemplo daquelas focalizadas pelo Pisa, como fazer inferências e relacionar o material lido ao conhecimento prévio do leitor; o escasso tempo de que efetivamente uma aula se constitui, se considerarmos os atrasos iniciais e finais; a provável falta de perspectiva por parte dos alunos em alcançar o ensino superior.

Entendemos válido registrar aqui essas observações, muitas fruto de inferências pessoais, pois, como já mencionamos, elas influenciaram o nascimento desta dissertação. Presenciar dificuldades na interação entre professora e alunos, tanto quanto dificuldades para responder a questões exigidas pela escola, despertou-nos para obstáculos no ensino do Português e para a disposição em estudar mais efetivamente essas questões. Posteriormente, pudemos conferir que o enfoque da maioria dessas observações da época repetiu-se nos diários de campos gerados na pesquisa-ação que compõem esta dissertação de Mestrado, quase dois anos depois e em turmas diferentes. Daí o interesse pela escola e por essa professora que já pedia “ajuda da universidade” em 2008 e daí a razão de mencionarmos esses olhares derivados do período de estágio – são os fios que se enredam para dar conta do todo que nos propomos tecer nesta dissertação, para usar a metáfora de Geraldi (1997 [1991]).

No ano seguinte, em 2009, retomamos nosso contato com a escola, dessa vez explicando a configuração da pesquisa em nível de Mestrado. Essa fase primeira implicou a autorização da instituição e da mesma professora, com o levantamento dos documentos necessários para a realização do estudo. O segundo semestre de 2009 foi despendido para consolidarmos os laços com a escola e conhecermos mais efetivamente a primeira turma escolhida – uma 7ª série matutina – para, somente no ano seguinte, iniciarmos a intervenção. Para tanto, foram feitas entrevistas com alguns funcionários (coordenadora pedagógica, bibliotecária e professora de Português) e deu-se o início das observações das aulas da professora nessa 7ª série – dez aulas no período entre 19 de outubro e 23 de novembro.

Na virada do ano, porém, conforme já mencionamos em seção anterior, mudanças no quadro de horários da escola nos levaram a escolher uma nova turma: 1º ano matutino do ensino médio. Foi nessa turma que realizamos novas observações das aulas da professora (treze aulas, no período entre 22 de março e 27 de abril) e nossa intervenção (26 aulas, de 10 de maio a 14 de julho). Vale ressaltar o retardamento do início das observações da nova turma: o ano letivo iniciou em meados de fevereiro, mas somente no mês de março houve o fechamento dos horários dos professores nas turmas para o semestre. Mantivemos, ainda no final de 2010, contato com a escola para possíveis dados que se revelassem ainda necessários.

2.4.2 Vivenciando o dia a dia da escola: a observação das aulas da professora

Todos os dados descritos neste capítulo foram gerados em dois grandes períodos da pesquisa: observação participante das aulas da professora e nossa intervenção. A observação participante é uma forma de observação bastante utilizada nas pesquisas qualitativas e implica uma “[...] participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele.” (MARCONI; LAKATOS, 2007). O pesquisador, assim, deve ficar próximo aos membros do grupo o máximo possível e participar das atividades rotineiras desse grupo. Além da participação e das observações diretas, Flick (2004) ainda inclui nessa estratégia de campo a análise de documentos e a entrevista de respondentes e informantes, que também foram incluídas nesta pesquisa. O autor também aponta como aspectos principais do método o fato de “[...] o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças à sua participação.” (FLICK, 2004, p. 152) – eis as especificidades a que fizemos menção anteriormente, pleiteando-nos, em boa medida, uma condição de insider (KRAMSCH, 1998).

Minhas observações das aulas da professora de Português participante de pesquisa seguiram essas características de observação participante. Eu me colocava posicionada ao lado dos alunos e ora participava das atividades propostas pela professora – como uma “aluna” –, ora a auxiliava em algumas funções, como entrega de materiais, ajuda aos alunos nas atividades – como uma espécie de “assistente”. Como já mencionado, decidi não filmar essas aulas observadas para não artificializar o processo, inibindo os alunos a mostrarem os comportamentos “naturais” nessas interações. É impossível, porém, não influenciar o ambiente com a presença do pesquisador, como aponta Flick (2004); por isso, em muitas aulas, a professora destacava minha presença, mesmo que na tentativa de manter a disciplina da classe. Foram frequentes “alertas” como: (1) “A Josa está vendo a bagunça de vocês, depois vai para universidade falar mal da turma” (Nota n. 113, Diário de campo, ALP10, 1º ano, 13/04/2010); (2) “A Josa está indo para um congresso falar de vocês, e vai contar tudo que vocês fazem de errado, que vergonha” (Nota n. 127, Diário de campo, ALP12, 1º ano, 26/04/2010). A própria professora muitas vezes se sentia “inibida” por minha presença e admitia se sentir insegura em

muitos momentos de sua aula, por ter a sensação de estar sendo “avaliada”. Essas questões foram objeto de tematização em minha interação com ela nas reuniões realizadas para avaliação do trabalho. O conteúdo dessas falas, a seu turno, sugere uma história de pesquisa na escola cujo mote foi o apontamento de falhas, história da qual é nosso propósito fugir neste estudo, na busca de construir novos entendimentos que transcendam a atribuição de culpas.

Mas esse incômodo causado pela minha presença em sala de aula foi diminuindo no decorrer do processo em favor de uma naturalização gradual de minha vivência ali. Eis a necessidade de ter um período razoavelmente longo de observação participante, para ultrapassar esse estágio de “estranhamento” inicial. Conforme já apontamos, além do tempo de estágio docente, foram ao todo dez aulas observadas na turma de 7º série, no período de outubro a novembro de 2009; e 13 aulas no 1º ano do ensino médio, entre março e abril de 2010. Mas mesmo com um período razoável de convivência, muitos fatores importantes para entender a problemática da realidade vivenciada escaparam à nossa visão. Tornou-se também necessário, assim, buscar outras ferramentas de geração de dados, não necessariamente típicas da pesquisa-ação, que trouxessem mais informações e dessem vozes aos envolvidos, com suas impressões subjetivas e suas reflexões sobre a realidade objeto de pesquisa. Partimos, então, para entrevistas individuais com alguns funcionários da escola e alunos da turma escolhida, o que será detalhado a seguir.

2.4.3 As vozes dos envolvidos na pesquisa: as entrevistas

Por razões já mencionadas em seção anterior, valemo-nos também de entrevistas como estratégias para geração de dados. Marconi e Lakatos (2007, p. 197) definem a entrevista como: “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.”

Para alguns autores, assim, ela é considerada o instrumento por excelência da investigação social, pois normalmente gera muito mais dados importantes do que aqueles obtidos na observação da realidade objeto de pesquisa. Na entrevista podemos buscar outros fatores

externos ao cotidiano da sala de aula, que podem interferir no fenômeno em estudo, sendo até possíveis causas dele. Marconi e Lakatos (2007, p. 197) ainda levantam como vantagens da entrevista: pode ser utilizada com todos os segmentos da população; fornece uma amostragem muito melhor da população geral, pois o entrevistado não precisa saber ler ou escrever; é flexível, pois o entrevistador pode repetir ou esclarecer perguntas na hora, para melhor ser compreendido; oferece oportunidade para avaliar atitudes, condutas, pois o entrevistado pode ser observado nas reações e gestos; pode gerar dados que não se encontrem em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; possibilita conseguir informações mais precisas; permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico. No caso de nosso estudo, a entrevista foi fundamental para buscarmos outros dados complementares àqueles gerados na observação do cotidiano escolar e na pesquisa documental, além de trazer as impressões e opiniões dos envolvidos sobre os problemas levantados, o que não teria sido possível por meio dos seminários, recomendados por Thiollent (2008), conforme já mencionamos.

Nossas primeiras entrevistas foram feitas no mês de setembro de 2009, com alguns funcionários da escola, e foram do tipo *padronizada* ou *estruturada*, em que “[...] o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas.” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 199). Não nos mantivemos, porém, no roteiro de maneira rígida, pudemos adaptar as perguntas, alterar a ordem dos tópicos e fazer novas perguntas no decorrer da entrevista, que foi gravada e transcrita.

A primeira entrevistada na escola foi com a Coordenadora Pedagógica (ANEXO C), que desde o início do processo se mostrou muito receptiva ao nosso estudo. O tema principal da entrevista foi o *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da escola, de cuja atualização ela participou. Tivemos acesso aos dois últimos PPP’s: um de 1999 e a mais recente atualização, de 2009 (impresso em 2010), documento a que retornaremos no capítulo 4. A coordenadora nos contou como a última versão foi feita, quem participou do processo, as modificações entre o antigo e o novo, e como a escola vê o Projeto Político Pedagógico. Essa entrevista buscava gerar dados para responder à terceira questão-suporte, que vale retomar aqui: *Que especificidades na organização institucional que contextualiza as aulas de Português focalizadas no estudo incidem sobre a realização dessas aulas no que respeita ao funcionamento da escola em sua rotina diária?* A entrevista a seguir mencionada teve também esse mesmo propósito.

A segunda entrevista foi com a bibliotecária da escola (ANEXO D), que, vale apontar, mostrou-se uma profissional dedicada: ela realmente lê muitos livros e, conseqüentemente, indica-os aos alunos, interage com eles. Em conversa, na biblioteca da escola, a funcionária descreveu o funcionamento do local, elencou quais suas responsabilidades, comentou seu conhecimento sobre os livros ali disponíveis, a frequência aproximada de empréstimos de livros por parte dos alunos e professores, de onde vêm os livros que a escola recebe, entre outras informações bastante úteis para conhecermos melhor o dia a dia desse local fundamental da escola. O conteúdo desta entrevista será discutido no capítulo 4, quando enfocaremos o ensino e a aprendizagem da leitura.

Por fim, a última funcionária entrevistada formalmente foi a professora de Português. Foram duas entrevistas: a primeira ocorreu também em setembro de 2009 (ANEXO E) e foi por escrito, a pedido da professora; e a segunda foi em julho de 2010 (ANEXO F), logo após minha intervenção didática, e foi gravada. A primeira entrevista serviu para que eu conhecesse melhor a professora, questionando sobre formação acadêmica, concepção de leitura, métodos de trabalho, dificuldades e desafios enfrentados na sala de aula, avaliação genérica sobre o desempenho da turma escolhida, o que costuma ler, o que espera do projeto e descrição do curso de formação continuada que estava fazendo na época – o *Gestar II*¹⁷. Em relação à segunda entrevista, realizada ao final da fase de geração de dados, ou seja, logo após minha intervenção nas aulas, inferimos ter alcançado em parte nossos objetivos de construir em conjunto novas compreensões para o fenômeno em estudo. Essa entrevista, tanto quanto todas as interações estabelecidas com a professora, buscou gerar dados para responder à primeira questão-suporte, que vale retomar aqui: *Que especificidades da formação profissional e da atuação da professora da classe em estudo estão implicadas na (não) realização da aula de Português?* A

¹⁷ Conforme a própria professora nos explicou por escrito, *Gestar* é o Programa Gestão de Aprendizagem Escolar, que é oferecido pelo MEC, aos professores da rede pública estadual e municipal, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas e profissionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de um programa “[...] orientado para a criação de uma nova escola, que contemple a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação dos alunos, buscando a autonomia e a auto-realização de cada um, promovendo condições para que o aluno se desenvolva de forma harmoniosa, tornando-se autônomo e cooperativo, crítico e criativo.” O foco é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho, proporcionando espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. (<<http://portal.mec.gov.br>>: acesso em 03 de fevereiro de 2011).

professora levantou hipóteses para tentar explicar os problemas diagnosticados e muitas de suas explicações mostraram-se convergentes com as nossas impressões, além de agregarem dados importantes na construção das inteligibilidades que buscávamos delinear.

Finalmente, novas entrevistas emergiram no decorrer do processo como necessárias na tentativa de entender o pouco engajamento que ocorria na sala de aula: entrevistamos, então, os alunos. Como eles não se interessavam pelas aulas e não apontavam nenhuma causa para isso quando interpelados em sala por mim ou pela professora, optamos por recorrer a entrevistas individuais ou em duplas. As restrições de tempo fizeram com que realizássemos as entrevistas nos intervalos entre as aulas: catorze alunos foram entrevistados ao todo no primeiro semestre do ano de 2010. Essas entrevistas tiveram como mote a busca de gerar dados para responder à segunda questão-suporte: *Que especificidades das práticas de letramento (STREET, 1988) dos alunos e da configuração de sua microcultura incidem sobre o seu maior ou menor engajamento aos eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]) propostos como eixos de interação (MATENCIO, 2001) na aula de Português?*

Para não intimidá-los, as entrevistas aconteceram como conversas informais, sem gravação; foram entrevistas do tipo *não padronizada* ou *não-estruturada*, nas quais o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação na direção que lhe aprouver considerando as finalidades do estudo: “Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 199). Perguntei-lhes, assim, sobre a família (com quem mora, profissão, hábitos de leitura); se o aluno gostava de estudar e de ler; no que as aulas de Português poderiam melhorar e o que o aluno esperava delas; entre outras questões que surgiam desencadeadas pelo curso da interação. O propósito era tentar entender por que se comportavam do modo como vínhamos documentando sua presença em classe.

2.4.4 Informações escritas sobre a realidade objeto de estudo: a pesquisa documental

Além das entrevistas, das observações das aulas e das intervenções didáticas, todo o material escrito a que tivemos acesso durante o percurso também serviu de fonte de dados na busca por

construir inteligibilidades para o fenômeno em estudo. São eles: Projeto Político Pedagógico da escola; livro didático e material utilizado nas aulas da professora; documentos formais da pesquisa como *Questionário socioeconômico* e *Termo de Consentimento*; textos produzidos pelos alunos nas aulas observadas e ministradas. Como já mencionamos, tivemos acesso às duas últimas versões do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão: a de 1999 e a atualização de 2009, impressa em 2010. Conforme afirmou a própria Coordenadora Pedagógica, uma das responsáveis pela recente atualização, as modificações foram mais de cunho operacional, não havendo alterações na dimensão teórica do documento.

Em relação ao livro didático¹⁸, ele esteve presente nas aulas observadas da turma do 1º ano do ensino médio. Nas aulas da 7ª série, a professora utilizou fotocópias do material do curso *Gestar II*, que trazia planos de aula completos. Esses materiais serão descritos e discutidos no capítulo 4, quando levantarmos os trabalhos com leitura e escrita na sala de aula. Por ora, vale apontarmos um terceiro tipo de material utilizado pela professora em ambas as turmas: livros de literatura. Trata-se de uma coleção¹⁹ que reúne clássicos da literatura nacional e internacional, resumidos e numa linguagem facilitada para “jovens leitores”, como, por exemplo, *O Guarani* (José de Alencar), *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes) e *Romeu e Julieta* (Shakespeare). Além do resumo da história, os livros trazem informações extras como breve biografia do autor, questões de interpretação e indicações de livros, filmes e *sites* relacionados ao tema.

Outro material que enriqueceu nossa pesquisa documental foi o *Questionário socioeconômico* (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) desenvolvido para a pesquisa. A entrega do documento, que ocorreu no período de observação das aulas de Português da turma de 1º ano – março de 2010 – sinalizou uma baixa receptividade dos alunos pela pesquisa: apenas 75% deles devolveram os questionários respondidos²⁰. Esse documento nos trouxe mais informações sobre os

¹⁸ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens**. Vol. 01. Ensino Médio. 5 ed. São Paulo: Atual, 2005.

¹⁹ A coleção *É só o começo*, da editora L&PM, traz uma série de livros para dar suporte aos *neoleitores*, público de leitores em fase inicial, formado por adultos com pouca experiência de leitura e leitores escolares até a 8ª série. O objetivo é permitir que os leitores menos experientes tomem contato com os clássicos da literatura para dar início ao hábito da leitura literária. Possui adaptações de vocabulário e tamanho resumido das obras originais (resumos). (<<http://www.sobrelivros.com.br>>: acesso em 18 de janeiro de 2011).

²⁰ Os alunos cujas entrevistas, trabalhos e falas são referenciados nesta dissertação correspondem ao grupo que aceitou participar da pesquisa.

alunos e as respectivas famílias. Com o intuito de traçar um perfil do grupo, esse questionário reuniu dados como idade, com quem os alunos moram, escolaridade dos pais, profissões, descrição da moradia, hábitos de leitura e até disciplinas escolares favoritas.

Por fim, o último material escrito analisado na dissertação foi o conjunto de textos produzidos pelos alunos do 1º ano, durante nossa intervenção. Foram ao todo três atividades textuais consideradas na pesquisa: uma crônica – em duas versões, uma inicial produzida com a mediação da professora, e uma final feita para o *blog* da turma construído durante a intervenção²¹ –; uma descrição das atividades relacionadas com escrita em um dia comum no cotidiano dos alunos; um texto avaliativo sobre o período da intervenção.

Todo o material escrito analisado serviu para conhecermos melhor a realidade dos alunos e tentarmos traçar um perfil da turma, principalmente em se tratando do *Questionário socioeconômico*. Os resultados mais significativos na tentativa de traçarmos esse perfil serão apontados na seção seguinte.

2.5 OS ALUNOS PARTICIPANTES DE PESQUISA: EM BUSCA DE UM PERFIL INICIAL

O Questionário socioeconômico a que fizemos menção na seção anterior facultou-nos o traçado de um perfil inicial da turma no que respeita a origem geográfica, escolarização dos pais, empregabilidade e itens afins, os quais serão aqui mencionados em uma abordagem quantitativa. Os itens a serem topicalizados nesta seção são: com quem e onde os alunos moram, quem faz companhia aos alunos e em que período do dia, escolaridade e profissão dos pais, profissão dos alunos e dos irmãos, cursos extra-escolares, ajuda nas tarefas escolares, descrição da moradia, disciplinas preferidas e hábitos de leitura.

A diversidade entre os alunos já aparece na origem geográfica: além de morarem em bairros diversificados, muitos alunos vieram de outras cidades do estado de Santa Catarina, como Lages e Xanxerê, e até de outros estados – Cruz Alta e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul; Ponta Grossa e Marechal Cândido Rondon, no Paraná –, em clara

²¹ Houve versões intermediárias que não serão objeto de discussão em razão da necessidade de limitar, para fins analíticos, o imenso conjunto de dados que geramos em campo.

evidência do afluxo migratório pelo qual passa a região metropolitana do estado nos últimos anos.

Para deprender dados gerais da configuração familiar, perguntamos com quem moravam, e novamente as respostas foram as mais variadas, a maioria delas fugindo da formação clássica familiar “pai, mãe e irmãos” e explicitando a prevalência de núcleos familiares construídos em torno da figura materna, conforme mostra o gráfico 1:

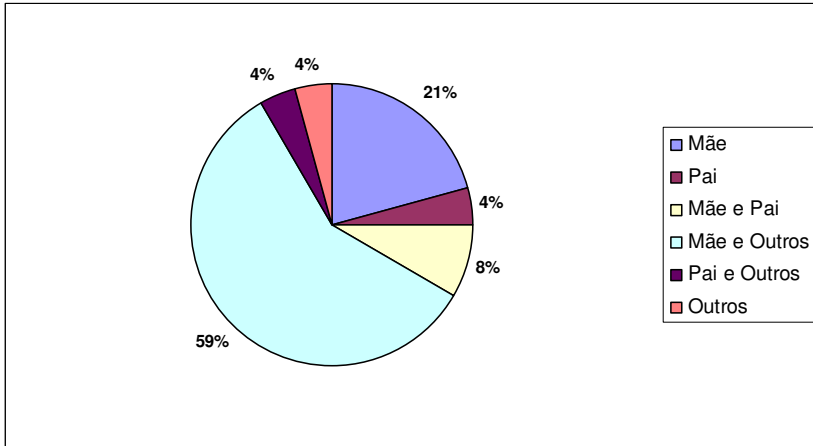


Gráfico 1 - Com quem os alunos moram.

Fonte: Construção da autora.

Dos 26 alunos que responderam o questionário, 59% moravam apenas com a mãe e outro membro que não seja o pai (irmãos, padrasto); 21% moravam só com a mãe; 8% com mãe e pai; 4% só com o pai; 4% com o pai e outro membro que não seja a mãe (irmãos) e 4% com outros membros (irmãos, marido). A quantidade de irmãos também variou muito, de um a dez irmãos.

Além de identificar os familiares com os quais os alunos moravam, perguntamos também quem permanecia na companhia do aluno e com que frequência, objetivando deprender a disponibilidade de um membro da família para orientação em turno distinto da escola – em última instância, a busca por informações acerca de eventual capital cultural de escolarização disponível ou não para socialização em casa (LAHIRE, 2008 [1995]). Mais respostas diversificadas: percebemos uma divisão dos pais para ficar com os filhos – por exemplo, quando a mãe fica de dia, o pai fica à noite. Dificilmente ambos ficam juntos em

casa em se tratando desse grupo de alunos; de todo modo, eles parecem ter um familiar, em tese, responsável por sua educação no contraturno escolar.

Quanto à escolaridade dos pais – item relevante nessa busca de mapear eventual socialização de capital cultural escolarizado –, os resultados mostraram que a maioria deles interrompeu o processo de escolarização no ensino básico (principalmente as mães) e nenhum deles alcançou ensino superior, tal qual mostra o gráfico a seguir:

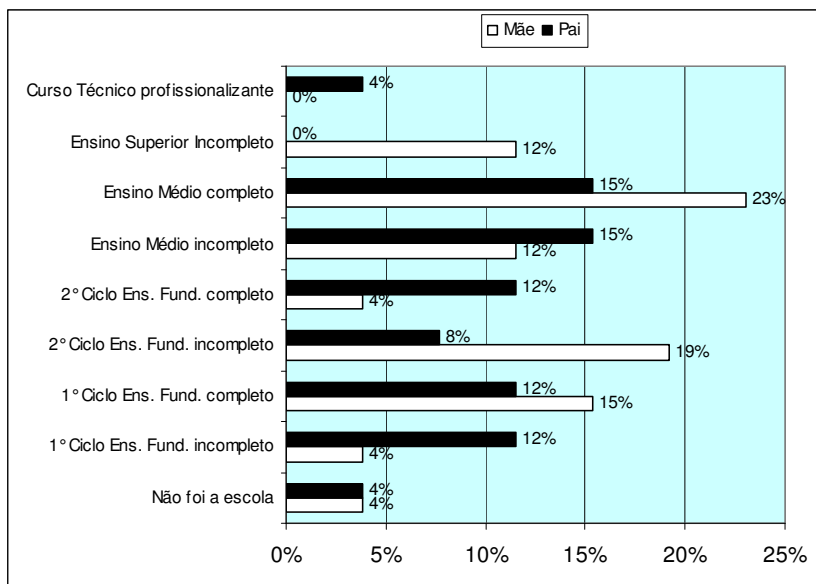


Gráfico 2: Escolaridade do pai e da mãe.

Fonte: Construção da autora.

Desdobramento desse quadro parece ser o fato de que as profissões dos pais que foram informadas nos documentos são as que geralmente não exigem um nível de escolaridade muito alto, não demandando atividades diversificadas e recorrentes com leitura e escrita, conforme mostram as tabelas seguintes:

Profissão da mãe	Alunos	Porcentagem
Cozinheira	3	12%
Dona de casa	6	23%
Estagiária (Serv. Social)	1	4%
Faxineira	9	35%
Padeira	1	4%
Professora	1	4%
Secretária	1	4%
Supervisora/Empresa	1	4%
Não tem mãe/não sabe	3	12%
Total	26	

Tabela 1: Profissão da mãe
Fonte: Construção da autora.

Profissão do pai	Alunos	Porcentagem
Aposentado	5	19%
Autônomo	1	4%
Caminhoneiro	2	8%
Cozinheiro	1	4%
Mecânico	1	4%
Pedreiro	1	4%
Pintor automotivo	1	4%
Professor de Música	1	4%
Segurança	2	8%
Não tem pai/não sabe	11	42%
Total	26	

Tabela 2: Profissão do pai.
Fonte: Construção da autora.

Percebemos, a partir da Tabela 1 acima, que a maioria das mães exerce atividades relacionadas a funções domésticas. Já em relação aos pais, como mostra a Tabela 2, prevalecem profissões em que, tal qual ocorre com as mães, não há demanda por níveis de escolarização mais

expressivos. Em contrapartida, em relação às profissões dos irmãos e dos próprios alunos, quando trabalham – 63% dos alunos afirmaram que apenas estudam –, apareceram algumas ocupações com exigências maiores de escolarização – do básico até nível superior –, como mostram as Tabelas 3 e 4 a seguir:

Profissão dos irmãos	Alunos	Porcentagem
Administrador	1	10%
Autônomo	2	20%
Bancário	1	10%
Celesc	1	10%
Cozinheiro	1	10%
Gráfica	1	10%
McDonald	1	10%
Professor de Inglês	1	10%
Vendedor	1	10%
Total	10	

Tabela 3: Profissão do(s) irmão(s).

Fonte: Construção da autora.

Profissão do aluno	Alunos	Porcentagem
Arquivo	1	6%
Banco	1	6%
Chaveiro	1	6%
McDonalds	1	6%
Secretária	1	6%
Vendedor	1	6%
Não trabalha	10	63%
Total	16	

Tabela 4: Profissão do aluno.
Fonte: Construção da autora.

Entendemos que o registro desses percentuais relacionados à escolarização e à empregabilidade de familiares pode se revelar de fundamental importância porque acreditamos que a realidade traduzida por esses percentuais pode estar imbricada na resposta que buscamos para a questão central de pesquisa, já enunciada em seção anterior, cujo conteúdo tem profundas relações com a pergunta que registramos anteriormente com base em Geraldí (1997 [1991]) – e que está implicada em nossa questão geral de pesquisa – e que vale retomar aqui: Que *razões* tinham aqueles alunos para ler e para escrever o que, naquele momento histórico de suas vidas e naquele espaço social em que viviam, estava-lhes sendo proposto? Voltaremos a essa discussão no quinto capítulo desta dissertação.

Em se tratando da presença de um mediador mais experiente em casa – a tentativa, reiteramos, de deprender eventual capital cultural escolarizado passível de socialização (LAHIRE, 2008 [1995]) –, os resultados foram os seguintes:

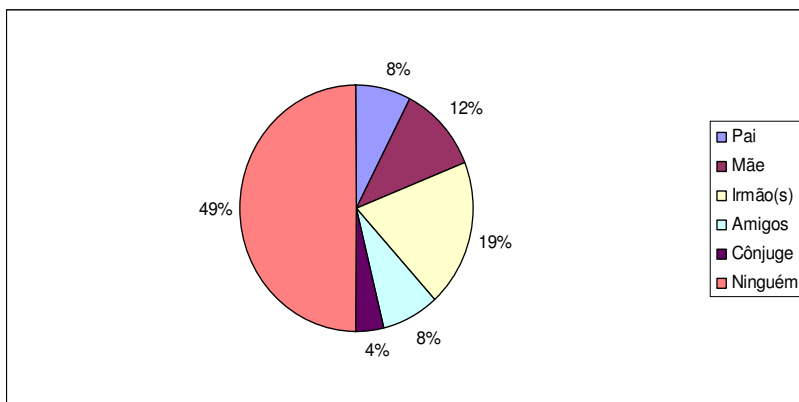


Gráfico 3: Quem ajuda os alunos nas tarefas escolares.

Fonte: Construção da autora.

Vemos aqui que metade dos alunos apontou não receber auxílio nas atividades escolares por parte dos familiares – 50%. O restante das respostas apresenta conteúdo bem variado: 8% afirmam receber ajuda do pai; 12%, da mãe; 19%, dos irmãos; 8%, dos amigos e 4%, do cônjuge. Sobre cursos fora da escola, como *inglês* e *informática* – cuja representação em gráfico prescindimos aqui –, 73% nunca fizeram nenhum tipo de curso, enquanto os 27% restantes cursaram apenas *informática* em programas de natureza e duração diversas.

Ao tentarmos esboçar minimamente um perfil econômico da família desses alunos, solicitando que descrevessem o lugar onde moram (itens presentes em casa, número de cômodos, quantidade de tecnologia), os números levantados deixaram dúvidas sobre a veracidade das informações. Considerando que grande parte dos alunos advém de comunidades economicamente carentes, é discutível considerar, por exemplo, que a maioria possua dicionário de português, internet, livros de literatura e de poesia, livros para o estudo, local específico de estudo, mesa de estudo, quarto próprio, itens pontuados no questionário. As quantidades de aparelhos eletrônicos e cômodos informados também surpreenderam, pelos altos números indicados. Não podemos deixar, entretanto, de registrar tais resultados, mas não os descreveremos aqui porque os entendemos sob suspeição, dadas as incongruências que trazem consigo.

Importa, ainda nesse sentido, registrar que a professora da escola acredita na veracidade de tais números – ela também se diz surpresa

quando vê os alunos chegando com mochilas, roupas e sapatos de marcas caras, mas confessa testemunhar essa realidade no dia a dia da escola. A questão aqui, livre de julgamentos, é a contradição de tais resultados com as respostas dos alunos nas entrevistas individuais, nas quais a maioria afirmou não possuir muitos livros ou revistas em casa; além dos comportamentos apontados pela professora, de não assistirem à televisão e nem utilizarem muito o computador – se os alunos realmente dispusessem de tais aparatos eletrônicos em casa, provavelmente não os utilizavam tal qual se espera que o fizessem. De todo modo, mantemos o registro desses dados, mas sem a pretensão de nos valermos efetivamente deles no processo analítico, em razão de a confiabilidade deles, em nosso entendimento, estar em xeque sob vários aspectos. Reconhecemos as complexas implicações analíticas que derivam daqui, mas abrimos mão de empreender a elas pela limitação do foco em estudo.

Outra contradição que apareceu entre os resultados do questionário socioeconômico e as respostas das entrevistas com os alunos foi em relação aos hábitos de leitura, cujas respostas podem ser vislumbradas nos gráficos 4 e 5:

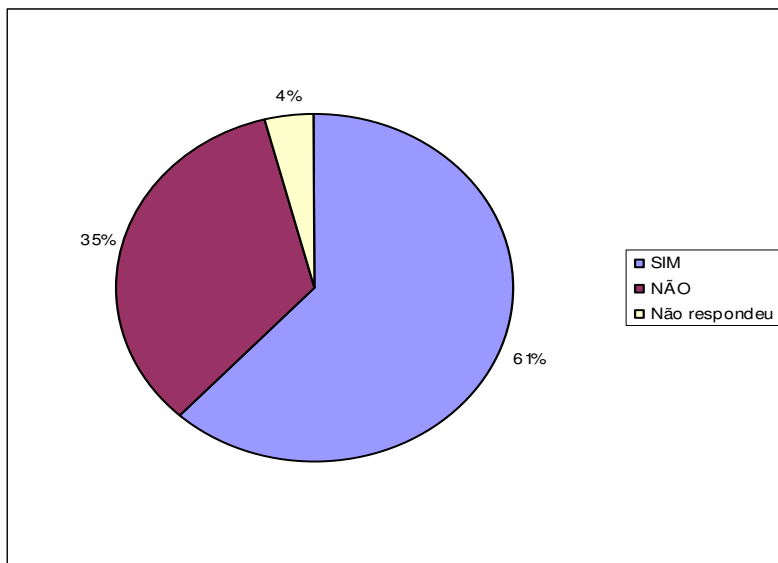


Gráfico 4: Gosta de ler?
Fonte: Construção da autora.

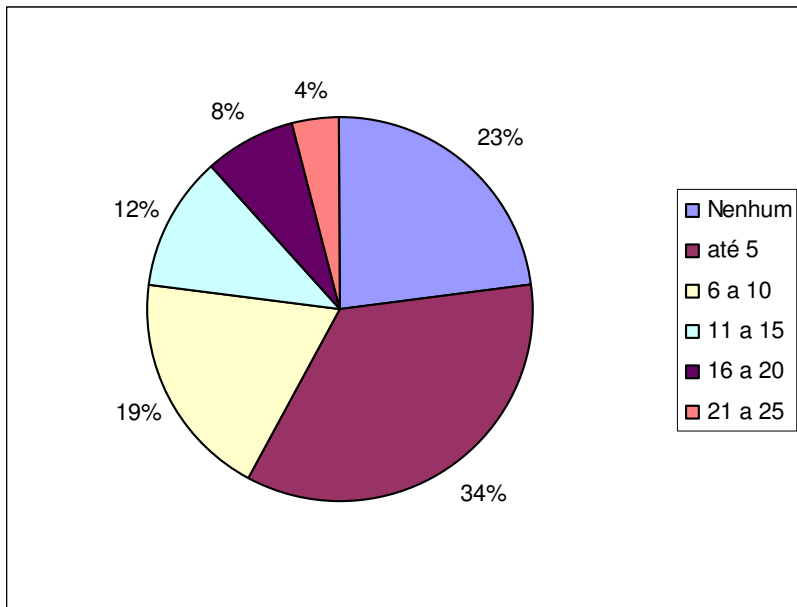


Gráfico 5: Quantidade de livros lidos por ano.
Fonte: Construção da autora.

Enquanto todos os catorze alunos entrevistados afirmaram não gostarem de ler, no questionário 61% responderam que gostam. A quantidade de livros lidos por ano também surpreendeu: 34% afirmaram ler até cinco livros; 19% responderam ler de seis a dez livros; 12%, de 11 a 15; 8%, de 16 a 20; e 4%, de 21 a 25. Em contrapartida, quando pedimos no questionário que apontassem um livro preferido, 61% dos alunos responderam “nenhum”, “não lembra”, ou simplesmente deixaram a questão em branco, conforme mostra a tabela a seguir:

Livro preferido	Alunos
<i>A magia da árvore luminosa</i>	1
Bíblia	2
Citações	1
Gibi	1
<i>Harry Potter</i>	1
<i>Ossos Dançantes</i>	1
Poesia	2
<i>Senhora</i>	1
<i>Todos</i>	8
Nenhum	16

Tabela 5: Livro preferido.
 Fonte: Construção da autora.

Em nosso entendimento, esses resultados podem ser um indício de que, se realmente a maioria dos alunos lê com alguma periodicidade, os gêneros textuais de preferência não têm o livro como suporte. Essa hipótese é corroborada na questão que pede que identifiquem os gêneros cujos textos são mais lidos (o aluno poderia selecionar quantos quisesse) – os mais selecionados foram gêneros que não possuem o livro como suporte:

Gêneros Textuais	Alunos
Piada	14
Horóscopo	12
Letra de música	12
Gibi	11
Orkut/blog	11
Poema	10
Romance	10
Notícia	9
Reportagem	8
Carta	7
Conto	7
E-mail	5
Crônica	4
Propaganda	4
Não respondeu	3

Tabela 6: Gêneros textuais mais lidos.

Fonte: Construção da autora.

Outra questão que solicitava ao aluno para apontar os suportes mais utilizados para a leitura confirma essa mesma compreensão:

Suporte leitura	
Internet	18
Jornal	12
Gibi	9
Revista de novelas	9
Livro de literatura	8
Revista de celebridades	6
Revista de notícia	5
Livro didático	2
Não respondeu	2
Revista de carro	1

Tabela 7: Suportes de leitura mais utilizados.
Fonte: Construção da autora.

Por fim, vale ressaltar o baixo interesse pela disciplina de Língua Portuguesa apontado pelos alunos na questão que topicalizava qual(uais) era(m) a(s) disciplina(s) preferida(s):

Disciplinas preferidas	
Educação Física	8
Matemática	6
História	4
Química	4
Física	3
Inglês	3
Nenhuma	3
Biologia	2
Geografia	2
Português	2
Artes	1
Filosofia	1
Sociologia	1

Tabela 8: Listagem de disciplinas apontadas como preferidas pelos alunos, em ordem decrescente.

Fonte: Construção da autora.

Vale retomar um dos pontos mais importantes que parece emergir desse questionário socioeconômico: a heterogeneidade da turma, com alunos advindos dos mais diversos bairros – quando não de outras cidades –, classes sociais, e até de outras escolas, o que dificulta a formação de uma identidade de grupo; discussão que será aprofundada no capítulo 5. Os resultados do questionário, a despeito das inconsistências mencionadas, nos trouxeram informações que entendemos valiosas para conhecermos os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação, as quais serviram de base para o delineamento das atividades propostas no período de intervenção, que será descrito a seguir.

2.6 O AGIR COM NA REALIDADE PESQUISADA: O PERÍODO DE INTERVENÇÃO

Por fim, a segunda grande fase da geração de dados consistiu na minha intervenção na realidade observada, conforme consta na metodologia da pesquisa-ação. Para isso, assumi ao todo 24 aulas, as quais intercalei com duas aulas da professora participante da pesquisa, na turma de 1º ano do ensino médio matutino, entre os meses de maio e julho de 2010. Aceitamos a proposta da escola para trabalhar com o gênero discursivo *crônica*, processo demandado pelas *Olimpíadas de Língua Portuguesa* que ocorreriam naquele ano, atividade que havia tido a adesão da classe. Nosso plano de trabalho, portanto, partiu dessa exigência *local*, que forneceu um manual para o professor²², com uma *sequência didática* de onze oficinas. Nosso planejamento inicial foi empreender um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) a partir desse manual, aceitando, assim, a exigência da escola, mas considerando as características da turma apontadas no período de observação participante. Nossa busca foi a hibridização entre demandas/especificidades/características locais e concepções/conhecimentos/compreensões globais (STREET, 2003). Precisávamos ser sensíveis àquela escolha da escola, sem abrir mão dos processos e encaminhamentos que caracterizam nossa formação acadêmica. Com esse intuito, chegamos a desenvolver um cronograma para trinta aulas, antes do início da intervenção, que serviriam como um norte para a prática pedagógica – lembrando que a metodologia da pesquisa-ação é flexível e aberta a mudanças no decorrer do processo.

De acordo com o “perfil” da turma esboçado no período de observação – anunciado em seção anterior e que será retomado no capítulo 5 –, foram focalizados, no planejamento inicial, os seguintes aspectos: inclusão de tecnologia nas aulas – pesquisas de *crônicas* na sala de informática; construção de um *blog* para publicação dos textos produzidos pelos alunos e utilização da rádio da escola para leitura de *crônicas* –; liberdade aos alunos para decisões acerca das atividades – eles escolheriam os grupos e as *crônicas* a serem trabalhadas no restante do semestre –; aulas coconstruídas para atrair o interesse dos alunos – visita de um cronista profissional à escola. Voltamos a ressaltar que

²² BRASIL. **A ocasião faz o escritor**: orientação para a produção de textos / [equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira]. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

nossa prática pedagógica não se restringiu a esse planejamento inicial, haja vista que a metodologia da pesquisa-ação é flexível e deve ser construída conjuntamente com todos os envolvidos. Durante o processo, portanto, foram feitas reuniões semanais com a professora para avaliarmos as aulas desenvolvidas e “replanejarmos” as seguintes. Os percalços surgidos nesta pesquisa – as “pedras no caminho” que analisaremos nos capítulos 4 e 5 – impediram-nos de alcançar integralmente os objetivos do planejamento e obrigaram-nos a dar um passo de cada vez: ou seja, ao final de cada aula, avaliávamos o processo e definíamos os planos para a próxima etapa.

O processo de intervenção deu-se, por fim, nas seguintes etapas: 1) leitura e pesquisa de *crônicas* em livros na biblioteca e em *sites* na sala de informática; 2) estudo das esferas de circulação das *crônicas*; 3) divisão de grupos de trabalho e escolha de uma *crônica* por grupo; 4) questões de interpretação para cada *crônica* escolhida; 5) primeira produção textual empreendida pela professora, a partir de manchetes de jornais impressos; e 6) reescritura da *crônica* para publicação no *blog* produzido pela turma. Todas as etapas serão detalhadas no capítulo 4, no qual documentaremos os resultados à luz do aporte teórico que norteou o planejamento das atividades.

Além das mudanças bruscas no planejamento das aulas, “as pedras encontradas no caminho” também nos aliciaram a recorrer a velhas práticas pedagógicas há muito criticadas no meio acadêmico, com o intuito – percebemos em tempo na autocrítica posterior a cada intervenção – de *coagi-los* a uma adesão que não acontecia, como ameaças de expulsão das aulas e distribuição de “notas de participação”. Vimo-nos, em muitos momentos, aderindo a recursos que teoricamente condenamos e aos quais jamais supúnhamos nos render em nossa ação docente. Essa sujeição a práticas que entendemos inconcebíveis será objeto de nossa análise no capítulo 4.

2.7 SEGUINDO PARA NOVOS RUMOS...

Este capítulo teve como propósito situar o percurso da pesquisa, desde a proposta inicial do projeto, até a prática de geração de dados, na longa vivência de quase dois anos na escola escolhida. O intuito, reiteramos, não foi empreender uma narrativa cronológica da prática, mas destacar as mudanças pelas quais passou a pesquisa durante o processo, causadas principalmente pelas “pedras encontradas no

caminho”. Essas mudanças de rumo são analiticamente relevantes porque evidenciam necessidades e premências – para não mencionar ações quase que desesperançadas – de conquistar a adesão daqueles alunos, naquele lugar e naquele tempo histórico.

No próximo capítulo, partiremos de dois eixos teóricos que sustentaram toda a pesquisa: teorizações sócio-históricas de Vigotski e o conceito de *gêneros discursivos* do Círculo de Bakhtin, com as respectivas concepções de linguagem que serviram de base para todo o planejamento da intervenção. Aprofundaremos os conceitos de ambas as teorias que sustentam nossa pesquisa, para, posteriormente, no capítulo 4, apontar os eixos das aulas que *não acontecem*: o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual, promovendo o *diálogo* entre a ancoragem teórica e as vinhetas narrativas acerca da realidade vivenciada.

3 A ANCORAGEM TEÓRICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: EIXOS DO PENSAMENTO DE BAKHTIN E DE VIGOTSKI

Nossa ascensão ao pensamento concreto, à totalidade explicativa de cada singularidade, abre portas ao invés de fechá-las: se sabemos que a totalidade nos é inacessível, e que aquelas totalidades que organizamos como teorias contêm em si mesmas suas reduções e suas condições de emergência histórica – que são precisamente os lugares de suas aberturas (dialeticamente o concreto e a totalidade são aberturas) –, talvez tenhamos que aprender com a relação de alteridade, na qual construímos nossas subjetividades sempre incompletas; o convívio com verdades, histórias somente, de valor relativo a um tempo e a uma cultura. Se sempre não sabemos algo, então há uma incompletude fundante também do saber, também da ciência. Não temos mais garantias quaisquer. Se não temos garantias, também não estamos mais presos aos determinismos da fé ou da física. Ficamos livres. O que importa agora é saber o que estamos fazendo com essa liberdade. Para os tempos e as gentes que virão, que marcas deixaremos deste nosso tempo? (GERALDI, 2006).

Como anunciamos no capítulo anterior, é nosso propósito intercalar teoria e análise, fugindo – e assumindo o risco – da configuração do gênero *dissertação de mestrado*. Esse propósito não decorre de uma *vontade de insurreição*, mas da mais honesta disposição de servir menos aos cânones universitários e mais à construção de inteligibilidades que, em tese, contribuam para dias melhores na escola pública. Precisamos confessar, porém, nossa redenção à necessidade de tratar de dois construtos teóricos na assepsia dos dados empíricos: abordamos aqui eixos do pensamento vigotskiano e bakhtiniano – talvez motivados pela sua densidade – na crueza teórica, para, no capítulo seguinte, fazer deles luzes para a análise de nossas ações na pesquisa. Todo este terceiro capítulo, assim, terá foco exclusivamente teórico para que, no quarto capítulo, retomemos nossa vontade de fazer teoria e empiria caminharem juntas.

Sob a perspectiva sócio-histórica, parece-nos significativa a busca de uma ação escolar *mediadora*²³ da formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado em diferentes gêneros discursivos, tomando por base a proposição vigotskiana de que as relações intersubjetivas incidem sobre as construções intrassubjetivas (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Já sob a perspectiva bakhtiniana dos *gêneros do discurso*, seguramente há uma sensibilidade em relação à forma com que os seres humanos usam a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas e uma vontade de trazer para dentro do universo escolar os textos que circulam na vida “extramuros”, mobilizando estratégias de ensino menos artificializadas e mais significativas sob o ponto de vista das práticas sociais. Basta olharmos livros didáticos atuais²⁴ para conferirmos a enorme variedade de textos-enunciado em múltiplos gêneros discursivos. Documentos oficiais como os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) ancoram-se nesse ideário, que parece explicitamente importante em se tratando da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (BRASIL, 1998).

Vale ressaltarmos, entretanto, que ambos os eixos teóricos não constituem construtos ocupados, na origem, com questões de ensino e aprendizagem. Entendemos que a contribuição que eles trouxeram para a educação, mesmo que indiretamente, foi a concepção de *língua como objeto social*, que acabou redundando na preocupação em empreender o ensino de língua materna²⁵ ancorado em usos sociais da linguagem²⁶. Essa contribuição se estende, ainda, à concepção de *sujeito* e de *texto* em Bakhtin. A concepção de *enunciado* também é central para percebermos

²³ Tal qual mencionamos, ainda que brevemente, no capítulo anterior, conhecemos as ressalvas que Kleiman (2006) faz a eventuais equívocos em relação à compreensão do conceito vigotskiano de *mediação*, o que seria fruto da vulgarização científica desse conceito. Usaremos a expressão para referenciar a ação escolar e a ação do professor, mas o fazemos sob o entendimento de *mediação* como necessariamente *semiótica*, ou seja, não tomamos o conceito no sentido de *um agente que se interpõe* entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento; tomamo-lo no sentido da instituição da relação intersubjetiva, o que necessariamente se dá por meio da linguagem. Sob essa perspectiva, entendemos que o conceito de *mediação* não referencia *colocar-se entre*, mas dá conta da relação intersubjetiva em todas as suas implicações – englobando, portanto, os interactantes – e da forma como os usos da linguagem, nessa relação, tal qual prevê Vigotski (2007 [1978]), facultam a organização do pensamento, na dimensão intrassubjetiva.

²⁴ Ressaltamos que não está no escopo desta dissertação avaliar como essa abordagem é feita por tais livros, mas acreditamos que textos/recortes de textos de diferentes gêneros estão presentes hoje nos livros didáticos.

²⁵ Reconhecemos haver especificidades entre *língua materna* e *língua portuguesa*, mas, para as finalidades deste estudo, tomamos ambas as expressões como correlatas.

²⁶ Entendemos que a ancoragem sócio-histórica de nosso estudo nos libera de cuidados com as especificidades do uso dos termos *língua* e *linguagem*, mesmo inserindo-nos em um programa de pós-graduação em Linguística. Reconhecemos tais especificidades, mas prescindimos delas conscientemente.

que *texto* é esse com o qual trabalhamos e, em nosso entendimento, ancora toda a prática de leitura/escuta, produção textual e análise linguística proposta por Geraldi (1997 [1991]). Alguns ganhos e desafios que advieram do desenvolvimento dessa importante etapa em se tratando de conhecimentos sobre o ensino da linguagem no Brasil serão apontados no decorrer desta dissertação. Por ora, vale levantarmos os conceitos que entendemos principais em cada teoria e as contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua materna.

Apesar de separarmos os dois eixos teóricos por seções neste capítulo, é preciso ressaltar alguns pontos em comum. Começando pela relação que ambos os autores propõem entre o sujeito (*biológico*)²⁷ e o mundo externo (*social*), estabelecida pela língua(gem): Vigotski (2007 [1978]) define a linguagem como instrumento de mediação simbólica; Bakhtin (2004 [1929]), por sua vez, afirma que a linguagem é materializada na e medeia, constitui a interação, ou seja, sem linguagem não há interação. Essas proposições remetem a conceitos-chave dos dois teóricos em que podemos depreender compartilhamentos epistemológicos, conforme aponta Geraldi (2006), quando menciona *linguagem, dialogia* e *alteridade*. Promovendo um diálogo entre os dois autores, Geraldi (2006, p. 173-174) entende que uma convergência possível entre o ideário de ambos remete a “[...] questões do sujeito (como agente consciente e produtivo apesar das condições e limitações do contexto), a questão do outro (como ‘espelho’ e mediação necessária à constituição objetiva das consciências) e a questão do heterogêneo (como espaço próprio da construção das identidades)”.

Geraldi (2006) discute tais temas, mencionando tópicos por meio dos quais o pensamento desses autores possivelmente possa ser tomado como convergente, sendo que alguns desses tópicos serão trabalhados detalhadamente nas próximas seções: *interesse pela literatura, centralidade na linguagem, compromisso com o futuro, encontro na alteridade*. Sobre o primeiro tópico, já mencionamos que tanto Bakhtin quanto Vigotski não tiveram como foco central de atenção o ensino e a aprendizagem de línguas; suas teorizações são de natureza filosófica e psicológica respectivamente, remetendo a filosofias da existência e

²⁷ No caso de Bakhtin, em nosso entendimento, ele não pensou o sujeito *biológico*, mas o *ser no mundo*, individual, mas sem que exista exatamente uma fronteira clara em relação à sociedade, ao que é ideológico. O *ser no mundo* é permeado por essa ideologia, é eternamente incompleto, está em contínua transformação. Ao falar de linguagem, Bakhtin (2004 [1929]) observa que, para que ocorra o ato de fala, é preciso inserir o complexo físico-psíquico-fisiológico no meio social; portanto, inferimos, é mais do que o *ser biológico*. Esse conceito, assim, refere-se mais às teorizações de Vigotski (2001 [1934]), cuja obra tematiza a cognição e menciona a dimensão biológica dos processos psicológicos superiores.

epistemologias de fundamentação sócio-histórica. Ambos refletiram sobre a linguagem na esfera da literatura: Vigotski, em um ensaio sobre Hamlet; Bakhtin, nos estudos sobre Dostoievsky e Rabelais (GERALDI, 2006). Apesar de serem movidos por objetivos diferentes, os autores levantam proposições semelhantes, que são apontadas por Geraldi (2006), principalmente no que se refere aos conceitos de *responsabilidade/respondibilidade* da atitude crítica. Ambos, por exemplo, defendem que a interpretação não esgota a obra e que os sentidos são construídos na relação dialógica entre o leitor e a escrita. Limitamo-nos a esse breve registro sobre o foco na literatura porque foge ao escopo deste estudo²⁸.

Em relação à centralidade da linguagem, Geraldi (2006) afirma que, para ambos os autores, a linguagem desempenha função constitutiva da subjetividade. Em Vigotski, temos as relações entre linguagem e pensamento (2001 [1934]) e o conceito de “ação reguladora da linguagem” (2007 [1978]):

[...] sem o concurso da linguagem não há pensamento. Como a linguagem é compartilhada entre sujeitos, cada sujeito teria na própria linguagem uma espécie de “voz descontextualizada” que, em oposição à voz contextualizada, participaria da solução na construção das compreensões sobre as situações empíricas, em si mesmas incompreensíveis se não postas em relação com a totalidade. (GERALDI, 2006, p. 180).

E é assim que o universo interindividual incide sobre o universo intraindividual para Vigotski, ou seja, constituímos-nos como sujeitos na relação/interação com outros sujeitos, conforme aponta ainda Geraldi (2010b, p. 126):

Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras,

²⁸ Apesar de os registros terem relação com a literatura, ressaltamos que a *responsabilidade* vai além da literatura, envolve a reação-resposta fomentada por todo e qualquer enunciado.

articulando e rearticulando o que agora se aprende com as mediações do que antes já fora apreendido.

Para Bakhtin (2004 [1929]), é nessa interação²⁹ ininterrupta que o sujeito se constitui. Segundo Geraldi (2006), Bakhtin (2004 [1929]) defende que a linguagem é constitutiva da consciência e de toda a atividade mental, ao estudar a relação da consciência com o sistema de signos: todo pensamento é exprimível, o material interior é semiótico e a expressão organiza a atividade mental.

Além da relação entre sujeito e sociedade que Vigotski e Bakhtin tematizam, Geraldi (2006) também levanta a relação entre passado – o *já dado* ou *discursos já ditos* – e futuro – o *ser alcançado* ou o *discurso de resposta antecipada* – como outro ponto em comum aos dois autores. Para Vigotski (2007 [1978]), o desenvolvimento humano resulta da dialética entre desenvolvimento individual e social; ou seja, da construção do novo com o já-dado:

Ao interiorizar as respostas disponíveis no mundo social – no qual os adultos funcionam como modelos –, cada indivíduo não só reproduz e repete o que já foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas “respostas” no processo individual do seu desenvolvimento. Isso significa dizer que a cultura, como resultado, como história, como modelo das relações sociais, torna-se meio ou instrumento para a construção de novas perguntas, que produzem outros resultados e outros modelos, numa história que é ininterrupta. (GERALDI, 2006, p. 185).

Já Bakhtin (2004 [1929]) trabalha com a ideia de relação com o futuro em conceitos como *desenvolvimento*, *memória de futuro*, *cálculo de horizontes de possibilidades*, *responsabilidade responsável*:

Do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida “calculamos”, a todo instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente. [...] Trata-se de pensar que, a todo momento, a todo acontecimento, o futuro é

²⁹ Apesar de Bakhtin ter utilizado o termo *interação verbal*, entendemos que hoje é mais plausível utilizarmos apenas *interação*, pois nem todo texto é composto por palavras. Temos textos multimodais e textos materializados em outras semioses que não a linguagem verbal.

repensado, refeito, e, nesse lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições e dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente, selecionar uma das possibilidades de ação. Somos movidos pela *memória do futuro* que nos fornece assim os critérios de seleção de um ato no horizonte dos atos possíveis. E nesse vir-a-ser, nesse objetivo a ser alcançado, nunca somos acabados, prontos, fixados: somos história e histórias. (GERALDI, 2006, p. 188).

Geraldi (2006) ainda ressalta que os dois autores concedem uma significativa importância ao ainda não concluído, o que parece estar presente no conceito vigotskiano (2007 [1978]) de *Zona de Desenvolvimento Imediato*³⁰ (ZDI) e no interesse de Bakhtin (1997c [1979]) pelo “nascer” das obras – que, a nosso ver, também aparece no interesse à antecipação da reação resposta do outro, ou seja, o discurso de resposta antecipada que entra no “cálculo” do enunciado (BAKHTIN, 2004 [1929]). Essa possível fixação no que é/está inconcluso, incompleto, também aparece no último ponto em comum entre Vigotski e Bakhtin levantado por Geraldi (2006): a *alteridade*; ou seja, a constituição da subjetividade na presença do outro. Segundo o autor, encontramos esse ideário nos conceitos de *mediação* e *ZDI*, de Vigotski (2007 [1978]), e *excedente de visão* (autor *versus* herói), de Bakhtin (1997b [1979]). Em relação aos conceitos de Vigotski, Geraldi (2006) afirma que foram de grande contribuição para o conhecimento dos modos de formação e aprendizagem, dos processos de aprender e de ensinar, pois com eles o psicólogo “[...] deu caráter social e histórico ao psiquismo humano.” (GERALDI, 2006, p. 189).

Já o conceito de *alteridade* de Bakhtin relaciona e contrapõe um “eu” que se constitui como ser em relação a um “tu” – o *outro*. O autor, assim, destaca a importância do outro (interlocutor, leitor, ouvinte) na constituição do sujeito: o outro, ao interagir com o sujeito, atua sempre como uma medida ou uma opinião que é exterior a esse mesmo sujeito, o seu *horizonte social avaliativo*. Nesse sentido, o indivíduo só se

³⁰ Segundo Paulo Bezerra (2001), tradutor da obra “A construção do pensamento e da linguagem”, a partir da versão russa, o termo, em português, que mais se aproxima do conteúdo da expressão russa é *imediate* e não *proximal*, expressão que o tradutor tributa como *exótica*. Adotamos essa recomendação neste estudo.

constitui/se altera na interação com o outro; em outras palavras, nossas opiniões e visões de mundo constituem-se, alteram-se, elaboram-se nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros sujeitos, como explica Bakhtin (1997b [1979]):

[...] estamos sempre expostos. Quem nos vê vê cada um de nós com um “fundo” que varia a todo deslocamento nosso ou dele. Mas nós mesmos não dominamos o fundo que se vê de “paisagem” à visão do outro. Nesse sentido ele é um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Esse “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível. O desejo de completude nos impele para o outro: olhamo-nos com os olhos do outro. (GERALDI, 2006, p. 190).

E é nesse conceito de *alteridade* como constitutiva da subjetividade que emerge novamente a linguagem como mediadora nesse processo de “contato” com o outro:

Os processos de encontro e desencontro com a alteridade são constitutivos de nosso olhar, de nossa representação de nós mesmos, e [...] é nesses encontros que emerge a linguagem e a linguagem se faz linguagem interior. Ou seja, os processos de internalização do que é interindividual para intraindividual passam pela linguagem, e a linguagem emerge e está na relação com a alteridade. (GERALDI, 2006, p. 190).

Apontamos aqui possíveis convergências teóricas, entre Vigotski e Bakhtin, em um encontro a que aquiescemos a convite de Geraldi (2006), considerando especulações no sentido de que esses teóricos, mesmo que contemporâneos e compatriotas, não tenham efetivamente se conhecido. Nas seções seguintes iremos aprofundar ambas as teorizações, trazendo os conceitos que julgamos mais significativos à nossa pesquisa, agora na voz dos próprios autores.

3.1 VIGOTSKI E O PENSAMENTO SOCIOINTERACIONISTA: O ENCONTRO ENTRE O UNIVERSO BIOLÓGICO E O UNIVERSO SÓCIO-HISTÓRICO

Entre tantas teorias da aprendizagem, poucas foram tão inovadoras, a despeito de sua cronologia, quanto à do psicólogo *Lev Semionovitch Vigotski*. Na primeira metade do século XX, um grupo de textos póstumos do autor, descoberto por acadêmicos, inovou as ciências educacionais da época ao trazer a noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais. O psicólogo se opôs a duas grandes correntes de pensamento que eram aceitas em sua época, o *inatismo* e o *empirismo*. A primeira defendia³¹ que as pessoas já nascem com características como inteligência e estados emocionais pré-determinados; já o *empirismo* advogava que as pessoas nascem como uma página em branco, a ser preenchida de acordo com as experiências a que será submetida. Vigotski (2007 [1978]) criticou essas correntes por não apresentarem uma concepção coerente da relação entre *aprendizado* e *desenvolvimento* e, em sua proposta, o *sociointeracionismo*, ressaltou a importância da interação social no desenvolvimento: “O indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influência do mundo social” (PELLEGRINE, 2001, p. 25). Segundo Geraldi (2006), a necessidade de desenvolver um trabalho teórico aplicado a um contexto social levou Vigotski a uma abordagem sempre relacionada a uma prática social – daí implicações de interdisciplinaridade. Esse tipo de abordagem que enfatiza o processo de desenvolvimento é chamado de *abordagem genética*, conforme aponta Kohl de Oliveira (1997), *genética* no sentido de buscar a origem e o processo de formação a partir dessa origem.

Para Geraldi (2006), o foco na interação e o ideário de *sujeito social* foram algumas das teorias surpreendentes de Vigotski:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes:

³¹ Mantemos os verbos, nesta frase, no passado porque entendemos que ambas as correntes passaram por mudanças conceituais ao longo de quase um século e não podem ser descritas hoje tal qual o fez o autor na época de suas teorizações, mesmo que os eixos epistemológicos que constituem a sua heurística, em nosso entendimento, permaneçam inalterados.

primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI 2007 [1978], p. 57-58, grifo do autor).

As transições das funções *interpsicológicas* para as *intrapsicológicas*, da linguagem *egocêntrica* para a linguagem *interior*, do universo *social* para o *individual* são alguns movimentos encontrados na teoria de Vigotski (2001 [1934]; 2007 [1978]). O psicólogo, assim, estabelece uma forte ligação entre “[...] o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.” (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 61). O desenvolvimento do ser humano, portanto, depende do aprendizado que realiza a partir da interação com outros sujeitos; todas as funções superiores são processos semioticamente mediados. Com essas afirmativas sobre o desenvolvimento, Vigotski teve como projeto principal de trabalho construir um novo paradigma de compreensão do sujeito, conforme aponta Geraldi (2006). Entre a dúvida histórica de ver o indivíduo determinado ou por sua sociedade ou por sua natureza biológica, a resposta vigotiskiana é “[...] considerar o ser humano como um *sujeito da sua vida e ao mesmo tempo como um processo social, cultural e histórico*.” (GERALDI, 2006, p. 14, grifo do autor) – por isso a abordagem é denominada *cultural e histórica*. A metodologia de Vigotski, assim, segundo Geraldi (2006), tem como centro um método que pode ser chamado de *Histórico, Genético* ou *Sócio-histórico*, uma vez que o objetivo é entender cada fenômeno vivo tanto no início quanto no desenvolvimento. Esses são alguns pressupostos importantes na teoria de Vigotski que, juntamente com as definições de *Zona de Desenvolvimento Imediato* e *formação de conceitos*, apontam para vários caminhos que o aprendizado escolar pode percorrer a fim de contribuir no desenvolvimento das crianças. Esses conceitos serão objeto de discussão a seguir.

3.1.1 *Aprendizagem* move *desenvolvimento*: sinalizações para a educação

Uma das principais contribuições pioneiras de Vigotski são suas teorias acerca da relação entre *aprendizado*³² e *desenvolvimento*. O autor (2007 [1978]) analisa essa complexa questão sob dois ângulos: a relação geral entre os dois conceitos e as peculiaridades dessa relação no período escolar, destacando interdependência entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* – influência dialética entre ambos –; nova concepção de processo de *aprendizagem* – como surgimento de novas estruturas e o aperfeiçoamento das antigas –; sequência na qual a *aprendizagem* vem antes do *desenvolvimento*. E esta é relação temporal entre os processos de *aprendizagem* e *desenvolvimento* na sua base psicológica, levantada pelo autor:

Descobrimos que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. A investigação mostra que sempre há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes. (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 322).

O autor, ainda, distingue *aprendizado pré-escolar* – o que a criança aprende antes de frequentar a escola – e *aprendizado escolar*, que estaria voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. Para o psicólogo, além da sistematização como diferença – o primeiro é um aprendizado não sistematizado e o segundo é sistematizado –, “[...] o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 95); ou seja, a aprendizagem escolar gera mudanças cognitivas na criança, em um processo de apropriação ativo e crítico, no qual a intersubjetividade incide na intrassubjetividade. O autor, assim, enfatiza a importância dos processos de aprendizado:

³²O termo *aprendizado* é considerado aqui como sendo “[...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas.” (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 56).

E essa relação entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* depende da idade da criança:

[...] em cada idade existe o seu tipo específico de relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Não só o desenvolvimento muda de caráter em cada idade, não só a aprendizagem em cada estágio muda inteiramente a organização específica, o conteúdo original, mas também, o que é mais importante, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é especialmente própria de cada idade. (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 388).

Se a *aprendizagem* é fundamental no *desenvolvimento* das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas, é preciso perguntarmos como a *aprendizagem* pode agir em favor do *desenvolvimento*. A resposta implica a discussão do conceito descrito a seguir.

3.1.2 Zona de Desenvolvimento Imediato: um conceito fundante

Considerando que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança, Vigotski (2007 [1978]) nomeia e descreve dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado de *Nível de Desenvolvimento Real*, é o que incluiu as funções mentais da criança³³ já completadas; ou seja, tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem nenhum tipo de ajuda. Se a criança só consegue realizar determinada atividade com ajuda de uma outra pessoa,

³³ Ainda que o autor refira a *crianças*, entendemos passível a extensão desse conceito para diferentes faixas etárias.

então se trata do segundo nível, o de *Desenvolvimento Potencial*, que seria o mais indicativo do desenvolvimento mental de uma criança. É a partir desses dois conceitos que Vigotski cria a chamada *Zona de Desenvolvimento Imediato* (doravante, ZDI):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 97, grifo do autor).

Esse conceito inclui, portanto, as funções que ainda não amadureceram totalmente, mas que estão em fase de maturação – o que o autor chama de “brotos” ou “flores” (em estado embrionário). Vigotski (2007 [1978]) afirma que o que faz parte da *Zona de Desenvolvimento Imediato* hoje – aquilo que a criança consegue fazer com auxílio de outros – estará no *Nível de Desenvolvimento Real* amanhã – o que a criança consegue fazer sozinha. O último nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente (o que já foi completado), enquanto a ZDI caracteriza-o prospectivamente (o que será completado). Por trazer uma compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual, o conceito tornou-se relevante para as pesquisas no plano educacional, como aponta Rego (2002).

Para Vigotski, a ZDI é fundamental em se tratando do aprendizado, pois, quando a *aprendizagem* se move à frente do *desenvolvimento*, impele ou desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação. É principalmente nesse nível, portanto, que o aprendizado deve se basear, pois de nada adianta utilizar apenas o que já amadureceu no desenvolvimento. A relação proposta por Vigotski, portanto, é a de que *aprendizado* é fonte de *desenvolvimento*:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal [imediata]; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses

processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103).

Com esses pressupostos, Vigotski foca no que considera essencial para o processo de construção das funções psicológicas: a *interação social*. Isso é o que diferencia o ser humano dos animais, em relação ao aprendizado: “[...] *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.*” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 100, grifo do autor). Para o autor, as funções mentais superiores originam-se como relações reais entre pessoas (correlação entre *intersubjetividade* e *intrassubjetividade*). Como aponta Kohl de Oliveira (1997), a teoria vigotskiana estabelece uma forte ligação entre o desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, por isso o nome “sociointeracionista”: o autor não ignora as características biológicas da espécie humana, tão caras aos inatistas, mas atribui importância capital à dimensão social.

3.1.3 A formação de conceitos: um mesmo processo sob duas vias contrárias

Segundo Rego (2002, p. 76), *conceitos* são entendidos pela perspectiva vigotskiana como um “[...] sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico cultural: são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento.”. Para Vigotski (2001 [1934]), os conceitos seriam definidos por atributos estabelecidos por características de elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. Não se trata de um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, nem um hábito mental automático, mas de um “[...] ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 246).

Em suas obras, Vigotski aponta para dois tipos de conceitos: *espontâneos ou cotidianos* e *científicos*. Os conceitos *espontâneos* são construídos a partir da manipulação e da vivência direta da criança. Nas

interações cotidianas, a mediação do adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas – ou seja, suas palavras referem-se a elementos presentes nas situações. Já os conceitos *científicos* relacionam-se àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conceitos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. Conceitos incluem-se em um sistema de abstrações graduais, com diferentes níveis de generalizações. Para Newman e Holzman (2002), é possível caracterizá-los da seguinte maneira: os *científicos* seriam, basicamente, os aprendidos em ambiente escolar, enquanto os *espontâneos* seriam aprendidos no curso da vida diária.

Os estudos de Vigotski (2001 [1934]) apontam diversas características de ambos os tipos, em crítica aos estudos de Piaget. Uma primeira tese defendida pelo psicólogo é a de que o desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos revelaria todas as peculiaridades qualitativas básicas próprias do pensamento infantil em uma determinada fase da evolução etária. Essa hipótese parte da afirmação de que “[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 260). Além disso, para o autor, “[...] os conceitos científicos da criança, como o seu tipo mais puro de conceitos não-espontâneos, revelam não só traços opostos àqueles que conhecemos da investigação dos conceitos espontâneos, mas também traços afins a eles.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 260). Isso porque, para o psicólogo, apesar de diferentes, os dois tipos de conceitos são intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois compõem um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Eles não configuram, assim, formas de intelecção antagônicas e excludentes, mas se articulam dialeticamente e se transformam reciprocamente.

O autor (2001 [1934]) descreve o desenvolvimento dos conceitos em três fases, sendo as duas primeiras partes do período pré-escolar. A primeira fase é da *agregação desorganizada*: amontoados vagos de objetos desiguais, fatores perceptuais irrelevantes, predomínio do sincretismo. Vigotski (2001 [1934]) chama a atenção para o fato de que uma criança de três anos e um adulto podem se entender porque partilham de um mesmo contexto e utilizam um grande número de palavras com mesmo significado, mas baseadas em operações psicológicas diferentes (características concretas / significações abstratas); isso significa que o conceito no sentido real não está

desenvolvido. O psicólogo conclui que o conceito em si e para os outros existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real. Essa afirmação, mais uma vez, explicita a concepção de Vigotski de que todo conhecimento é primeiramente intersicológico para depois se tornar intrapsicológico.

A segunda fase do desenvolvimento é a do *pensamento por complexos*: os objetos associam-se não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações concretas e factuais que de fato existem entre esses objetos, podendo, entretanto, mudar uma ou mais vezes durante o processo de ordenação. Essas características selecionadas podem parecer irrelevantes para os adultos. Num estágio avançado dessa fase, Vigotski (2001 [1934]) identifica a combinação de objetos em grupos com base em alguma característica que os torna diferentes, e, ao mesmo tempo, complementares entre si, que se assemelham a coleções. Na passagem para os conceitos propriamente ditos, há um último tipo de complexos, o pseudoconceito, estágio no qual a criança generaliza fenotipicamente, mas psicologicamente seu conceito é muito diferente do conceito propriamente dito ao adulto.

Na terceira fase de formação de conceitos, o grau de abstração deve possibilitar a simultaneidade da generalização (unir) e da diferenciação (separar). Essa fase exige uma tomada de consciência da própria atividade mental porque implica uma relação especial com o objeto, internalizando o que é essencial do conceito e na compreensão de que ele faz parte de um sistema. Inicialmente formam-se os conceitos potenciais, baseados no isolamento de certos atributos comuns, e, em seguida, os verdadeiros conceitos. Por seus experimentos, Vigotski (2001 [1934]) conclui que a capacidade do adolescente de formar conceitos antecede em muito sua capacidade de defini-los.

Esse caminho de desenvolvimento, porém, não é exatamente igual para os dois tipos de conceitos, eles não repetem as mesmas vias de desenvolvimento, mas são processos interligados, com influência mútua, conforme já mencionado. Uma primeira distinção entre os processos refere-se à tomada de consciência, que se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos e na consequente apreensão. Enquanto nos conceitos *científicos*, a generalização e a apreensão parecem surgir antes, já no início, nos *espontâneos* elas aparecem depois: “É da própria natureza dos conceitos espontâneos não serem conscientizados. As crianças sabem operar espontaneamente com eles, mas não tomam consciência deles.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p.

290). Os conceitos *espontâneos* seriam, assim, sinônimos de não-conscientizados, enquanto os *científicos* pressuporiam tomada de consciência. Os conceitos *espontâneos* ainda se distinguiriam dos *científicos* por serem dados “fora do sistema”, ou seja, possuem uma relação direta com o objeto, são “extra-sistêmicos, ao contrário do *científico* que “[...] pressupõe seu lugar definido no sistema de conceitos, lugar esse que determina a sua relação com outros conceitos.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 293). Todas essas características, assim, estão interligadas, conforme aponta o autor:

[...] inconsciência significa ausência de generalização, ou melhor, atraso no desenvolvimento do sistema de relações de generalidade. Deste modo, espontaneidade e não-consciência do conceito, espontaneidade e ausência de sistema são sinônimos. Ao contrário, os conceitos não-espontâneos, pela própria natureza e por serem tornados não-espontâneos, desde o início devem ser conscientizados, devem ter um sistema. (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 384).

A ausência ou a existência do sistema, para o autor, seria o ponto central que determina inteiramente a diferença de natureza psicológica entre ambos os conceitos. A relação com o objeto modifica-se dependendo se o conceito encontra-se dentro ou fora do sistema. Como explica o psicólogo, a relação da palavra “flor” com o objeto, na criança que ainda desconhece as palavras “rosa”, “violeta”, “lírio” (conceito fora do sistema) e na criança que as conhece (conceito dentro do sistema), acaba sendo inteiramente diversa:

Fora do sistema, nos conceitos só são possíveis vínculos que se estabelecem entre os próprios objetos, isto é, vínculos empíricos. Daí o domínio da lógica da ação e dos vínculos sincréticos causados pela impressão em tenra idade. A par com o sistema surgem as relações dos conceitos entre si, a relação imediata dos conceitos com os objetos através de suas relações com outros conceitos, surge outra relação dos conceitos com o objeto: nos conceitos tornam-se possíveis vínculos supra-empíricos. (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 379).

Com essas distinções, o autor aponta para aspectos fortes e fracos dos dois tipos de conceitos, que seriam encontrados simultaneamente no mesmo estágio de desenvolvimento de uma criança. Nos conceitos *espontâneos*, a fraqueza se manifesta na incapacidade para a abstração, mas sua força está na saturação de experiência. Já os conceitos *científicos* têm na capacidade de generalização seu aspecto forte, e na ausência de experiência, seu aspecto fraco. O autor aponta ainda que a primeira gestão do conceito *espontâneo* vincula-se geralmente com o choque imediato da criança ao entrar em contato com o objeto vivo real; ou seja, ela conhece o objeto primeiro para depois desenvolver um conceito para ele. Com o conceito *científico*, o caminho é inverso: sua gestação inicia na relação mediada com os objetos. Em outras palavras:

[...] o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científico e espontâneo com o objeto. (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 348).

Desde as origens, assim, os conceitos já estabelecem sua relação com o sistema: “Ao surgirem de cima, das entranhas de outros conceitos, eles [conceitos científicos] nascem com a ajuda de generalidade entre os conceitos estabelecidos no processo de ensino.” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 383). O autor, assim, define como antagonismos as relações entre a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* no processo de formação dos conceitos infantis, ao afirmar que a forma de pensamento infantil se contrapõe, desde os primórdios, às formas de pensamento maduro, excluindo-se mutuamente, e não surgindo umas das outras. A partir de todos esses pressupostos, Vigotski (2001 [1934]) aponta para a importância do processo educacional no desenvolvimento do conceito científico, que será discutido a seguir.

3.1.4 O processo de ensino fundado em bases sociointeracionistas

As teorizações vigotskianas sobre relação entre *aprendizagem e desenvolvimento*, *zona de desenvolvimento imediato* (2007 [1978]) e *formação de conceitos* (2001 [1934]) trouxeram inúmeras contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, conforme mencionado. Se o *aprendizado* impulsiona o *desenvolvimento*, o que se consubstancia na interação entre indivíduos, então a escola assume um papel de substancial importância nesse processo. Na ZDI, a ação de outros indivíduos incide mais efetivamente: “[...] o aprendizado escolar exerce significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, justamente na fase em que elas estão em amadurecimento.” (REGO, 2002, p. 79-80). Para Vigotski (2007 [1978]), o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento; ou seja, não apenas considera as capacidades já completadas pela criança, mas aquelas em fase de maturação – na *Zona de Desenvolvimento Imediato* –, olha o desenvolvimento mental prospectivamente:

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. [...]. É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas [...], que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 334).

O ensino escolar, portanto, deve se dirigir para esses estágios ainda não incorporados pelos alunos, servindo como um motor para alcançá-los: “[...] a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado

e tendo como metas etapas posteriores, ainda não alcançadas.” (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 62). Kohl de Oliveira (1997) também aponta que o professor atua como um protagonista para incidir sobre a ZDI dos alunos, provocando o desenvolvimento que não ocorreria espontaneamente. E a própria interação entre os alunos também é essencial nesse processo: em um grupo heterogêneo, por exemplo, um aluno com o conhecimento mais avançado sobre determinado assunto pode contribuir no desenvolvimento dos outros. A ação do professor e das próprias crianças no desenvolvimento individual é peça-chave em uma proposta de ensino escolar de base vigotskiana.

Vigotski (2007 [1978]) reavalia a questão da imitação no aprendizado. Contrariando a crença de que a imitação é um processo puramente mecânico, o autor aponta em seus estudos a conclusão de que uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento, pois implica uma “[...] reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. [...] criação de algo novo a partir do que observa.” (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 63). E a criança só pode imitar, portanto, o que está em processo de aprender, por isso a imitação, para Vigotski, pode contribuir para o desenvolvimento mental, uma vez que pode sinalizar em que nível de desenvolvimento intelectual a criança se encontra; em outras palavras: “[...] só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 332).

Outra contribuição do ensino escolar no desenvolvimento do sujeito, segundo Vigotski, é na formação de conceitos, sobretudo nos *científicos*: uma colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, processo em que ocorreria o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança. Em seus testes de comparações entre conceitos *espontâneos* e *científicos*, Vigotski (2001 [1934]) obteve os seguintes resultados que seriam úteis ao ensino e à aprendizagem de língua materna: a resolução de testes de ciências sociais antecipa a solução dos testes espontâneos quando recebe auxílio do professor; os conceitos *espontâneos* precisam estar amadurecidos o suficiente para que os conceitos *científicos* possam se sobrepor a eles; o domínio de um nível mais elevado no campo dos conceitos *científicos* não deixa de influenciar nem mesmo os conceitos *espontâneos* da criança anteriormente constituídos.

Aqui podemos encontrar novamente a relação que o autor estabelece entre o universo biológico e o social. Para o psicólogo, as

formas de atividade intelectual típicas do adulto estão embrionariamente presentes no pensamento infantil, mas importa o meio ambiente para que se desenvolva e conquiste estágios mais elevados de raciocínio. Eis, novamente, a importância do ambiente externo, tão valorizado por Vigotski, que desafia, exige e estimula o intelecto infantil. Mais uma vez percebemos a importância da escola na formação de conceitos do aluno, segundo a teoria vigotskiana:

A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processos metacognitivos). (REGO, 2002, p. 79).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, foco de nosso estudo, Vigotski (2007 [1978]) levanta três conclusões de caráter prático. A primeira é que, para o autor, seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola, uma vez que os experimentos de Hetzer, relatados em sua obra, mostram que as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Vigotski, porém, ressalta aqui a importância de o ensino da leitura e da escrita ter uma “utilidade prática” para a criança, e não como simples habilidade motora: “A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 143). Essa ressalva leva à segunda conclusão do autor, de que a escrita deve ter significado para as crianças: “[...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas [nas crianças] e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 144). Por fim, o último ponto levantado pelo autor é a necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente, precedida pelos estágios de desenhar e brincar:

[...] uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. Montessori mostrou que o jardim de infância é o lugar apropriado para o ensino da

leitura e da escrita; isso significa que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas sim descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. [...]. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 144-145).

Teorizações dessa ordem, em nossa compreensão, tornam o *sociointeracionismo* de Vigotski um ideário fecundo nas discussões sobre ensino e aprendizagem de língua materna, em que pese a tendência, em se tratando de teorizações acadêmicas, de denegação de ideários que ganham grande projeção em nome de uma eventual exauribilidade. Outro eixo teórico que contribui significativamente para a educação, também presente nos documentos oficiais, são as teorias do Círculo de Bakhtin, cujos conceitos mais importantes para a nossa pesquisa serão descritos a seguir.

3.2 O TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE: A ANCORAGEM NO PENSAMENTO BAKHTINIANO

Conforme já mencionado, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e da eclosão, ainda que tardia no Ocidente, do pensamento de teóricos como Mikhail Bakhtin e L. S. Vigotski e de teorizações de seus seguidores no Brasil, a concepção de língua como objeto social ganhou espaços expressivos em nível nacional, redundando na preocupação em empreender o ensino de língua materna ancorado em usos sociais da linguagem. Os ganhos dessa nova etapa, em nosso entendimento, têm sido vinculados a uma mobilização dos profissionais da área em fazer grassar processos de ensino que tenham como viés metodológico a compreensão de que os *gêneros discursivos* são – tal qual Maingueneau (2008, p. 152, grifos nossos) entende ser tradição da Análise do Discurso francesa conceber – “[...] dispositivos de comunicação sócio-historicamente condicionados que estão em constante mudança [...]”, o que nos parece honrar pressupostos bakhtinianos – tanto quanto vigotskianos – de que as interações

humanas são viabilizadas por meio dos usos da linguagem e que tais usos têm configurações relativamente estáveis que atendem a propósitos sociais e que precisam ser entendidas à luz de sua historicidade. Ganhos, ainda a nosso ver, correspondem ao entendimento relativamente consensual hoje de que os usos da língua escrita não podem ser tomados como sinônimos de erudição – o que possivelmente privilegiaria *gêneros do discurso secundários*, se pensássemos em Bakhtin (2003 [1953/54]) – e que precisam ser entendidos à luz da lógica que os justifica no âmbito microcultural em que fazem sentido (ERICKSON, 1989; STREET, 1984).

Há, no entanto, em nossa compreensão, estrangulamentos nesse movimento de consolidação, ampliação e legitimação de um novo olhar para o processo de ensino da língua materna à luz dessas vertentes, o que entendemos ser prototípico de toda movimentação teórica que ganha vulgarização científica em manuais, cursos de formação continuada, apostilas e afins. Concebemos que a expansão de uma vertente teórica tem como correlatos *espraiamento* conceitual e implicações hermenêuticas inerentes ao fato de que as apropriações conceituais se dão por filtros axiológicos e de filiação epistemológica que caracterizam os estudiosos, o que se justificaria, por si só, dada a condição de homens e mulheres histórica e culturalmente situados que os caracteriza.

Trata-se, em última instância, de um custo inerentemente compatível com o próprio eixo dessas vertentes teóricas: a língua é usada por homens reais, em tempos históricos e sociais definidos. Esses diferentes sujeitos enxergam essas teorias utilizando “lentes” diversas, de acordo com o seu *horizonte axiológico* (BAKHTIN, 2004 [1929]), o que faz com que seus discursos *refratem* os discursos dos outros com os quais têm contato, reacentuando-os, atribuindo-lhes novas nuances. Os sujeitos, assim, refratam as teorias com que têm contato, conferindo a sua filiação contornos desses filtros social, histórica e culturalmente construídos. O *espraiamento* teórico – com suas virtudes e vícios – explicar-se-ia à luz do próprio eixo sobre o qual se estruturam tais teorias: a inserção/materialidade histórica dos estudiosos da linguagem. Não há como haver abstrações teóricas assépticas, cujas inquietações tematizadas serão discutidas à frente. Por ora, vale reiterarmos a importância das teorizações do Círculo da Bakhtin que, apesar de não terem como foco central o ensino e a aprendizagem de línguas, trazem considerações importantes sobre a temática, impulsionando as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de línguas desde a década de 1980, conforme aponta Rodrigues (2005, p. 153):

[...] como em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso. Nesse contexto, destaca-se o lugar para a discussão da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem.

Nesta seção, discutiremos os conceitos seminais das teorizações bakhtinianas, como *gêneros do discurso*, tidos como *tipos* relativamente estáveis de enunciados e que são construídos pela ligação com a esfera social (situação social da interação); *enunciado* como a unidade real da comunicação discursiva; linguagem como interação verbal (tese sociodialógica) e ideologia como instância que perpassa todos esses conceitos. Além disso, apontaremos, no final, as contribuições dessas teorizações para o ensino escolar e como elas chegam até a sala de aula, por meio de documentos oficiais como os PCNs e correntes teóricas como o *Interacionismo sociodiscursivo* de Genebra.

3.2.1 O Círculo de Bakhtin: caráter dialógico da linguagem e condição de *texto* como *enunciado*

No início do século XIX, um grupo de estudiosos denominado *Círculo de Bakhtin* inovou os estudos linguísticos da época ao propor uma nova filosofia da linguagem, de fundamentação marxista: a concepção de linguagem como interação verbal. A proposta, apresentada no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*³⁴, e detalhada em outros trabalhos ora assinados por Voloshinov, ora por Bakhtin, pretendia dialogar com as correntes do pensamento filosófico-linguístico da época, introduzindo uma tese dialógica da linguagem, cujas linhas gerais serão descritas a seguir.

³⁴ Apesar de ser assinado por V. N. Voloshinov, atualmente o trabalho é atribuído a M. Bakhtin por algumas correntes de estudo na área. Segundo Fiorin (2005), há três posições: os que reconhecem como autoria de Bakhtin apenas os textos publicados com seu nome; os que atribuem a Bakhtin a autoria de todos os textos considerados em disputa; e os que defendem que Bakhtin de fato escreveu os textos em parceria com Voloshinov e Medvedev.

3.2.1.1 O dialogismo: simpósio universal do existir humano

Bakhtin (2004 [1929]), tratando dos estudos da linguagem que tinham projeção em sua época, focaliza duas correntes específicas às quais endereça um olhar crítico hoje amplamente conhecido: trata-se do que nomeou como *Subjetivismo Idealista*³⁵ e *Objetivismo Abstrato*. A primeira vertente, segundo o autor, considerava a linguagem como simples expressão do pensamento. Com orientação linguístico-filosófica no Romantismo (Wilhelm Humboldt, Karl Vossler, Leo Spitzer e Benedetto Croce são alguns dos representantes desse ideário), consideravam como núcleo da realidade linguística o ato da fala individual, ou seja, monológico: linguagem como expressão do EU. A língua, sob essa perspectiva, é concebida como uma atividade ininterrupta de construção (energia) que se materializa nos atos de fala individuais (teoria da expressão). Já o *Objetivismo Abstrato*, segundo Bakhtin (2004 [1929]), tinha orientação no Racionalismo e no Neoclassicismo (dentre os representantes desse ideário estão Leibniz, Bally, Ferdinand de Saussure). Aqui, o núcleo da realidade da língua é o sistema abstrato das formas linguísticas, sendo essa mesma língua tomada como um sistema estável, imutável, objetivo e homogêneo. A função da linguagem, à luz dessa lógica, é ser instrumento de comunicação. Na visão bakhtiniana, tal concepção reduz a língua a um código de comunicação, não considerando a enunciação e não reconhecendo a natureza viva da língua e as transformações que nela se operam, cujas raízes são de natureza histórica e social.

Bakhtin (2004 [1929]) discute essas correntes e entende que ambas negam o caráter dialógico da linguagem e sua natureza sócio-histórica e ideológica. Contrariando a concepção de língua como *sistema*, ele a considera no plano da interação social (tese sociodialógica da linguagem) e registra:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a

³⁵ Em Marxismo e Filosofia da Linguagem, aparecem dois termos para nomear o mesmo grupo: Subjetivismo Idealista e Subjetivismo Individualista.

realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 123, grifo do autor).

A linguagem, na visão bakhtiniana, institui a *interação verbal*³⁶, que se materializa da seguinte maneira: “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 112). Tais sujeitos, assim, precisam estar integrados na “unicidade da situação social imediata”, ter relações entre si; ou seja, “[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato [...]” são as condições básicas para haver um “ato de linguagem” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 70-71).

A proposta bakhtiniana defende, assim, que a natureza da linguagem tem relação com o universo social e com o universo ideológico: a realidade fundamental da língua, sob essa perspectiva, é a *interação*; ela só pode ser analisada na sua complexidade quando considerada como fenômeno socioideológico (não é um sistema fechado); a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal (realidade fundamental da língua), realizada por meio da enunciação. A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico das formas da língua.

Entendemos que a inovação trazida por esse olhar bakhtiniano implica romper com um esquema que, sob vários aspectos, pode ser tomado como *simplicista*, erigido sob a perspectiva do *Objetivismo Abstrato* e do *Subjetivismo Idealista*, segundo os quais o falante (ativo) envia uma mensagem ao destinatário, cujo papel é passivo. No esquema que reputamos mais complexo, proposto por Bakhtin, o destinatário (interlocutor) assume um papel ativo na construção da enunciação, cabendo-lhe ação efetiva no processo de construção de sentidos.

A concepção de linguagem como interação implica o que Bakhtin (2004 [1929]) denomina de *caráter dialógico*: qualquer expressão, qualquer individualidade criativa são determinadas socialmente, bem como orientadas para o outro³⁷. A *palavra*, como produto da interação

³⁶ Reiteramos que Bakhtin (2004 [1929]) remete à *interação verbal* porque entende que a palavra tem características mais amplas e peculiares do que os outros signos, mas ele não descarta a interação mediada por outras semioses.

³⁷ O “outro” para Bakhtin (o interlocutor) não é um simples ouvinte que compreende passivamente a enunciação, mas aquele que responde e replica de maneira ativa – é um participante ativo da comunicação discursiva. O falante constrói seu enunciado (estilo e composição) de acordo com essa resposta que ele espera. “Por *palavra do outro* (enunciado,

entre dois indivíduos, comporta “duas faces”: procede de alguém e se dirige a alguém (sempre busca a reação-resposta do outro). Para a teoria bakhtiniana, assim, não existe discurso neutro e nem “fala individual”: o enunciado é sempre composto de discursos já-ditos e é dirigido a alguém. Faraco (2007) ressalta que o termo “diálogo” em Bakhtin designa a grande metáfora conceitual que organiza sua filosofia: “[...] é o nome para o simpósio universal que define o existir humano [...] e não para uma forma específica da interação face a face e menos ainda para uma forma composicional do texto.” (FARACO, 2007, p. 44). O dialogismo, portanto, não se restringe à comunicação face a face, e inclui a escrita, tanto no processo de escritura – “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 98) – quanto de leitura, no próprio ato de compreensão: “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um *tu*). [...] a *compreensão* implica duas consciências, dois sujeitos. [...] A compreensão sempre é [...] dialógica.” (BAKHTIN, 1997c [1979], p. 338, grifos do autor). A relação com o sentido, portanto, é sempre dialógica: a “coisa” da qual se fala não existe mais só em si e para si, mas “para algum outro” (BAKHTIN, 1997c [1979], p. 343); o sentido se dá nessa relação dialógica que só é possível entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos. “A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua.” (BAKHTIN, 1997c [1979], p. 345).

A situação da interação e os participantes dessa mesma interação dão forma e estilo à enunciação; ou seja, a enunciação é socialmente dirigida: “A situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, [...] a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 113). O dialogismo é considerado por Bakhtin (1997c [1979]) como uma das formas composicionais do discurso. Como exemplo, ele cita o tema da *fome*, que pode ser discutida de diferentes maneiras, dependendo do contexto social dos participantes (alguém que já passou fome vai falar sobre o assunto de maneira bem diferente de quem nunca sofreu essa privação). Vale ressaltarmos que, para o autor, a expressão exterior, na maior parte das vezes, apenas prolonga e esclarece a orientação tomada

produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha.” (BAKHTIN, 1997 [1979], p.383).

pelo discurso interior e duas entoações. O “centro” organizador de toda a enunciação, assim, é exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo:

[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 121).

Podemos reiterar aqui convergência com Vigotski, pois, em nosso entendimento, Bakhtin defende a incidência da interssubjetividade na intrassubjetividade, ainda que o faça sob a perspectiva da organização do discurso e não da apropriação conceitual. E se o meio social interfere significativamente na organização da enunciação, então o signo verbal é ideológico, conforme discutiremos a seguir.

3.2.1.2 A *palavra*: signo privilegiado na interação social

Para Bakhtin, todo signo é ideológico: “[...] tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 31, grifo do autor). Os objetos, que não são ideológicos, são fortemente associados com signos ideológicos, mas nunca se igualam (nunca constituirão a mesma coisa). O ato de relacionar os signos, para Bakhtin (2004 [1929], p. 34), representa uma cadeia ininterrupta deste movimento:

[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão

ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua [...].

Essa cadeia ideológica passa de signo para signo, ou seja, compreendemos um signo a partir de outro e um signo também nasce do outro. Também podemos dizer que a consciência ideológica se estende de consciência em consciência, interligando-as. Nessa cadeia ideológica, os signos emergem apenas no processo de interação – momento em que a linguagem se materializa: “Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. [...] É fundamental que esse dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 35). Um objeto transforma-se em tema de discurso quando recebe uma significação “interindividual” (entre indivíduos, no meio social); ou seja, adquire um “valor social”. O autor, no entanto, ressalta que não é o objeto em si que se transforma em signo, mas o objeto pode se revestir de um sentido ideológico que ultrapassa as suas particularidades, é isso que o institui como signo.

A dimensão semiótica e o papel contínuo da comunicação social como fator condicionante são evidenciados mais claramente na linguagem verbal. A palavra como signo ideológico (signo verbal), segundo Bakhtin, é o “fenômeno ideológico por excelência” e o indicador mais sensível das mudanças sociais³⁸ porque possui um caráter de “ubiquidade social”: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações em todos os domínios.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 41). Isso porque o signo é social por natureza, e, portanto, nunca pode ser separado da situação social de forma mais ampla; caso contrário, a sua natureza semiótica se altera. Os horizontes sociais de uma época e determinados grupos sociais marcam o signo ideológico. O signo está, assim, sempre entrelaçado com a ideologia³⁹ e a interação – não deve ser separado delas, segundo as regras metodológicas propostas por Bakhtin (2004

³⁸ Bakhtin considera como “mudança social” qualquer alteração nas relações sociais entre indivíduos: relações de colaboração, de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida, de caráter político, etc. Essas pequenas mudanças, que ainda não adquiriram uma nova qualidade ideológica, que ainda não produziram uma forma ideológica nova e acabada, vão se acumulando lentamente na palavra até explodirem em uma grande transformação social. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 41).

³⁹ Com base em Bakhtin (1998 [1975] e 2004 [1929]), as ideologias podem ser compreendidas como instâncias sociodialógicas e semióticas que se constituem e funcionam em confluência entre o discurso interior e exterior e cuja materialidade discursiva é perpassada por diversos índices sociais de valorização, que não apenas legitimam seu caráter axiológico, mas também, em adição, determinam seu sentido.

[1929], p. 44): não dissociar a ideologia da realidade material do signo; não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura). Na escola, parece-nos que essa dissociação é a regra, o que veremos difundido nos próximos capítulos. Além disso, “[...] *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 46, grifo do autor). O signo torna-se, assim, uma “arena” para a luta de classes. A palavra proferida não pertence nem ao locutor nem ao interlocutor, é um território em comum em que ambos se combatem: “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 66).

Outra característica da palavra apontada por Bakhtin é o fato de ela constituir o meio primeiro da consciência individual (discurso interior); isso porque, apesar de a palavra, como todo e qualquer signo, ter sua origem na interação social, ela é produzida pelo sujeito sem a necessidade de qualquer outro material extracorpóreo: “A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p 37). Considerando o papel de que a palavra se reveste como instrumento de consciência, Bakhtin afirma que

[...] *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for.* A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos [...] não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2004 [1929], p 37-38, grifo do autor).

O vínculo estreito entre *palavra, ideologia e interação social* implica que a palavra seja marcada pelo horizonte axiológico de uma determinada época e de um determinado grupo social. Bakhtin (2004 [1929]) explica que em cada etapa do desenvolvimento da sociedade há grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto de atenção do corpo social e ganham um valor particular. Para que um

objeto “[...] entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 45); ou seja, que ele adquira uma significação interindividual para ocasionar a formação de um signo. Um signo cria-se, assim, entre indivíduos, no meio social, segundo o autor: “[...] todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos [...], constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p 45).

Se a palavra é sempre assinalada pelo horizonte axiológico, então, para Bakhtin, não existe palavra neutra, no sentido de isenta de intenções:

[...] a língua não conserva mais formas e palavras neutras “que não pertencem a ninguém”; ela torna-se como que esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada. Para a consciência que vive nela, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo. [...]. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais de gêneros, de orientações, de indivíduos. (BAKHTIN, 1998 [1975], p 100).

Faraco (2007) aponta que a filosofia principal de Bakhtin não é uma ontologia – ou seja, uma teorização primeira sobre os seres –, mas uma axiologia – uma teorização primeira sobre valores: “[...] para ele [Bakhtin], viver é estar se posicionando a cada momento frente a valores. Nós nos constituímos e agimos sempre num universo de valores. Poderíamos dizer que, para Bakhtin, nada do que é humano está desvinculado de um universo de valores.” (FARACO, 2007, p. 45). A crença de que não há neutralidade na palavra decorre de uma concepção de língua como discurso, que será discutida na próxima subseção.

3.2.1.3 A concepção de *língua* como *discurso*: a língua em sua integridade concreta e viva

A teoria bakhtiniana contrapõe duas correntes linguístico-filosóficas segundo as quais a língua é concebida, investigada e compreendida: língua como sistema e língua como discurso. A língua como sistema, objeto da Linguística⁴⁰, é estudada pela perspectiva dos signos, tomados em suas relações sintático-composicionais e semânticas, fazendo-o dentro do sistema da língua e nos limites do texto. Em contrapartida, Bakhtin (2005 [1963]) adota a concepção de língua como *discurso*, situada no campo da Metalinguística⁴¹, uma vez que as relações dialógicas pertencem ao campo do *discurso*. Parte dessa proposição a discussão bakhtiniana sobre as relações lógicas (situadas no plano da *língua* e irredutíveis às relações dialógicas) e as relações dialogizadas (situadas no plano do *discurso* e irredutíveis às relações lógicas por si mesmas). A língua como *discurso*, portanto, considera os enunciados, *gêneros do discurso* e relações dialógicas (entre enunciado e realidade, sujeito e outros enunciados), enfim: “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (BAKHTIN, 2005 [1963], p. 181).

Tanto a Linguística quanto a Metalinguística, portanto, estudam o mesmo fenômeno sob diferentes aspectos e ângulos de visão. Enquanto a primeira considera apenas a “dimensão verbal” do discurso, a segunda, que caracteriza o pensamento bakhtiniano, considera também a “dimensão extraverbal”, pois, como afirma Bakhtin (2003 [1979], p. 274): “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. As relações dialógicas e os aspectos extralinguísticos estão no cerne da teoria

⁴⁰ A Linguística na época de Bakhtin era o chamado *Estruturalismo Linguístico*: corrente do início do século XX, que teve seu início marcado pelo livro *Curso de linguística geral*, de Ferdinand de Saussure (1916). As dicotomias entre ‘langue’ (a língua como sistema linguístico) e ‘parole’ (a fala – realização da língua), ‘significante’ (forma) e ‘significado’ (conteúdo) foram os grandes destaques do estruturalismo de Saussure. (WEEDWOOD, 2002, p.125-127).

⁴¹ Metalinguística foi um termo escolhido por Bakhtin (2005 [1963], p.181) para especificar uma possível área de estudo, ainda não constituída em disciplinas particulares definidas, que ultrapasse os limites da Linguística de sua época ao considerar o uso da linguagem nas interações e o papel do sujeito nesse processo (aspectos da vida do discurso).

bakhtiniana, como já foi afirmado, enquanto concepção de linguagem como interação verbal – a materialização do discurso.

Para o autor, portanto, *língua* é sinônimo de *interação*, sua realidade é social, e o *discurso* nasce no *diálogo*, sendo orientado para a resposta-ativa do interlocutor, que, por sua vez, participa da formação do discurso:

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 89).

O *outro* influencia o discurso a partir de sua posição como interlocutor, tornando-se “ouvinte ativo” – o dialogismo é compreendido aqui como uma das formas composicionais do discurso: “A resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão *ativa*, percebendo o discurso como oposição ou reforço e enriquecendo-o.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 89). E esse diálogo, momento da enunciação, é irrepetível. O discurso, como um “evento”⁴² no mundo, é proferido uma única vez em determinada situação de interação, não pode ser repetido, apenas citado.

Sob essa perspectiva, Bakhtin (2005 [1963]) discorre sobre *autoria* e *discursividade bivocalizada*. O discurso bivocal é introduzido pelo autor sob o ângulo da comunicação dialógica, ou seja, especificando que o *discurso bivocal* orienta-se para o objeto de discurso assim como para o discurso do outro. Essa dupla orientação do discurso materializa-se na forma de enunciados e, por conseguinte, pressupõe uma autoria enunciativo-discursiva. Nesse sentido, a autoria é concebida como uma postura do autor, ou seja, uma postura discursivo-dialogizada, haja vista que, para Bakhtin, a autoria implica relação dialógica.

⁴² Bakhtin considera como “eventos” ações sociais mediadas pelo discurso.

A língua, ainda, constitui-se sob a influência de forças unificadoras – *centrípetas* – e diversificadoras – *centrífugas*. O primeiro grupo possui a função de unificação e centralização da língua: impõe a idéia de “língua única”, presente no pensamento linguístico e estilístico e com papel criador e estilizador para a maioria dos gêneros poéticos. Em contrapartida, há as *forças centrífugas* que desunificam e descentralizam a língua, estratificando-se em várias linguagens (“plurilinguismo”). E os enunciados nascem, originam-se a partir desse plurilinguismo, conforme afirma Bakhtin: “O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 82). Para o autor, a estratificação e a contradição (plurilinguismo da língua) reais significam a estática e a dinâmica da vida: “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos processos de descentralização e desunificação.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 82).

Todo discurso, portanto, pressupõe *vozes sociais* – vozes de instituições, posicionamentos axiológicos e ideologias – que, nas palavras de Faraco (2007), são materializações da heterogeneidade axiológica que torna os signos linguísticos polissêmicos, no sentido de que a semântica dos enunciados remete a diferentes modos refratados de dizer o mundo; ou seja, significam em relação a vozes sociais. São as vozes que constroem o discurso e seu teor polifônico:

As vozes sociais são conceituadas como complexos verbo-axiológicos cuja existência decorre do fato inescapável de que as nossas relações com o mundo ao mesmo tempo que o refletem, o refratam. Nossa cognição é necessariamente historicizada e semiótica. Assim, nós nunca podemos alcançar uma relação direta e pura (não mediada) com o mundo; ele sempre é apropriado de forma refratada, isto é, no interior de horizontes sociais de valores. (FARACO, 2007, p. 47).

Com essa perspectiva de língua como discurso, Bakhtin sugere uma nova ordem metodológica para o estudo da língua que segue a ordem de evolução da própria língua, na qual um fator leva o outro a se modificar: as relações sociais evoluem e modificam a comunicação e a

interação verbais, que, por sua vez, modificam as formas dos atos de fala, processo que se reflete na mudança das formas da língua.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza [contexto].
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados [enunciados], em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala [gêneros do discurso] na vida [ideologia do cotidiano] e na criação ideológicas que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação habitual. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 124).

Entender a língua em sua realidade concreta implica, portanto, perceber seu caráter móvel (como atividade), determinado pelos usos sociais a que está sujeita. A língua como discurso não possui seus sentidos e suas formas determinados *a priori*, não se trata de um sistema estruturado e acabado, mas “sistematizações em aberto” (GERALDI, 2010b, p. 116) que incorporam as indeterminações necessárias ao seu funcionamento. E essa indeterminação da língua, segundo Geraldi (2010b), não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção: “Enquanto ‘instrumentos’ próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança.” (GERALDI, 2010b, p. 127).

3.2.1.4 A alteridade: o *outro* na constituição do *eu*

Para Bakhtin (1997a [1979]), as palavras se dividem em palavras pessoais e palavras do outro; e, nas fronteiras flutuantes entre essas categorias, trava-se o embate dialógico. Ambas são apreendidas na cadeia da comunicação verbal, mas com base em juízos de valor particulares, que refletem o modo de apreensão do mundo de cada sujeito. O que interessa nesses enunciados para Bakhtin (1997a [1979]) é o caráter de responsividade, já mencionado nesta seção, ou seja, o

reflexo na estrutura do próprio enunciado, e não o aspecto psicológico da relação com o enunciado (e da sua compreensão). Para o autor, assim, viver é viver no universo das palavras do outro, reagindo a elas, seja assimilando-as ou não (que também é uma forma de reação). E essa responsividade constitutiva do ser humano possui estreita relação com a *alteridade*, ou seja, é na relação entre o *eu* e o *outro* que o *eu* se constitui a partir do *outro*: “[...] nada sou fora das relações com os outros, nós nos constituímos e vivemos nas relações com a alteridade.” (FARACO, 2007, p. 46). Nas palavras de Bakhtin:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1997a [1979], p. 378).

Discutindo a *alteridade*, Bakhtin (2003 [1979]) trabalha com os conceitos de *excedente de visão* e *auditório social*. O primeiro conceito aparece nos seus apontamentos sobre a relação entre autor e herói: o autor assumiria uma posição exotópica – externa – que permite apreender o herói por inteiro, integrado àquilo que serve de pano de fundo para sua existência. Esse *excedente de visão* corresponderia a como o outro nos vê:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 21).

Reiteramos que, segundo GERALDI (2010b), estamos, assim, expostos, e quem nos vê, vê com o “fundo” da paisagem em que estamos e que não enxergamos. A visão do *outro* nos vê como um todo que não dominamos – por isso o outro tem um *excedente de visão*. O *outro* possui uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso ter a respeito dele. Eis a incompletude constitutiva do sujeito: o *outro* seria o único lugar possível de uma completude sempre impossível. E esse conhecimento que temos sobre o *outro* é o que constitui nosso *auditório social* e orienta a produção do discurso – é, retomando Vigotski (2007 [1978]), a intersubjetividade incidindo sobre a intrassubjetividade: “É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. É nesta atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação sógnica necessária.” (GERALDI, 2010b, p. 108).

3.2.1.5 O *enunciado*: unidade real e concreta da discursividade

O discurso materializa-se na forma de *enunciados*: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261); ou seja, “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 274). Com essas afirmações, Bakhtin define o *enunciado* como a unidade real e concreta da comunicação discursiva. A *palavra*, ao penetrar em um *enunciado*, é reacentuada de acordo com o projeto discursivo do autor e com base em seu modo de apreensão da realidade, por isso Bakhtin (2004 [1929]) o considera como uma totalidade discursiva irrepitível, um evento único que não se repete, no máximo pode ser citado. O autor caracteriza, assim, os enunciados e, conseqüentemente, os discursos como sendo “[...] pleno[s] de palavras do outro, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, (2003 [1979], p. 294-295). Percebemos novamente aqui a valorização do universo social, tal qual vimos nas teorizações de Vigotski (2007 [1978]; 2001 [1934]), discutidas em seção anterior.

O enunciado, portanto, possui o caráter dialógico: todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito e espera uma nova resposta. “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação ininterrupta” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 123). Os enunciados entrelaçam-se, assim, numa corrente de “diálogos” em que o sentido não tem fim. Não pode haver enunciados isolados; um enunciado sempre pressupõe enunciados anteriores e posteriores; não há enunciados primeiros nem últimos, cada enunciado é o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia. Em outras palavras:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 86).

De acordo com Rodrigues (2005), o gênero é composto por duas dimensões inextricáveis que também se aplicam ao enunciado: a) a dimensão linguística: verbal, com uma expressão material semiótica exprimida, materializada; e b) a dimensão social: extraverbal, a situação social em que o discurso é proferido. Essa segunda dimensão, que Bakhtin denomina de “situação social mais imediata”, determina a construção do enunciado: a ligação entre os falantes, (se, por exemplo, é chefe e empregado, pai e filho, professor e aluno) e o momento da fala (conversa de bar ou apresentação de um seminário). A dimensão social extraverbal é definida por quatro tipos de “horizontes”: *temporal* e *espacial* (toda enunciação ocorre em determinado tempo e espaço), *axiológico* (índices de valor que sempre acompanham o objeto expresso) e *temático* (objeto de sentido). Essas são as condições sociais de produção dos enunciados, segundo o autor.

Bakhtin (2003 [1979], p. 289) ainda aponta como elementos determinantes da composição e do estilo do enunciado a *intenção do falante*, a *expressividade* – a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado –, e a *relação valorativa do falante com o objeto do discurso*. Sobre o primeiro item, Bakhtin (2004 [1929]) define como *acento*

apreciativo o acento de valor que sempre acompanha o conteúdo objetivo expresso (dito ou escrito) pela fala viva. Ele é transmitido por meio da *entoação expressiva*, que seria determinada pela situação imediata e frequentemente por suas circunstâncias mais efêmeras. Essa valoração não é perceptiva na superfície do discurso, pois é determinada pela situação social de interação. O elemento expressivo, portanto, sempre acompanha o enunciado – por isso não existe enunciado absolutamente neutro. Como aponta Rodrigues (2005), a *expressividade* é a instância de expressão da posição valorativa do falante e dos outros participantes da comunicação discursiva (relação entre o enunciado do falante e de outros participantes da interação). É a marca do dialogismo no interior do enunciado.

Além disso, os limites do enunciado são determinados pela *alteridade* – alternância dos sujeitos discursivos – e pela *conclusividade* – objeto do discurso, o projeto discursivo e a composicionalidade típica do gênero. São peculiaridades enunciativo-discursivas e linguístico-textuais próprias do enunciado, apontadas por Bakhtin (2003 [1979]), que determinam os “limites” do enunciado. A *alteridade* é determinada por um “dixi conclusivo”, quando o falante “passa a palavra” ao ouvinte. O enunciado, assim, possui início e fim, antecedido pelos já-ditos e seguido pelos enunciados-respostas. Já a *conclusividade* é a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado (RODRIGUES, 2005). Segundo Bakhtin (2003 [1979]), a conclusividade é assinalada pela possibilidade de resposta (posição responsiva); o conteúdo do enunciado pode ser “contestado”. É a conclusão do assunto, o “disse tudo”, quando o enunciado alcança a completude de sentido (totalidade discursiva). O autor aponta ainda três fatores que determinam essa “inteireza do enunciado”: 1) tratamento exaustivo do sentido do objeto do enunciado (tema); 2) projeto discursivo do falante (limites); 3) gêneros do discurso (situação de interação).

O tratamento exaustivo do sentido, segundo o autor (2003 [1979]), resulta do que acontece com o objeto quando se torna *tema*⁴³ do

⁴³ Para Bakhtin (2004 [1929]), *tema* é o sentido da enunciação completa, sendo, assim, individual e não reiterável. Apresenta-se como a expressão de uma situação histórica que deu origem à enunciação e é determinado pelas formas linguísticas que entram na composição e pelos elementos não verbais da situação, por isso é considerado concreto e irredutível à análise – não pode ser segmentado porque possui ligação indissolúvel com a situação histórica concreta (contexto + termos linguísticos). Já a chamada *significação* difere do tema por ser efeito da interlocução do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. A significação, portanto, pode ser reiterável e idêntica a cada repetição e analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a

enunciado: absorve uma relativa conclusibilidade de acordo com o campo da comunicação no qual se insere, com a situação e as condições de produção, com os objetivos colocados pelo autor. Já o segundo fator, a intenção ou vontade discursiva do falante, é o que determina o todo do enunciado, pois é a partir da ideia que temos sobre “o que o falante quer dizer” que respondemos à conclusibilidade do enunciado. E essa vontade discursiva se realiza antes de tudo na escolha do gênero do discurso, o terceiro fator: “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282). Pode-se perceber, com essas características, que o dialogismo marca o enunciado tanto externa quanto internamente: ele já se constrói dialogicamente como discurso do outro. A situação dos participantes, portanto, define a forma e o estilo do enunciado.

Com todas essas características, o *enunciado* serve como ponto de partida para a interação, para a construção de sentido e para a compreensão da língua numa perspectiva sócio-histórico-interacionista, ao contrário da oração, que carece de uma completude de sentido. Rodrigues (2005) destaca as diferenças entre *enunciado* (unidade da comunicação discursiva) e *oração* (unidade da língua como sistema). Segundo a autora, a oração constitui uma entidade linguística abstrata (gramática) que é reiterável (sem limites de realizações) e limita o contexto ao contexto do próprio locutor. Já o *enunciado* é uma ocorrência particular, realização *hic et nunc* de uma oração, objeto escolhido pelo locutor ao empregar uma oração, por isso é único e irrepetível. Bakhtin aponta as principais características da oração que a diferem do *enunciado*:

[...] não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza

compõem: uma mesma significação é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada. Serve como aparato técnico para a realização do tema. A soma do tema com a significação e a apreciação valorativa (acento apreciativo) resultado no *sentido*.

gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 278).

Por tudo isso, Bakhtin (2003 [1979]) considera o estudo do *enunciado* fundamental para qualquer corrente de estudo, haja vista a natureza e as particularidades dos diversos tipos de enunciados; ou seja, de *gêneros do discurso*. Além disso, todas essas características levantadas estendem-se para o texto, quando concebido como texto-enunciado, o que será discutido a seguir.

3.2.1.6 O texto como *enunciado*: unidade da interação humana

Como mencionamos em seção pregressa, Bakhtin (2003 [1979]) define o texto como enunciado, por isso ele [o texto] apresenta todas as características apontadas anteriormente: função ideológica particular, um locutor e um interlocutor, relações dialógicas com outros textos. O autor aponta dois aspectos que determinam um texto como enunciado: o *projeto discursivo* (intenção do locutor) e a *realização desse projeto*. É assim que o texto adquire todas as características do enunciado, conforme aponta o autor:

[...] por trás de todo texto encontra-se o sistema da língua; no texto corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). (BAKHTIN, 1997c [1979], p. 331).

Segundo Rodrigues (2005), essa possibilidade de definição partiu dos dois polos a partir dos quais o texto se constitui, conforme já mencionamos: de um lado, a língua como *sistema* – elementos repetíveis e reproduzíveis – concebe o texto como *sistema*, ou seja, na sua imanência, abstraído da dimensão social (sistema de signos); por outro lado, a língua como *discurso* – situação social / relação dialógica – trata o texto como *enunciado*, ou seja, na sua integridade coerente e viva, como acontecimento irrepetível do enunciado (interação). Bakhtin (1997c [1979]) não descarta ambas as possibilidades, uma vez que sem um sistema de signos não há interação, do mesmo modo que a língua e o

texto abstraídos da situação de interação perdem sua condição de mediadores e constituidores dessa interação.

O texto como enunciado, assim, é único e irrepetível, mas também sofre reenunciação do sujeito. Cada encontro entre autor e texto, leitor e texto, é assinalado pela singularidade, o momento único da interação, pois os processos de construção e reconstrução do sujeito, de seu horizonte axiológico e da situação de interação são dinâmicos. A reenunciação ocorre, por exemplo, na citação, direta ou indireta, dentro do texto: “O discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 144, grifos do autor). É dessa maneira que Bakhtin define a citação do “discurso de outrem”: trata-se não apenas de uma simples repetição, mas de uma reacentuação, uma reenunciação da voz do outro; ou seja, “[...] por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado. O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 141).

Segundo Rodrigues (2005), a enunciação citada passa a ser o tema do discurso narrativo, mas também entra na construção sintática do discurso como “uma unidade integral de construção”, com certa autonomia:

É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade lingüística e da sua autonomia estrutural primitivas. A enunciação do narrador [...] elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando [...] a autonomia primitiva do discurso de outrem. (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 144-145).

Essas regras de assimilação do discurso do outro possuem duas orientações principais, segundo o autor: “conservar” ou “comentar” o discurso citado. O primeiro, representado pelo discurso direto, conserva a integridade e autenticidade do discurso do outro. O autor aponta ainda nessa orientação um grau de “firmeza ideológica”, autoritarismo e dogmatismo que acompanha a apreensão do discurso: “Quanto mais

dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem.” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 149). A segunda orientação, marcada pelo discurso indireto, possui o que Bakhtin denomina de “estilo pictórico”: “A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se [...] por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 150). Os índices de valoração do autor, portanto, são mais visíveis: trata-se de uma transmissão analítica do discurso do outro. É a marca direta do dialogismo. Vemos novamente aqui a impossibilidade de neutralidade da linguagem.

O discurso citado, portanto, é sempre um discurso enquadrado (valorado, avaliado) pelo discurso que o cita; o que se manifesta, explícita ou implicitamente, na materialidade linguística. É por isso que, para o autor, não existe palavra neutra: ela é sempre povoada de intenções. E é impossível se desvencilhar disso, pois, segundo Bakhtin (1998 [1975]), a própria relação com o objeto é mediada pelos discursos dos outros; o objeto já se encontra desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por discursos que já falaram dele:

Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos, de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando em terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 86).

E a apropriação da palavra / do discurso de outrem é um processo difícil e complexo:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se

encontra em uma língua neutra e impessoal [...], está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 100).

Ao falar sobre a esfera literária, Bakhtin (1997c [1979]) afirma que toda obra literária incorpora enunciados alheios. Até o discurso direto do autor, segundo Bakhtin (1997c [1979], p. 343), “[...] é conscientemente preenchido de palavras do outro”, pois além de reacentuar o discurso do outro, os discursos citados também constroem e solidificam a orientação valorativa do autor. A palavra do *outro*, assim como a palavra do *eu*, está repleta de conteúdo ideológico. Quando o autor utiliza o enunciado do outro, portanto, quando o incorpora ao seu próprio enunciado e o reacentua, está fazendo escolhas ideológicas, por isso nenhuma escolha é neutra. “A evolução ideológica do homem [...] é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 142). Nessa perspectiva, segundo Faraco (2007), o autor assume um novo papel na interação: de pessoa física que enuncia, agora é uma “entidade” que assume uma posição axiológica (assume uma voz social) frente a um objeto que já está multiplamente valorado, que assume um lugar nos embates da heteroglossia dialogizada, que é dialogicamente ativo e respondente ao já dito. Ele passa a ser “[...] uma espécie de função interna ao texto, como o elemento ordenador da totalidade de sentido do texto.” (FARACO, 2007, p. 48). Nas palavras de Bakhtin:

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica *diferenciada* do autor no seio dos diferentes discursos da sua época. (BAKHTIN 1998 [1975], p. 106).

Outra consequência para o estudo do *texto* como *enunciado* é considerar a compreensão do texto como processo ativo, o que já foi mencionado quando discutimos o caráter dialógico da linguagem: a leitura também é dialógica, e o sentido emerge da relação entre enunciados. Compreender um texto, para Bakhtin (1997c [1979]), é dialogar com ele, com nós mesmos, e com outros textos. É perceber a

multiplicidade de vozes presentes e dialogar com elas, assumindo uma posição de interlocutor. O texto, na perspectiva bakhtiniana, não existe mais só em si e para si, mas para algum outro. É a compreensão que inicia essa relação importante:

Compreender o texto como o compreendia o próprio autor. Mas a compreensão pode e deve ser superior a dele. Uma obra, poderosa e profunda, é, sob muitos aspectos, inconsciente e portadora de sentidos múltiplos. A compreensão faz com que a obra se complete com consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos. A compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora. (BAKHTIN, 1997a [1979], p. 382).

Com todas essas características, Bakhtin considera o texto-enunciado como a realidade imediata para o estudo do homem social e da sua linguagem: o homem exprime e concretiza suas ideias e sentimentos somente em forma de texto (RODRIGUES, 2005). Essa concepção vai ao encontro da concepção de enunciado: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265). O texto é, assim, o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, como a Linguística, a Filologia e a Literatura. Sobre a metodologia das ciências humanas, o que interessa para a teoria bakhtiniana “[...] é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*.” (BAKHTIN, 1997a [1979], p. 330, grifo do autor).

3.2.2 Os gêneros do discurso: tipos relativamente estáveis de enunciado

Os enunciados são dialogicamente tipificados nas diversas interações, constituindo o que Bakhtin denomina de *gêneros do discurso*. Bakhtin os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” ou “formas relativamente estáveis e normativas do enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 163). Rodrigues (2005) explica a noção bakhtiniana de “tipo” como “modos sociais de discurso”: “[...]”

tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes.” (RODRIGUES, 2005, p. 164).

Os gêneros são definidos por três elementos enunciativos constitutivos, denominados por Bakhtin de *índices de totalidade*. São eles: *tema* – objeto e finalidade discursivos, sua orientação de sentido para com ele e os outros participantes da interação –, *estilo* – uso típico de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua – e *composição* – seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta os participantes da comunicação discursiva. Todos esse três elementos estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. É por meio do acabamento deles que se pode esperar uma reação ao enunciado (resposta-ativa):

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003 [1953/54], p. 261-263).

Para Bakhtin (2004 [1929], p. 43), “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas.”. Os gêneros discursivos, assim, são “relativamente estáveis” porque se adaptam facilmente às mudanças sociais, transformam-se com o surgimento de novas interações. Segundo Bakhtin (2003 [1953/54], p. 283), a diversidade de gêneros é enorme, quase infinita, uma vez que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana: “[...] eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da

comunicação”. Os gêneros, assim, crescem e se diferenciam à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. As formas de gênero, portanto, são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua.

A despeito de sua relativa flexibilidade, os gêneros possuem um caráter normativo, pois fornecem um “horizonte”, um “caminho” para a enunciação, sendo, assim, uma espécie de “balizas” que orientam a produção do enunciado. De acordo com Rodrigues (2005), eles servem como “modos sociais de ação” e como “índices sociais” para a construção dos enunciados, ajudam a calcular o “dixi conclusivo” do falante, entre outras funções. Trata-se do processo de *tipificação*, já explicado anteriormente. Sendo “modos discursivos”, os gêneros, portanto, regulam, organizam e significam a interação. E a vontade discursiva do falante já aparece na própria escolha do gênero, explicada por Bakhtin (2003 [1953/54], p. 282). Tal vontade

[...] é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Eis alguns elementos da enunciação, apontados por Bakhtin (2003 [1953/54]), que são determinados pelos gêneros: entoação expressiva (os gêneros dão o “tom” do enunciado); escolha das orações e das palavras; e concepção de destinatário (cada gênero possui uma concepção típica de destinatário). Eles são, portanto, constituídos dentro da situação social de interação: o que os define são as funções discursivo-ideológicas e a esfera social; não suas propriedades formais (RODRIGUES, 2005, p. 164). A partir desse caráter social, Bakhtin compara a aquisição dos gêneros discursivos com a aquisição da língua:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do

conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003 [1953/54], p. 283).

Todo gênero está vinculado a uma *esfera social*, na qual se constitui e circula. Cada esfera possui funções socioideológicas particulares e um repertório de gêneros discursivos próprios. *Notícia, artigo assinado, reportagem e entrevista*, por exemplo, são alguns gêneros da esfera do jornalismo. Cada gênero também possui um tempo-espaço denominado de *cronotopos*. Como explica Rodrigues (2005), é a situação social própria de cada gênero. Ele é definido pelos horizontes (espacial, temporal, temático e axiológico) e pela concepção de autor e destinatário. Todos esses pontos são essenciais para se trabalhar com a teoria bakhtiniana, haja vista que o que constitui um gênero, para Bakhtin (2003 [1953/54]), é a sua ligação com a situação social de interação (a esfera social) e não suas propriedades formais. Como aponta Rodrigues (2005), os gêneros correspondem a situações de interação verbal, com finalidade discursiva e concepção de autor/destinatário, que só fazem sentido dentro da esfera social. Ainda segundo Rodrigues (2005), é importante também analisar as especificidades da esfera partindo da relação com a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso: “[...] as condições sócio-históricas da sua origem e do seu desenvolvimento, a sua função sócio-discursiva no conjunto da vida social, entre outros aspectos.” (RODRIGUES, 2001, p. 74).

Os gêneros discursivos também agem na estratificação da língua. Segundo Bakhtin (1998 [1975]), os elementos da língua estão estreitamente unidos com a orientação intencional e com o sistema geral da acentuação dos gêneros. Vemos novamente aqui a afirmação do autor de que os gêneros não são determinados pela composição, mas pelas possibilidades intencionais, ou seja, o aspecto intencional – significação objetiva e expressividade da estratificação da “língua comum”:

[...] não é a composição linguística neutra da língua que é estratificada e diferenciada, mas as suas possibilidades intencionais é que são espoliadas: elas são realizadas em direções definidas, são carregadas de conteúdos determinados, concretizam-se, especificam-se,

impregnam-se de apreciações concretas, unem-se a determinados objetos, a âmbitos expressivos de gêneros e profissões. Dentro desses âmbitos, isto é, para os próprios falantes, estas linguagens de gêneros e estes jargões profissionais são diretamente intencionais – plenamente significativos e espontaneamente expressivos” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 96-97).

Bakhtin (2003 [1953/54]) ainda aponta para a existência de dois grupos de gêneros, já mencionados nesta dissertação: *gêneros primários (simples)* e *gêneros secundários (complexos)*. Os *gêneros primários* são formados na “comunicação discursiva imediata”, do cotidiano, não formalizados e institucionalizados. Exemplos: *conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos, carta, diário íntimo, bilhete*, entre outros (BAKHTIN, 2003 [1953/54]). Já os *secundários* advêm de um convívio cultural mais complexo, são institucionalizados, como *romance, editorial, tese, palestra, anúncio, pesquisa científica*, e muitos outros. Tanto os *gêneros primários* quanto os *secundários* estabelecem uma relação dialética: os *secundários* surgem dos *primários* (incorporam-nos e reelaboram-nos), mas continuam “influenciando” suas interações sociais. O autor (2003 [1953/54]) ressalta, ainda, que a diferença entre os dois tipos não é de ordem funcional, mas depende das diferenças entre as esferas sociais em que os gêneros ocorrem.

De acordo com a teoria bakhtiniana, ressaltamos, os *gêneros do discurso* também mantêm uma relação dialética com o enunciado: eles dão o “tom” (caráter normativo), mas também surgem da interação, de necessidades que se materializam nas esferas onde são criados, de modificações pelas quais essas esferas passam. Em outras palavras, é nas situações de interação em determinadas esferas sociais que surgem os gêneros *primários* e *secundários*. Essas esferas, por sua vez, são perpassadas pelas ideologias do cotidiano e pelas ideologias institucionalizadas. Os gêneros, portanto, nascem da inter-relação entre esfera, interação, tipificação, enunciado e ideologias. As conversas de salão, por exemplo, tão citadas por Bakhtin (2004 [1929]): um mesmo ambiente, uma mesma circunstância, com pessoas de classe social e faixa etária semelhantes, vai produzir enunciados semelhantes, constituindo, assim, um “gênero da vida cotidiana”. O mesmo pode ocorrer com os *gêneros secundários*: os gêneros aparecem, assim, como resultado da complexificação da esfera. O surgimento do gênero *e-mail*, por exemplo, pode ser explicado pelo fato de que a comunicação feita a

longas distâncias não podia mais depender da carta no mundo globalizado.

Bakhtin (2003 [1953/54]) mais uma vez ressalta a importância do estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos para superar as concepções simplificadas da vida do discurso que estavam em voga na época. Além disso, “[...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.” (BAKHTIN, 2003 [1953/54], p. 269, grifo do autor). Para isso, é necessário considerar as duas dimensões inextricáveis do gênero, apontadas por Rodrigues (2005), que se estende também ao enunciado: a dimensão social – extraverbal, a situação social em que o discurso é proferido – e a dimensão verbal – linguística, com uma expressão material semiótica exprimida, materializada. É importante esclarecer que esses dois conceitos não são processos ou instâncias estanques ou separados (autônomos), mas interligados pelo próprio funcionamento do gênero nas diversas interações.

3.2.3 A didatização da teoria bakhtiniana em documentos oficiais e em construções teóricas

Conforme já mencionado, as teorizações de Bakhtin não tiveram como foco central de atenção o ensino e a aprendizagem de línguas; trata-se de uma abordagem mais ampla, no plano da filosofia da linguagem. A partir de estudos acadêmicos – construções teóricas – e de documentos oficiais, que adotaram a proposta dialógica da linguagem, os conceitos bakhtinianos chegaram à escola brasileira, sobretudo na década de 1990, com significativas contribuições para o trabalho com o texto em sala de aula. Esse processo de *didatização*, convocado principalmente pelos PCNs de 1998, implica algumas consequências que serão debatidas nesta seção, como, por exemplo, a desarticulação/rearticulação do conceito de *gêneros do discurso*, conforme aponta Rojo (2008):

Ao se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCNs realizam tanto uma operação de **desarticulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma **rearticulação** do

conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna), que dão gênese a um *novo conceito* e não somente a um *novo uso do conceito*. (ROJO, 2008, p. 94-95, grifos da autora).

Outra implicação apontada pela autora nesse processo de didatização é a transposição de modos de funcionamento próprios do gênero ou texto no mundo social para modos de funcionamento próprios dos materiais didáticos na escola, o que pode resultar na *artificialização*. Rojo (2008) ressalta o risco de reduzir o gênero a material didático, com foco nas formas, regras, gramáticas e tipologias. Antes de debatermos essas críticas, vamos refletir sobre o lugar das teorias bakhtinianas nos PCNs⁴⁴ e no que consideramos a corrente teórica mais em voga atualmente, seja nas academias ou em cursos de formação continuada de professores: o *Sociointeracionismo Discursivo – ISD – de Genebra*.

3.2.3.1 O lugar do texto-enunciado e dos gêneros discursivos nos PCNs

Entre diversos problemas educacionais apontados na obra *A sombra do caos*, Britto (1997), referindo-se ao contexto da década de 1990, afirma que a escola abandonou o texto, pois não concebe a língua em suas condições efetivas de uso, mas sim com foco na gramática normativa. Em busca de uma solução para a “crise” diagnosticada, o autor levanta novas propostas para o ensino e a aprendizagem de língua materna. Primeiramente, focaliza seu olhar para os linguistas que defendem o ensino da gramática, mas com mudanças significativas, incluindo as descobertas e elaborações da linguística contemporânea. Por outro lado, compartilha a compreensão de dois teóricos – João Wanderley Geraldi e Carlos Franchi – que defendem o abandono do estudo da gramática explícita e propõem um ensino *operacional-reflexivo* que tem como objeto o *texto* (concebido como *enunciado*).

Refletindo acerca de como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua, os autores mencionados por Britto (1997) não apenas

⁴⁴ Essa reflexão nos é dado fazer *hoje*, em razão do conhecimento construído na última década acerca do pensamento bakhtiniano, considerando que, na época de produção do documento, as teorizações fundadas nesse ideário constituíam uma discussão embrionária.

apresentam uma proposta didática de ensino, mas propõem a ressignificação de vários conceitos, como os papéis do professor e dos alunos – estes últimos agora tidos como *interlocutores* –, a relação do sujeito com a linguagem, o funcionamento da linguagem e as ações linguísticas. Enfim, trata-se de uma proposta de práticas pedagógicas sob uma perspectiva sócio-histórica, centrada no tripé *produção de textos, leitura de textos e análise linguística*. Uma das grandes contribuições dessa nova perspectiva é defender o papel ativo do aluno, agora um interlocutor na interação que se constitui uma *aula*, além da concepção de língua como objeto social, ancoragens flagrantemente convergentes com o ideário vigotskiano e bakhtiniano que registramos nas seções anteriores deste capítulo.

Todas essas discussões, em voga no final da década de 1980, juntamente com a eclosão das teorizações de Bakhtin e Vigotski, fomentaram a criação do documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Esse documento, amplamente difundido nas academias e nos cursos de formação de professores, representou a consolidação oficial dessa nova proposta de ensino e aprendizagem de língua materna que foca nas práticas sociais de uso da linguagem, ou seja, nas relações interpessoais que a língua institui na vida “extramuros”, fora da escola. Parece-nos, porém, que esse enfoque não se estabeleceu de fato em muitos espaços escolares, dada nossas vivências na pesquisa.

Conforme explica Silveira (2009), os PCNs surgiram na esteira da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (lei Darcy Ribeiro – 9.394 – 1996), do *Plano de Educação para Todos* (1993 – 2003) e da Constituição Federal de 1988. A versão definitiva do documento foi publicada em três etapas: na primeira, em 1997, publicaram-se dez volumes referentes aos PCNs de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Temas Transversais – este último com três volumes); a segunda publicação, de 1998, traz dez volumes referentes aos PCNs de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (Introdução aos PCNs, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Temas Transversais); por fim, em 2006, tem-se as Orientações Curriculares para o ensino Médio, com três volumes (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Os PCNs de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental dividem-se em duas partes. A primeira, intitulada

Apresentação da área de Língua Portuguesa, apresenta os pressupostos teóricos que balizam o documento (ensino e natureza da linguagem; discurso e suas condições de produção; gênero e texto); reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa (texto como objeto de ensino – sugestões de seleção de textos –, reflexões sobre a linguagem, gramática e variação linguística na prática pedagógica); objetivos gerais e conteúdos de ensino da disciplina. A segunda parte, intitulada *Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos* explicita o papel do aluno e do professor no ensino e na aprendizagem de língua materna, os objetivos e os conteúdos de ensino, o tratamento didático desses conteúdos, a relação entre tecnologias da informação e Língua portuguesa e considerações sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Apesar de os PCNs não indicarem fontes dos conceitos didatizados, Rojo (2008) aponta três vertentes presentes nos documentos: *Teorias Textuais*, o conceito de *gêneros do discurso* de Bakhtin e a proposta de didatização dos *gêneros textuais* da Equipe Didática de Línguas da Universidade de Genebra, além de outras com menor expressão no documento. Podemos incluir também o *sociointeracionismo* de Vigotski e sua definição de linguagem como mediação simbólica. Parece-nos inequívoco o eco dessas vozes teóricas na leitura dos documentos, como veremos nos trechos aqui levantados.

Primeiramente, como mencionamos, os PCNs (BRASIL, 1998) adotam o texto como objeto de ensino, definindo-o como

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesta passagem, Silveira (2009) alerta para o fato de que há uma confusão de ordem teórico-epistemológica com a noção de *enunciado*. Na mesma página, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 21) citam o termo *enunciado* nesta passagem: “[...] não passa de um amontoado aleatório de enunciados [...]”; e, posteriormente, afirmam que os gêneros são “[...] determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis

de enunciados, disponíveis na cultura”. Segundo a autora, o primeiro trecho remete à ideia de *frase enunciada*, enquanto o segundo remete à concepção bakhtiniana de *enunciado* (entendido como *unidade da comunicação verbal*), sem que o documento esclareça essa diferença.

Uma vez que a educação, comprometida com o exercício da cidadania, deve criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, ou seja, que seja capaz de “[...] utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23), e que “A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento” (BRASIL, 1998, p. 23), a unidade básica do ensino só pode ser o *texto*, para ampliar a competência discursiva do aluno na interlocução.

Essas afirmações já remontam às concepções de *linguagem* como *prática social* e *mediação simbólica*, tal qual defende Vigotski (2007 [1978]):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma *crônica*, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

O diálogo com Bakhtin e Vigotski continua evidente nas afirmações acerca da língua:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

A situação social imediata, a relação entre os interlocutores e o papel do *outro* na constituição do enunciado, tal qual vimos nas teorias bakhtinianas, aparecem nos PCNs (BRASIL, 1998) ao apontarem a importância da interação verbal como atividade discursiva:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Por fim, o conceito bakhtiniano que aparece mais significativamente nos documentos oficiais é a noção de *gêneros do discurso*, cuja definição aproxima-se da teoria bakhtiniana, incluindo os três índices de totalidade:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de

seqüências que compõem o texto, etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Silveira (2009) novamente aponta para uma distinção terminológica entre a definição de *gêneros discursivos* dos PCNs – “formas relativamente estáveis de enunciados” – e a de Bakhtin já mencionada – “tipos relativamente estáveis de enunciado”. A substituição do termo *tipo* por *forma*, sem esclarecimentos sobre a natureza do *enunciado* e do *texto* como *enunciado*, pode, segundo a autora, remeter não a um conjunto de características constituídas sócio-historicamente, mas a um formato específico que poderia ser interpretado à guisa de estrutura textual; afastando-se, assim, da perspectiva bakhtiniana, a qual extrapola a noção estrutural. Há também algumas diferenças significativas nas definições bakhtinianas e dos PCNs sobre *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*, apontadas por Silveira (2009). Bakhtin 2003 [1953/54], ao falar de estilo, não se refere exclusivamente à emergência do estilo do autor, mas aponta para a existência de um estilo intrínseco ao gênero quando afirma que o estilo é um elemento do gênero. Além disso, o autor também defende que os diversos gêneros discursivos são inversamente permeáveis à emergência de um estilo particular do autor, pois alguns se apresentam padronizados em relação às questões estilísticas. O estilo, nesses gêneros, vincula-se a unidades temáticas e composicionais compreendidas não como estruturas, conforme consta nos PCNs, mas como “tipos” de construção do conjunto, do seu acabamento, da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva. Por fim, a autora aponta uma aproximação entre a noção de *gênero* definida pelos PCNs e a de *tipos textuais*, em uma possível associação com a apreensão do conceito de seqüências de Jean-Michel Adam.

Enfim, há, segundo Silveira (2009), uma indefinição terminológica em relação ao *gênero do discurso*, que ora aparece como “gêneros do discurso”, “gêneros discursivos”, “gêneros textuais”, “tipos de texto”, “tipos textuais” ou “seqüências textuais. Para a autora, essa flutuação terminológica refletiria a variedade de termos cunhados por diversos campos da Linguística para se referir às questões que cercam o texto. Apesar de todos essas nomeações, os PCNs (BRASIL, 1998) defendem como objeto de ensino⁴⁵ da disciplina de Língua portuguesa a noção de *gênero* constitutiva do texto, afirmando ainda:

⁴⁵ Entendemos essa referência na condição de instrumentos para o desenvolvimento das práticas de linguagem. A prática de transformar os gêneros em objeto de ensino – em nossa

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Conforme mencionado, Rojo (2008) também faz uma ressalva na definição de gêneros discursivos estabelecida pelos PCNs. A autora afirma que, ao se apropriarem desse conceito a partir do Círculo de Bakhtin, para efeitos de didatização, os PCNs realizam tanto uma operação de “desarticulação” do conceito – de seu espaço de sentido original – quanto uma “rearticulação” – com outros já presentes na esfera da comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna). Esses movimentos acabam por criar *um novo conceito*, e não apenas um *novo uso do conceito*. Uma vez que Bakhtin tinha como foco de atenção o romance polifônico, há uma mudança da esfera literária para a pedagógica, com novas redes de práticas e instituições. A autora aponta, assim, algumas consequências dessa didatização:

[...] o deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar (didatização) vai colocar em confronto as formas do dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas da recepção da palavra na escola. No universo da transmissão do conhecimento, isto é, da autoridade da ciência oficial, é natural que ganhem espaço as formas de transmissão e assimilação **autoritárias**: *centrípetas*, no dizer de Bunzen (2004); *prescritivas*, no dizer de Bhatia (1997). (ROJO, 2008, p. 96, grifos da autora).

Não há como negar que a mudança do conceito de uma esfera para outra possui implicações significativas. Por outro lado, é indiscutível a importância da presença dos gêneros discursivos nos PCNs e, em tese, nas escolas, para desestabilizar práticas de ensino tradicionais, “funcionando como uma força centrífuga [...], que vai procurar trazer para a escola (lugar do uno – da força centrípeta) não mais o homogêneo, mas o plurilinguismo, ou seja, o heterogêneo.” (BUNZEN, 2004, *apud* ROJO, 2008, p.78). Eis o papel da escola, como uma espécie de “agência” de diversos gêneros discursivos para que os alunos, apropriando-se deles, possam transitar pelas diversas esferas da atividade humana, ampliando sua mobilidade social:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

A partir desses excertos – ainda que pontuais –, podemos vislumbrar a presença das teorias bakhtinianas e vigotskianas nos PCNs. Trata-se, conforme já explicado, de documentos oficiais de âmbito nacional, não são construtos teóricos. Agora veremos os fundamentos teórico-metodológicos da corrente denominada *Interacionismo Sociodiscursivo* – ISD – dos estudiosos de Genebra, que, em nossa compreensão, também traz uma proposta de didatização dos gêneros discursivos.

3.2.3.2 O Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – de Genebra

Conforme mencionado, concebemos Bakhtin na condição de filósofo inscrito nas *filosofias da existência*. O dialogismo, como aponta Faraco (2007), não é uma teoria científica, mas uma filosofia. Encontramos nessas teorizações, assim, um “vasto conjunto conceitual”, e não um “modelo analítico”. Na falta desse modelo para uma análise da interação verbal, têm surgido estudos que buscam construir ancoragens modelares voltadas à educação. Um exemplo disso, em nossa compreensão, é o grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, cujos principais representantes são Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Esses estudiosos, sobretudo Bronckart, estabeleceram uma visão psicossociológica dos gêneros, na corrente denominada *Interacionismo Sociodiscursivo* (doravante, ISD), que traz implicações para o tão almejado ensino de gêneros. Machado (2005) define essa corrente com as seguintes características:

Tendo em Vygotsky sua fonte de referência e com uma abordagem marxiana, logo dialética, dos fenômenos psicológicos, esses autores colocam-se em favor da reunificação da psicologia, à qual atribuem uma dimensão social e cuja finalidade central seria elucidar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente humano. (MACHADO, 2005, p. 238).

A expressão *interacionismo social*, segundo Bronckart (1999, p. 21, grifos do autor), inclui diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, que teriam em comum a tese de que “[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**.”

Para o autor, portanto, se o homem é um organismo vivo e, conseqüentemente, suas propriedades comportamentais são condicionadas pela configuração do potencial genético e pelas condições de sobrevivência da espécie, essas condutas revelam capacidades novas – de pensamento e de consciência – que foram construídas no decorrer

da evolução, resultados das restrições biológicas e comportamentais. Bronckart afirma, assim:

Levando a sério a **historicidade** do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social [...]. A seguir, desenvolve uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais [...]. Enfim, trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em **pessoas**, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve. (BRONCKART, 1999, p. 21-22, grifos do autor).

Entre os principais fundamentos teórico-metodológicos do ISD, tem-se a noção de *atividade social* e sua relação com a linguagem. Bronckart (1999) define *atividade* como sendo “[...] as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente.” (BRONCKART, 1999, p. 31). Cada atividade, completa Machado (2005, p. 249, grifo da autora), “[...] é constituída de *ações*, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social.”. O estatuto das ações, ressalta a autora, é sempre social.

Bronckart (1999) também define três tipos de mundos representados pelos signos: *objetivo* – meio físico –, *social* – conhecimentos coletivos –, e *subjetivo*. Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o autor afirma que o homem transforma o meio (o *mundo em si*) nesses mundos representados, que passam a constituir “o conceito específico de suas atividades”. Vemos aqui, novamente, o efeito do universo “social” sobre o universo humano: “Desde que procedem da atividade, que é coletiva ou social em sentido amplo, todos os conhecimentos humanos apresentam um caráter de *construto coletivo*.”

(BRONCKART, 1999, p. 34). E também o papel importante da linguagem como característica da atividade social humana. Para o autor, a semiotização das relações com o meio é o produto da interação social, que se transforma em atividade de linguagem:

[...] a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais [...] com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em **gêneros**. (BRONCKART, 1999, p. 35, grifos do autor).

Do conceito de *atividade de linguagem*, Bronckart (1999) parte para a noção de *ação de linguagem*, considerada, segundo Machado (2005), como uma “unidade de funcionamento mental-comportamental”, do ponto de vista interno ou psicológico. Segundo Bronckart, a atividade de linguagem pode ser tomada “[...] como **ação de linguagem**, imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o **texto** singular.” (BRONCKART, 1999, p. 39, grifos do autor). Ao relacionar ação de linguagem, pensamento e consciência, Bronckart (1999) critica a tese piagetiana de que “o social advém do biológico” e defende que o meio social intervém no desenvolvimento, propondo relações de correspondência entre objetos e/ou comportamentos com produções sonoras:

[...] está amplamente demonstrado que a criança não tem, por si mesma (numa relação solitária com o meio), a capacidade de aceder aos signos e de recriar a língua de seu meio social. É esse meio social que, ao mesmo tempo em que deliberadamente integra o bebê e suas ações em geral [...], associa a elas determinadas produções sonoras, ou ações de linguagem. [...] Sob o efeito dessa orientação social das ações de linguagem e das outras ações, a criança se integra às práticas designativas do meio social, [...]. Em suma, começa a praticar os signos de uma língua natural. (BRONCKART, 1999, p. 52-53).

O autor, assim, afirma que a “interiorização dos signos”, condição de constituição do pensamento, longe de ser “natural” (ou biologicamente fundado), é duplamente marcada pelo universo social:

tanto nos aspectos processuais – as intervenções sociais fazem com que o bebê possa construir signos como formas de relacionamento entre representações referentes a esses dois domínios –, quanto no aspecto dos produtos constituídos pelos signos.

Outro fundamento teórico-metodológico do ISD é o conceito de *texto* como forma de realização empírica da língua, cujas regras “só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade.” (BRONCKART, 1999, p. 69). A partir dessa afirmação, o autor aponta para duas direções distintas que a filosofia e as ciências da linguagem desenvolveram-se: o estudo do sistema da língua e o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso. É a essa segunda perspectiva que o autor se filia; ou seja, o ISD visa estudar as produções verbais em suas dimensões empíricas efetivas, centrando-se, assim, na análise da organização e do funcionamento dos textos. Para Bronckart (1999), a maioria das abordagens contemporâneas adota uma perspectiva metodológica *externa* ou *contextual*⁴⁶, incluindo as relações de interdependência entre características das situações de produção e características dos textos, e até o efeito que os textos exercem sobre seus receptores ou interpretantes.

Bronckart (1999, p. 71, grifo do autor) define o *texto* como “[...] toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita.”. Um *diálogo familiar*, uma *exposição pedagógica*, um *pedido de emprego* seriam, assim, *textos* com características em comum: relação de interdependência com as propriedades do contexto no qual é produzido; modo determinado de organização do conteúdo referencial; composição de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; mecanismos de textualização e enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. Sob essa perspectiva, a noção de *texto*, nessa acepção, designa “[...] **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.” (BRONCKART, 1999, p. 71, grifo do autor). O *texto* é considerado, assim, como uma “unidade comunicativa de nível superior”. O autor ainda aponta para o caráter sócio-histórico do texto e sua inscrição “obrigatória” em um conjunto de textos ou em um

⁴⁶ Bronckart (1999) define como *contexto* o ambiente extraverbal (externo) do discurso, enquanto o termo *cotexto* designaria o ambiente lingüístico (interno) de uma unidade qualquer. Essas duas noções substituiriam as de *contexto situacional* e de *contexto lingüístico*.

gênero – o ISD adota, aqui, a expressão *gênero de texto*, ao invés de *gênero de discurso*:

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 1999, 137, grifos do autor).

Bronckart (1999) relaciona, assim, as noções de *texto*, *gêneros de texto*, *discurso* e *tipos de discurso*. Afirmando que os gêneros são múltiplos, devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, o autor defende que os segmentos que entram em sua composição (relato, argumentação, diálogo) são em número finito e podem ser identificados pelas características linguísticas específicas. Bronckart (1999) denomina esses diferentes segmentos de *discursos*, haja vista que são produtos de um “trabalho particular de semiotização” ou de “colocação em forma discursiva”. E por isso ele utiliza a expressão *tipo de discurso*⁴⁷ ao invés da expressão *tipo textual*, uma vez que esses discursos apresentam fortes regularidades de estruturação linguística. Machado (2005) explica a relação entre *tipos de discurso* e *gêneros de textos*, estabelecida não só por Bronckart, mas também por outros autores do grupo de Genebra, da seguinte maneira:

[...] parece ser lógico afirmar que, se admitimos que os *tipos de discurso* estão presentes em qualquer *texto* e que todo texto se baseia em determinado gênero, eles também são uma das características dos *gêneros*. Entretanto, segundo Bronckart (1996a), dado que as combinações possíveis desses *tipos* são teoricamente infinitas, a

⁴⁷ Machado (2005, p. 242, grifos da autora) considera a formulação do conceito *tipo de discurso* como “[...] herdeira das reflexões de Benveniste sobre a necessidade de considerar a *situação de enunciação* para poder explicar o linguístico, de seus trabalhos sobre as unidades constitutivas do aparelho formal de enunciação e ainda de sua distinção entre ‘discurso e história’”.

diferenciação de cada *gênero* em relação a todos os outros apenas por esse critério seria praticamente impossível. O máximo que temos é UM critério – não exclusivo – para uma classificação de grandes famílias de *gêneros de textos*, levando em conta o *tipo de discurso principal* que os caracteriza. Nesse sentido poderíamos falar em *gêneros narrativos, expositivos, interativos, ou de relato*, mas conscientes de que se trata de uma classificação totalmente parcial. (MACHADO, 2005, p. 245).

Ao ressaltar, ainda, que cada texto possui características individuais, que os tornam objeto único, o autor aproxima-se da definição bakhtiniana de *texto como enunciado*. Bronckart (1999), porém, utiliza o termo *texto singular* ou *empírico* para designar “uma unidade concreta de produção de linguagem”, com as seguintes características: pertence necessariamente a um gênero; é composto por vários tipos de discurso; apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.

Com essas caracterizações do *texto*, Machado (2005) aponta três conjuntos de trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Genebra, a partir da década de 1980, que tomam o *texto* como objeto de estudo e pesquisa: a estrutura e o funcionamento dos *textos* em francês, o desenvolvimento das capacidades de produção de *textos* na escola e a elaboração de sequências didáticas e de manuais educacionais. Do ponto de vista metodológico, a autora afirma que esses trabalhos, apesar de tomarem os *textos* como unidade de análise, não tinham essa análise como objetivo maior, mas se voltaram para questões amplas de epistemologia. Machado (2005) divide as pesquisas atuais em dois grupos: análise das *ações* do professor em sala de aula – do que Schneuwly seria o maior representante – e morfogênese das *ações* em diferentes situações de trabalho – destaque a Bronckart. Nesses últimos trabalhos, ressalta a autora, o termo *texto* foi substituído por *ação*.

Mesmo não tendo sido o objetivo maior do grupo, o método de análise de texto do ISD possibilitou a construção de “modelos didáticos de gêneros”, segundo Machado (2005). Ao utilizarem esse método, juntamente com outros estudos de discurso compatíveis, geralmente com finalidades didáticas, levantou-se a hipótese de que *textos* socialmente considerados como pertencentes a determinado *gênero* apresentam algumas características semelhantes. Esses “modelos

didáticos”, assim, poderiam guiar a elaboração e a avaliação de material didático, além da avaliação das capacidades de produção textual dos alunos. E essa parece ser a grande contribuição do ISD para o ensino e a aprendizagem de *gêneros discursivos* (ou *gêneros de textos*, nas palavras dos autores), conforme aponta a autora:

Como linguistas aplicados voltados para o campo da educação, consideramos que esses construtos sócio-histórico-culturais devem ser dominados pelas crianças e jovens em formação, para que possam atuar como verdadeiros agentes em nossa sociedade, usando e transformando as ferramentas materiais e semióticas disponíveis. [...] o que os autores do ISD consideram como “ensinar gêneros”, na verdade, não significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem*. (MACHADO, 2005, p. 158).

Os autores do ISD, portanto, constroem uma proposta que, em nossa compreensão, representaria uma modelização/didatização do conceito de *gêneros do discurso* de Bakhtin. Bronckart (1999) sugere uma abordagem didática que inicia o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos, articulando posteriormente atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* dos textos mobilizados – ou seja, nos gêneros. O autor, porém, salienta ser contra uma “aplicação” ou “transposição direta” de concepções teóricas ao campo prático – trata-se, em nossa compreensão, do conceito de *transposição didática*, que será discutido a seguir. Além disso, ele ressalta a importância de se considerar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança-aluno, que não resulta nem da reprodução guiada dos modelos sociais – crença da tradição escolástica e de alguns *behavioristas* –, nem da auto-realização de um poder cognitivo já existente (competência inata) – crença dos neoneoativistas de inspiração chomskiana; mas sim do contato com “[...] os modelos a serem adquiridos, mas ele [desenvolvimento] ocorre também, no aprendiz, por generalização e por conceitualização, isto é, pela

construção de sistemas de representação sucessivos.” (BRONCKART, 1999, p. 87).

Ainda em relação à didatização dos gêneros, Bronckart (1999) traz uma importante afirmação, que condiz com as teorizações bakhtinianas: a de que os gêneros não podem ser definidos e classificados apenas pelas características linguísticas. Uma vez que todo texto empírico é considerado, nesta abordagem, como um *exemplar* de gênero, composto de um ou vários *tipos de discurso* e com uma *planificação* que se realiza em sequências convencionais de número ilimitado, não se pode definir e classificar *diretamente* os gêneros, apenas *indiretamente*, tomando-se como critério a *ação de linguagem*. Essa definição indireta, segundo o autor, “[...] só pode levar à identificação das famílias de gêneros indexados a uma mesma situação de ação, envolvendo as classificações desse tipo, necessariamente, múltiplas interseções.” (BRONCKART, 1999, p. 257). Outra forma de classificação apontada por Bronckart (1999) é a que considera as *modalidades recorrentes de composição* dos tipos de discurso e de sequências observáveis no gênero – por exemplo, *gêneros narrativos* e *gêneros expositivos* –, resultando em um reagrupamento dos diversos gêneros. O autor conclui, enfim, que esses “protótipos” de sequências, assim como os gêneros e os tipos psicológicos, teriam um estatuto de *modelo* disponível para os agentes produtores e leitores de textos. Na leitura, por exemplo, podem ser utilizadas como “guias de leitura da totalidade do texto”, favorecendo, assim, a didatização.

A partir desses pressupostos do ISD, os autores Schneuwly e Dolz (2004) propuseram um *modelo de ensino modular*, aplicável em todas as seriações. Primeiramente, os autores opõem a noção de *currículo* com a de *programa escolar*. Enquanto essa última inclui as matérias a serem ensinadas, o *currículo* define os conteúdos de ensino a partir das capacidades do aprendiz e das experiências necessárias. Citando Coll (1992), Schneuwly e Dolz (2004, p. 43) listam as principais funções de um currículo:

[...] descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os

princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino.

A partir dessas funções, os autores apontam a *progressão* – definida como “a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” – como sendo um problema complexo e difícil de resolver. As decisões referentes a esse conceito implicam dois níveis: de um lado, a divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do ensino obrigatório – *progressão interciclos* –; no outro, a seriação temporal dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo – *progressão intraciclo*. A partir desse conceito e do postulado de que a comunicação oral e escrita pode e deve ser ensinada sistematicamente, os autores adotam a estratégia denominada *sequência didática*: “[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51). Em outras palavras: “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Essa sequência tem como base, portanto, os *gêneros textuais*, vistos como práticas de linguagem historicamente construídas:

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 51, grifos dos autores).

Os autores, assim, levantam as principais características de uma *sequência didática*. Primeiro, o trabalho com os *gêneros textuais*: “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou

falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97, grifo dos autores). Além disso, para os autores, uma *sequência didática* serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas. A segunda característica apontada é a estrutura de base de uma *sequência didática*, que segue a seguinte ordem: apresentação da situação – ou seja, apresentação do projeto de comunicação que será realizado –; primeira produção textual; módulos para trabalhar com os “problemas” que apareceram na primeira produção, dando “instrumentos” para os alunos – quantos forem necessários –; produção final.

Essa síntese pontual a que empreendemos acerca de eixos do ideário do ISD objetiva registrar o que entendemos ser uma busca pela *modelização* que, tal qual adverte Faraco (2007), as teorizações bakhtinianas não oferecem e seguramente nem pretendem fazê-lo. Tal busca, no entanto, em nossa compreensão, incorre no risco de categorizar um construto teórico que, por sua própria natureza epistemológica, não se presta para tal. Sejamos mais específicos: sob a perspectiva do ISD, entendemos que os gêneros viram *objeto de ensino* – não na acepção presente nos PCNs, conforme mencionamos –, mas *em* e *por si* mesmos, deixando de ser *instrumentos* para que a escola medeie o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de usos da linguagem – as quais sejam relevantes na necessária hibridização entre as experiências locais com escrita e as experiências globais (STREET, 2003; SOARES; LEFSTEIN, 2007) de que os alunos, situados sócio-historicamente, precisam se apropriar para trânsito em esferas da atividade humana distintas das suas – para se converterem em conteúdos de ensino arrolados em listagens por seriação escolar. Eis um engessamento que denega as bases da teoria que engessa.

Parece-nos, assim, que, em nome de favorecer a ação do professor de educação básica, tem-se arrolado gêneros cuja abordagem mostrar-se-ia mais adequada para esta ou aquela faixa de escolarização, recomendando que os professores de Língua Portuguesa permaneçam na abordagem de um mesmo gênero pelo tempo necessário para consolidar a apropriação das práticas de linguagem a ele correlatas. Sob essa perspectiva, se o trabalho com o gênero for apressado, os alunos não se apropriariam das práticas de linguagem constituídas por meio desse mesmo gênero; no entanto o que nos parece acontecer de fato é a preocupação com a apropriação do *gênero*, sob vários aspectos, concebido como *artefato*. Esse ideário, assim, acaba resultando, em boa medida, em um trabalho didático focado na *forma* do gênero, o que

diverge das teorizações bakhtinianas sobre o conceito – não considera a interação verbal –, conforme aponta Geraldi (2010b):

[...] não há um conjunto de regras que, uma vez seja seguido, resulte num texto/discurso. Assim, é uma crença absolutamente inadequada imaginar que se um estudante sabe as características, por exemplo, de um gênero discursivo, ele estará apto a produzir um discurso dentro deste gênero. Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se construir como locutor, assumir o papel do sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. (GERALDI, 2010b, p. 80-81).

Perguntamo-nos, assim, se posturas dessa natureza não subvertem em boa medida a gênese do movimento que desencadeou a mudança na abordagem de Língua Portuguesa na escola há cerca de duas décadas, sobretudo em meados da década de 1990. Queríamos, reiteramos, que a vida que pulsa na linguagem “extramuros” da escola entrasse nessa mesma escola, de modo a contribuir para que o ensino de língua materna fosse significativo, principalmente nas classes sociais que têm na escola, como propõe Kleiman (2001 [1995]), sua principal agência de letramento. Em que reside, portanto, tal subversão de gênese? Ao categorizarmos os gêneros por adequação a faixas etárias distintas, recomendando que o professor se debruce sobre um gênero ou outro de modo a promover a apropriação de tais gêneros estudados, não estaríamos propondo uma categorização *a priori* da vida “extramuros” antes de inseri-la na ambientação escolar e, o mais sério, o fazendo *a priori* a despeito da natureza situada das práticas de letramento (HAMILTON, 2000)? Em outras palavras: Não estaríamos “empacotando a vida da linguagem” e lhe conferindo contornos de previsibilidade cuja precisão é questionável? Nesses casos, não estaríamos substituindo um tipo de estudo categorial – textos organizados em tipologias e tomados como artefatos abstraídos dos processos interacionais – por outro, que se proclama eminentemente interacional? Para Geraldi (2010a), trata-se de uma estratégia da escola para lidar com as instabilidades do *texto*, tornando, assim, uma “mercadoria palatável ao sistema”; ou seja, a escola esquece a “estabilidade relativa dos gêneros” (BAKHTIN, 2003 [1953/54]). Um

movimento de redução do conceito de *gênero* sem gênese que, na opinião do autor, não poderia ser menos bakhtiniano:

Os gêneros passam a ser “entes” e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual. (GERALDI, 2010a, p. 79-80).

Se não nos equivocamos nesse desenho, isso parece ser contraface do que Bakhtin (2004 [1929]; 2003 [1953/54]) e Vigotski (2007 [1978]; 2001 [1934]) quiseram significar ao tratar de usos da língua à luz das filosofias da existência. Os homens usam a língua *assim ou assado*, diversamente, dialeticamente. Contra-argumentos podem apontar espontaneísmo e relativismo em nossa reflexão, a que antecipamos defesa, advogando em favor da compreensão de que a língua viva, a língua em uso, tem a variabilidade como propriedade – vejamos a concepção de enunciados-tipo e enunciados-ocorrência (MAINGUENEAU, 2001b) – e os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1953/54]) por meio dos quais ganha visibilidade, são reais e humanos exatamente em razão de serem *relativamente estáveis*, o que, a nosso ver, não autoriza empacotamentos exaustivos e taxionômicos acompanhados de propostas de esquadrinha de um rol de itens previamente estabelecidos como relevantes na abordagem em turmas de alunos social e historicamente situadas.

Então, como trabalhar os *gêneros do discurso* na escola? Eis a questão que se nos afigura relevante e que nos perguntamos no decorrer

de todo o processo de pesquisa: o foco não nos parece ser *trabalhar os gêneros*, mas trabalhar a língua em uso, tendo os gêneros como (mega)instrumentos, tal qual propõem Schneuwly e Dolz (2004), apesar de serem esses autores bases teóricas em que se ancoram muitos dos *empacotamentos* a que temos assistido. Se os gêneros são (mega)instrumentos ou se são dispositivos de comunicação sócio-historicamente situados, tal qual propõe Maingueneau (2008), não podem ser o *foco* do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, mas *meio* para que ela se dê. Como propõe Geraldi (2010a), não há que se traçar conteúdos objetificados *a priori*, o foco é o ato de *aprender* e o processo se dá por meio de *textos*, com todas as suas instabilidades. Considerando, pois, que, tal qual adverte Faraco (2007), não encontramos em Bakhtin um *modelo analítico* – e, pelas mesmas razões, não encontramos também um *modelo didático* –, tanto quanto considerando que, tal qual adverte Geraldi (2010a), propostas didatizantes a partir de Bakhtin tendem a objetificar os gêneros, entendemos, tal qual propõe Caetano Rodrigues (2009), que o caminho seja a ancoragem no pensamento bakhtiniano, a partir de um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), o que discutiremos na próxima seção.

3.2.4 O conceito de *Elaboração Didática* como proposta para empreender a ação pedagógica a partir do pensamento filosófico bakhtiniano

Compartilhamos com Faraco (2007), tal qual registramos na seção anterior, a compreensão de que não podemos tomar o pensamento bakhtiniano com aporte direto para a ação pedagógica. É preciso incidir sobre ele, e – se não comungamos com as proposições genebrinas de que nos ocupamos na seção anterior – a forma por meio da qual entendemos possível fazer isso suscita uma discussão sobre o que seja *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) e de que modo esse conceito nos facultaria prescindir de construtos que, tal qual menciona Geraldi (2010a), terminam por objetificar os *gêneros do discurso*, conspurcando, sob vários aspectos, teorizações seminais bakhtinianas.

O termo *transposição didática*⁴⁸, originário da França, define a ação de *transpor* um conceito científico, estudado na universidade. Petit-Jean (2008 [1998]) aponta que o processo envolve agentes externos (como redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas e elaboradores de manuais) e internos (os professores), que se situam na chamada *noosfera*, uma interação entre sistema didático, sistema de ensino e ambiente social da escola. Dentre os discursos que instituem a disciplina, o autor destaca *textos oficiais* (PCNs e diretrizes), *manuals escolares*, *professor* e o próprio *aluno*.

Esse procedimento não é tão simples quanto parece, pois implica as seguintes operações, segundo a teoria de Chevallard (*apud* PETIT-JEAN, 2008 [1998]): *descontextualização / recontextualização* (extração de um conceito de sua lógica científica original e posterior transformação em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada); *despersonalização* (não se associa mais o conceito ao seu fundador); *programabilidade* (o conceito é decomposto e colocado em articulação com outros conceitos); *publicidade* (é denominado e definido em um texto oficial); e *controle* (operações que permitem a comprovação da aquisição). É por essa complexidade que o processo é bastante polêmico e alvo de críticas e discussões.

Começamos pelo fato de que um *conteúdo de ensino* é diferente de um *produto da pesquisa científica*. Segundo Geraldi (1997 [1991], p. 74, grifo do autor), “[...] o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico”, pois automatiza as descrições e explicações linguísticas, desconsiderando o processo de produção do trabalho científico. Surge aqui a crítica feita à *transposição didática*, pela questão da *artificialidade* constitutiva das práticas escolares⁴⁹:

Se a expressão traduz a ideia de que, de qualquer maneira, a escola introduz no seu interior elementos de saberes exteriores, de qualquer tipo que seja, e se, além disso, é essa a sua missão, então, efetivamente, existe uma *alteridade* do escolar, e ela é constitutiva. [...] Nesse sentido, os atos didáticos são artificiais por construção, porque ali não se aprende *naturalmente*, “como na vida”, [...] mas por um ensino *intencional* [...]. É

⁴⁸ Na verdade o termo nasceu na matemática moderna, na década de 1980, proposto por Y. Chevallard, e posteriormente estendeu-se a outras disciplinas.

⁴⁹ Podemos questionar essa artificialidade, alegando que, por se tratar de outra esfera (a esfera escolar), deixariam, ali, tais práticas de ser artificiais. Essa é uma questão, a nosso ver, que demanda reflexões mais cuidadosas.

essa a especificidade radical da escola ou, se quisermos, sua “artificialidade constitutiva”. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 132, grifos do autor).

Se não há como fugir dessa artificialidade constitutiva, ela pode passar a ser aceita e deixar de ser alvo de críticas (afinal, ela também está presente em outras instituições, não apenas na escola). Entendemos que a crítica feita por Halté (2008 [1998]) à transposição didática pode ser extensiva a situações em que o professor segue um “modelo” pronto, acabado, sem questionar ou refletir, ou seja, *transpõe*, por exemplo, o conteúdo do *manual* [uniformizante] para a *aula* [situada]. A turma, o aluno, a situação e as especificidades da interação são desconsiderados em nome da prática uniformizante que está sendo proposta no manual. É preciso, em nosso entendimento, ressignificar a ideia de *transposição didática* pela proposta de *elaboração didática*, sugerida por Halté:

Tributária do ponto de vista que a funda, a saber, a participação do professor e do aluno no processo didático, a elaboração didática não é, propriamente, uma teoria alternativa para a transposição (que, aliás, está nela implicada). Simplesmente, precisamente, porque ela a situa num *projeto didático*, seu espaço privilegiado é o do *sistema didático* inteiro. Além disso, para a pergunta que a teoria geral da transposição expandida não faz (mas deveria fazê-la): “a transposição, para fazer o quê?”, a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na TD, até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo. (HALTÉ, 2008 [1998], p.138, grifos do autor).

Nesse conceito de *elaboração didática*, portanto, o professor e o aluno assumem papel ativo no processo de aprendizagem. Se o professor recebe instruções e sugestões na *transposição didática*, deve tomá-las apenas como norteadoras e se voltar para a realidade da escola na qual trabalha, atendendo às necessidades dos alunos. O conteúdo teórico que passa a ser de domínio, assim, deve ser ancoragem para o planejamento da ação didático-pedagógica, a cada nova situação de interação, que vai sendo enriquecida na construção do conhecimento: “[...] a sala de aula é um ‘happening’, um acontecimento, único e não reproduzível”

(HALTÉ, 2008 [1998], p. 134). E essa construção deve ser *conjunta, refletida e negociada*, pois também envolve o aluno; ou seja, é preciso, tal qual propõe Geraldí (1997 [1991]), p. 160, grifo do autor), “[...] *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento.”. Teríamos, assim, uma *coconstrução* do saber, ao invés da ideia de transmissão a partir da aplicação de construtos previamente concebidos por outras instâncias. E para haver essa participação ativa do aluno, voltamos à necessidade de a aprendizagem ter um *sentido*, o que demanda uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989).

É por tudo isso que a *transposição didática* geralmente “falha” na prática de sala de aula, quando o professor se assume como o “responsável por transmitir” o conteúdo científico aos alunos. E muitas vezes, como aponta Petit-Jean (2008 [1998]), ele não tem conhecimento sobre o assunto de referência e apenas o conhece de “segunda mão”, tal qual, em nossa compreensão, transposto por PCNs, manuais e revistas pedagógicas. Em nosso entendimento, assim, tal qual aponta Caetano Rodrigues (2009), o conceito de *elaboração didática* pode se constituir interessante aporte teórico para a realização de um trabalho com a linguagem à luz do pensamento bakhtiniano.

3.3 SEGUINDO PARA NOVOS RUMOS...

Este capítulo teve como objetivo discutir e apontar os principais conceitos no plano de dois eixos teóricos que, conforme mencionado na introdução desta dissertação, compartilham filosofias da existência, uma visão de homem material e historicamente situado e uma concepção de língua(gem) como instrumento instituidor de relações sociais. A pertinência desses ideários para o ensino e a aprendizagem de língua materna permeou, a nosso ver, o capítulo e se justifica porque tais construtos teóricos sustentaram nossa proposta metodológica da intervenção que será descrita no próximo capítulo. Também acreditamos ter apresentado nossas posições referentes às tendências atuais no trabalho de didatização de tais teorizações, conforme descrevemos nas últimas seções. O aporte teórico trazido aqui servirá para iluminar a análise que será empreendida no próximo capítulo, sobre as atividades de leitura e escrita nas aulas que constituíram a pesquisa.

Eis, enfim, em nossa compreensão, um desafio substantivo na ressignificação dos fazeres pedagógicos em língua materna. Dispomos de um ideário teórico vastamente divulgado, ainda que, em boa medida, por meio dos riscos da vulgarização científica, tal qual adverte Kleiman (2006), mas a forma com que, nos diferentes espaços acadêmicos e escolares, temos lidado com esse ideário parece não estar dando conta de *aulas que não acontecem*.

4 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: EIXOS DE AULAS QUE NÃO ACONTECEM

Pra mim o motivo é que eles [os alunos] não vão usar isso, eles acham que não vão usar isso em lugar nenhum. Eles não têm perspectiva de vida, por isso não tem sentido aprender o que aprendem na escola. Por exemplo: eu não vou ser médico, não vou ser dentista... Eles não almejam nada na vida. Eles vão vivendo um dia depois do outro, não pensam no futuro. Então, pra eles, se eles souberem escrever ou não, não faz diferença. E eles vivem no mundinho deles. Pensam que eles vão dar opinião sobre alguma coisa? Talvez eles pensem que a opinião deles não valha muito. Ah, quando é que eu vou me posicionar? Quando é que eu vou falar de alguém? Eu acho que é por isso. Eles não veem utilização nisso. (Entrevista com a professora de Português, ao ser questionada sobre por que as aulas não aconteciam; julho de 2010).

No capítulo anterior, tematizamos os dois eixos teóricos que, conforme apontamos, embasaram o planejamento do período de intervenção: teorizações vigotskianas sobre linguagem e aprendizagem e o conceito de *gêneros discursivos* de Bakhtin. Com base nesse ideário teórico, lançamo-nos em um fazer didático-pedagógico cujo desafio residiu inicialmente em descobrir formas de lidar com uma demanda de orientação *global* – Olimpíadas de Língua Portuguesa – que requeria de nós o trabalho com o gênero *crônica* na turma de primeiro ano do ensino médio a partir de uma orientação universalizante e apriorística. Tal desafio implicou o exercício de um movimento dialético sensível aos saberes *locais*, tal qual propõe Street (2003), discussão de que nos ocuparemos no próximo capítulo.

Premidos pela escolha universalizante da *crônica*, assim, iniciamos este quarto capítulo com discussões acerca de características das dimensões social e verbal desse gênero, as quais tentamos tematizar no trabalho empreendido na turma do primeiro ano do ensino médio. Na sequência, analisaremos, à luz das teorizações apresentadas no capítulo anterior, os fazeres que se instituíram no período da pesquisa, narrados

em vinhetas atinentes a atividades de leitura e produção textual do gênero *crônica*, respectivas tanto a aulas ministradas pela professora participante da pesquisa, tanto quanto por nós, no período de intervenção. Empreendemos esse percurso para chegarmos à primeira inteligibilidade criada acerca da realidade vivenciada: as aulas de Português *não acontecem* como gênero discursivo (MATENCIO, 2001) naquele espaço em que estivemos. Esse entendimento implica que a escola em questão, ao menos no que se refere às aulas observadas e ministradas ao longo deste estudo, parece não estar formando alunos leitores e produtores de textos-enunciado em gêneros discursivos secundários, a exemplo da *crônica*. Eis a tônica deste capítulo.

4.1 DISCUSSÕES ACERCA DAS DIMENSÕES SOCIAL E VERBAL DO GÊNERO CRÔNICA

Segundo Brandão e Martins (2003), a *crônica* é um exemplo de gênero discursivo recorrente nas escolas, principalmente nos livros didáticos, atentos às orientações dos PCNs, aos pressupostos que norteiam as ações do Ministério da Educação e dos avaliadores dessas obras em nível nacional. Trata-se de um gênero cujo texto-enunciado tende a ser breve e despretenso, instituindo relações interpessoais nas esferas do jornalismo e da literatura. Cabia-nos – por contingência de escolhas levadas a termo institucionalmente pela escola – empreender uma ação didático-pedagógica cujo objetivo era implementar as práticas de uso da língua dos alunos, tendo o gênero *crônica* como megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004) para tal. Com base em teorizações de Vigotski (2007 [1978]) acerca do papel da linguagem na *mediação semiótica* e, por implicação, a apropriação intrassubjetiva de conteúdos culturais por meio das relações intersubjetivas, tentamos desenvolver um trabalho didático na qual assumíssemos o papel de *interlocutores mais experientes* no processo de apropriação, por parte dos alunos, do gênero *crônica*, em uma abordagem que contemplasse a formação do aluno *leitor e produtor* de textos-enunciado nesse gênero. Para tanto, ainda na perspectiva vigotskiana segundo a qual incidir sobre o desenvolvimento de habilidades em outrem implica ter desenvolvido preliminarmente essas habilidades em si mesmo – a experiência que nos qualifica como interlocutores no processo de ensino e de aprendizagem –, foi preciso adquirir um conhecimento de referência sobre o gênero a

ser trabalhado, por isso “estudamos” a *crônica* antes de trabalhá-la com os alunos – as características levantadas serão descritas à frente.

Amparados também em teorizações bakhtinianas (2004 [1929]), abordamos as duas dimensões inextricáveis do gênero – a dimensão *social* e a dimensão *verbal* –, com as quais tentamos trabalhar com os alunos em todas as atividades didáticas propostas no período de intervenção. Comprometidos com uma ação teoricamente ancorada, relutamos contra a proposta didatizante objetificadora que, a nosso ver, sustentou as Olimpíadas de Língua Portuguesa no ano em se deu o estudo. Em nome dessa relutância, buscamos empreender um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) a partir do manual proposto pelas Olimpíadas de Português, que se apresentava diante de nós como a *proposta* de implicações institucionais a ser *aplicada*.

De todo modo, não estávamos isentos de *conhecer a crônica* no que respeita aos saberes de referência. Considerada por muitos teóricos⁵⁰ como um gênero híbrido que “mistura” linguagem jornalística com linguagem literária, na polêmica em defini-la ora como *gênero jornalístico* ora como *gênero literário*, entendemos possível conceber que a *crônica* tende a nascer na esfera jornalística – por isso achamos essencial conhecer essa esfera ao tratarmos da dimensão *social* da *crônica*. É comum, no entanto, que, tendo instituído relações interpessoais nesse esfera, muitas dessas *crônicas* também o façam, observado o processo de reenunciação, na esfera literária. Se, como aponta Rodrigues (2005), os gêneros para Bakhtin correspondem a situações de interação verbal, com finalidade discursiva e concepção de autor/destinatário, que só fazem sentido dentro da esfera social, então é fundamental levantar algumas definições e características básicas da esfera na qual nasce a *crônica*.

Mesmo defendendo a importância de se conhecer a esfera jornalística, temos consciência de que a esfera real de produção dos textos desses alunos participantes da pesquisa é a *escolar*. Se, como vimos no capítulo anterior, o que define os *gêneros discursivos* são as funções discursivo-ideológicas e a esfera social (RODRIGUES, 2005), a *crônica* escolar define-se distintamente da *crônica* que circula na esfera jornalística ou na esfera literária – ou seja, o *cronotopos*, a situação social são outros. E os sentidos também mudam, uma vez que os gêneros correspondem a situações de interação verbal que só fazem sentido dentro da esfera da atividade humana em que instituem relações

⁵⁰ Lopez (1992), Flora (1992) e Sá (1987) são alguns exemplos de teóricos que apontam o caráter híbrido da *crônica*.

interpessoais. Logo, é preciso tratar a *crônica* de outro modo. Essa questão nos remete à advertência de Rojo (2008) ao afirmar que o processo de *didatização* dos *gêneros discursivos*, tal qual propõe os PCNs de 1998, implica tanto a desarticulação/rearticulação do próprio conceito quanto um novo uso do conceito. Apesar dessa *artificialização* constitutiva (HALTÉ, 2008 [1998]) do trabalho com o gênero em sala de aula, reiteramos a importância de conhecer a esfera na qual foram selecionadas as *crônicas* trabalhadas no decorrer da pesquisa: a *esfera jornalística*.

Rodrigues (2001), que analisa o gênero *artigo*, aponta para a importância de estudar as especificidades da esfera, focalizando a constituição e o funcionamento dos *gêneros do discurso*: “[...] as condições sócio-históricas da sua origem e do seu desenvolvimento, a sua função sócio-discursiva no conjunto da vida social, entre outros aspectos.” (RODRIGUES, 2001, p. 74). A autora, porém, também afirma que essa análise, seguindo a teoria bakhtiniana, deve considerar a relação dinâmica do jornalismo consigo mesmo e com as outras esferas; ou seja, a perspectiva de consolidação sempre “em construção”. Uma evidência desse caráter dinâmico de funcionamento é a dificuldade de conceituação e a diversidade terminológica, conforme aponta Melo (1994). Segundo Rodrigues (2001), por exemplo, o termo *jornalismo*, além de referir-se à esfera em questão, ainda faz alusão a um suporte particular, o *jornal*, o que seria um equívoco. A autora alerta que há diferenças entre os dois termos e ainda traz uma definição de jornalismo:

Jornalismo: Atividade profissional que tem por objetivo a apuração, o processamento e a transmissão periódica de informações da atualidade, para o grande público ou para determinados segmentos desse público, através de veículos de difusão coletiva (jornal, revista, rádio, televisão, cinema, etc.). Imprensa periódica. A informação jornalística difere da informação publicitária e de relações públicas, por seu conteúdo, pela finalidade de sua transmissão e pela exigência de periodicidade. Conforme o veículo utilizado na difusão de notícias, o jornalismo manifesta-se de diferentes formas. Mas todas essas formas (jornalismo impresso, telejornalismo, radiojornalismo, cinejornalismo) possuem características semelhantes de tratamento

da informação. (RABAÇA apud RODRIGUES, 2001, p. 76, grifos da autora).

Se, na perspectiva bakhtiniana, a constituição e o funcionamento de uma dada esfera estão ligados às condições históricas e socioeconômicas, é preciso apresentar um breve panorama histórico da constituição da esfera jornalística e do vínculo entre jornalismo e imprensa. Esses dois termos marcam “[...] a relação histórica estreita dessa esfera com as suas condições sociais, econômicas e tecnológicas de produção”. (RODRIGUES, 2001, p. 77). Além das motivações tecnológicas, Rodrigues (2001) também ressalta as condições socioideológicas que marcaram a consolidação do jornalismo, como a revolução burguesa, a queda da censura prévia e o processo de alfabetização em larga escala, que viabilizou a leitura dos jornais. Nesse contexto social, como conta a autora, a informação tornou-se uma necessidade social, um “indicador econômico e financeiro” e um “instrumento político”; ou seja, sua circulação adquiriu valor social (entrou no horizonte social da época). É nessas condições que se configura e se consolida uma nova forma de interação social, a *esfera jornalística*, que teria como características constitutivas as apontadas por Groth (*apud* RODRIGUES, 2001, p. 81): *periodicidade* (capacidade de a instituição captar e fazer circular a informação), *universalidade* (expectativas e reações da coletividade), *atualidade* (necessidade social de conhecimento dos acontecimentos) e *difusão* (meios tecnológicos de transmissão das informações). Ramonet (*apud* RODRIGUES, 2001, p. 81) segue a mesma linha de Groth e apresenta quatro conceitos básicos de jornalismo impresso (diário): a informação, a atualidade, o tempo da informação e a veracidade da informação.

Essas características levantadas acerca da esfera jornalística, incluindo seu nascimento e sua consolidação, vão ao encontro da teoria bakhtiniana, pois mostram que condições socioeconômicas determinadas criaram as condições e a necessidade de uma nova forma de comunicação socioideológica e a constituição de uma nova esfera, com funções e objetos próprios na vida social. Rodrigues (2001, p. 81) apresenta uma síntese dessa esfera:

[...] o objeto da esfera jornalística se constitui no horizonte de acontecimentos, fatos, conhecimentos e opiniões da atualidade, de interesse público. Nesse contexto, sua função sócio-ideológica se caracteriza por fazer circular

(interpretar, “traduzir”) periódica e amplamente as informações, conhecimentos e pontos de vista da atualidade e de interesse público, “atualizando” o nível da informação da sociedade (ou de grupos sociais particulares).

Tendo ressaltado algumas características da esfera jornalística, iremos agora destacar o gênero que serviu de foco para o desenvolvimento da proposta didático-metodológica desta pesquisa, a *crônica*. Vale apontar primeiramente a escassez de material teórico existente sobre esse gênero. Dentre as obras com as quais tivemos contato (CANDIDO, 1992; SÁ, 1987), os autores parecem chegar a conclusões bastante convergentes: a *crônica* é um gênero híbrido, efêmero, desprezioso, que utiliza normalmente a ironia e o humor, com linguagem simplificada para registrar acontecimentos do cotidiano etc. Como mencionado, a *crônica* é considerada como gênero *híbrido*, com um discurso que mescla a objetividade do jornalismo e a subjetividade da criação literária, ou, como aponta Neves (1992), estabelece uma relação entre ficção e História. Apesar da confluência de esferas, a *crônica* parece ter nascido no jornalismo, no espaço denominado *folhetim* (SÁ, 1987).

Sá (1987) aponta que o *folhetim* era apenas uma seção quase que informativa, uma espécie de rodapé onde eram publicados pequenos contos, artigos, ensaios, poemas em prosa, enfim, tudo que informasse o leitor sobre os acontecimentos do dia ou da semana, sem muita pretensão jornalística. Percebe-se, assim, o caráter híbrido da *crônica* desde sua fase embrionária, quando ainda não tinha nome próprio e pertencia a essa seção do jornal: o *folhetim* pertencia ao jornalismo por ser informativo e muitas vezes crítico, mas também utilizava frequentemente recursos literários. A linguagem literária insinuava-se na informação, convivendo com ela em perfeita harmonia, conforme afirma Faria (1992): uma variedade imensa de conteúdo, com estilo leve que resvalava por vezes para a literatura. Uma vez que os gêneros discursivos crescem e se diferenciam à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo – conforme mencionado no capítulo anterior – o *folhetim* foi se transformando gradativamente em *crônica*, na medida em que foi se “[...] alargando cada vez mais a intenção de informar e comentar [...], para ficar sobretudo com a de divertir. A linguagem se tornou mais leve, mais descompromissada e (fato decisivo) se afastou da lógica argumentativa ou da crítica política, para penetrar poesia adentro.” (CANDIDO, 1992, p. 15).

A *crônica*, assim, nasceu no jornal e cresceu nele. Muitas características adquiridas na formação do gênero são decorrentes, portanto, da esfera jornalística, como, por exemplo, o caráter efêmero. Uma vez que o jornal possui essa característica, ou seja, é feito para as pessoas lerem e dele se esquecerem, a responsabilidade do cronista é conquistar a permanência de seu nome como escritor, mais do que do texto (LOPEZ, 1992). É na efemeridade do jornal que a *crônica* também adquire a aparência de simplicidade, conforme aponta Sá (1987). Segundo o autor, se o jornal nasce, envelhece e morre a cada 24 horas, a *crônica* também assume essa transitoriedade, dirigindo-se a leitores apressados. A própria elaboração do texto também é urgente, pois o cronista dispõe de pouco tempo para escrever seu texto.

Além da pressa de escrever, há a pressa de viver. Sá (1987) afirma que os acontecimentos registrados são extremamente rápidos, por isso o cronista os relata com um ritmo ágil, com sintaxe solta que lembra a conversa entre dois amigos. Lopez (1992), inclusive, aponta como possível causa do sucesso atual do gênero *crônica*, o fato de o leitor gostar e até precisar de quem converse com ele, registrando os sentimentos experimentados no dia a dia, frente aos fatos que todos conhecem de algum modo ou da vida pessoal do próprio cronista. Essa seria a função do cronista, segundo o autor: escorar-se na verdade para escrever “coisas leves”, conversar com o leitor sobre algo que aconteceu e de que todos já tomaram conhecimento. A interação entre autor e leitor fica, assim, evidente e equilibra o estilo coloquial e o literário, por exigir uma linguagem “simples”: segundo Sá (1987), há uma proximidade entre as normas da escrita e da oralidade para *recriar* o real e *elaborar* um diálogo entre o cronista e o leitor. Candido (1992) também aponta para essa busca da *crônica* pela oralidade da escrita, em um processo de “humanização”. O cronista capta, assim, um “pequeno acontecimento do dia a dia”, que poderia ser considerado insignificante, não digno de se tornar uma “notícia”, e lhe confere um toque de lirismo reflexivo, transformando uma simples situação em uma reflexão sobre a condição humana. Sá (1987) aponta como princípio básico da *crônica* “registrar o circunstancial da vida”, mas em um sentido crítico.

Por tratar de temas que não são notícias, a *crônica* tem seu espaço reduzido no jornal, por isso também a característica da *brevidade*: “A *crônica* é, pois, uma narrativa curta por excelência, uma ‘conversa fiada’, como dizia Vinícius de Moraes, mas que recebe um tratamento literário, mesmo que não seja considerado ficcional.” (SÁ, 1987, p. 28). Essa impressão de “conversa fiada”, com ar despreocupado, marca outra característica significativa da *crônica*: o caráter de despreziosa.

Segundo Sá (1987), existe uma liberdade do cronista – herança do folhetim como espaço “vale-tudo” –, que pode transmitir a aparência de “superficialidade” para desenvolver o tema, como se acontecesse “por acaso”. Mas esse “acaso”, ressalta o autor, é proposital e exige do escritor explorar as potencialidades da língua. Segundo Bussarello (2004), a suposta despreensão faz parte do estilo do gênero, tendo como objetivo, muitas vezes, estabelecer uma crítica ferrenha em tom de ironia que, por ser voltada a uma cultura escolarizada, pode tomar uma dimensão muito mais sarcástica e mordaz se fosse dita “com todas as palavras”. Segundo Sá (1987), a atmosfera política reafirma o valor sociológico da *crônica* na construção do painel de uma época. A *crônica*, assim, trabalha essencialmente com a contrapalavra do interlocutor, um comportamento que faz parte, além do estilo, do jogo político-ideológico do cronista.

É nessa atmosfera político-ideológica que Bussarello (2004) aponta também para o tom irônico e/ou humorístico, frequentemente presente na *crônica*. Segundo o autor, o riso sutil e escrachado é pano de fundo desse gênero, dá-lhe um ar de leveza e o caráter de despreensão. É pelo riso, causado pela ironia e pelo humor, que o cronista consegue dizer verdades sem que haja uma tensão entre os interlocutores: “A busca do pitoresco permite ao cronista captar o lado engraçado das coisas, fazendo do riso um jeito ameno de examinar determinadas contradições da sociedade.” (SÁ, 1987, p. 23). E a assinatura do cronista, segundo Bussarello (2004), é de extrema importância, pois ele assume a responsabilidade total das palavras publicadas – apesar de, considerando teorizações bakhtinianas sobre autoria, o jornal, nesse caso, tornar-se corresponsável por autorizar a publicação.

Essas características apontadas até aqui parecem, segundo os estudiosos do gênero, acompanhar a *crônica* desde sua origem. Segundo Bussarello (2004), o motivo é que as condições de produção da *crônica* não mudaram muito do passado para hoje, apesar de todas as revoluções tecnológicas. As condições sociais, obviamente, são outras, mas a tecnologia, segundo o autor, apesar de trazer avanço e rapidez para o homem moderno, não conseguiu diminuir o ritmo acelerado da vida diária; arriscamos pensar que, ao contrário, contribuiu para recrudescê-lo.

Objetivamos, aqui, apontar algumas características das duas dimensões inextricáveis do gênero *crônica* – a social e a verbal. Por serem processos ou instâncias interligados pelo próprio funcionamento do gênero nas interações verbais, não os separamos em subtítulos, optamos por interpenetrá-los: definições sobre o gênero, histórico da

crônica no Brasil e características da esfera jornalística. Os títulos e as regularidades enunciativas/discursivas encontradas nas *crônicas* trabalhadas – que tipificam a interação mediada por esse gênero na mídia – serão apontados na próxima seção, que descreverá o trabalho feito em sala de aula com o gênero no que se refere a atividades de leitura e produção textual.

4.2 A (NÃO) FORMAÇÃO DE LEITORES DE *CRÔNICAS* NA AULA DE PORTUGUÊS

Os dados gerados no percurso da pesquisa-ação, descritos no segundo capítulo desta dissertação, sinalizaram para substantivos desafios no trabalho com a leitura e a escrita de textos-enunciado em gêneros discursivos na esfera escolar. Nesta seção, refletimos sobre a formação ou não do aluno como leitor de *crônicas*, tanto no período de aulas de Português ministradas pela professora participante da pesquisa, quanto no período de nossa intervenção, assumindo a docência.

4.2.1 O leitor de textos-enunciado em nossas vivências iniciais: uma ação nomeada como *gênero*, mas asséptica sob o ponto de vista da intersubjetividade

As observações das aulas auxiliaram significativamente nossa tentativa de delinear como os gêneros discursivos parecem estar sendo trabalhados em sala de aula. Desde o início da década de 1990, estudiosos da educação vêm apontando para a tendência de se trabalhar com *gêneros discursivos* diversos nas aulas de Língua Portuguesa. Cattani e Aguiar (1993), por exemplo, fizeram uma análise do material de leitura indicado pelas propostas curriculares para o 1º grau e levantaram as seguintes constatações, que parecem estar presentes até hoje: trabalho com gêneros discursivos diversos de diferentes esferas da atividade humana e materializados em diferentes suportes (jornais, revistas, cartazes, textos mimeografados, livros, são exemplos de materiais citados no estudo); valorização do livro didático em detrimento do livro literário; presença da figura do “adulto” nos textos; artificialismo de conteúdo; presença de textos adaptados, sem referência a autor; predominância dos textos informativos, narrativos e poéticos.

Com tantos gêneros discursivos presentes na sala de aula, surge a seguinte questão: Será que professores de escolas públicas, usuários de tais livros didáticos, detêm conhecimento teórico e se caracterizam por apropriação significativa acerca do conceito de *gêneros de discurso* e das implicações pedagógicas que vêm se construindo nos últimos anos com base nesse conceito?

No tratamento dessa questão, entendemos que o primeiro ponto a ser discutido deva ser a prevalência da *transposição didática* (PETIT-JEAN, 2008 [1998]), que contribui para o apagamento da ação crítica e reflexiva do professor, em detrimento da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), que constitui atividade complexa e que implica o protagonismo docente no planejamento e no desenvolvimento da ação didático-pedagógica. A vinheta narrativa que compõe a nota de campo a seguir parece ser substancialmente ilustrativa no que diz respeito a essa questão; o conteúdo da nota focaliza o início do trabalho com o gênero *crônica* empreendido pela professora participante de pesquisa:

- (3) *A professora da primeira série do ensino médio precisa trabalhar com crônicas porque a escola está participando das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Ela não domina o gênero, não tem conhecimentos de referência sobre crônicas e confessa não ter tempo para estudar e ler de modo a apropriar-se dos saberes implicados hoje em sua ação didática. E nem “concorda muito” com a escolha das Olimpíadas: admite em sala nunca ter trabalhado crônica com uma turma de primeiro ano, só no terceiro. Então, lê em voz alta, no livro das Olimpíadas encaminhado pelo MEC, o que é crônica, enquanto os alunos desatentos parecem não ouvir. O foco do material institucional são os autores de crônicas e a natureza dos temas; a esfera de circulação, as interações que o gênero medeia/institui e o modo como os recursos linguísticos são mobilizados para que tais interações aconteçam parecem estar em flagrante segundo plano no tratamento do material em questão.* (Nota n. 37, diário de campo, ALP1, 1º ano, 22/03/2010).

Primeiramente, ressaltamos que a forma como a professora lida com o fato de *ter de ensinar a crônica*, em nosso entendimento, suscita o que Geraldi (2010a) aponta como movimento de redução do conceito de *gênero* sem gênese, mencionado no capítulo anterior. Trata-se, a nosso ver, de um deslocamento do conceito no âmbito do ensino, processo do qual deriva um objeto definido previamente, seriável,

unificado e exigido em avaliação nacional – neste caso, o gênero *crônica* encaminhado, *a priori*, para todas as turmas do primeiro ano do ensino médio em nível nacional. Na opinião do autor, esse movimento nada tem de bakhtiniano, uma vez que concebe os *gêneros discursivos* como uma “mercadoria”, um “capital escolar vendável e consumível”. Eis, em nossa avaliação, o olhar no gênero como artefato, que, acreditamos, não implica necessariamente uma apropriação significativa do gênero. Uma sinalização do resultado negativo desse processo é o fato de que, dois meses após esse período registrado na vinheta – em aulas de cerca de vinte minutos, encurtadas em razão de mazelas institucionais historicamente instauradas na escola e [em aulas] flagrantemente prejudicadas por evidente descaso da turma – um dos alunos, em entrevista diz: (4) “*Não aprendi nada nas aulas de português neste ano; não sei ainda o que é crônica*”. (Entrevista com o aluno n. 21, 1º ano, que pouco participava das aulas; maio de 2010). Talvez seja possível entender, assim, a razão por que, em se tratando de nossa pesquisa-ação, nenhuma aula dentre as observadas obteve um resultado “satisfatório”, esperado pela professora, mesmo advindo da transposição de modelizações institucionalizadas em curso de formação oficial e, portanto, em tese, bem construídas.

Em segundo lugar, vale levantarmos algumas ressalvas sobre o manual em questão, referente às Olimpíadas de Português. Trata-se, em nosso entendimento, de um documento institucional que leva os documentos oficiais – como os PCNs – e correntes teóricas – como o *Interacionismo sociodiscursivo* de Genebra – para a escola; ou seja, os construtos didatizadores das teorizações bakhtinianas. Em se tratando especificamente desse manual, voltado ao professor do ensino básico, tem-se como conteúdo *seqüências didáticas* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHEUWLY, 2004), tal qual apontamos no capítulo anterior.

O livro inicia com um texto do próprio Dolz, apresentando as Olimpíadas, bem como reflexões sobre ensino de leitura e escrita na escola e a proposta de *seqüência didática* com foco na produção textual do gênero escolhido para cada série – no caso da turma participante desta pesquisa – primeiro ano do ensino médio –, o foco eram *crônicas*. Após apresentar alguns textos sobre o gênero *crônica* e sua história, o manual propõe onze *oficinas*, cada qual com até três atividades didáticas. A proposta pode ser resumida nas principais etapas: pesquisa e leitura inicial de algumas *crônicas*, disponibilizadas em CD e atividades de análise de texto; primeira produção textual; devolução dos textos produzidos com “comentários” escritos pelo professor; leituras de novas *crônicas* e discussões sobre temas, estilos e autores; produção da

segunda *crônica* a partir de fotos tiradas pelos alunos; correção e reescritura individual das *crônicas*; escolha de um meio para divulgar os textos produzidos.

Vale abriremos um parêntese aqui sobre o fato de que a proposta do manual é trabalhar com o gênero *crônica* centralizando em autores. A nosso ver, o trabalho com *gêneros discursivos* não pode ter como foco os autores, mas sim as interações humanas por meio da escrita, as quais demandam habilidades de leitura dos sujeitos e que precisam ser desenvolvidas na escola. A *crônica* é uma dessas formas de interação. Esse foi, portanto, nosso foco durante o período de intervenção. Trabalhar com *crônicas* de Machado de Assis, por exemplo, sem focar em Machado de Assis, mas na forma como as *crônicas* da época se constituíam para atender as interações de então. Por que as *crônicas* na época eram mais descritivas e rebuscadas? As pessoas tinham mais tempo para ler? Havia a concorrência de informação de hoje? Estamos tratando, aqui, de estilo e de configuração composicional do gênero discursivo, em convergência com a historicidade das interações, tal qual preconizava Bakhtin (2003 [1953/54]).

Uma vez que a abordagem etnográfica – pela qual nossa pesquisa acabou enveredando – tem como fundamento a dialética das ações, não fomos para a escola em que se deu esta pesquisa para desenvolver o conteúdo do livro das Olimpíadas, mas nos defrontamos com a necessidade da professora de o fazer. O manual em questão é uniformizante e atende a propósitos oficiais de ensino; como lidar com ele na realidade local, com a base teórica em que fundamentamos nossa ação, foi o grande desafio que será descrito no decorrer deste capítulo. Nosso objetivo foi mediar o processo de desenvolvimento linguístico dos alunos, e não lhes ensinar sobre o estilo deste ou daquele autor. Esse desenvolvimento linguístico, à luz das teorizações bakhtinianas, tem de considerar como a vida pulsa na forma como os sujeitos usam a língua para interagir, em tempos e espaços situados. Vale reiterarmos que Bakhtin foi um filósofo da existência (FARACO, 2007): seres concretos o interessavam, e seres concretos vivem em tempos e espaços concretos. Eis implicações do materialismo histórico de base marxista.

Outra característica das Olimpíadas que merece nossa atenção é a estratégia de agrupar gêneros em progressão por seriações, típica do pensamento genebrino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) sobre o qual nos debruçamos no capítulo anterior desta dissertação. No caso, houve uma programação externa ao contexto escolar para que houvesse o trabalho com o gênero *crônica* nas turmas de primeiro ano do ensino médio – programação da qual a própria professora discordou em razão da forma

como previa o desenvolvimento do ano escolar. Essa tendência de arrolar *gêneros discursivos* determinados para seriações escolares específicas, à guisa de orientar o professor em seu processo de ensino da língua materna por meio dos usos sociais da linguagem, parece estar bastante presente em documentos oficiais, como referenciais curriculares e as próprias Olimpíadas de Língua Portuguesa, e em produções acadêmicas de natureza diversa⁵¹. Temos aqui, em nossa compreensão, um processo categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma acepção universalizante, o que poderia ser considerado uma “guinada”, para não dizer “corruptela”, dos ideários bakhtinianos mencionados no capítulo anterior. Se a língua é usada por homens reais, em tempos históricos e sociais definidos, que sempre *reacentuam/refratam* os discursos dos outros com os quais têm contato, de acordo com seus *horizontes axiológicos* (BAKHTIN, 2004 [1929]), não há, em nosso entendimento, como haver tais abstrações teóricas assépticas como as das Olimpíadas.

Além disso, ao aceitar essa sugestão das Olimpíadas e seguir as oficinas exaustivamente descritas no manual – o que não fez na turma em questão, mas nas outras turmas da escola –, a professora empreendeu o processo de *transposição didática* (PETIT-JEAN, 2008 [1998]), não do conhecimento tal qual produzido na universidade, mas desse mesmo conhecimento recondicionado e veiculado em documentos oficiais: ou seja, a professora não transpôs da academia, mas de documentos produzidos a partir dela [da academia]. Além da *crônica*, todos os diversos gêneros trabalhados pela professora nas aulas observadas (*peça de teatro, quadrinhos, romance*) foram propostos pelo curso *Gestar II*, que apresentava *modelos* de aula a serem seguidos. Ao assumir esses roteiros, a professora – em nossa compreensão, mesmo que na singularidade que esse ato representa – procedia à *transposição* didática, o que pode ser vislumbrado na vinheta a seguir, que sintetiza grande parte do material didático utilizado nessas aulas observadas:

- (5) *O início da aula é tumultuado. A professora chega com fotocópias do texto que será trabalhado – um diálogo de peça de teatro – e distribui uma cópia para cada dois alunos. Muitos conversam alto, um escuta música com fone de ouvido, outro nem tira o material de dentro da mochila. É nesse contexto que a professora tenta começar a aula, que*

⁵¹ Entendemos eticamente imprópria a referência a desses exemplos, o que pode ser facilmente verificado em pesquisas *on-line* bastante simplificadas.

foi copiada tal qual está na apostila de seu curso de formação. A professora lê a introdução do texto, que explica o que é um roteiro de teatro, e pede voluntários para a leitura em voz alta. Quatro alunos, que geralmente participam da aula, prontamente se oferecem para ler. Apesar dos risos e gozações da turma, os quatro leem imitando as vozes dos personagens da história: um velho, uma criança e um casal de adultos. Como de costume, o que foi lido é apenas um pequeno trecho da história, e os alunos apresentam curiosidade sobre o que acontece em seguida, perguntam se há o livro na biblioteca. A professora não sabe o resto da história, pois também leu o mesmo trecho que estava no livro do curso. Incomodada com o clima de desatenção e até um pouco desanimada, a professora lê as perguntas que estão no final do texto (sobre opiniões e experiências pessoais com o tema em questão – animal de estimação) e vai para o quadro escrever as questões de interpretação, que pedem recuperação de informação explícita do texto e opinião pessoal. (Nota n. 1, diário de campo, ALPI e 2, 7º série, 19/10/2009).

Esse trecho inicia a observação da primeira aula da 7º série matutina selecionada, no início do processo, para pesquisa e serve como exemplo típico do material didático utilizado frequentemente nessa turma, mencionado anteriormente: a professora trabalhou com gêneros em proposta tal qual consta no material do curso *Gestar II*, procedimento adotado na maioria das aulas observadas. O material utilizado representa novamente uma tentativa da professora em *transpor* para a prática cotidiana atividades modelizadas pelos produtores dos materiais teórico-metodológicos usados no curso de formação de que participa. Trata-se, aqui, reiteramos, não da *transposição* da *ciência* para a *ação didática*, tal qual menciona Halté (2008 [1998]); mas sim, a nosso ver, de uma transposição de outra natureza, mas com implicações muito similares: *transpõem-se* aulas prontas, derivadas da ação acadêmica, e com sentidos plenamente postos nessa esfera, a acadêmica, mas de difícil apropriação na esfera escolar.

Assim como os outros materiais utilizados nas aulas seguintes, esse primeiro texto traz, respectivamente, breve definição do gênero discursivo a ser trabalhado – peça de teatro –; trecho do texto – *O cavalinho azul* –; descrição da autora do texto – Maria Clara Machado –; questões interpretativas para discussão oral – sobre opiniões e experiências pessoais relacionados com o tema do texto –; questões de interpretação para serem respondidas por escrito – tais questões não

estavam na fotocópia entregues aos alunos, apenas na apostila da professora, por isso ela precisou copiá-las no quadro. Outro material utilizado, também transposto do curso *Gestar II* para a aula, novamente traz exercícios para os alunos, dessa vez com um texto composto apenas de imagens. São todos exemplos de “modelos de aulas” para os professores seguirem, disponibilizados nos cursos de formação continuada. Essa vivência na escola permitiu-nos provar a dimensão negativa desse tipo de prática se considerado o desconforto docente na aplicação das propostas, desconforto derivado, em boa medida, das dificuldades da professora para entender implicações teóricas subjacentes àquelas aulas prontas. Essa discussão sobre o fosso que parece existir entre as teorias criadas nas universidades e a prática efetiva do professor de Língua Portuguesa em sala de aula já é antiga. Batista (1997), por exemplo, tratando desse tema, menciona o trabalho de uma educadora⁵² que tematiza a transferência das teorias da universidade para a sala de aula, o que implica mimetização na ação docente:

Nós temos que entender esse mistério: o professor em sala de aula, que hoje, para mim, é como a esfinge. Ou nós o deciframos ou ele nos devorará, a nós, pessoas da Universidade, dos Seminários, das Secretarias, dos órgãos centrais. E ele nos tem devorado com o artifício mais corriqueiro que existe, que é o de mimetizar todas as inovações que lhe mandamos, dentro da prática reiterativa que ele já tinha. É como se o professor tivesse uma prática rosa e nós mandamos o azul. Ele vai mexendo, mexendo, e dentro de dois anos já está rosa; a gente manda o amarelo, ele dá um jeito, mistura, mistura, mistura e fica rosa. Quer dizer, há um processo de mimetização do novo, em relação àquilo que ele já faz, que a gente nunca consegue quebrar. Se nós queremos quebrar [...], nós temos que saber de que cor é essa prática. (MELO *apud* BATISTA, 1997, p. 16-17).

Essa educadora mencionada pelo autor tematiza dificuldades para a efetivação de propostas curriculares – em pauta no debate de onde foi extraída essa fala – e a necessidade de se compreender essas propostas

⁵² Trata-se de um debate de 1987 que se seguiu à sessão de abertura do 6º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e a professora em questão é Guiomar Namó de Mello.

de maneira reflexiva. Para isso, é necessário ouvir as críticas formuladas por professores, tanto para promover mudanças nas propostas que lhe são apresentadas como também para entender sob que perspectiva atua o professor que está em sala de aula. A passagem que trazemos na vinheta número (4) é um exemplo de como certos construtos teóricos são “impostos” ao professor a despeito de não fazerem sentido para ele. Em nosso estudo, a professora participante da pesquisa afirmou não concordar em trabalhar com o gênero *crônica* dadas as especificidades da turma em que atuava.

A proposta das Olimpíadas segue uma tendência apontada por alguns autores em valorizar a *crônica* como gênero para ser trabalhado na escola. Um exemplo de estudo que comprova essa tendência é o de Brandão e Martins (2003), já mencionados anteriormente, que, ao analisarem a utilização da literatura nos livros didáticos da época para o ensino de Língua Portuguesa após o estabelecimento dos PCNs, apontam a *crônica* como o gênero discursivo mais recorrente. As autoras tentam explicar o porquê dessa preferência:

[...] os cronistas oferecem uma proposta de texto para ser lida originalmente em jornal, com uma temática próxima da realidade da classe média urbana, atendendo a um público-alvo constituído de adultos profissionais liberais ou funcionários que precisam de informação e que lêem notícias diariamente. É certo que é, através da família, uma realidade próxima também daquela do adolescente estudante. (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 167).

Segundo Geraldi (2010a), essa diversificação dos gêneros discursivos resulta de uma tentativa de aproximar a sala de aula do mundo do cotidiano, conforme já mencionamos. O autor entende que a ênfase em textos não-literários – incluindo a *crônica* – acabou por produzir um distanciamento entre literatura e escola, o que é lamentável uma vez que o texto literário exige maior autoria do leitor no processo de produção de sentidos. Zilberman (1993) também defende a importância da leitura de textos literários na escola, dando destaque às obras de ficção, que, além de despertarem o interesse do aluno por meio da leitura *prazerosa*, implicam um leitor mais “ativo” no processo de compreensão do texto:

[...] sendo [a obra de ficção] uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação. (ZILBERMAN, 1993, p. 19).

Para Kleiman (2001 [1989]), ler implica paixão, prazer, desejo, mas esse lado da leitura parece abandonado na escola que, com práticas desmotivadoras, legitimadas pela sociedade, tende a não ver “utilidade” nessa atividade. Brandão e Martins (2003) também denunciam a pouca valorização da literatura nas escolas atualmente, a qual parece estar crescentemente sendo preterida como objeto de estudo. Segundo as autoras, a literatura é tratada como “pretexto”, estratégia para estudo de outros textos:

Desde sempre, a literatura protagoniza o ensino da língua materna como material didático para o aprendizado da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura quase sempre reduzida a uma leitura não literária: uma leitura que não permite a produção de mais de um sentido. A literatura não tem sido tratada literariamente na escola. Pelo contrário, o que a utilização didática da literatura mais tem feito é destruir o seu efeito literário. (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 259).

Trazer a literatura de volta para a sala de aula parece ser uma preocupação constante da escola participante da pesquisa, que institui uma aula por semana – aulas intercaladas em diversas disciplinas – dedicada exclusivamente à leitura de livros literários por parte dos alunos. Essas aulas de leitura extensiva foram observadas em ambas as turmas escolhidas – sétima série e primeiro ano –, sempre utilizando a coleção de livros mencionada no segundo capítulo desta dissertação – clássicos da literatura nacional e internacional, resumidos e em linguagem facilitada para os “jovens leitores”. Trabalhar com resumos de obras clássicas na escola parece ser uma prática bastante comum, já

apontada por estudiosos. Britto (1997), por exemplo, menciona a tendência de se trabalhar com textos encurtados e simplificados dos originais, com vocabulário mais acessível ao leitor, exatamente o caso dessa coleção utilizada na escola em questão. Trata-se de uma intenção deliberada de facilitação que tanto pode neutralizar as marcas próprias do estilo do autor – ônus desse processo mencionado por Britto (1997) – quanto pode fomentar a formação do futuro leitor da obra em sua versão original – o bônus desse processo, em nossa compreensão. Britto (1997) insiste que esse “didatismo reducionista” não resulta de nenhuma determinação pedagógica ou metodológica, mas responde a uma necessidade de mercado, criando o que autor denomina de “literatura de entretenimento”. Uma literatura que se diferencia das outras publicações de massa por não ter nenhuma preocupação artística, mas preocupação em adequar o produto a seu principal mercado consumidor, a escola. Obras dessa natureza caracterizam-se por visar nichos mercadológicos específicos, apresentarem-se em séries ou coleções, serem miméticas ao retratar a realidade imediata do consumidor e tenderem à banalização dos valores e conteúdos.

No caso da coleção doada pelo MEC no contexto em que realizamos este estudo, a escola participante da pesquisa optou por disponibilizar os livros para os professores trabalharem em sala de aula com todas as turmas, ao invés de deixá-los na biblioteca, ao que parece atendendo a orientações federais para tal. A professora, assim, empreendeu com os alunos, em algumas das aulas de que participamos na condição de observadores, a leitura desses livros. Os próprios alunos escolhiam os livros e permaneciam lendo durante toda a aula, às vezes tendo que terminar na aula seguinte, pois não lhes era permitido levar as obras para a casa – os mesmos livros eram utilizados em turmas diferentes. Muitos alunos argumentaram em favor do empréstimo, afirmando que “leem muito devagar”, mas nenhum teve seu pedido atendido.

Dois pontos merecem ser destacados nessas aulas de leitura extensiva: o *preconceito* com esse tipo de leitura (ZILBERMAN, 1993) e a necessidade de um professor leitor para atuar como o interlocutor mais experiente, sob a perspectiva vigotskiana (2007 [1978]) na formação de alunos leitores (KLEIMAN, 2001 [1989]). Em relação ao primeiro ponto, percebemos a preocupação da professora em trabalhar com leitura extensiva quando ela nos perguntou discretamente, no meio da aula, se, em nossa opinião, deveria deixar os alunos continuarem a ler as obras literárias que tinham em mãos e com as quais estavam entretidos ou se “dava aula” – de acordo com o que a escola e a

sociedade definem como uma “aula de Português”. Os próprios alunos também mostraram compartilhar compreensões dessa ordem, ao comentarem “*vamos ficar quietos, assim não faremos nada a aula inteira*”, pois a professora ameaçava parar com a aula de leitura e voltar a dar “aula normal”, caso houvesse bagunça (Nota n. 90, diário de campo, ALP 7, 1º ano, 06/04/2010). Antunes (2003), em suas pesquisas nas escolas, também identificou essa concepção de que uma aula de leitura não se configura como uma aula de Português nas falas de alunos e professores, com afirmações como “*não é possível perder uma aula de português para ler um livro*”, “*se lêssemos não ia dar tempo para aprender a matéria*”. Todas essas considerações corroboram a compreensão de que a leitura extensiva tende a ser pouco valorizada nas abordagens atuais, sobretudo no que respeita a encaminhamentos e modelizações construídos a partir das teorias sobre gêneros do discurso.

Quanto ao segundo ponto, vale mencionarmos uma aula da 7ª série, na qual um aluno se entusiasmou com a história de *Dom Quixote* a ponto de pedir à professora que lhe trouxesse o original, evidenciando disposição para prosseguir na leitura da obra. A professora, que já assumira para nós não ter tempo para ler obras literárias, desestimulou o aluno ao dizer-lhe que nem ela havia lido o original, por ser muito “grande e difícil”. (Nota n. 18, diário de campo, ALP 3 e 4, 7ª série, 26/10/2009) Não descrevemos essas situações com o intuito de julgar o comportamento docente; é nosso propósito reiterar a convicção de que, para implementar a formação do aluno como leitor de textos-enunciado em gêneros discursivos diversos, o professor precisa também ser um leitor assíduo de tais textos. Não nos cabe trazer respostas para como um professor de escola pública, com mais de quarenta horas de serviço semanais, conseguirá tempo para ler obras literárias, discussão com desdobramentos socioeconômicos e culturais de toda ordem e que estão implicados neste estudo, mas fogem a seu foco.

Empreendemos essa discussão sobre a presença maior ou menor do texto literário na sala de aula, objetivando pontuar o movimento a que vimos assistindo de prevalência de uma expressiva variedade de gêneros discursivos nas propostas de ação didático-pedagógica, o que tem implicações com o conteúdo de documentos oficiais como os PCNs (BRASIL, 1998). Esse ideário esteve subjacente às aulas observadas, principalmente se considerado o uso linear do livro didático, cujas propostas caracterizam-se pela predominância de trechos de textos de gêneros como *conto*, *notícia*, *poema*, *crônica*. Cada texto inicia com uma breve descrição do gênero discursivo o qual representa – o que a professora geralmente lia –, seguido de questões de interpretação de

recuperação explícita de informação e de inferenciação. Tal livro segue, assim, a tendência apontada por Rojo (2008) – mencionada no capítulo anterior – em reduzir o gênero a material didático com foco nas formas, regras, gramáticas e tipologias.

Em relação às questões de interpretação propostas pelo livro didático, percebemos, em praticamente todas as aulas observadas, que os alunos raramente respondiam a todas elas, geralmente o faziam apenas nas primeiras. Provavelmente isso se dava ao fato de que as primeiras questões requeriam recuperação de informação explícita (PISA, 2009) – como nomes dos personagens, o que aconteceu na história, qual o fim –, e iam aumentando gradativamente o nível de dificuldade até chegar à exigência de inferenciação, comportamento amplamente discutido por Kleiman (2001 [1989]), ao apontar a recorrência de abordagens focadas na localização de informações em se tratando da formação escolar do leitor. O fato de os alunos não chegarem a responder a todas as questões, além de sinalizar o tempo que eles levam nesse tipo de atividade, pode ser um indício de que eles não conseguem fazer inferências a partir do conteúdo explicitado e implícito no texto, tal qual apontam os testes do PISA (2009).

Tentamos, assim, observar como esses gêneros são trabalhados na sala de aula. Geraldí (1997 [1991]) aponta três formas de inserção do texto como “conteúdo de ensino” na sala de aula: com uma leitura prevista, que seria a única aceitável pelo professor (o que inclui as atividades já apontadas); com foco no leitor (o sentido que vale é o atribuído pelo aluno); com o texto como *uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura*. A imposição arbitrária de uma única leitura possível parece estar sendo denegada por essa professora, o que foi observado em uma aula na qual ela trabalhou a interpretação de uma história construída apenas com imagens:

- (6) *Na hora da correção do exercício, em que a professora pediu aos alunos para ordenarem cronologicamente imagens em quadrinhos, as quais estavam aleatoriamente dispostas, de modo a contar uma história, duas versões diferentes apareceram. Houve impasse, pois cada grupo de alunos defendia ardorosamente sua sequência, com argumentos plausíveis. Os argumentos eram convincentes e a professora não sabia qual era “a resposta” (o livro utilizado, também do curso Gestar, não a trazia); logo, aceitou as duas sequências propostas, afirmando que não há “certo” e “errado” na interpretação, o importante é haver argumentos coerentes para defender seu ponto de vista e que se trate de*

um ponto de vista convincente. (Nota n. 21, diário de campo, ALP 5 e 6, 7ª série, 09/11/2009).

Pudemos, por outro lado, observar relativa prevalência da concepção de leitura como decodificação, também apontada por Kleiman (2001 [1989]), nas atividades de interpretação textual aplicadas pela professora – todas transpostas do curso *Gestar II*. A aula descrita na vinheta de número (5), sobre o texto teatral, apresentou questões de recuperação explícita de informação (do tipo *quem era o personagem x*). É uma atividade bastante comum nas aulas de Português, que potencialmente nos remete a Geraldi (1997 [1991]) e ao conceito de *leitura-busca-de-informações* (perguntar ao texto); trata-se de questões também comuns no livro didático, conforme mencionamos.

Diante da variedade de textos em gêneros discursivos diversos, ao que parece, muitos professores de Língua Portuguesa seguem as orientações dos “textos oficiais”, mas muitas vezes denegam um desdobramento fundamental da teoria bakhtiniana, a *interação*. Focados no texto escrito, que ocupa um lugar de destaque na escola, professores não raro deixam de considerá-lo como “[...] o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 1997 [1991], p. 98). Muitos teóricos da educação, como o próprio Geraldi e Kleiman (2001 [1989]), há muito veem denunciando o sumiço do “interlocutor” nas produções textuais dos alunos: *é preciso que se tenha o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, que o locutor se constitua como tal, e estratégias para tais procedimentos* (GERALDI, 1997 [1991], p. 137). Essa perspectiva interacional da escrita parece-nos extensiva à leitura e é o que justifica os usos da linguagem em sociedade (BAKHTIN, 2004 [1929]; VIGOTSKI, 2007 [1978]), com a pergunta apontada por Geraldi (1997 [1991]) *para que se lê o que se lê*. Essa parece ser pergunta frequente entre alunos em aula de Língua Portuguesa.

A busca por preservar a dimensão interacional do uso da língua é uma preocupação da professora participante de nossa pesquisa, que, após uma dessas aulas com leitura extensiva (livros literários) mencionadas anteriormente e descontente com as cobranças formais comumente empreendidas após tais leituras, propôs aos alunos escreverem *e-mails* à editora, contando o que acharam dos livros lidos e sugerindo envios de mais livros à escola:

- (7) *Após dedicar algumas aulas à leitura dos livros literários doados pelo Governo Federal, a professora não decidiu*

ainda como trabalhar com o material lido pela turma e vem pedir minha ajuda. Como os alunos adoraram ler os livros trazidos (grandes obras literárias resumidas em livros ilustrativos com linguagem adaptada), ela diz não querer “estragar esse prazer” pedindo os mesmos trabalhos de sempre, como relatórios e fichamentos. Seu medo é que os alunos, que recém estão despertando para o gosto pela leitura, relacionem o ato de ler com atividades “chatas” que sempre vêm posteriormente. (Nota n. 17, diário de campo, ALP 3 e 4, 7º série, 26/10/2009).

A professora tenta se afastar, assim, de uma concepção de leitura como “avaliação” que, segundo Kleiman (2001 [1989]), cobra a leitura em voz alta e a produção de resumos ou relatórios do material lido. Essa concepção é resultado da forma mais frequente de se trabalhar gêneros em sala de aula, apontada por Geraldi (1997 [1991]), que utiliza os textos como “modelos a serem seguidos” em várias instâncias: na leitura, como “objeto de leitura vozeada” (a leitura em voz alta); na produção textual, sendo “objeto de imitação”; e na interpretação, como “objeto de uma fixação de sentidos” (prevalências de interpretações uniformizantes e monolíticas). Na passagem em questão, vemos o trabalho com um gênero discursivo característico do dia a dia dos alunos – o *e-mail* – em interação com um gênero discursivo privilegiado no processo de escolarização – o *romance*; em uma proposta “real de trabalho”, que foge da artificialização típica da prática escolar com gêneros discursivos. Por outro lado, observamos uma aula na turma do primeiro ano, na qual a professora apresentou um filme sobre o período de colonização das Américas, intitulado *A missão*. O filme tomou três aulas e foi uma indicação do livro didático utilizado na turma. Em todas as aulas em que se passou o filme, percebemos uma expressiva falta de interesse por parte da maioria dos alunos, que provavelmente assistiam apenas por esperarem um tipo de “avaliação” posteriormente. Além disso, o trabalho com o gênero materializado no filme parece não ter feito sentido, tanto para os alunos como para a própria professora, que atendeu à sugestão do livro didático:

- (8) *A professora trouxe a televisão para a sala de aula, para que a turma continuasse assistindo ao filme “A missão”, iniciado na aula anterior. O processo de carregar a televisão até à sala, ligar o aparelho e encontrar o ponto em que pararam atrasou em mais de 15 minutos o início da aula. No decorrer do filme, percebi que, de 26 alunos presentes na sala de*

aula, apenas 9, aproximadamente, pareciam realmente assistir com atenção. O restante ficava entretido com outras atividades não convergentes com a aula em questão: faziam atividades de outras disciplinas no caderno, conversavam baixinho ou trocavam bilhetes, ouviam música no MP3, e até dormiam ou simplesmente fixavam o olhar em outro ponto da sala que não era a televisão. À medida que o tempo foi passando, mais alunos foram dispersando sua atenção. Os alunos mais atentos ao filme fizeram perguntas, em cujas respostas a professora não demonstrara certeza, apresentando modalizações como “eu acho” e “provavelmente”. No final da aula, os alunos a questionaram sobre o motivo de eles assistirem ao filme e se haveria prova ou trabalho depois; ao que a professora respondeu: foi indicação do livro. (Nota n. 130, diário de campo, ALP13, 1º ano, 27/04/2010).

O primeiro ponto crucial nessa vinheta é a ausência de engajamento dos alunos em uma atividade que não faz sentido para eles a não ser para receber nota posteriormente. Esse comportamento foi observado em praticamente todas as atividades didáticas desenvolvidas tanto pela professora quanto por mim, no período de intervenção. Qualquer proposta apresentada recebia tais questionamentos por parte dos alunos: “*É para entregar?*”, “*Vale nota?*”. Britto (1997) aponta como um dos principais problemas da escola o foco na avaliação, que acaba influenciando o comportamento dos alunos:

É importante notar o comportamento crucial que o sistema de promoção tem na formação do caráter do aluno: as notas, conceitos e avaliações impõem-se como centro das atenções e regem todo o processo escolar. O aluno estuda (ou faz que estuda) em função da nota, faz trabalho para ganhar nota, procura ser bonzinho para ter um bom conceito. A escola usa a avaliação como instrumento de pressão e chantagem. Com isso, desenvolve-se uma *cultura do saber (inútil) obrigado* e, paralelamente, uma *relação de aparência*, na qual o aluno tenta fazer o jogo da escola. (BRITTO, 1997, p. 26).

Outro fato observado nesse recorte narrativo é novamente a ação da professora de “transpor” uma atividade construída aprioristicamente e

veiculada no livro didático, resultado de uma possível não apropriação de conhecimento de referência sobre o gênero materializado no filme, nem informações sobre o conteúdo apresentado. Outro indício deriva do fato de que a professora, sempre que começava a trabalhar com um gênero novo, *lia* a definição de tal gênero no livro didático ou no material do curso de formação – o que aconteceu, por exemplo, na aula da turma de 1º ano em que se iniciou a discussão sobre o gênero *crônica*. Essas e outras observações sinalizam uma possível resposta à questão que fizemos anteriormente: Professores de escola pública parecem não possuir conhecimento teórico e apropriação significativa acerca do conceito de *gêneros do discurso* e suas implicações na interface, estabelecida nas esferas acadêmica e escolar, entre esse conceito e ação pedagógica. A falta de aprofundamento teórico por parte dos professores foi apontada por Antunes (2003, p. 40): “O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas”.

Além da professora, os alunos também demonstraram não familiarização com gêneros recorrentes no ensino escolar. Na última aula da sétima série de que participamos como observadores, a professora levou os alunos à biblioteca e deixou que eles escolhessem um livro para ler durante todo o tempo da aula. Muitos dentre os alunos, nessa ocasião, evidenciaram, na escolha das obras, opções por leituras cujas propostas de interação instituídas pelos gêneros nelas materializados seguramente não os tinham como interlocutores em potencial. Dentre os livros de *contos*, de *romances*, de *poemas* e de *crônicas* escolhidos, constavam opções cujos leitores esperados seriam estudantes em fases de escolarização anteriores e em faixas etárias inferiores às que caracterizavam esta turma.

Se os alunos não desenvolveram familiarização com os gêneros discursivos recorrentes na escola – e, entendemos, são recorrentes nessa esfera porque circulam em outras esferas da atividade humana –, a ação do professor como interlocutor mais experiente que, por meio das relações intersubjetivas, incide sobre as apropriações intrassubjetivas, tal qual propõe Vigotski (2007 [1978]), de modo a implementar as práticas de leitura dos alunos, precisa ser ressignificada. Parece-nos que uma das implicações dessa questão possivelmente seja a natureza dessa *maior experiência*, e as formas como as relações intersubjetivas se instituem para que haja compartilhamento dela. A bibliotecária da escola nos pareceu assumir esse papel, ao contar, em entrevista, que sempre orienta

os alunos na escolha dos livros, fazendo-o evidentemente a partir de sua percepção do que seja *formar o leitor*⁵³:

- (9) *Conheço bem os livros da biblioteca, conheço o acervo. E por isso sempre faço uma orientação. Que a quinta série não pegue livro que é do segundo grau, por exemplo. Porque chegam em casa, o pai e a mãe brigam. Não querem que leiam livro que vá falar mais do que a criança quer saber. Isso é importante, ele tem que falar tudo aquilo que ele já vivencia. Volta e meia eles têm a liberdade de vir aqui me pedir o que eles gostam, e sempre digo para eles lerem a primeira página, fazer um teste. É que nem comida, tem que experimentar. Às vezes tem um autor que escreve de um jeito, outro de outro. A criança vai compreendendo que nem todo mundo escreve de maneira igual. (Entrevista com a bibliotecária; setembro de 2009).*

Aqui encontramos um exemplo de uma das diretrizes iniciais de nosso estudo, mencionada em capítulo anterior: a formação do professor como leitor de textos-enunciado em gêneros discursivos diversos. Nesse caso, a bibliotecária assume seu papel de interlocutora mais experiente (VIGOTSKI, 2007 [1978]) na formação do aluno como leitor – e o faz a partir da perspectiva vigotskiana da *Zona de Desenvolvimento Imediato* do aluno, mesmo que enuncie essa perspectiva à luz da inserção discente em um dado nível de ensino –, por ser ela mesma uma leitora assídua e conhecer efetivamente o acervo que administra:

- (10) *Eu adoro ler desde sempre, sempre, sempre. Eu nem sabia ler e já lia. Sempre li tudo, desde rótulo. Eu gosto. Hoje já me dedico mais às questões de violência, gosto de ler livros de psicopedagogia. [...] Mas eu leio muita literatura também. Sou viciada. Todo dia eu leio, todo dia. Leio daqui, mas tenho vários livros em casa também. (Entrevista com a bibliotecária; setembro de 2009).*

A figura do interlocutor mais experiente é importante também no que diz respeito à *compreensão de um texto*. Se um processo de textualização, tomado sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1953/54]), implica uma interação entre

⁵³ Não usaremos técnicas de transcrição prescritas pela Análise da Conversa. Reconhecemos a importância dessas técnicas, mas optamos por o prescindir delas aqui, dado o fato de este estudo não se filiar a áreas em que os detalhes dessas transcrições se revelem inerentemente significativos. Vamos, no entanto, manter as marcas de oralidade nas transcrições.

autor e leitor, o sentido não é dado pelas formas, nem pela simples interpretação subjetiva do leitor; é uma atividade complexa de representação que envolve dois domínios:

a) aquele das noções (conjunto estruturado de propriedades físico-culturais, munido de uma tipologia) e suas relações com uma língua dada; b) aquele das operações que permitem a construção de enunciados, operações que colocam em jogo ancoragens tanto em relação à situação de enunciação extralinguística quanto em relação ao contexto linguístico. (SIMONIN, *apud* GERALDI, 1997 [1991], p. 103).

Em outras palavras, o texto:

a) se constrói numa relação entre um eu e um tu; b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo; c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor. (GERALDI, 1997 [1991], p. 104).

É na interação, portanto, que o sentido do texto se constrói – não só entre autor e leitor, mas, no caso da escola, entre aluno e professor. Sobre isso, Kleiman (2001 [1989]) escreve: é na interação que o leitor mais inexperiente entende o texto, por meio de *conversa* sobre aspectos relevantes do conteúdo lido. Essa interação, no entanto, retomando Vigotski (2007 [1978]), precisa ser metodologicamente encaminhada para incidir sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* do leitor em formação.

Se a bibliotecária parece assumir o papel que lhe cabe na formação do aluno como leitor, o mesmo possivelmente não aconteça com muitos dos professores que atuam nesse universo. A interação com a bibliotecária tanto quanto com a professora de Português participante de nosso estudo nos faz inferir que boa parte dos professores que frequentam a biblioteca não leem livros de literatura, apenas livros de sua área de atuação. Enuncia a bibliotecária:

- (11) *Os professores costumam frequentar a biblioteca. Alguns inclusive nem sabiam os livros que tinha aqui. Eu ficava avisando: “aparece lá, tem livro da tua área”. Eles ficaram chocados, porque tinha livros que eram tão recentes que eles nunca imaginariam que tinha ali. Mas só esse tipo de livro que eles leem. Literatura não, eles pegam da área deles mesmo, os que trazem informações para dar aula.* (Entrevista com a bibliotecária; setembro de 2009).

Já a professora de Português, também em entrevista, informou que não dispõe de tempo para ler livros de literatura (apesar de tê-los em casa; muitos deles foram presentes de familiares); e que apenas lê o livro didático e o material dos cursos de formação continuada, a exemplo do *Gestar*:

- (12) *Este ano, estou envolvida com o projeto GESTAR II, do MEC, e tenho lido muitos textos a respeito do trabalho com gêneros textuais. Pela falta de tempo, não consigo ler mais nada a não ser o jornal, superficialmente, na hora do recreio. Estou sentindo muita falta da leitura por lazer. Até já disse esta frase: “quando terminar o ano, vou ler o livro que ganhei em maio, no meu aniversário!” Minha nossa!* (Entrevista com a professora de Português; setembro de 2009).

Podemos inferir ao final desta seção que, nesse período de observação participante, não vivenciamos, nas *aulas de Português*, a proposta *reflexivo-operacional* enunciada por Geraldí (1997 [1991]) em se tratando do ensino e da aprendizagem de língua materna, construto mencionado no segundo capítulo desta dissertação. A concepção de *aluno* como interlocutor na interação que se constitui uma *aula*, bem como a concepção de língua como objeto social, subjacentes a essa proposta, parecem não estar presentes no dia a dia da escola em que realizamos nosso estudo, em relação ao trabalho empreendido com os *gêneros discursivos*, e nem na proposta das Olimpíadas. Trata-se, em nosso entendimento, de um trabalho mecanizado, escolarizado, artificializado e, por isso, pouco produtivo e pouco significativo. Ainda, parece-nos que, tanto a escola quanto os idealizadores das Olimpíadas, também não entendem o alcance das teorizações bakhtinianas (2004 [1929]) no que diz respeito ao dialogismo da linguagem – ou seja, o fato de a palavra sempre proceder de alguém e se dirigir a alguém (sempre busca a reação-resposta do outro) –; pelo contrário, o que

testemunhamos foi a artificialização do processo. Foi a partir dessas reflexões que entramos para o período de intervenção, o qual também implicou atividades de leitura com o gênero *crônica*, que serão descritas a seguir.

4.2.2 O leitor de textos-enunciado no protagonismo de nossas vivências em busca de implementar o olhar sobre a dimensão social e a dimensão verbal do gênero *crônica*

Já no período de intervenção, conforme explicamos no delineamento da pesquisa, nosso intuito foi justamente assumir a condição de interlocutores mais experientes (VIGOTSKI, 2007 [1978]) na formação do aluno leitor e produtor de *crônica*, gênero demandado pela adesão da professora da classe às Olimpíadas de Língua Portuguesa. Em relação à leitura, tentamos trabalhar com ambas as dimensões do gênero discursivo – social e verbal –, seguindo as teorizações bakhtinianas (2003 [1953/54]). Logo no início do processo, por exemplo, o desafio foi não buscar *crônicas* para leitura avulsamente, mas estudar, partindo da *internet*, junto com os alunos, em que esferas da atividade humana elas instituem relações interpessoais e em que suportes se materializam, o que implicou considerar *blogs* pessoais, comunidades de amigos, portais de jornalismo etc. Nosso questionamento inicial com os estudantes foi, assim, sobre o que são tais esferas da atividade humana e em quais delas as *crônicas* circulam, instituindo relações interpessoais, tendo sempre como foco a interação social, os gêneros discursivos como megainstrumentos (SCHNEUWLY, 2004) na instituição de relações intersubjetivas, e não os textos das *crônicas* em si mesmos, como produtos acabados. A discussão, portanto, partiu das interações que a *crônica* medeia e de como ela se constrói para dar conta dessas interações nos diferentes espaços sociais. Essa busca de trabalhar com os gêneros, contemplando discussão sobre *esfera* e *suporte*, objetivou fugir da chamada *teoria da expressão*, mencionada no capítulo anterior, que concebe a língua como uma atividade ininterrupta de construção materializada nos atos de fala individuais; ou seja, fugir dessa dimensão internalista da leitura e da escrita como processos individuais, tentando concebê-las como processos *interacionais*, enunciações concretas advindas de falantes “sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Nosso cronograma inicial previa, assim, um tempo para os alunos pesquisarem *crônicas* em suportes *on-line*, valendo-se dos recursos da sala de informática, e no suporte *livro*, valendo-se do acervo da biblioteca. Eis a disposição de focalizar as esferas do jornalismo e da literatura, nas quais a *crônica* circula (LOPEZ, 1992; FLORA, 1992; SÁ, 1987). A partir desses textos levantados, era nosso propósito discutir questões como quem são os interlocutores, como o estilo e o horizonte temático mudam de uma esfera para outra etc. As aulas na sala de informática foram concebidas para atender a nosso propósito de nos aproximarmos da realidade dos alunos, que vivem nessa ambientação tecnológica – as *práticas de letramento situadas* (HAMILTON, 2000) de que nos ocuparemos no próximo capítulo. A escola participante da pesquisa tem um laboratório de informática pouco utilizado e uma rádio desativada. Empenhamo-nos em lançar mão dos recursos tecnológicos ali disponíveis na intenção de conferir às aulas novas características, em tese, mais atrativas aos alunos. Já as pesquisas na biblioteca fizeram sentido como outro espaço social de descobertas, onde os alunos manusearam livros em uma ação exploratória, tal qual fizeram na *internet*. Novamente levantamos as diferenças, especificidades da esfera da arte literária, mostrando que não só o tempo, mas a esfera também muda. Teorizações de Candido (1992) e Sá (1987) sobre as esferas em que a *crônica* circula estiveram subjacentes a esses encaminhamentos metodológicos.

Já nesse início do processo, atestamos como essa prática de mapear as esferas da atividade humana em que os gêneros circulam é “estranha” ao cotidiano dos alunos. Os alunos parecem muito habituados a tomar o texto-enunciado limitado a sua materialidade, avulsamente, como se ele não proviesse de algum suporte e como se não circulasse em esferas específicas da atividade humana. Prova disso é que a grande maioria chegou à segunda aula com a *crônica* escolhida, sem nenhum tipo de referência. Foi preciso, na aula seguinte, fazê-los voltar e resgatar a origem das *crônicas* selecionadas. Os alunos, assim, retornaram ao laboratório de informática e analisaram os *sites* a partir de algumas questões preliminares, escritas no quadro, que focavam na caracterização e na criticidade em relação à esfera: Que *sites* são esses? Que interlocutores buscam? De que modo as *crônicas* ali veiculadas nos mostram os interactantes desses espaços? Será que a informação sobre a autoria das *crônicas* é confiável? E o texto, como se apresenta em termos de observância da norma padrão? O objetivo era fazê-los atentar para os espaços nos quais as *crônicas* estão materializadas, não as tomando como textos isolados – prática comum nas ambientações

escolares, conforme discutido anteriormente – mas como componentes de mecanismos de interação as quais se instituem em espaços social e historicamente situados, com interactantes específicos. Isso implica, a nosso ver, não apenas educar sobre a esfera da atividade humana em que a crônica circula, mas educar a capacidade de reflexão sobre os conteúdos com que se defrontam nesse mar de informações que a internet veicula: entendemos que o trabalho com os gêneros discursivos à luz do ideário bakhtiniano (2003 [1953/54]) requer, pela lógica à luz da qual esse ideário se constrói – o que discutimos no terceiro capítulo desta dissertação – a compreensão de que os usos da linguagem acontecem em práticas discursivas situadas, o que significa dizer que são instituídos em esferas específicas da atividade humana, fazendo sentido para os interactantes que se relacionam no âmbito daquelas esferas. Essa compreensão parecia constituir uma novidade substantiva naquele espaço escolar.

Mesmo com essas questões orientadoras para análise das esferas, o resultado não foi o esperado. A proposta da aula seguinte era que cada aluno apresentasse, em *data-show*, o *site* em que pesquisara a *crônica* selecionada, abordando as questões norteadoras da atividade. A vinheta a seguir sinaliza para o não acontecimento dessa proposta:

- (13) *Hoje comecei a aula com um imprevisto: a internet não estava funcionando na escola por motivo das fortes chuvas na noite anterior. Não foi possível, assim, cumprir o planejamento da aula – no laboratório de informática, os alunos iriam apresentar os sites nos quais pesquisaram as crônicas, mostrando-os no data-show e discutindo as questões propostas na aula anterior. A aula aconteceu, então, na sala onde havia apenas 14 alunos presentes – redução comum em dias de chuva. Pedi que sentassem em círculo e que apresentassem as análises das esferas da atividade humana em que as crônicas selecionadas circulam. O resultado foi o esperado, diante das circunstâncias: pouco engajamento dos alunos, que apenas liam suas respostas curtas e superficiais. Por exemplo: os que extraíram as crônicas de livros tiveram dificuldades em anotar o ano da publicação e a organização (ou seja, referência completa), identificaram como possíveis leitores “qualquer pessoa que gosta de ler”, afirmaram não conhecer nenhum dos escritores, não entenderam as divisões dos capítulos nem as imagens presentes e não mostraram compreensão das implicações das relações interpessoais estabelecidas na esfera literária – observando com cuidado, uma aluna*

percebeu que os textos eram organizados por capítulos de acordo com o tema, o que estava registrado no índice. As discussões não foram aprofundadas, pois tal prática pareceu ser totalmente nova para os alunos, não habituados a prestar atenção à dimensão interacional situada das práticas de uso da língua. (Nota n. 166, diário de campo, ALP18, 1º ano, 18/05/2010).

Os alunos, assim, confirmam nossa hipótese de que não veem a leitura de textos na escola como associada à vida fora da escola. Assim como *escrevem para a escola*, segundo Geraldí (1997 [1991]), parece que os alunos *leem para a escola*. A leitura na escola, conforme já discutimos, parece substituída de vida: não é preciso saber onde a *crônica* circula, porque possivelmente ela seja vista apenas como *produto*, como texto avulso, e não como instauradora de uma relação social situada. O fato de os alunos procurarem *crônicas* na *internet* pelo *site* de busca *Google*, que resultou em *sites* e autores desconhecidos, sinaliza para a hipótese de que eles leem *para a escola*, em resposta a uma atividade que são obrigados a fazer, sem sentido para eles. Vimos em Geraldí (1997 [1991]) que há diferentes tipos de leitura: *leitura-busca-de-informação* – “perguntar” ao texto, querer saber mais –; *leitura-estudo-do-texto* – “escutar” o texto, depreender dele tudo o que possa oferecer –; *leitura-pretexoto* – “usar” o texto na produção de outras obras –; *leitura-fruição* – “aproveitar” o texto. Em nosso entendimento, os alunos precisam aprender para que razões vamos em busca de um texto, qual é a finalidade. Não nos lançamos à leitura sem objetivos. Buscar uma *crônica*, neste caso, implicava a *leitura-pretexoto* para aprender o que é uma *crônica* e produzi-la posteriormente, nas Olimpíadas de Português e no *blog* construído pela turma. Se concebida, assim, como *conceito* à luz das teorizações vigotskianas (2001 [1934]), a *crônica* seguramente não constituía, naquele entorno, um *conceito espontâneo*, exaurido de experiência; ao contrário, tratava-se de um *conceito científico*, cuja apropriação demandava abstração inicial para posterior experimentação, no processo típico de ensino e aprendizagem que caracteriza a ação escolar.

Essa discussão sobre a dimensão interacional da *crônica* foi feita em aula, ao tentar apontar a importância de prestar atenção ao lócus social em que o gênero institui relações interpessoais, desenvolvendo a consciência de que a *crônica* é um gênero que, dependendo da esfera da atividade humana em que circula, ganha contornos distintos de estilo e de temática. Parece que os alunos não perceberam isso, apesar de nossas

insistentes tentativas de inseri-los nessa dimensão social do gênero *crônica*.

Após as discussões sobre as esferas da atividade humana em que a crônica circula, partimos para a leitura de *crônicas*, apontando para características predominantes que contemplavam ambas as dimensões do gênero – social e verbal –, conforme as teorizações bakhtinianas (2003 [1953/54]). Nesse ponto, os alunos apresentaram comportamentos semelhantes ao entrarem em contato com um gênero com o qual se mostraram pouco familiarizados – a *crônica* era estranha a suas vivências, não estava exaurida de empiria (VIGOTSKI, 2001 [1934]). Durante o período de intervenção, pudemos observar o quanto os alunos focam na busca por uma possível *forma* do gênero ao lerem os textos trazidos para sala de aula. No caso da *crônica*, como lemos vários textos-enunciado configurados sob forma de diálogos, muitos alunos inferiram que todas as *crônicas* seguem esse “padrão”, em mais uma evidência de tratar-se de um gênero com que têm contato apenas na escola. Essa generalização – *crônicas* são escritas sob forma de diálogo direto – refletiu-se posteriormente nas produções textuais dos alunos: 73% das “*crônicas*” produzidas seguiram tal “modelo” aprendido, trazendo diálogos diretos, o que será mostrado mais detalhadamente na próxima seção.

Em nosso entendimento, quando esses alunos mostram que entenderam ser *crônica* o texto que possui diálogo, indica que não empreenderam o processo descrito no capítulo anterior sobre a terceira fase de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001 [1934]), a qual exige uma tomada de consciência da própria atividade mental porque implica uma relação especial com o objeto, internalizando o que é essencial do conceito e na compreensão de que ele faz parte de um sistema. De todo modo, houve *imitação* desse comportamento específico – o uso do diálogo direto compondo a crônica, tal qual a turma havia vivenciado em crônicas de Luís Fernando Veríssimo –, o que, à luz dos estudos vigotskianos (2007 [1978]), sugere que a discussão estivesse na *Zona de Desenvolvimento Imediato* daqueles alunos; do contrário, nem mesmo essa imitação dar-se-ia. Como, porém, as aulas *não aconteceram* de fato, o processo de internalização, a partir das relações intersubjetivas, não se consubstanciou a ponto de haver a abstração necessária para a apropriação desse *conceito científico*, porque não *espontâneo*.

Parece que, apesar de termos lido outras *crônicas* com estruturas linguísticas diferentes e de termos enfatizado que um gênero não se caracteriza por uma “forma fechada”, mas por diversas “possibilidades” de enunciação, os alunos afixaram-se na *forma* da maioria dos textos

lidos para conseguir escrever seus próprios textos, quando lhes fosse exigido fazê-lo – novamente a preocupação com a avaliação, como podemos perceber no trecho de uma entrevista com um aluno bem pouco participativo nas aulas. Ao ser questionado sobre preferências de leitura, ele levanta as seguintes questões sobre o gênero *crônica*, eixo temático nas seis aulas anteriores: (14) *Eu ainda não sei o que é crônica. É aquilo que a professora mostrou hoje? É uma conversa? Vai ter prova sobre isso?* (Entrevista com o aluno n. 28, 1º ano; maio de 2010).

Na aula que antecedeu essa entrevista – a sexta do período de intervenção –, foi trabalhada a *crônica Aquilo*, de Luís Fernando Veríssimo, formada exclusivamente de diálogos diretos (ANEXO G). Com a *crônica* disponibilizada em *data-show* para todos lerem – seguindo a estratégia de utilizar a tecnologia em nosso favor –, foram exploradas questões que abarcavam ambas as dimensões do gênero. Como aspectos da dimensão social, assim, discutimos sobre o suporte de onde foi retirada a *crônica* – o livro *Novas comédias da vida privada* (VERÍSSIMO, 1996) –, a origem do livro – seleção de textos retirados de jornais e revistas –, e as implicações da mudança de esfera, ao ser transposta da esfera jornalística para a esfera literária – mudança de propósitos interacionais, de interactantes, de tempo, de espaço, de suporte. Levantamos características do gênero presentes no texto: hibridização entre jornalismo e literatura (LOPEZ, 1992; FLORA, 1992; SÁ, 1987); uso de estruturas linguísticas em diálogo direto, um breve acontecimento do dia a dia, rápido e simples; humor presente na ambiguidade referencial do pronome “aquilo”; ritmo ágil, proximidade com a linguagem oral.

Em relação aos aspectos da dimensão verbal do gênero, abordamos os três *índices de totalidade* – estilo, tema e composição (BAKHTIN, 2003 [1953/54]). No tratamento do *tema*, havendo a já referida ambiguidade referencial do pronome “aquilo” – que pode ser recuperado pelo leitor como *sexo* ou como *morte* – e o conflito que a ativação de cada um desses referentes suscita nos interactantes. Já no que concerne ao *estilo* e à *composição*, apontamos a predominância de discurso direto, recurso que dá mobilidade e dinamicidade à *crônica*, a ausência de narrador, que favorece a manutenção da ambiguidade na recuperação referencial; a identificação do humor derivada dessa mesma ambiguidade; o direcionamento do leitor no título “aquilo” – pronome vazio de referente que pede o “conhecimento prévio” para evocar diferentes referentes; a relação de palavras que ativam o “conhecimento prévio” sobre os temas “sexo” e “morte”. Essa descrição figurativa sintetiza o modo como tentamos trabalhar com todas as *crônicas* lidas

durante a intervenção: o foco na *dimensão social* e o foco na *dimensão verbal*.

Após os períodos de leitura e pesquisa de *crônicas* em livros na biblioteca e em *sites* na sala de informática, estudo das esferas da atividade humana em que as *crônicas* circulam e as discussões acerca das duas dimensões do gênero, seguiu-se o trabalho de interpretação das *crônicas* selecionadas nas primeiras aulas. Os alunos dividiram-se em grupos e escolheram uma *crônica* para trabalhar nas aulas seguintes. Analisamos as crônicas e formulamos questões de compreensão leitora – focadas na dimensão social e na dimensão verbal do gênero – de modo semelhante ao processo descrito na remissão anterior à crônica *Aquilo*. Nas aulas seguintes, com o foco na apropriação do gênero por meio das práticas de leitura, passamos a discutir uma *crônica* por aula, processo no qual o grupo apresentava seu texto e discutia com os colegas as atividades realizadas – ou seja, toda a turma auxiliava o grupo na construção dos sentidos a partir da leitura – tal qual sugere Kleiman (2001 [1989]), em uma interação em que o compartilhamento das vivências construídas se dava não só entre professor e aluno, mas entre os próprios alunos, tendo como base as teorizações bakhtinianas acerca da palavra como sendo marcada pelo horizonte axiológico de uma determinada época e de um determinado grupo social (BAKHTIN, 2004 [1929]). O objetivo era realizar de fato um trabalho sério e vertical que transcendesse a compreensão leitora limitada à dimensão verbal, de modo a facultar aos alunos uma efetiva experimentação com o gênero, na vivência por meio do gênero, colocando a análise linguística em favor da compreensão da dimensão social do gênero e, especificamente, da formação escolar do leitor de *crônicas*.

O primeiro ponto a comentar sobre as atividades de compreensão leitora das *crônicas* é a “baixa qualidade” dos textos trazidos pelos alunos. Como mencionamos, o processo de busca se deu sem nenhum critério de seleção e/ou crítica, foi feito apenas para atender ao pedido da professora: na internet, os alunos limitavam-se a digitar a palavra “crônicas” no *site* de buscas *Google* e selecionavam as crônicas, desconsiderando natureza do conteúdo ou propriedades de estilo; apesar de, nessas aulas, eu ter postado no quadro referências de *sites* de esporte, de jornais de circulação nacional, de textos literários e *blogs* de cronistas como Carlos Heitor Cony. A maioria das crônicas escolhidas era de autores desconhecidos na literatura e no jornalismo nacional, geralmente *blogueiros* que escreviam textos-enunciado em diversos gêneros discursivos. Uma das crônicas, inclusive, trazia estereótipos identitários e apelo à sexualidade, o que nos fez solicitar ao grupo em questão que

escolhesse outra *crônica* para trabalhar. Tentamos empreender uma reflexão com os alunos, alertando para o cuidado que devemos ter ao escolhermos textos que efetivamente nos enriqueçam como leitores – a busca de formação de habilidades de reflexão e avaliação (PISA, 2009). Em sala, fizemos oralmente o mapeamento dos estereótipos e discutimos como determinados textos-enunciado em determinados gêneros e em determinados suportes de acesso mais amplo – sobretudo em suportes virtuais ou em publicações da chamada “imprensa marrom” –, de apelo meramente comercial, contribuem para fazer grassar esses estereótipos identitários.

O segundo ponto de estrangulamento do trabalho foi a já esperada dificuldade dos alunos em responder a questões de compreensão leitora que exijam inferenciação e reflexões que associem informações explícitas no texto-enunciado e/ou que demandem agenciamento de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais (KOCH, 2003; ANTUNES, 2003), dificuldade também constatada por ocasião do período de observação das aulas ministradas pela professora participante da pesquisa. Sempre eram os mesmos quatro ou cinco alunos que participavam do trabalho coletivo de responder às questões propostas, mesmo com as promessas de “nota de participação” para quem o fizessem. De modo geral, portanto, podemos apontar a falta de participação e engajamento por parte dos alunos na atividade proposta: alguns grupos demoraram semanas para selecionar a *crônica*, e poucos entregaram a atividade no prazo estipulado. O resultado: de 32 alunos, apenas 18 realizaram efetivamente as atividades.

Por fim, vale apontarmos para uma questão que emergiu nessas aulas de práticas de leitura de *crônicas*: as leituras em voz alta. Esse recurso, mais uma estratégia para prender a atenção dos alunos no texto lido, pois, após a experiência negativa que tivemos na primeira aula de intervenção – a maioria dos alunos não prestou atenção à *crônica* que li em voz alta –, concluímos que uma pessoa apenas lendo em voz alta não garante que os outros escutem o conteúdo do texto. Adotamos, então, uma estratégia para tal embate: disponibilizar a *crônica* em *data-show* de modo que pudesse ser amplamente visualizada, com recursos de multimídia e na formatação tal qual circula no suporte; eis uma ilustração da necessidade de buscar formas alternativas para um procedimento básico: que o texto fosse lido pelos alunos.

Nessa atividade de leitura em voz alta, repetiu-se um comportamento já presenciado nas aulas ministradas pela professora: um flagrante problema de decodificação por parte de alguns alunos, o que gerava um sentimento de timidez e vergonha por parte deles e motivava

risos e zombaria por parte de colegas. Na turma da sétima série, por exemplo, na atividade em que os alunos tiveram de ler as histórias criadas a partir das figuras, percebemos a que nível chegavam as zombarias quando o aluno apresentava algum tipo de dificuldade na leitura – gagueiras, dificuldades de pronúncia, não respeito às pontuações. Obviamente isso só gerava mais protestos e negações por parte dos alunos para participarem de atividades que exigissem leitura em voz alta. Já na turma do primeiro ano, muitos alunos se recusavam a ler e, após minha insistência, demonstraram os mesmos problemas de decodificação. Se considerarmos que o ato de ler demanda, como condição *sine qua non*, a decodificação (MORAIS, 1996) e que, havendo dificuldades nessa etapa do processamento da leitura, evidentemente as demais etapas que a sucedem não lograrão êxito, passamos a nos perguntar: Como levamos a cabo o nosso propósito de formar leitores de *crônicas* se parcela não pouco significativa dos alunos ainda não desenvolveu automatismos básicos no que diz respeito às relações entre grafemas e fonemas (SCLIAR-CABRAL, 2003)? Quando esse quadro se situa no início do ensino médio, ganha, a nosso ver, contornos aflitivos. Sobre isso, assim se enuncia a professora participante da pesquisa: (15) *Não sei se deu pra perceber que nas leituras das crônicas eles não leem, não olham o texto, eles ficam escutando só. Eles ficam só escutando. Eles não têm leitura nenhuma.* (Entrevista com a professora de português; julho de 2010).

Inferimos, assim, que todas essas atividades de leitura descritas não resultaram na apropriação significativa do gênero *crônica* por parte dos alunos, o que pode ser evidenciado nas produções textuais empreendidas posteriormente. O desafio da escola não é apenas disponibilizar textos de certos *gêneros discursivos* caros a essa instituição, a exemplo da *crônica*, mas inserir os alunos na heterogeneidade axiológica constitutiva dos discursos – o teor polifônico mencionado por Faraco (2007); ou seja, mostrar-lhes o tanto de vozes que ecoam sobre os diferentes temas, inseri-los na heteroglossia dialogizada. É para isso, acreditamos, que estudamos a linguagem na escola. O aluno precisa aprender, assim, a perceber essa multiplicidade de vozes presentes e dialogar com elas, assumindo uma posição de interlocutor. Este é outro grande desafio na formação do leitor: ensiná-lo a *dialogar* com o texto, com ele mesmo e com outros textos, tal qual defende Bakhtin (1997c [1979]); evidentemente para isso, importa que, nesse ponto, rendamo-nos à insistência de teóricos cognitivistas como Morais (1996) e Scliar-Cabral (2003) que mencionamos nesta discussão, pois o aluno precisa decodificar o texto materializado no gênero, ou

seja, precisa estar inteiramente alfabetizado. Dados do Inaf (2009) a que fizemos menção no capítulo inicial desta dissertação nos mostram que, no ensino médio, os níveis de alfabetismo pleno ainda não estão consolidados.

4.3 A (NÃO) FORMAÇÃO DE PRODUTORES TEXTUAIS DE CRÔNICAS (E POSSIVELMENTE DE OUTROS GÊNEROS) NA AULA DE PORTUGUÊS

Conforme mencionado no segundo capítulo desta dissertação, consideramos três atividades textuais produzidas pelos alunos durante o período da pesquisa: uma *crônica* – em duas versões, uma inicial produzida sob orientação da professora, e uma final feita para o *blog* da turma construído durante a intervenção –; uma descrição das atividades relacionadas com escrita em um dia comum no cotidiano dos alunos; e um comentário crítico sobre o período da intervenção⁵⁴.

As crônicas foram iniciadas nas sétima e oitava aulas do período de intervenção – primeiro semestre de 2010 –, as quais foram ministradas pela própria professora. Após seis aulas de leituras e estudo das crônicas, seguindo a *sequência didática* sugerida pelo manual das Olimpíadas de Português (BRASIL, 2010), a professora distribuiu jornais aos alunos e pediu que cada um produzisse uma *crônica* a partir de uma manchete escolhida. Não incidimos sobre esse encaminhamento metodológico, embora fosse nossa compreensão, tal qual menciona Geraldi (1997 [1991]), que, para escrever, temos de *ter o que dizer*. O contato com uma *manchete de jornal* pode ser estratégia desencadeadora, mas o ato de escrever seguramente demanda alimentação temática de outra ordem. Agreguemos a isso a discussão maior: temos de *ter a quem dizer* e *razões para dizer*, eis aqui a modalidade escrita da língua instituindo (ou não) relações interpessoais, em esferas específicas da atividade humana, para propósitos específicos, tal qual prevê o ideário bakhtiniano (2003 [1953/54]).

Na primeira aula, os alunos deveriam apenas escolher um assunto para a crônica, a partir das *manchetes*, e anunciar suas escolhas à

⁵⁴ Iremos utilizar nas legendas dos textos os seguintes códigos: T1 (texto 1: 1ª produção da crônica); T2 (texto 2: 2ª produção da crônica); T3 (texto 3: descrição das atividades relacionadas com escrita); T4 (texto 4: avaliação sobre nossa intervenção). Após identificar o texto, identificaremos os alunos por número de acordo com a ordem em que aparecem na lista de chamada da professora participante da pesquisa.

professora, que anotou os temas selecionados. Eles poderiam pesquisar mais sobre o assunto em casa para, na segunda aula, produzir a crônica em sala. Mediante o comportamento dos alunos nas seis aulas anteriores – muitas faltas, pouca atenção e participação nas atividades –, tanto quanto mediante a natureza restrita do encaminhamento da produção escrita, o resultado obtido nessa primeira produção textual já era esperado, conforme a avaliação da professora: pouquíssimos alunos produziram realmente um texto-enunciado no gênero *crônica*. Primeiramente, o número de textos entregues foi extremamente baixo – apenas 47% dos alunos o fizeram –, assim como todas as atividades propostas pelos professores, consequência do alto número de faltas e do baixo nível de engajamento dos alunos nos eixos propostos para o desenvolvimento de cada aula. Um segundo ponto a considerar é o fato de que, em tais escritos, não se percebe nenhuma relação com as *manchetes* escolhidas, mas sim um conjunto de temas coincidentes com os levantados pela bibliotecária, como sendo os prediletos dos alunos – gravidez, futebol, drogas, relacionamento. A grande maioria fixou-se numa *forma* possível do gênero *crônica*, de acordo com as leituras que fizemos anteriormente, conforme registramos em seção anterior; ou seja, como lemos várias *crônicas* configuradas sob forma de diálogos diretos, a exemplo do texto *Aquilo*, de Luís Fernando Veríssimo, 73% dos alunos construíram seu texto tomando o “modelo” aprendido, conforme os exemplos a seguir (os textos não estão identificados em razão de demandas éticas):

Cris sente só esse cheiro ruim...

...

Sentiu?

Senti!

- mais será que é alguém, clara?
- não sei, acho que é daquela garota ali..
- Vou chegar mais perto pra ver.
- ai, mas não fala nada pra ela amiga
- Tá, cris.

Alguns minutos depois.

- Clara, fui lá e o cheiro não era dela
- Era do que então?
- De um lixo que estava ali perto dela.
- Ai e nos pensando que o cheiro era dela...

Exemplo 1: T1, aluno n. 15.

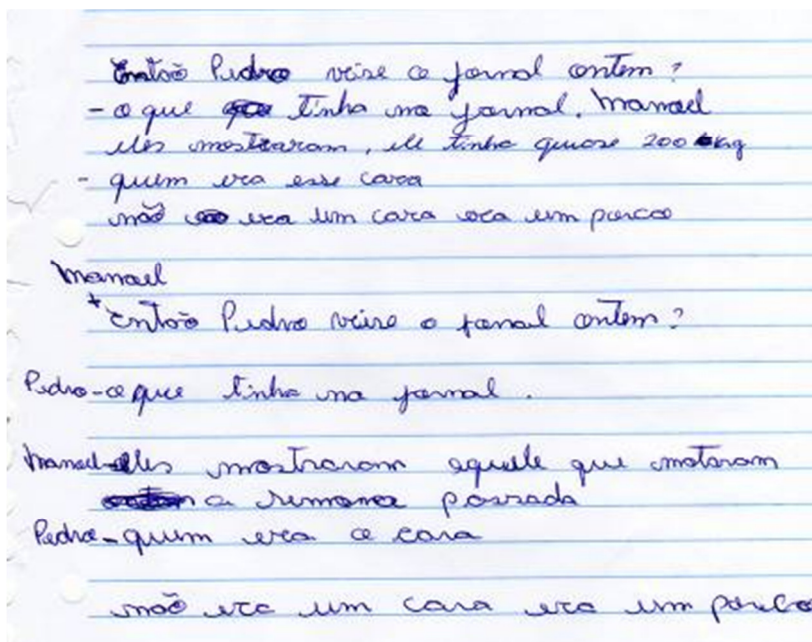
Normis Day

- Dai bicho beleza?
 - Dai velho tá de boa!
 - Então tá fazendo o que aqui?
 - Eu vim ver a apresentação do SCAM!
 - Eu vou participar!
 - Seria o que você vai fazer?
 - Eu vou tá no meio da bagunça!
- Bom não é uma bagunça e que vai ser uma loucura 120 pessoas lutando ao mesmo tempo.
- Tá mas vou no teatro e na biblioteca?
 - Glória não perderia por nada!

Exemplo 2: T1, aluno n. 26.

Esses textos, tal qual parece evidente, não correspondem a materializações do gênero *crônica* e, ainda, suscitam profundas reflexões sobre a natureza do domínio da modalidade escrita por parte desses alunos, cujo nível de escolarização é o primeiro ano do ensino médio. Produções como essas são ilustrativas da maior parte dos textos discentes com os quais nos defrontamos. Parece-nos clara a influência das *crônicas* trabalhadas em aula, nas quais o uso do diálogo direto era recurso recorrente, tanto quanto o humor. Acreditamos que os alunos, assim, haviam entendido que *crônica* era um texto com diálogo direto, ou seja, uma compreensão muito circunscrita. Se, como vimos no capítulo anterior, a imitação só ocorre a partir daquilo que está no nível de desenvolvimento real do indivíduo (VIGOTSKI, 2007 [1978]), então compreender o restante demandava um nível de desenvolvimento mais efetivo sobre os usos da escrita, o que não era o caso.

Além do formato de diálogos diretos, os alunos também parecem ter se fixado no motivo de humor da crônica de Veríssimo: a ambiguidade referencial. Muitos deles parecem ter inferido ser essa uma “regra” do gênero *crônica*, como no exemplo abaixo:



Exemplo 3: T1, aluno n. 9.

Obviamente o efeito não é o mesmo, mas a intenção claramente parece ter sido seguir essa característica da crônica de Veríssimo. Escrever um final considerado “surpreendente”, responsável pelo humor do texto, também apareceu em outras produções dos alunos que não se valeram do diálogo direto, como neste exemplo a seguir:

Amor Prático

Ele é como
 Ela é atrevida
 É laido
 adora o cheiro dele
 ele é tudo para mim
 ele é a razão do meu riso
 o brilho do olho dele meche com meu
 coração, me faz dar suspiros.
 Indistintamente o meu riso resume
 um ~~amor~~ amor-la e meço a
 idade dele a cada momento de ~~meu~~
 meu riso.
 Bosto de taca no corpo dele dura,
 me com ele, adormo com ele. ~~de~~
 dando mil beijos nele falando
 palavras lindas e descrevendo o amor
 e o ~~o~~ aperto que sinto por ele.
 Ele é o meu eterno amorado,
 eterno companheiro.
 Aquilo que eu sei que nunca irá
 me abandonar até a sua morte.
 te como o meu lindo, te como
 razão do meu riso.
~~meu~~ ~~meu~~ ele é tudo para mim.

Exemplo 4: T1, aluno n. 23.

Esse comportamento de tentar “copiar” a forma “aprendida” do gênero *crônica* parece sinalizar também que os alunos escrevem para a professora – novamente temos aqui o sumiço do interlocutor –, ou seja, tentam alcançar o resultado que eles inferem que seja esperado pela professora. Vimos, no capítulo anterior, a defesa de Vigotski (2007 [1989]) sobre a importância de a escrita ter significado para as crianças, vista como uma tarefa necessária e relevante para a vida que parte de uma necessidade intrínseca. A nosso ver, assim, esses alunos não veem o processo sob essa perspectiva; ou seja, não houve uma necessidade intrínseca que despertasse a vontade de produzir uma *crônica*, por isso não significou para eles. Ainda, se Vigotski (2007 [1978]) mostra que a escrita, assim, pode vir a se tornar um “momento natural” no desenvolvimento da criança⁵⁵, parece-nos que o trabalho de Língua Portuguesa naquela turma não teve esse alcance.

Outro ponto que emerge no texto anterior (Exemplo 4) é a precariedade no domínio das estruturas linguísticas correspondentes à norma padrão escrita e a artificialidade de conteúdo, que acabam por deixar os textos difíceis de compreender, incoerentes e não coesos. Tais problemas sérios de não concordância com a norma padrão do português foram foco de correção da professora participante da pesquisa – podemos perceber a correção que ela fez nos textos em vermelho:

⁵⁵ Reiteramos que, embora essas afirmações refiram-se às crianças, entendemos serem passíveis de extensão aos alunos em questão.

A família abom é uma família muito forte
 mas são muito diferentes. unidos
~~chisson dig?~~
 é essa família e muito diferente
~~amigo de chisson dig?~~
 mas o que tu achas de tão interessante
~~chisson dig?~~
 eu acho essa família muito legal por que eles
 são unidos e em diferente de outros
~~amigo de chisson dig~~
 é o conteúdo é sempre e a maioria tem muito
 coisas ruins? -?
~~chisson dig?~~
 sim claro e por eles tem uma coisa muito boa
 e a mãe dança tempo.
~~amigo de chisson dig~~
 sim claro e por também dança tempo e o pai core
 de é
~~chisson dig~~
 ele é muito alto mas ele fez muitas coisas boas
 e como exemplo de como tocar como uma casa de asfalto
~~amigo de chisson dig?~~
 eles são os que é o mesmo de é muito diferente mesmo
~~chisson dig?~~
 então o importante é que eles são felizes felizes
 e ninguém consegue separar
~~amigo de chisson dig~~
 sim claro né ~~por~~ mas então eu acho é um boa
~~chisson dig?~~
 claro por que
~~amigo de chisson dig?~~
 ah / de, de.

Em nossa compreensão, essas correções para refacção feitas pela professora indicam um trabalho com a dimensão textual sistêmica – eis o objetivismo abstrato contra o qual se insurge Bakhtin (2004 [1929]), embora a escola se proponha a trabalhar com *gêneros*. Percebe-se, aqui, que a professora não incidiu sobre o fato de *não serem crônicas*, mas fez correções sistêmicas pontuais. Esse comportamento parece estar enraizado na escola que não concebe, assim, o texto como *enunciado* (RODRIGUES, 2005), tal qual mencionamos no capítulo anterior. Evidentemente o nível de alfabetismo dos alunos suscita uma ação focada no domínio do sistema alfabético e no domínio da norma padrão da língua, mas seguramente esse foco precisa ser compreendido sob outras bases metodológicas se a ancoragem teórica é bakhtiniana.

Se a escola foca, então, na *forma* dos textos, perguntamo-nos: Será que temos *enunciados* de fato? Nessas produções textuais escritas, os alunos participantes da pesquisa esperam de fato a reação resposta do interlocutor? E há um interlocutor? Conforme afirmamos anteriormente, acreditamos que eles escrevem apenas *para* a professora. Se cada gênero possui uma concepção típica de destinatário, segundo Bakhtin (2003 [1953/54]), quem seriam os destinatários da *crônica* dentro e fora da escola? Vimos nesses textos produzidos uma artificialidade que parece ser típica da esfera escolar (HALTÉ, 2008 [1998]), no entanto possivelmente a agravante não seja propriamente a *artificialidade constitutiva*, mas a histórica ausência da dimensão interacional do processo de produção escrita: são anos produzindo textos para o professor ler. Como alterar isso em um contexto como o vivenciado nesta dissertação parece ser o grande desafio das atividades escolares de produção textual, e Geraldi (1997 [1991]) chamou atenção para esse desafio há duas décadas.

Não vemos, pois, o caráter dialógico constitutivo dos *enunciados*, tal qual aponta Bakhtin (2004 [1929]). Se, como vimos no capítulo anterior, todo *enunciado* é um elo de uma cadeia ininterrupta, então não podemos conceber os textos desses alunos como *enunciados* de fato, pois não vemos neles as marcas ressaltadas por Bakhtin (2004 [1929]): o toque com os milhares de fios dialógicos, a existência de um participante ativo do diálogo social, entre tantos outros desdobramentos. Essa concepção dos textos como *artefatos*, e não como *enunciados*, advém, em nosso entendimento, do trabalho da escola focado apenas na *dimensão verbal* (RODRIGUES, 2005), conforme mencionado. Ainda, se a situação da interação e os participantes dessa mesma interação dão forma e estilo à enunciação (BAKHTIN, 2004 [1929]), possivelmente por isso as produções textuais mostraram-se tão infrutíferas e precárias:

a situação é a sala de aula, os alunos não conseguem ainda vislumbrar um espectro interacional mais amplo. A artificialidade das relações propostas na escola – e possivelmente o fato de muitas das propostas tematizarem *conceitos* que não estão minimamente exauridos de experimentação (VIGOTSKI, 2001 [1934]) e cuja abstração não incide sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOSTKI, 2007 [1978]), mas para muito além dela – seriam as responsáveis pela precariedade nas produções dos alunos.

Esses textos foram corrigidos pela professora participante da pesquisa e refeitos para a publicação no *blog* construído pela turma. A professora, na verdade, empreendeu duas correções nos textos: a primeira, manualmente, nos textos manuscritos; depois foi dado um tempo para os alunos refazerem os textos e digitá-los – a maioria precisou escrever um novo texto, quando não se tratava de *crônicas*; e, por fim, uma última correção da professora feita no computador e enviada para os *e-mails* dos alunos. Com a intenção de seguir a proposta de Geraldi (1997 [1991]) para o trabalho com produção textual – *ter o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, que o locutor se constitua como tal e estratégias* – e ainda com o propósito de aproveitar a tecnologia disponível na escola, aproximando-se da realidade dos alunos, foi proposta a criação de um *blog* para publicação dos textos produzidos. Eis nossa busca pelo interlocutor real ou representante médio do grupo social, tal qual defende Bakhtin (2004 [1929]) ao discutir a *interação verbal*. Se a relação do sentido é sempre dialógica, ou seja, a “coisa” da qual se fala não existe mais só em si e para si, mas “para algum outro” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 343), isso é tudo o que não aconteceu nas vivências de que tomamos parte. O professor não é esse *outro* para quem o aluno escreve porque as relações não são simétricas. Simular não tem bastado, por isso a proposta do *blog*. Acreditamos que as novas tecnologias abrem a perspectiva de escrever de fato para esse *outro*, mas pedras institucionais obstaculizam esse avanço. O planejamento, por exemplo, chegou a prever a divulgação dos textos pela rádio da escola, que estava desativada, mas, pelos percalços no caminho, não foi possível empreender a ativação da rádio. As últimas aulas do período de intervenção, assim, foram todas no laboratório de informática, onde os alunos produziram as *crônicas* e desenvolveram o *blog*, processo no qual todos foram convidados a participar, mas que obteve novamente um baixo nível de engajamento.

Durante o período de refacção das *crônicas* no laboratório de informática, destacamos dois pontos que julgamos relevantes. Primeiramente, concluímos que a estratégia de utilizar a tecnologia para

alcançar o engajamento dos alunos não foi eficaz. As aulas no laboratório tornaram-se um grande desafio e pareceram funcionar menos ainda que as empreendidas em sala de aula, uma vez que os alunos faziam outras atividades não condizentes com a aula, como ler notícias de esporte, entrar em *sites* de relacionamento e assistir a vídeos diversos. Por outro lado, atestamos uma não familiaridade com as atividades que incluíam essa tecnologia e dificuldades em se tratando do manejo do computador. As correções enviadas pela professora por *e-mail*, por exemplo, atrasaram as atividades de refacção pelo fato de muitos alunos não possuírem *e-mail*, tendo que abrir novas contas durante a aula, com nosso auxílio e da funcionária do laboratório. Nesses casos, percebemos a dificuldade nesse tipo de atividade: boa parte deles não sabia salvar um texto no computador ou anexá-lo no *e-mail*, por exemplo, o que suscita discussões sobre *práticas e eventos de letramento* (HEATH, 1982; STREET, 1988; HAMILTON, 2000), de que nos ocuparemos no próximo capítulo. Durante as entrevistas individuais, tentamos depreender o que os alunos fazem com o computador, e as respostas foram condizentes com os comportamentos descritos: ler *e-mails*, conversar em *chats* ou *sites* de relacionamento, como o *Orkut* e *Face Book*. Nenhum aluno apontou utilizar a internet para pesquisa ou trabalhos escolares. Esse estranhamento por parte dos alunos em atividades escolares que incluem tecnologia foi observado também pela professora participante da pesquisa, conforme esse trecho da entrevista no qual ela se refere a essas aulas especificamente:

- (16) *Outra coisa que a gente pensa é que os alunos não usam a informática pra fazer textos, pra nada. Só pra Messenger e olhar o You Tube. E até digitar. Eles não sabem usar, nem formatar. Deu certo com os que têm acesso. O aluno [...], por exemplo, eu percebi que ele não deve ter acesso a nenhum computador e ele não deve ter costume de frequentar lan house; porque ele apertou o enter com a mão esquerda! Numa total falta de intimidade. Ele não sabia... Eu penso que aquele que não tentou por isso, poderia ter dito: professora, eu não sei, vou entregar o texto à mão... Nada!* (Entrevista com a professora de Português; julho de 2010).

Apesar das respostas no *Questionário socioeconômico*, descritas em capítulo anterior, podemos inferir que, se for fato que a maioria dos alunos possui computador e acesso à internet em casa, então o uso que fazem desse instrumento é o mesmo que o da televisão, de “fácil

recreação”. A construção do *blog* também não os motivou muito, alguns nem conheciam essa ferramenta de interação. Nas aulas de construção desse espaço, apenas um aluno se empenhou na criação do *blog* para a turma; os outros não se engajaram em tal atividade. E o resultado foi desanimador: apenas cinco crônicas foram publicadas em tempo ao término da intervenção.

O segundo ponto a destacar na produção das *crônicas* é uma certa “falta de perspectiva” por parte dos alunos, ao demonstrarem não se sentirem “capazes” de produzir um texto em tal gênero. Em uma das últimas aulas de refação das *crônicas*, quando a professora começou a cobrar dos alunos que ainda não haviam feito nem a primeira versão, um aluno bem pouco participativo veio me perguntar sobre o que ela estava falando. Ao explicar nossa proposta, ele me perguntou surpreso: (17) *Ela quer que eu escreva uma crônica? Eu?* (Nota n. 215, diário de campo, ALP30, 1º ano, 22/06/2010). E ele não produziu nenhum texto.

Partindo das teorizações bakhtinianas acerca do conceito de *alteridade* (BAKHTIN, 1997a [1979]), que afirma que tomamos consciência de nós mesmos, criamos uma representação de nós mesmos, pela palavra do *outro*, perguntamo-nos: Não estariam esses alunos internalizando representações construídas pelos outros sobre seu próprio percurso? Esse descaso não seria, em boa medida, uma internalização de representações alheias que já os veem como indiferentes? Se as interações propostas nas aulas não acontecem, ou melhor, se a atitude responsiva dos alunos é, geralmente, o silêncio ou o aparente desinteresse pelo tópico em discussão, outros tipos de interações se dão, como essas que internalizariam tais pensamentos, tornando-se “pedras no meio do caminho”. Será que haveria nesta escola um discurso de fracasso assumido *a priori* em relação aos alunos, que serviria de *excedente de visão e auditório social* (BAKHTIN 2003 [1979]) a esses mesmos alunos? Esse excedente de visão do *outro* em relação a esses alunos não estaria marcado por preconstruídos e, em boa medida, não estaria contribuindo para que esses preconstruídos se instaurassem ali? Em outras palavras: a escola acredita de fato que esses alunos podem aprender o que está previsto para que aprendam? E, por outro lado, não estaria prevendo “pouco” em se tratando desse *o que ensinar?* As faltas dos professores, o descaso dos funcionários e outros obstáculos institucionais que serão mencionados à frente nos parecem evidenciar esses discursos.

Para ir contra esse preconcebido, nossa estratégia foi trazer à escola um cronista profissional do jornal *Diário Catarinense* para conversar com os alunos. Na vigésima primeira aula, assim, o cronista

Felipe Lenhart conversou com duas turmas – nosso primeiro ano e outra turma trazida pela professora – sobre sua trajetória, como chegou ao jornal *Diário Catarinense*, por que gosta de *crônicas*, características e histórias desse gênero, entre outros assuntos. Essa foi uma das poucas aulas que realmente *aconteceu* e rendeu “bons frutos” nas quatro aulas seguintes, as últimas da pesquisa-ação: os alunos passaram a se empenhar mais nas produções dos textos. Parece que o que mais os surpreendeu foi a informalidade do cronista ao se apresentar aos alunos e sua pouca idade; ou seja, conforme os próprios alunos comentaram na aula seguinte, uma imagem totalmente oposta daquela de um “escritor idoso e formal” que eles tendem a alimentar. Comentário de um aluno: (18) *Como ele era jovem, não imaginava. Então eu também posso escrever uma crônica!* (Nota n. 228, diário de campo, ALP36, 1º ano, 06/07/2010).

Antes de irmos para as outras produções textuais, vale apontarmos aqui algumas conclusões inferidas do trabalho com o gênero *crônica*, tanto nas atividades de leitura quanto de escrita, à luz das teorizações descritas no capítulo anterior. Conforme mencionado, acreditamos que a grande maioria dos alunos não se apropriou de fato do gênero *crônica*, se tomarmos como parâmetro esses textos produzidos, que não constituem exemplos do gênero trabalhado. Em nosso entendimento, podemos concluir que trabalhar *crônica* com aqueles alunos parece ter sido uma proposta muito além da *Zona de Desenvolvimento Imediato* deles (VIGOTSKI, 2007 [1978]): eles não tinham noção acerca de como usar a modalidade escrita para finalidades interacionais dessa natureza. Ainda, a não familiaridade com esse gênero indica que esses textos não compõem suas vivências, logo a *crônica* deve ser tomada como um *conceito científico* (VIGOTSKI, 2001 [1934]) para esses alunos – ou seja, não saturado de experiência, com uma abordagem que só se dá no plano escolar. Parece-nos que é exatamente o que significa a *crônica* para esses estudantes: eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata. Se, conforme vimos no capítulo anterior, os *conceitos científicos* são os aprendidos em ambiente escolar e os *espontâneos* são os aprendidos no curso da vida diária (NEWMAN; HOLZMAN, 2002), isso explica a artificialidade da *crônica* na vida deles, como *conceito científico*.

Concluimos, portanto, que a *crônica* não faz parte da vida desses alunos, ou seja, não constitui um *conceito espontâneo*, não está saturada de experiência. Por outro lado, a ação escolar não conseguiu facultar aos alunos a construção da abstração e das generalizações sobre a *crônica*: não houve aprendizado, a nosso ver, porque se trata de um conceito cuja

apropriação está muito longe da *Zona de Desenvolvimento Imediato* desses alunos; eles não têm tido compreensão básica sobre como a escrita funciona nos gêneros secundários; não têm experienciado de fato isso. Inferimos, assim, que a escola precisa *conscientizar* os alunos sobre os *conceitos científicos* como dentro de um sistema (VIGOTSKI, 2001 [1934]), o que não conseguimos empreender com o gênero *crônica*.

Em outras palavras, acreditando que o ensino escolar deve intervir no desenvolvimento do aluno a partir da *Zona de Desenvolvimento Imediato*, conforme defendemos no terceiro capítulo desta dissertação, inferimos que, no caso do trabalho empreendido com o gênero *crônica*, a aprendizagem não moveu o desenvolvimento porque a abordagem escolar estava muito além das experiências dos alunos com os usos da modalidade escrita; ou seja, a faixa etária em que se encontravam não constituía informação suficiente para as escolhas escolares, que impõe “*crônica é adequada para alunos de primeira série*”. Eis a objetificação equivocada a que se refere Geraldí (2010a). Nesse grupo, não havia experiências com a modalidade escrita que facultassem a entrada da *crônica* naquele momento – as características dos textos produzidos confirmam isso. Mesmo advogando em prol da defesa do uso dos *gêneros discursivos* como *força centrífuga* que traz para a escola o plurilinguismo, o heterogêneo (BUNZEN *apud* ROJO, 2008), na empiria esses resultados mostram que isso não ocorreu naquela ambientação, pois mesmo o que é *centrífugo* termina por virar *centrípeto*: a *crônica* virou mero artefato escolar.

A segunda produção textual dos alunos nesse período também apresenta os mesmos problemas: textos curtos, sem muito conteúdo, com sérios problemas de ortografia e até de codificação. Nessa segunda escrita, na décima oitava aula da intervenção, pedi aos alunos que fizessem uma espécie de *ficha de letramento*, descrevendo todas as atividades relacionadas com a escrita – leitura e escritura – em um dia comum do cotidiano. Nosso objetivo era tentar mapear *práticas e eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; STREET, 1988; HAMILTON, 2000) dos alunos – conceitos que serão definidos no próximo capítulo. O que esperávamos fazer em aproximadamente quinze minutos, levou uma aula inteira de quarenta e cinco minutos. Além de demorarem para entender a atividade, os alunos apresentaram muita dificuldade em escrever o que lhes foi pedido, afirmavam não “lembrar” de atividades com leitura e escrita. Os pequenos textos produzidos – novamente em número reduzido, apenas 59% dos alunos o fizeram – apresentam sérias dificuldades de codificação e ortografia e

mostram como as práticas de leitura e escrita dos alunos são delimitadas apenas no campo da escola:

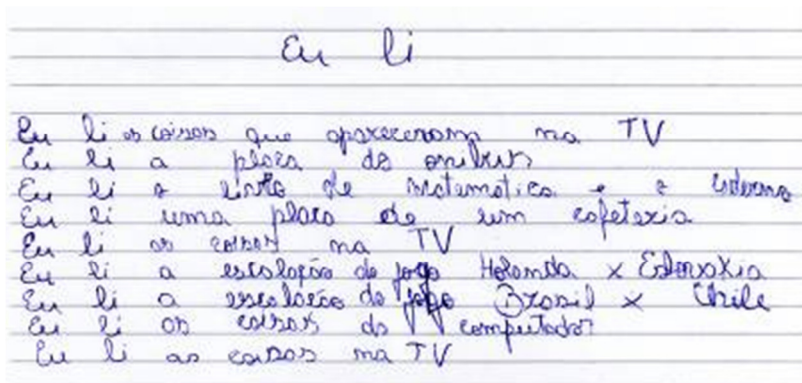
Na manhã acordei me arrumei, li um pedaço do trabalho de Artes vim para o colégio, tive prova de Espanhol, li o prova e fiz pesquisa o link para vim para casa, li o jornal assisti a um filme, vi o jogo do Brasile, dei uma olhada numa revista de SURF

Exemplo 6: T3, aluno n. 10.

As poucas atividades listadas que não se relacionam com material escolar são atividades corriqueiras, correspondendo a demandas operacionais de leitura:

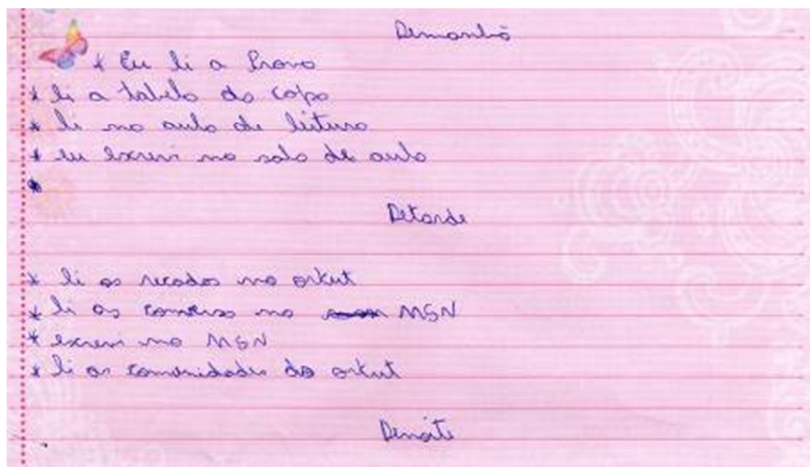
Li o alarme do celular
 Li a receita da vitamina
 Li o nome da parte do dente
 Li a moeda do Itapa
 Li o nome dos bates e caminhos da aula
 Li os livros no colegio
 Li o nome do cubo
 Li o livro do curso de informatica
 Li o nome das ruas do centro
 Li as conversas da mamã
 Li os recordos do skat

Exemplo 7: T3, aluno n. 26.

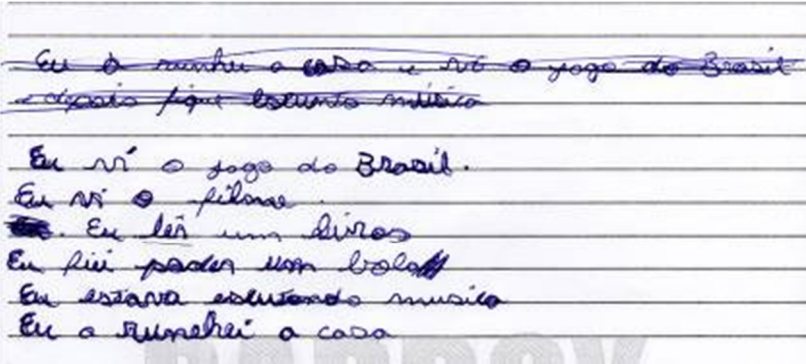


Exemplo 8: T3, aluno n. 17.

Os problemas formais de escrita, como ortografia, concordância e até de codificação (como a junção de certas preposições com substantivo – “demanhã”, “detarde”) também assustam por ocorrerem em uma turma de primeiro ano de ensino médio e traduzirem conhecimentos sobre segmentação da modalidade escrita (SCLiar-CABRAL, 2003) que deveriam ter sido internalizados por ocasião dos primeiros anos do processo de escolarização:



Exemplo 9: T3, aluno n. 15.



Exemplo 10: T3, aluno n. 7.

O exemplo 10, imediatamente anterior, mostra um fato curioso que aconteceu no transcurso da atividade e que mostra claramente como os alunos não desenvolveram hábitos de leituras diversificadas em seu cotidiano. Percebemos que na terceira sentença – *eu li um livros* – parece que o aluno não sabe conjugar, no pretérito perfeito do indicativo, o verbo “ler” na primeira pessoa do singular – “eu li”; outro aluno chegou a nos perguntar oralmente na aula como fazer essa conjugação; ou seja, ele não conseguia/não lembrava como enunciar oralmente “eu li”, provavelmente porque a ação correspondente a essa enunciação não fosse prática recorrente de seu cotidiano. Vejamos o texto produzido por ele:

EU LI A TABÉLA DA COPA NO JORNAL
DA GLOBO ONTEM

EU LI A PROVA DE QUÍMICA.

EU ESCREVI NAS AULAS DE ONTEM
NA ESCOLA

LI OS RELATOS NA MÊU ORKUT
MAN DEI RELATOS

ENTÃO NO MSN PAREI COM
MEUS AMIGOS

U O JOGO DO BRASIL LIA TUDO
QUE A PARELIA NA TELA

FUI NO MERCADO COM PRA
COISAS PRA MIMAS MÔ COM PRA
ALGO E FALA MUNDU E PEGAR
DE UMA MARCA E POR ISSO FUI
OBRIGADO A LER.

Exemplo 11: T3, aluno n. 28.

Por fim, o último conjunto de textos produzidos pelos alunos foi feito na última aula do período correspondente à intervenção, quando pedi que produzissem um *comentário* avaliando o trabalho desenvolvido por nós naquele espaço de tempo; ou seja, solicitamos que eles escrevessem o que acharam das aulas do período de intervenção: 41% dos alunos que participaram dessa atividade elogiaram muito o processo, mas afirmaram não ter aprendido muito. As respostas foram semelhantes as das entrevistas orais: todos afirmaram ter gostado muito das aulas, mas não “conseguiram” aprender sobre *crônicas*, segundo eles próprios,

por problemas deles mesmos os quais não conseguiam identificar. Repetiu-se o silenciamento das entrevistas individuais, daqueles que se sentem “à margem” do sistema, diante de uma representante desse sistema – uma pesquisadora da universidade. Percebemos que as respostas são as que eles consideram serem esperadas: elogios à professora-pesquisadora e direcionamento da culpa pelo não engajamento e não aprendizagem nas aulas à “bagunça” deles próprios. Parecem, assim, ter incorporado o discurso prototípico da culpabilização individual, tal qual se dá no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) que discutiremos no próximo capítulo. Eis exemplos dessas falas:

T: 102
 Atividade de Português

Eu achei as aulas verdadeiramente chatas, porque não aprendi nada, e foi muito o ruim o comportamento dos alunos.

A única parte que gostava era quando a professora dava crônicas para a gente ler, mas na maioria das vezes os alunos não liam.

O daí por causa da bagunça eu lia as crônicas em casa.

Mais a professora fora é responsável e disciplinado ela deu o máximo que ela poderia dar, o máximo de si e por isso eu dou os parabéns pra ela.

Por um lado da fama né, porque ela sempre tentou dar aulas legais, fazer coisas diferentes mais os alunos não colaboraram.

Bem resumindo é isso que eu achei das aulas, ~~mas~~ as aulas foram chatas, mais a professora é excelente.

as aulas mudaram bastante quando a Jéssica chegou. Já é muito legal porque eu tinha participado poucas e ~~participado~~ por não participar das aulas não entendi muito sobre crônicas mas mesmo assim gostei muito da sua presença muito obrigada e boa noite.

Exemplo 13: T4, aluno n. 9.

Essa parece, a nosso ver, outra sinalização de como esses alunos estavam vendo o gênero *crônica*: não sob a perspectiva bakhtiniana na qual o destinatário (interlocutor) assume um papel ativo na construção da *enunciação*, com ação efetiva no processo de construção de sentidos (BAKHTIN, 2004 [1929]); mas sim como um exercício subjetivista idealista de produzir um texto. Tanto tomam nessa dimensão individual que atribuem a si mesmos a culpa pelo insucesso; ou seja, não veem a escrita como uma atividade interacional construída nas vivências humanas, veem-na como um exercício individual escolar cujo fracasso depende do sujeito em si mesmo. Nenhuma relação é estabelecida com suas vivências dentro e fora da escola. Além disso, os alunos mostraram nesses textos a surpresa em trabalhar com um gênero discursivo com o qual não estavam familiarizados:

O que achei sobre os aulas?

Eu gostei muito das aulas, foram todas muito legais apesar de nem todas os alunos terem cooperado, e também apesar de nem todos participarem e se interessarem pelas aulas.

Deu pra aprender muita coisa, até crônica eu fiz, nunca tinha imaginado que um dia iria fazer crônica, achei os aulas muito importantes, eu até participei, mas percebi eu não gosto de português, e talvez por eu não gostar que eu nunca imaginei participar como participei, e gostei do que eu fiz, pelo menos eu acho que participei, apesar também de alguns erros que eu cometi nos aulas, gostei muito e aprendi muito.

Beijos! ♥

Exemplo 14: T4, aluno n. 15.

Todos os problemas apontados até aqui possivelmente eliciam as razões por que ampliamos nosso objeto de pesquisa de *práticas de leitura a aula de Português*, extrapolando a discussão para a produção textual escrita e, mais efetivamente, para a *aula de Português*. Acreditamos que ambos os processos estão interligados no funcionamento da aula e não devem ser separados, pois um é consequência do outro: as produções textuais dos alunos foram, assim, um reflexo do “tipo” de leitura que eles empreendem por meio do qual materializam o conhecimento construído sobre o gênero trabalhado. Sejamos mais precisos: eles entenderam o gênero *crônica* como um diálogo simples com um final “engraçado”, e essa perspectiva visibilizou-se nas produções textuais escritas. Se eles apresentam problemas de decodificação, eliciados na leitura em voz alta, também apresentam problemas de codificação na escrita, o que se estende a conhecimentos básicos como a segmentação do contínuo da fala – no exemplo 14, a expressão *pelomenos* foi grafada sem ser segmentada, para atentar a uma das muitas ocorrências dessa natureza. Eis possíveis representações de níveis de alfabetismo básico – e não pleno – que se visibilizam nas estatísticas do Inaf (2009) no ensino médio. Sem dúvida, em nossa percepção, um *problema linguístico socialmente relevante* (MOITA LOPES, 2006) a requerer atenção do linguista aplicado.

Trata-se de desafios caros à atuação da escola na formação de alunos leitores e produtores de textos-enunciado de *gêneros discursivos* diversos, sobretudo os *secundários*. Antes de mais nada, a nosso ver, essa formação exige o desenvolvimento da consciência de que o signo serve como uma “arena” para a luta de classes, como “produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2004 [1929]); e, ainda, que a língua é povoada de intenções, totalmente acentuada (BAKHTIN, 1998 [1975]). Desse modo, fomentar a compreensão leitora e enriquecer a produção textual escrita demandam essa ancoragem teórica no ato de fazer perguntas sobre um texto e no ato de apontar caminhos na refacção de um texto. Em relação especificamente à produção textual, o aluno precisa também posicionar-se frente a novos valores; e propor-se a estabelecer relações com o *outro* por meio de *crônicas* implica valorar esse tipo de interação, o que não se dá, em nosso entendimento, nas vivências intersubjetivas desses alunos – e, se não se dá nessas vivências, não se dará também no plano intrassubjetivo (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Se a autoria implica, assim, relação dialógica (BAKHTIN, 2005 [1963]), eis o desafio da escola ao propor a produção textual como exercício para implementar práticas de uso de língua: trazer à consciência a condição desses alunos de *usuários* da língua nessas novas práticas. Essas foram algumas “pedras encontradas” que tornaram árduo o trajeto da pesquisa. Outras pedras também afetaram o andamento das atividades propostas e impediram que a aula de Português *acontecesse*, as quais serão descritas a seguir.

4.4 AS PEDRAS ENCONTRADAS NO CAMINHO: OBSTÁCULOS PARA A/NA AULA DE PORTUGUÊS

Até aqui, apontamos os problemas encontrados nas atividades de leitura e produção textual escrita por parte dos alunos, problemas que afetaram significativamente a almejada formação de leitores e produtores de textos no gênero *crônica*. Outros problemas no decorrer da pesquisa também se interpuseram como obstáculos para alcançarmos os objetivos propostos; agora, de ordem institucional – problemas de organização da própria escola –; e de ordem antropológica – o visível não engajamento dos alunos nas atividades propostas. Nesta seção, vamos nos ocupar dessas “pedras” encontradas no meio do caminho.

4.4.1 Obstáculos institucionais que afetam a aula de Português

Como mencionamos no capítulo inicial, valemo-nos também de pesquisa documental para conhecermos melhor a realidade da escola em que se processou a pesquisa. E um dos documentos analisados foi o Projeto Político Pedagógico – o PPP – da escola, com o qual tivemos contato por meio da Coordenadora Pedagógica. Primeiramente, vale frisar o expressivo espaço de tempo decorrido entre uma atualização e outra: dez anos – tivemos acesso à atualização mais recente, de 2009 – impresso em 2010 – e a anterior, de 1999. Essa atualização, tal qual já registramos no segundo capítulo, parece ter sido apenas de caráter instrumental, uma vez que foram modificadas informações sobre a estrutura física da escola (o espaço passou por uma expressiva reforma em 2001), os anos de ensino do fundamental, a questão da avaliação. A Coordenadora confirmou essas mudanças e disse que não foi trabalhada a ancoragem teórica na nova versão.

Sobre as participações na atualização do PPP, segundo a Coordenadora, alguns professores e a diretoria da escola empreenderam o processo. Ela reclamou do pouco tempo que os funcionários tiveram para estudar e discutir o PPP, o que teve que ser feito fora do horário de aula:

- (19) *Foi assim, como é que se deu esse processo. A gente abriu, viu a necessidade de reunião, de ser refeito o projeto político pedagógico. E que, durante nosso período letivo, nós não poderíamos interromper aula para estar revendo isso. Então foi sugerido que a escola, que os professores que quisessem, que pudessem, viessem à noite para estar fazendo isso. O convite foi aberto a todos que estavam na reunião. E a gente ficou só num grupo bem restrito, e com o compromisso agora de no início do ano, de 2010, apresentar esse novo. Isso na verdade é atualização do projeto político pedagógico. E até porque a gente vai ter que passar por uma aprovação por assembléia. Então, ele vai ser apresentado aos professores, vai ser aprovado. Na verdade não tem grandes notificações, como era um grupo muito pequeno, não dá para ficar mexendo muito. Agora a gente vai imprimir para ele ser apresentado pra toda comunidade, para ser aprovado em 2010. (Entrevista com a Coordenadora Pedagógica; setembro de 2009).*

Além dos poucos professores que participaram da atualização do PPP, a Coordenadora também apontou a baixa participação da comunidade:

- (20) Ele tem que ser aberto à comunidade. Conselho deliberativo, APP, os alunos... Mas o número de interessados não é muito. O pessoal, principalmente os pais, de repente tem uma dificuldade de entendimento. O que acontece, a participação é bem baixinha assim, bem pouca. Eles quase não participam. O grande problema que a gente vê, o grande problema da escola é a pouca participação da comunidade, dos pais. Está bem complicado. (Entrevista com a Coordenadora Pedagógica; setembro de 2009).

Vale ressaltar aqui que nos chamou a atenção o fato de não haver em nenhum dos PPP's uma descrição efetiva da comunidade. A análise do PPP de 1999 nos mostra que sua função é descrever a escola e apontar os eixos teóricos que servem como norteadores para a prática pedagógica; para isso os capítulos dividem-se em: identificação da escola, processo de desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, estrutura física, estrutura administrativa – organograma –, eixos norteadores do ensino, recursos humanos (competências e atribuições), corpo discente (direitos, deveres, normas disciplinares), serviços gerais, organização da escola, organização curricular (competências e habilidades), projetos educacionais a serem implantados. Parece que o novo PPP de 2009 também atendeu ao propósito de descrever a escola e de levantar os eixos teóricos, prova disso é que a estruturação do documento é a mesma.

Se o PPP não nos traz informações sobre a comunidade na qual se insere a escola, as quais seriam cruciais na nossa tentativa de construir inteligibilidades para o comportamento dos alunos ante as propostas de educação em língua materna, vale observarmos em ambos os PPP's as teorias presentes para analisarmos quais realmente são depreensíveis na prática pedagógica (como mencionamos, a estrutura teórica não foi alterada na atualização). O PPP não informa quais vertentes teóricas, dentre aquelas referenciadas no documento, são propostas na ancoragem da prática pedagógica; limita-se a descrever brevemente as seguintes concepções, sem posicionar-se em relação a elas: *concepção inatista*; *concepção ambientalista*; *construtivismo*; e *concepção histórico-cultural*. A escola, assim, parece não ter um encaminhamento teórico

definido para nortear o fazer pedagógico, o que inclui a *aula de português*.

O que inferimos nessa entrevista e no contato com os professores da escola em que se deu a pesquisa é que o PPP não cumpre os objetivos almejados, apontados pela própria Coordenadora:

(21) *Acho ele [PPP] primordial para o funcionamento da escola. Porque ele dá um direcionamento pra escola, nas suas ações. E ele te faz pensar: “qual é a tua meta?”, “O que você quer pra escola?”. Então, ele vai direcionar todo o trabalho pedagógico. [...] Mas também não adianta ter um documento e ficar dentro do armário. Ele tem que ser um documento vivo, tem que tá em constante movimento. O que tu pensavas de repente lá em 99 agora ele já foi. Pra aquela época deu certo, pra essa já não dá mais. Então, a gente tem que tá sempre revendo e aí eu vejo assim, falta também esse tempo pra estudar mais esse projeto político pedagógico. Porque essa revisão que a gente teve, a gente se dispôs a vir fora do nosso horário de trabalho, pra tá revendo todas essas questões. Que a própria história da escola, no caso a nossa, ela mudou nessa trajetória. (Entrevista com a Coordenadora Pedagógica; setembro de 2009).*

Apesar dos esforços dessa profissional e de outros envolvidos no processo, o PPP não aparece como “documento vivo” dentro do ambiente escolar; muitos professores nem sequer o conhecem, e ele não contemplou as mudanças pelas quais a escola passou na última década. Foram registradas apenas as modificações estruturais de reformas, ampliação das salas, novas nomeações para as séries. O aporte teórico continua o mesmo nos últimos dez anos, ou seja, não está definido de fato. E o que seria a efetiva “funcionalidade” do documento, a nosso ver, não é alcançada: descrever a comunidade na qual a escola se insere e traçar um perfil dos alunos na busca de ressignificar esse mesmo perfil à luz de uma ação pedagógica teoricamente ancorada. Não é esse o propósito do documento que materializa o PPP da escola; institui-se ali, a nosso ver, a prototopia da elaboração de um texto formal para atender a exigências de instâncias superiores, daí, dentre outros aspectos, a razão de poder ser produzido em gabinete por um grupo pequeno. Diante da heterogeneidade que atestamos apenas nessa turma escolhida para a pesquisa, a escola considerou “impossível” traçar esse

perfil. Precisamos, assim, partir para o questionário socioeconômico ao qual já fizemos menção, a fim de conhecer melhor os alunos que frequentam essa escola.

Um segundo problema institucional que emergiu nas observações das aulas da professora participante de pesquisa é a falta de material didático e de estrutura propícia ao trabalho dos professores. A própria professora, em conversas informais durante as aulas observadas, apontou-nos os seguintes problemas: poucos livros didáticos; não disponibilidade de material extra, como cola, tesoura e cartolina; fotocópias limitadas (exigência de 48 horas de antecedência); ambiente “desfavorável” na escola para os professores prepararem as aulas (sem sala própria, sem computador); biblioteca e laboratório de informática pouco utilizados. Também na primeira entrevista, ao ser questionada sobre o que a atrapalha nas aulas, os mesmos problemas foram apontados:

(22) *A falta de material na escola, a falta de interesse de alguns alunos, a falta de tempo para que eu me prepare melhor para trabalhar com eles (ultimamente não consigo nem ver jornal), etc. Eu gostaria de ter uma sala de leitura, preparada com equipamentos de vídeo e mídia para que os alunos se deslocassem até ela e tivessem variados tipos de "textos" a disposição. Infelizmente a falta de espaço físico não permite isso.* (Entrevista com a professora de português; setembro de 2009).

Vejam algumas situações em que se tornam visíveis os problemas causados pela limitação de material didático nas aulas de Português. Já mencionamos que na turma de sétima série, foram utilizadas fotocópias do manual do professor do curso *Gestar II*. Observamos algumas aulas em que a professora ficou sem material por atraso da secretaria – local onde se faziam as cópias. Essa exigência de “encomendar” as cópias com 48 horas de antecedência impedia que a professora pudesse preparar o material um dia antes ou, até mesmo, no meio da aula. Por haver um limite de cópias por professor, as questões de interpretação raramente eram reproduzidas em reprografia, o que levava a professora a copiar a matéria no quadro – prática que gerava indisciplina, conforme já havíamos observado nas aulas do estágio final do curso de graduação, descritas no segundo capítulo desta dissertação. O laboratório de informática apresentava também outro problema com material: os alunos precisavam pagar para imprimir material nos

computadores, mesmo que essa ação correspondesse ao atendimento de solicitação do professor.

Os dois problemas – limitações nas fotocópias e cobrança das impressões – atrapalharam nossa primeira aula do período de intervenção. O planejamento inicial previu para a primeira aula pesquisa de *crônicas* por parte dos alunos na internet e na biblioteca. Segundo nossa proposta, eles deveriam imprimir as *crônicas* escolhidas no laboratório de informática e *xerografar* as escolhidas dos livros na biblioteca, para trazê-las na aula seguinte – o propósito, reiteramos, era que os alunos tivessem contato com a esfera da atividade humana em que a *crônica* circula e a lessem originalmente no suporte em que se materializam. Ao me deparar com as limitações desses serviços, tomei uma atitude *quixotesca*: paguei pelas impressões dos alunos no laboratório – pois a maioria admitiu não ter dinheiro no dia – e tentei *xerografar* os livros separados pelos alunos após a aula, mas a secretária se recusou a fazê-lo. Na aula seguinte, assim, tivemos que retornar ao processo de pesquisa para tentar recuperar as *crônicas* escolhidas. Eis o tempo da aprendizagem despendido com impasses institucionais, tão frequentes nesse entorno.

Já na turma do primeiro ano do ensino médio, a professora utilizava exclusivamente o livro didático nas aulas. Outro problema visível foi a falta desse material, pois não havia livros para todos os alunos, conforme nos explicou a própria professora:

- (23) *A falta de livros didáticos é um grande problema nas aulas das turmas de 2º grau, principalmente porque a professora os utiliza exclusivamente nas aulas, sem trazer outros materiais. Em uma das aulas observadas, ela explicou o porquê dessa escassez de material escolar: a cada final de ano, o MEC faz um levantamento do número de alunos das turmas de 8º série que estão se formando para calcular a quantidade de livros a enviar ao 1º ano. Acontece que só no caso dessa escola, em 2009 havia duas turmas de 8º série, mas em 2010 surgiram seis turmas de 1º ano. O número de alunos triplica, mas os livros não. A escola, então, distribui os poucos livros para as turmas matutinas (não para todos os alunos) e deixa vinte na coordenação para as turmas vespertinas e noturnas pegarem emprestados. O resultado, atestado nas observações, é de muitos problemas nas aulas: os alunos que têm livro didático raramente o trazem para aula, primeiro por serem muito*

pesados; segundo, de acordo com a professora, é uma forma de “matar aula” para ter que ir pegar livros na coordenação. Além disso, a professora se vê obrigada a deixar que os alunos sentem em duplas e até em trios para dividirem os livros, o que gera muita bagunça e conversa na aula. (Nota n. 67, diário de campo, ALP4, 1º ano, 30/03/2010).

Outra vinheta narrativa mostra os problemas gerados pela falta de livro didático, o que, muitas vezes, deixava a professora sem saber o que fazer:

(24) Hoje a sala estava mais vazia, chovia e faltaram quinze alunos (geralmente nos dias chuvosos o número de faltas é maior). Mesmo com poucos alunos, a professora não deixou que sentassem em grupos para responder às questões no livro didático – como de costume, muitos alunos estavam sem livro. Como as aulas anteriores haviam sido de muita bagunça por causa do mesmo problema – falta de livros – a professora mudou sua estratégia nesta aula: pediu que entregassem as respostas individualmente, valendo nota. Muitos alunos ficaram sem fazer nada na aula por não ter livro, e a professora pediu ao menos para ficarem em silêncio. Alguns chegaram a dormir sentados – estava nublado com a chuva e sem luz na escola. Eu contei: de 23 alunos em sala de aula, apenas oito estavam trabalhando. (Nota n. 83, diário de campo, ALP6, 1º ano, 05/04/2010).

A falta de livro didático, assim, tornou-se outro grande obstáculo para o andamento das aulas de Português. O fato de a maioria do material permanecer na escola exigia, muitas vezes, que os alunos “perdessem” tempo copiando os enunciados das questões e impedia que eles estudassem em casa. O mesmo acontecia com os livros literários utilizados nas aulas de leitura, os quais mencionamos anteriormente. O aluno não podia levá-los para terminar a leitura em casa, só podia ler na escola:

(25) Duas aulas consecutivas dedicadas à leitura extensiva seriam um sonho para qualquer professor: a turma inteira permaneceu em silêncio por mais de uma hora e meia de aula, lendo de forma concentrada os livros

trazidos pela professora – clássicos da literatura numa linguagem fácil e resumida. Nem o barulho na quadra da escola afetava sua concentração. Mesmo tendo reclamado do pouco tempo da aula para se ler um livro inteiro, os alunos entusiasmaram-se com as histórias e conversavam sobre elas. Mas como não tinham tempo de ler o livro inteiro nesse período da aula, eles pediam para levar para casa, o que era impossível: os livros foram repassados em pequeno número para a escola, e a professora apenas os podia usar nas aulas. (Nota n. 11, diário de campo, ALP3 e 4, 7º série, 26/10/2009).

Outra aula observada também apresentou a mesma limitação; nela os alunos foram impedidos de levar livros da biblioteca para casa:

(26) *Em uma aula em que a professora levou os alunos à biblioteca para ficarem lendo os livros que escolhessem ler, alguns se empolgaram com as leituras e pediram para levar o livro para casa, para terminar a leitura (uma aula não é tempo suficiente para ler um livro inteiro. Mas a escola não estava liberando livros para levar para casa por causa da proximidade das férias. (Nota n. 33, diário de campo, ALP9 e 10, 7º série, 23/11/2009).*

Além da falta de material didático, as constantes faltas de funcionários da escola também emergiram como potenciais obstáculos às aulas de português, tanto no período de observação participante quanto no período de intervenção. Em muitas aulas, não conseguimos cumprir o planejamento previsto por conta desse problema, como podemos ver nessa vinhetta narrativa que segue:

(27) *Continuando a aula anterior, na qual apresentou e leu junto com os alunos textos do gênero crônica, a professora os leva para a biblioteca ler crônicas nos livros. A bibliotecária não estava (ela falta bastante) e a professora teve muita dificuldade em achar livros de crônicas – não sabia como estavam organizados nas prateleiras e nem quais indicar. Como a biblioteca estava fechada quando chegamos, estava muito abafada, com cheiro de mofo e bagunçada. Perderam-se aproximadamente quinze minutos do início da aula para pegar a chave na diretoria, abrir a biblioteca e achar os*

livros. (Nota n. 48, diário de campo, ALP2, 1º ano, 23/03/2010).

Por orientar a seleção de livros, conforme mencionamos anteriormente, a bibliotecária fazia muita falta nas aulas que aconteciam na biblioteca. Como aparentemente apenas ela conhecia profundamente a organização e os livros – como leitora assídua que demonstrou ser –, os professores sentiam-se “perdidos” nas aulas em que a funcionária não estava presente, além da enorme perda de tempo de abrir a biblioteca que permanecia fechada na ausência de uma pessoa que pudesse “vigiar” o local.

Situação pior instituíam-se quando a funcionária do laboratório de informática faltava, pois, nesse caso, a diretora não autorizava a abertura do local para os professores. Foi o que aconteceu em nossa sexta aula do período de intervenção, quando a falta da funcionária afetou totalmente o planejamento da aula. A aula anterior, inclusive, não aconteceu em razão das fortes chuvas que ocorreram na semana e inundaram algumas salas. Nosso plano era apontar as características do gênero *crônica* presentes no texto *Aquilo*, de Luís Fernando Veríssimo, discutindo questões que abarcassem as dimensões social e verbal do gênero, conforme registramos anteriormente. A ideia era observar o texto no *data-show* para todos visualizarem durante a análise. Como o laboratório estava fechado por conta de a funcionária não ter vindo no dia, a diretora não autorizou a abertura para que fizéssemos uso do equipamento, com o argumento de que era “muita tecnologia” para ser usada ao mesmo tempo – uma vez que queríamos utilizar o *data-show*. A diretora, então, permitiu que a aula acontecesse na sala de vídeo, utilizando o novo *notebook* da escola. A aula, porém, não aconteceu: a diretora e mais dois professores ocuparam o tempo inteiro para instalar toda a aparelhagem. A professora participante da pesquisa também não estava presente, por motivo de doença, e eu permaneci a aula inteira “esperando” com os alunos. Por gentileza, outro professor cedeu sua aula e eu consegui dar minha aula depois – eis novamente a adoção da postura *quixotesca* salvacionista, tão incompatível com o profissionalismo que as relações escolares estão a demandar.

Os próprios professores também faltam muito. Em duas aulas nossas do período de intervenção, encontramos os alunos “sem aula” por conta da ausência do professor. As constantes trocas de horários, a que já fizemos alusão em capítulo anterior, também inviabilizaram algumas aulas, conforme nos explicou a professora participante da pesquisa:

(28) *O que o governo amarrou agora: o efetivo já tem o seu lá com o atestado, mas o ACT, se ele tiver 3 faltas, no ano que vem ele não é mais contratado. Então isso diminui um pouco essa rotatividade. E não pode trocar de escola, ficou meio amarrado. Então a gente não tem mais essa rotatividade em ACT, a gente tá tendo uma rotatividade de efetivos. Com as licenças que foram reabertas: licença Premium, licença pra estudar, licença pra sindicato, licença pra direção... E tem aqueles que tão cansados também.* (Entrevista com a professora de Português; julho de 2010).

As constantes trocas de horário foram bastante custosas no decorrer da pesquisa e parecem atrapalhar o trabalho dos professores em geral: presenciamos, de modo reiterado, professores chegando à escola, na segunda-feira de manhã, com aulas preparadas para determinadas turmas naquele dia, sendo surpreendidos com a troca de horários e tendo de dar aulas em outras turmas. Já mencionamos que essas mudanças no quadro dos professores fizeram-nos trocar de turma na virada do ano, da sétima série para o primeiro ano, além de adiar o início das observações participantes para o mês de março. Só no período de intervenção, houve mais duas trocas de horários, o que inviabilizou uma de nossas aulas – a professora não teve tempo de nos avisar desse imprevisto. Outras aulas só não foram perdidas pelo fato de eu residir proximamente à escola em que se realizou a pesquisa, o que favoreceu minha mobilidade em casos de repentina alteração no quadro dos professores.

Há ainda outro problema em relação aos horários das aulas, agora referentemente ao tempo “útil” em que realmente uma aula acontece. Podemos perceber, nas vinhetas narrativas até aqui, que muitas aulas perderam minutos iniciais e finais por conta de diversos fatores mencionados, como abrir a biblioteca, levar os alunos para a sala de vídeo ou de informática, levar e instalar a televisão na sala, ligar aparelhos eletrônicos como *DVD* e computador, pegar livros na coordenação, distribuir material, ou simplesmente esperar a “bagunça” dos intervalos diminuir para começar a dar aula. No decorrer da pesquisa, concluímos que esses atrasos faziam parte do cotidiano da escola, não eram exceções; ao contrário, compunham a rotina ali instituída. Tanto os alunos quanto os professores demonstraram estar habituados a esses atrasos, fazendo-o por meio de comportamentos semelhantes: não só os alunos demoravam para entrar e se sentarem nas salas, como os próprios professores demoravam minutos para se dirigirem às salas, principalmente nas aulas que se seguiam após o

intervalo do recreio. Observamos frequentemente os professores continuarem suas atividades – comer, conversar, ler, assistir à televisão e até vender produtos de catálogos – minutos depois de tocar o sinal.

Para comprovar essa realidade, calculamos o tempo realmente utilizado e o tempo despendido com tais obstáculos nas aulas que constituíram a pesquisa. Na tabela 9, assim, dividimos as aulas observadas na sétima série do ensino fundamental, as observadas no primeiro ano do ensino médio – marcadas com a letra (A) – e as ministradas no período de intervenção – marcadas com a letra (B). Para cada conjunto dessas aulas, somamos, em minutos: o tempo de aula previsto – ou seja, 45 a 50 minutos por aula, conforme consta no programa escolar –, o tempo de aula trabalhado e o tempo de aula despendido a partir dos obstáculos institucionais em minutos e em porcentagem. No gráfico 6, podemos visualizar os percentuais do tempo despendido por conta desses atrasos iniciais e finais das aulas, mencionados anteriormente: o número (1) refere-se às aulas observadas na sétima série, o (2) às aulas observadas no primeiro ano, e o (3) seriam as aulas ministradas no primeiro ano.

	7ª Série (min)	1ª Ano A (min)	1ª ano B (min)
Tempo de aula previsto	450	585	1040
Tempo de aula trabalhado	370	425	799
Tempo de aula despendido	80	160	241
Tempo de aula despendido (%)	18%	27%	23%

Tabela 9: Tempos calculados das aulas participantes da pesquisa.

Fonte: Construção da autora.

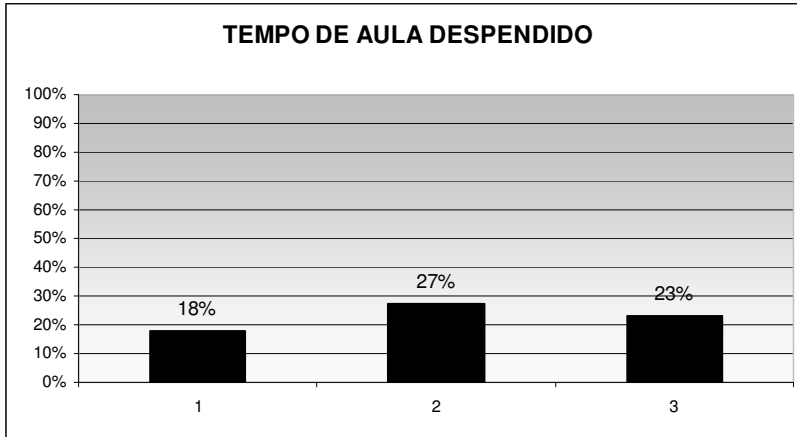


Gráfico 6: Tempo de aula despendido por conta dos obstáculos institucionais.

Fonte: Construção da autora.

Esses comportamentos tanto dos professores quanto dos alunos sinalizam para possíveis valorações do tempo de aula, construído historicamente. Batista (1997), ao explicar a organização global da aula, afirma que a produção discursiva organiza-se construindo “[...] o tempo escolar como um espaço de tempo útil, delimitado pela consecução de um objetivo e a transmissão de uma determinada porção de conhecimento.” (BATISTA, 1997, p. 78). Na realidade descrita, podemos tentar entender tais comportamentos nos conceitos de *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) e de *horizonte apreciativo* (BAKHTIN, 2004 [1929]): ou seja, os alunos demoram para entrar na sala possivelmente por esperarem uma aula “desinteressante”, sem “utilidade prática” para eles, a não ser cumprir uma obrigação; já os professores tendem a não se sentir motivados a saírem do conforto da sala dos professores para “enfrentar” alunos desinteressados e não engajados nas atividades propostas. Provavelmente pelas experiências frustrantes acumuladas, o momento da aula parece ser um martírio tanto para o professor quanto para os alunos, exatamente por serem aulas que *não acontecem*, como discutiremos mais à frente.

Além dessa desmotivação geral dos protagonistas do *acontecimento aula* (GERALDI, 2010a), interferências externas também contribuíram para que a aula de Português *não acontecesse* naquele espaço, as quais também deixaram de ser exceções para se tornarem

hábitos no cotidiano das aulas observadas. Presenciamos cenas recorrentes em que se exigia da diretora autorizar entrada de alunos atrasados ou retirar alunos “bagunceiros”; cenas em que se requeria da coordenadora dar recados e distribuir carteirinhas; cenas de alunos entrando e saindo da sala e obstáculos afins. Esses momentos mostraram-se parte do cotidiano escolar no decorrer da pesquisa, como nos exemplos a seguir:

(29) *No meio de uma leitura em voz alta dos alunos, bate o sinal para a segunda aula (faixa)⁵⁶, e entram quatro alunos. A professora interrompe a aula e não deixa os alunos atrasados entrarem, exigindo que eles peguem os bilhetes na secretaria. Chega a coordenadora na porta e pede que os deixem entrar na aula. Fica um tumulto na porta, com a professora reclamando desses alunos que chegaram atrasados, enquanto eles entram com um “sorriso irônico” de deboche e sentam nas carteiras nas quais já estavam com o material (ou seja, eles não chegaram atrasados – não haviam entrado na sala apenas). Perdem-se mais de dez minutos da aula, e a professora empreende uma reprimenda aos quatro alunos, ameaçando chamar seus pais. Eles não aparentam nenhuma preocupação e respondem – “Pode chamar”. (Nota n. 5, diário de campo, ALP1 e 2, 7ª série, 19/10/2009).*

(30) *A aula inicia com a diretora na porta para falar com a professora sobre alguns alunos. A professora sai da sala por uns cinco minutos e pede que os alunos comecem a ler o próximo texto no livro didático. Quinze minutos depois, dois alunos chegam atrasados, mas a professora não os deixa entrar e manda-os à secretaria. No meio da aula, nova interrupção, dessa vez é a coordenadora que vem para repreender os alunos que possuem livro didático e não os trazem para a escola e para avisar que não emprestará mais livros. Ou seja, perderam-se aproximadamente quinze minutos da aula por causa das interrupções constantes. (Nota n. 59, diário de campo, ALP4, 1º ano, 30/03/2010).*

Durante o período de intervenção, nossa pesquisa também sofreu com as interrupções externas. Na primeira aula, por exemplo, quando eu

⁵⁶ *Aulas faixas* são duas aulas da mesma disciplina, consecutivas.

lia uma *crônica* em voz alta logo no início, houve cerca de cinco interrupções apenas durante minha leitura – professora participante, coordenadora para dar aviso, alunos atrasados. Na décima segunda aula, quando já estávamos trabalhando com a interpretação das *crônicas* em duas aulas consecutivas, a diretora, a coordenadora pedagógica e dois professores pediram licença na aula para uma longa reprimenda sobre comportamento dos alunos em uma viagem para Laguna. A “conversa” levou o tempo de uma aula inteira.

Batista (1997) classifica essas interferências externas como *ruídos* na transmissão ou nas relações de comunicação pedagógica: “[...] aspectos de suas condições de exercício “atrapalhariam” e fariam desvirtuar os saberes que deveriam ser transmitidos – eles interfeririam na *qualidade* do saber que se transmite.” (BATISTA, 1997, p. 5). Matencio (2001) também afirma que essas interrupções podem efetivamente comprometer o desenvolvimento da aula, alterando provisoriamente sua temática ou interrompendo o andamento de uma tarefa; sendo, assim, um exemplo de “[...] como as regras institucionais podem interferir no desenvolvimento da aula, sobrepondo a intenção de manter uma certa ordem institucional à intenção que seria a central em uma aula, a do ensino/aprendizagem.” (MATENCIO, 2001, p. 103).

Um possível caminho apontado por alguns teóricos é utilizar de alguma forma essas interrupções e deixar de “fingir” que elas sejam exceções que não atrapalham o andamento da aula. Segundo Batista (1997), por exemplo, pode-se compreender essas interferências de forma distinta, não como *ruídos* na transmissão, mas como a própria base sobre a qual se realizaria a transmissão e que definiria as possibilidades daquilo que se poderia transmitir; ou seja, tentar construir conhecimento partindo dessas condições. Geraldi (2010a) também sugere que se prestem mais atenção aos imprevistos que alteram a rotina escolar, dando como exemplo as constantes chuvas na cidade de São Paulo que causam enchentes – realidade não tão distinta da escola em que se realizou a pesquisa, uma vez que já relatamos alguns obstáculos causados pelas chuvas nas aulas de Português:

Em consequência das chuvas e das enchentes, altera-se o funcionamento da escola. Um acontecimento maior se sobrepõe ao dia a dia da escola. É um acontecimento infeliz (parece ser necessária uma catástrofe para que a escola se dê conta dos acontecimentos), mas um acontecimento que consegue ‘tocar’ na rotina da

escola [...]. Terminada a chuva, desimpedido o trânsito, o sol raiando: o dia seguinte se torna dia de rotina normal. E na escola tudo volta a ser como dantes no quartel de Abrantes: abre-se o livro na unidade prevista, lê-se o texto – quem sabe um poema sobre “Meu Cão Veludo”? – as sinetas voltam a tocar seguindo o horário das aulas, os turnos se repetem, os professores se revezam e os alunos ‘estudam’ o previsto. De ontem, nada sobra! Nenhum pergunta. Por que há enchentes? Por que há inundações na cidade? O vivido ontem, hoje não é nem lembrança... o vivido não é interrogado. (GERALDI, 2010a, p. 96-97).

Comportamentos similares a esse se eliciaram no cotidiano escolar que vivenciamos. Voltava-se à rotina após qualquer tipo de interrupção externa, ou seja, tanto tais interrupções pontuais que atrapalham o andamento de uma única aula – entrada de funcionários e de alunos –, quanto as que elidem um dia inteiro ou mais do calendário letivo – trocas de horários, faltas de funcionários, queda de internet, alagamento causado pelas chuvas. Não há metodologia didática, a nosso ver, que resista a tantas interrupções.

4.4.2 O maior obstáculo encontrado: a falta de engajamento dos alunos

Descrevemos até aqui diversos problemas, de natureza diversa, que afetam de alguma maneira a *acontecimento* da aula de Português. O maior de todos, porém, a grande pedra encontrada no caminho que desviou totalmente os rumos da pesquisa, foi o falta de engajamento dos alunos. Primeiramente, podemos apontar para o efetivo desinteresse em relação aos conteúdos escolares, conforme podemos notar nas vinhetas narrativas transcritas até aqui. Observamos frequentemente tais comportamentos:

(31) *Em grande parte das aulas de leitura observadas, percebemos um aparente desinteresse dos alunos: reclamavam do tamanho do texto a ser lido; faziam outras atividades não condizentes com a aula, como*

mexer no celular, fazer a unha e ouvir música no MP3, sem ao menos abrir o material da aula; sempre perguntavam antes de qualquer atividade se valia nota e se era para entregar. (Nota n. 10, diário de campo, ALP1 e 2, 7º série, 19/10/2009).

- (32) *Ao introduzir o gênero crônica na aula, visando as Olimpíadas de Português, a professora instiga a participação dos alunos com perguntas pessoais como “O que sabem sobre crônica?”, “O que conhecem?”, “O que já leram?”. Ninguém responde, ou diz que não sabe. “De português não sei nada” – afirma um aluno. Um único aluno apenas participa da aula inteira, respondendo às perguntas da professora e lendo em voz alta o texto trabalhado na aula. Após a leitura, apenas esse aluno que leu consegue responder às questões interpretativas sobre o texto, ao que uma aluna comenta: “Claro que só ele responde, foi ele que leu”; ou seja, deixa claro que não consegue prestar atenção quando outra pessoa lê em voz alta. (Nota n. 39, diário de campo, ALP1, 1º ano, 22/03/2010).*

Essa foi a realidade que persistiu durante toda a pesquisa e que também foi observada no período de estágio obrigatório da graduação. O nível de participação dos alunos era quase nulo. Eram sempre os mesmos dois ou três alunos que se ofereciam para ler um texto em voz alta ou que tentavam responder às perguntas da professora. Até perguntas simples, de cunho pessoal, como “*O que vocês sabem sobre tal assunto?*”, não recebia nenhuma resposta. Nesses momentos de tentativa de interação da professora com os alunos, o silêncio reinava. Alunos totalmente alheios ao assunto da aula, não liam os textos pedidos, não escutavam a professora, não faziam as atividades propostas, nem ao menos abriam o material. Se faziam, era sempre reclamando: “*É muito difícil. É muita coisa para ler. Não dá tempo para fazer isso. É muito chato!*”. E essa foi a realidade vivenciada, talvez a realidade *sofrida*, ao longo do processo de intervenção da pesquisa-ação: alunos que não escutavam minhas leituras de *crônicas*, que utilizavam o computador para outras atividades não condizentes com a aula, que não respondiam às questões e discussões levantadas, que não participavam das atividades propostas. Eis uma possível sinalização de como os alunos veem as aulas, um trecho do texto produzido por uma aluna avaliando o período de intervenção da pesquisa:

Eu achei as aulas extremamente chatas porque não aprendi nada e foi muito o ruim o comportamento dos alunos. A única parte que gostava era quando a professora dava crônicas para a gente ler, mas na maioria das vezes os alunos não liam. É daí por causa da boazença eu lia as crônicas em casa.

Exemplo 15: T4, aluno n. 30.

Essa é uma breve ilustração de como os alunos consideravam as aulas de Português, o que também apareceu muito nas entrevistas individuais, ao longo das quais se repetiu o silêncio como resposta. Eles se sentiam intimidados a responderem perguntas sobre família, estudos, hábitos de leitura e falavam muito pouco, exatamente como acontecia durante a aula, nas nossas tentativas – minhas e da professora – em instigar um engajamento por parte deles. Quando, por exemplo, eram interpelados sobre o que esperam da aula de português, e em que nós, professoras, poderíamos ressignificar nossa ação docente para deixar a aula mais “atrativa”, por que não gostam da aula e nem de estudar, nenhum deles conseguiu formular uma resposta “coerente”. Apenas respondiam: “Não tenho nenhuma sugestão para a aula, está boa como está”; “O problema é com a gente, não com a professora”; “A gente só não gosta de estudar”. Esse (não) posicionamento dos alunos em não falar e atribuir a culpa a si mesmos nos remete ao conceito de *alteridade* de Bakhtin (1997a [1979]); ou seja, eles estão se vendo pelos olhos dos outros, pelo estereótipo historicamente construído, tal qual inferimos em seção anterior. Nesse caso, é necessário, em nosso entendimento, que o professor desconstrua essas visões à luz de seu *horizonte axiológico* (BAKHTIN, 2004 [1929]) e nas relações intersubjetivas (VIGOTSKI, 2007 [1978]) com os alunos.

Essa falta de resposta por parte dos entrevistados também foi analisada por Geraldini (2010a) quando ao autor referencia uma pesquisa de Machado (2000) com crianças e adolescentes de rua que pediam esmolas nos semáforos. A autora entrevistou quinze desses meninos e meninas, com o intuito de obter falas sobre os temas que lhes eram propostos (família, polícia, desigualdade social e escola), para nelas

detectar as representações sociais construídas e compartilhadas por esses sujeitos. O equívoco dessa pesquisa, segundo Geraldi (2010a), foi esperar que esses sujeitos tomassem posição e argumentassem em favor de seus pontos de vista a propósito dos assuntos a eles submetidos pela pesquisadora – exatamente o mesmo equívoco em que incorremos nas entrevistas com os alunos. Replicamos os resultados desse equívoco na voz do autor:

[...] o tempo maior da entrevista acabou sendo a fala da própria pesquisadora que tentava, de todos os modos, obter opiniões e defesa de opiniões dos meninos e meninas de rua. Não é que eles não as tenham, mas o silêncio a que sempre se acostumaram e a desconfiança nas instituições sociais de que ao mesmo tempo foram expulsos e para as quais pretendem as organizações devolvê-los são obstáculos que, nesta pesquisa, não conseguiram ser ultrapassados. Os entrevistados preferiram o silêncio a que estão submetidos e a que, mesmo voltando às instituições de origem – família e escola – continuarão submetidos. (GERALDI, 2010a, p. 135).

Talvez mais do que preferir o silêncio, sentimos nos alunos uma indiferença em relação à discussão que lhes propúnhamos, como se ela não fizesse sentido, talvez porque, possivelmente embora não conscientes disso, sentissem que interlocuções dessa ordem não mudariam o curso dos processos tal qual historicamente se instituem. Constrói-se, assim, uma atmosfera de artificialidades, em que o professor “finge” que ensina, e os alunos “fingem” que aprendem. Uma estratégia deles, que percebemos ao longo da intervenção, por exemplo, era sempre copiar os enunciados das questões, mesmo que a professora participante da pesquisa ou eu disséssemos que não era necessário fazê-lo. Esse comportamento, já observado nas aulas da professora, repetiu-se nas minhas aulas durante o período de pesquisa acerca das esferas da atividade humana em que *crônicas* escolhidas circulavam: escrevi as questões no quadro e avisei que não precisavam ser copiadas, apenas respondidas para serem apresentadas oralmente na aula seguinte; agi assim porque presenciei alunos que passaram a aula inteira copiando apenas as questões. Estratégias como essa criam a falsa ilusão de participação nas atividades.

Outra estratégia dos alunos para “fugir do martírio” da aula era apresentar motivos para sair da sala:

(33) *Manter os alunos dentro da sala de aula durante o período em que permanecem na escola é um desafio. O fato de que as aulas observadas eram constantemente interrompidas por alunos “chegando atrasados” na verdade é uma prova de que eles estavam andando pela escola: entram sem bilhete da secretaria (exigido quando os alunos chegam à escola no horário errado) e geralmente o material já está na sala. Durante a aula, eles frequentemente pedem permissão para ir tomar água ou ir ao banheiro – quando a professora permite, eles demoram a retornar. E em cada intervalo entre as aulas, a coordenadora tem que ficar parada na frente da escada para impedir que os alunos desçam. Eu mesma, na minha terceira aula, vi um aluno dentro da escola que não voltou para a sala. (Nota n. 158, diário de campo, ALP16, 1º ano, 12/05/2010).*

Outra vinheta mostra novamente a estratégia dos alunos de pedirem para sair da sala e as tentativas infrutíferas da professora para “conquistar” o engajamento dos alunos na aula:

(34) *A professora inicia a aula pedindo para abrir o livro didático na página correspondente à aula anterior. Apenas oito alunos em sala estão com o livro, por isso a professora os deixa sentarem-se em grupos. Já há muita conversa na sala, e a professora tem que dar uma reprimenda antes de começar a aula. No livro, ela pede que alguém leia em voz alta o texto de Zélia Prado, mas ninguém se oferece para fazê-lo. A própria professora começa a ler as questões sobre denotação e conotação, perguntando quem já aprendeu sobre isso – poucos alunos respondem “sim”. No restante das questões, os poucos alunos que participam demoram para responder e só respondem sim ou não, não conseguem explicar a resposta. A maioria responde às questões no caderno, sem participar da discussão oral. Alguns copiam as respostas do colega, outros não fazem nada. E nesse ambiente a professora continua tentando instigar a participação dos alunos. A aula é interrompida pela coordenadora para entregar as novas carteirinhas aos alunos. Continuando os exercícios, um aluno pede para*

ir ao banheiro e, ao sair da sala, admite para a professora que “é só para sair da sala, pois não tem nada para fazer”. A professora novamente para a aula para nova reprimenda. (Nota n. 101, diário de campo, ALP9, 1º ano, 12/04/2010).

Além dessas estratégias, observamos também outros comportamentos problemáticos dos alunos, como agressividade e desrespeito com a professora – alguns alunos “enfrentavam” a professora quando ela lhes chamava à atenção. Eles também andavam pela sala sem autorização e até engalfinhavam-se fisicamente no meio da aula. Inclusive mostraram-se agressivos com a apresentação de nossa pesquisa:

(35) Hoje foi a primeira vez que falo diretamente com os alunos. Repeti os propósitos da pesquisa e entreguei o Termo de Compromisso (ANEXO A) e o Questionário socioeconômico (ANEXO B). O que esperava durar uns dez minutos, levou a aula inteira. Tive que explicar todo o questionário, pois surgiram muitas dúvidas. Ao contrário do que imaginei, muitos alunos não se mostraram receptivos à pesquisa: reclamaram do tamanho do questionário; afirmaram que os pais não iriam assinar; alguns já responderam que não queriam participar. Houve até uma certa agressividade, como um aluno que comentou “Você vai tirar nota às nossas custas!”. E não foram todos os alunos que me devolveram tais documentos. (Nota n. 97, diário de campo, ALP8, 1º ano do segundo grau, 07/04/2010).

A depredação da sala de aula também chamou nossa atenção no período de observações:

(36) A sala de aula é suja, com lixos espalhados pelo chão, como papel e embalagem de doces. As carteiras são rabiscadas pelos alunos. No meio da aula, na frente da professora, os alunos jogam papeis e elásticos uns nos outros. (Nota n. 6, diário de campo, ALP1 e 2, 7º série, 19/10/2009).

Mas um dos grandes problemas enfrentados em relação ao comportamento de desinteresse dos alunos para com a aula foi o enorme número de faltas. Para atestar esse fato, calculamos, a partir da lista de

chamadas da professora participante, a quantidade de presenças e faltas de cada aluno, bem como a frequência, em percentuais, no decorrer de todo o primeiro semestre de 2010 da turma do 1º ano do ensino médio. O resultado preocupante encontra-se na Tabela 10 que, apesar de longa, mostrou-se essencial para uma maior compreensão sobre os resultados infrutíferos das atividades com leitura e escrita do gênero *crônica*, descritos neste capítulo. Podemos perceber que, além das faltas, outro obstáculo significativo são as trocas constantes de turma por parte dos alunos: nesta tabela, por exemplo, sete alunos (números 5, 8, 12, 13, 16 e 20, 24⁵⁷) dirigiram-se para outra turma ou saíram da escola, enquanto três (números 35, 36 e 37) entraram para a turma quase ao final do semestre. Com tantas faltas e mudanças, a média de frequência da turma foi baixíssima, apenas 65%. Vejamos a tabela inteira:

⁵⁷ Os alunos 5, 16 e 20, apesar de matriculados, não apareceram deste o início do semestre. O aluno 8 foi um dos alunos entrevistado que, conforme mencionamos, desistiu dos estudos semanas após esse contato. Mostrava-se sempre cansado e, por isso, pouco participativo nas aulas, até dormia em sala. O motivo apontado na entrevista foi trabalho em tempo integral. Os alunos 12 e 24 trocaram de turma. Já o aluno 13 simplesmente não apareceu mais, e não sabemos o que aconteceu de fato.

Aluno	Presença	Faltas	Frequência	Nº Aulas
1	23	8	74%	31
2	19	12	61%	31
3	17	14	55%	31
4	30	1	97%	31
5	0	31	0	0
6	29	2	94%	31
7	13	18	42%	31
8	4	1	80%	5
9	25	6	81%	31
10	26	5	84%	31
11	19	12	61%	31
12	6	4	60%	10
13	8	4	67%	12
14	11	20	35%	31
15	29	2	94%	31
16	0	31	0	0
17	16	15	52%	31
18	31	0	100%	31
19	24	7	77%	31
20	0	30	0	0
21	22	9	71%	31
22	27	4	87%	31
23	23	8	74%	31
24	3	2	60%	5
25	15	16	48%	31
26	28	3	90%	31
27	25	6	81%	31
28	15	16	48%	31
29	18	13	58%	31
30	26	5	84%	31
31	24	7	77%	31
32	31	0	100%	31
33	22	9	71%	31
34	14	17	45%	31
35	18	6	75%	24
36	16	6	73%	22
37	8	8	50%	16
Média de frequência da turma			65%	

Tabela 10: Lista de presença dos alunos durante o semestre.

Fonte: Construção da autora.

Como um aluno consegue implementar suas práticas de uso da língua – nesse caso, tendo o gênero *crônica* como megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004) –, se falta a tantas aulas, se a média de frequência é tão baixa? Não há metodologia nem conteúdo didático, em nosso entendimento, que compense esse alto índice de faltas. Prova disso é que trabalhamos práticas de compreensão leitora e de produção textual escrita por meio do gênero *crônica* durante 26 aulas consecutivas, fora as da professora participante de pesquisa, e ainda ouvimos ao final do processo alunos perguntando “o que era *crônica*”. Essa dificuldade no estabelecimento das interações por parte dos alunos sugere falta de conhecimento relacionado aos tópicos trabalhados em sala de aula. Ora, se não há engajamento de fato do aluno, é possível concluir que não há ensino e, por via de consequência, o aluno não aprende. Não parece haver, portanto, apropriação teórica significativa por parte do aluno sobre o que parece ter sido conteúdo de ensino em aulas progressas, inferência que será recuperada mais à frente.

No capítulo que segue, tentaremos entender a maior parte desses comportamentos dos alunos, na busca de construir inteligibilidades sobre a realidade vivenciada, objetivo maior desta dissertação. Por ora, vale apontarmos uma última característica observada que pode sinalizar para possíveis causas da falta de engajamento por parte dos alunos na aula de Português: uma provável baixa perspectiva de futuro em se tratando das possibilidades que a escolarização representa em seu entorno social e uma provável falta de confiança em si mesmos. No decorrer da pesquisa, foram ouvidos muitos comentários do tipo “*Eu não sei ler. De Português eu não entendo nada.*” Essas afirmações geralmente apareciam diante de uma proposta de atividade em sala de aula, quando os alunos se recusavam a fazê-la. Segundo Antunes (2003), essas concepções dos alunos de que “não sabem português” e de que “o português é uma língua muito difícil” seriam marcas do “insucesso escolar”. A autora descreve como o aluno provavelmente está saindo da escola:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta.

Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Geraldi (2010a), por sua vez, atribui à escola a produção e a semeadura de tais representações, em uma ação de *exclusão* social:

[...] [a escola] ensina que ler é difícil e para somente alguns; ideologiza que escrever é para muito poucos e, sobretudo, ensina que, nascidos ‘errados’, tivemos a oportunidade de sair do mundo vivido para o mundo sonhado e se não conseguimos, é porque não temos qualidades para isso. Assim, na escola que temos e no estágio atual da estrutura da sociedade, ainda é possível apostar em políticas de inclusão? (GERALDI, 2010a, p. 43).

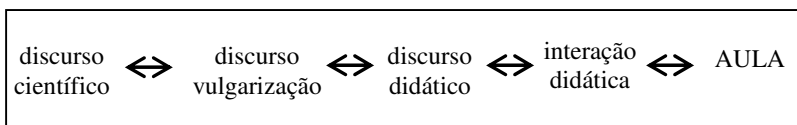
Como essas representações povoam o imaginário dos alunos e como elas se tornam possíveis causas do não engajamento deles nas aulas de Português parece, a nosso ver, um processo extremamente complexo que pode ter diversas respostas. Muitos autores da educação, inclusive os já citados nesta dissertação, já tentaram responder a essa questão com teorizações e metodologias. Nós tentaremos apontar respostas de cunho antropológico, fundadas nos estudos de *letramento*, o que será assunto no próximo capítulo, mas, antes, vale reiterar inteligibilidade construída a partir dessa realidade vivenciada: *as aulas de português não acontecem como gênero discursivo*.

4.5 CRIANDO INTELIGIBILIDADES: AULAS DE PORTUGUÊS QUE NÃO ACONTECEM

Diante da realidade descrita, nossa vivência na escola em que se realizou a pesquisa permitiu-nos construir, em alguma medida, inteligibilidades para os problemas encontrados. Se o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil parecem constituir um problema linguístico socialmente relevante (MOITA LOPES, 2006;

PISA, 2008⁵⁸), dada a discussão empreendida até aqui, o entendimento dessa problemática pode estar na *aula de Língua Portuguesa*, tema desta dissertação, concebida como *gênero do discurso* (MATENCIO, 2001). No caso das aulas observadas e ministradas no período da pesquisa, concluímos que elas *não aconteceram de fato*, exatamente por não haver engajamento por parte dos alunos, conforme afirmamos na seção anterior, o que, em boa medida, explica seus baixos índices de assiduidade.

Matencio (2001) analisa a aula de língua materna como um *gênero discursivo* que caracteriza o discurso didático. Estudando as interações presentes em uma aula de Português, a autora aponta o predomínio de estrutura triádica de pergunta / resposta / avaliação: ou seja, o professor pergunta, o aluno responde, e o professor avalia essa resposta, geralmente corrigindo-a ou reafirmando sua veracidade. A autora também defende que considerar as especificidades da aula de língua materna requer a articulação de diferentes zonas de produção discursiva engendradas na interação didática, conforme demonstra no diagrama a seguir (MATENCIO, 2001, p. 202):



Esse diagrama remete, em nossa compreensão, ao percurso a que fizemos alusão no capítulo anterior: construção do conhecimento teórico-científico na universidade, vulgarização desse conhecimento em textos institucionais, em manuais de ensino, em cursos de formação e afins, seguida pela elaboração ou transposição didática – dependendo de como esse discurso se organiza e se efetiva – e, enfim, a interação didática que constitui a *aula* como um dos gêneros por meio dos quais o discurso didático se atualiza. Matencio (2001) empreende uma descrição detalhada da interação didática em sala de aula, apontando: a aula como um *evento* que intercala eventos rituais e espontâneos; os conhecimentos

⁵⁸ Conhecemos o risco de pospor Moita Lopes e o PISA lado a lado, mas o fazemos porque o primeiro concebe como objeto da Linguística Aplicada, hoje, os problemas linguísticos socialmente relevantes; o PISA, por sua vez, em que pese sua natureza massiva e homogeneizadora e os propósitos a que se presta, sinaliza para o fato de que os domínios da escrita, dentre estudantes brasileiros na faixa etária de quinze anos, carecem de atenção. Assim, a configuração de tais domínios da escrita, em nosso entendimento, constitui um *problema linguístico socialmente relevante*, sobretudo se considerada a dimensão crescentemente grafocêntrica das sociedades contemporâneas.

envolvidos na produção da interação didática, tanto orais quanto escritos; os aspectos positivos e negativos do projeto didático; as relações de lugares e papéis do professor e dos alunos; as diferentes dimensões comunicativas e operacionais.

Em relação aos lugares e papéis empreendidos pelos interlocutores que estabelecem relações intersubjetivas por meio do gênero *aula*, ou seja, professor e alunos, a autora aponta para três funções do professor ao longo de uma aula: “[...] a função de *informar os alunos quanto ao objeto de estudo*, a de *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de *avaliar a produção dos alunos*.” (MATENCIO, 2001, p. 91, grifos da autora). Por outro lado, segundo a autora, os alunos também possuem lugares e papéis complementares aos do professor, por isso suas intervenções também assumem uma natureza similar, sendo classificadas como: “[...] visando informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito/estudado, o que ocorre por intermédio de suas perguntas e de suas respostas.” (MATENCIO, 2001, p. 91). Supõem-se, pois, haver aqui *perguntas* e *respostas* sobre um eixo específico de interação que tematize conhecimentos escolares; raras foram as ocasiões em que pudemos provar desse processo ao longo de nossa pesquisa-ação. A autora, porém, reconhece a existência de momentos de tensão, quando os papéis são revertidos, ou seja, momentos em que o próprio aluno vira centro organizador da interação, mas a palavra final tende a ser sempre do professor. Quando, no entanto, essa reversão se dá em nome do eixo sobre o qual a interação se processa, parece-nos um movimento enriquecedor, porque promove o compartilhamento do protagonismo entre os interactantes. A grande dificuldade consiste, porém, quando essa reversão se institui em nome dos tantos obstáculos que mencionamos em seção anterior, ou seja, quando o compartilhamento do protagonismo não tem o eixo do conhecimento em construção como base: eis, então, o combustível para o dispêndio de tempo e para a não aprendizagem.

Matim (2001) afirma, assim, que o objetivo didático e essa consciência de que há alternância de papéis e lugares definem o projeto de gerenciamento do evento que baseia a *aula*, constituída também pela articulação entre as duas ordens constitutivas do conjunto de interações verbais. A autora ainda levanta os seguintes aspectos que definem tipologicamente e caracterizam a interação em sala de aula:

- 1) a aula é constituída no quadro das práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva;
- 2) o professor gerencia a interlocução – originariamente de natureza assimétrica e coletiva – à luz de objetivos didáticos e educativos de longa, média e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador;
- 3) a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação; configura-se, assim, um evento intermediário no contínuo entre os rituais e os espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico. (MATENCIO, 2001, p. 98).

Continuando a descrição das unidades constitutivas do gênero *aula* – interação, sequência, intervenção e operação didático-discursiva –, Matencio (2001) considera de fácil identificação o início e o fim da interação didática: “[...] *sua abertura e seu encerramento são definidos, quanto às dimensões espaciotemporais, institucionalmente, sua organização temática é centrada no(s) módulo(s) do conteúdo a ser(em) estudado(s).*” (MATENCIO, 2001, p. 102, grifos da autora). A estudiosa aponta, porém, para rupturas provisórias, como as aulas interrompidas por funcionários da escola ou aquelas em que ocorre a ausência temporária de um ou mais de um aluno, situações recorrentes no cotidiano das aulas observadas e ministradas no decorrer desta pesquisa. A autora não considera essas rupturas como início de uma nova interação e afirma que elas podem comprometer significativamente o desenvolvimento da aula, conforme mencionamos anteriormente.

Além disso, a interação didática também obedece a regras de encadeamento das unidades, o que define a estrutura esquemática global de uma aula, que deve ser descrita “[...] através do agrupamento de seqüências com base em suas funções didático-discursivas e nos focos discursivos privilegiados, isto é, nas restrições interativas e interacionais que intervêm na planificação e execução de cada etapa.” (MATENCIO, 2001, p. 105). E é em uma dessas seqüências discursivas que há a coconstrução de sentidos, condição *sine qua non* das interações verbais, por isso a importância de haver engajamento dos participantes.

Ao discutir sobre as noções de turno e intervenção, Matencio (2001) levanta ideias equivocadas sobre a interação em sala de aula, como a de que o professor é o detentor da palavra, e os alunos só constroem intervenções reativas; considerando, assim, que uma aula ocorre caracteristicamente por uma fase linear. Essas ideias parecem estar presentes no imaginário da professora participante deste estudo e, sobretudo, dos alunos, quando eles não se engajam nas aulas a ponto de parecer que a professora é a única interactante – isso se podemos considerar a existência de *um interactante* quando não há *interação* efetivamente –, como tentamos mostrar na seção anterior:

Com efeito, assumir que o fato de o professor poder deter a fala na maior parte do tempo faria com que os alunos não se envolvessem diretamente na elaboração dos conteúdos seria incoerente com uma concepção de interação como co-construção de sentidos. Além disso, se a distribuição desigual do direito à fala é constitutiva da interação em sala de aula, deve-se considerar que mesmo o *feedback* do aluno, por meio de marcadores discursivos, por exemplo, é direcionador da fala do professor. Enfim, [...] só restaria conceber a aula como uma “não-interação, pois a dimensão dialógica seria abordada em sala de aula basicamente como a ocorrência de *feedback* na fala de um único interactante, o professor. (MATENCIO, 2001, p. 125).

Essa é exatamente a situação que presenciamos e vivenciamos de forma recorrente na escola em que se deu a pesquisa: no nosso caso, a professora aparece não apenas como única interactante, mas como interactante solitária, que não recebe nenhum retorno dos alunos, alheios aos polos temáticos da aula. Poderíamos considerar de fato a existência de um *interactante* quando não parece não haver *interação* efetiva? As vinhetas descritas até aqui mostram uma professora que tenta incentivar o engajamento dos alunos por meio de perguntas pessoais como *O que vocês sabem sobre esse assunto?*; que tenta descobrir os motivos dessa aparente falta de interesse, mas que apenas obtém o silêncio como atitude responsiva dos potenciais interlocutores na aula.

A autora ainda estabelece a segmentação de uma intervenção em operações didático-discursivas, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. Em relação à natureza das operações do professor, elas

se manifestam basicamente por meio de três categorias, todas ligadas às funções do professor mencionadas anteriormente; ou seja, funções que podem ser: “[...] de *natureza informativa*, as ações de *indicação*, de *informação* ou de *reiteração*; *natureza incitadora*, as ações de *demanda* e de *redemanda*; *natureza apreciativa*, as ações de *avaliação* ou de *ratificação* [...]” (MATENCIO, 2001, p. 147, grifos da autora). Já as operações discursivas dos alunos seguiriam as mesmas bases de funções do professor – informador, animador e avaliador –, já que, no imaginário coletivo, os alunos realizariam suas intervenções em função daquelas formuladas pelo professor. Matencio (2001, p. 150) explica essa compreensão:

Em sala de aula, o aluno aprende não apenas um conjunto de conhecimentos sobre o objeto de estudo como também a falar sobre eles; a interação permite, assim, que o aluno (re)construa representações sobre o objeto de estudo e sobre os eventos de interação didática. Se o professor gerencia a interação, é dele também a responsabilidade de determinar não apenas o que deve ser feito, mas também como deve ser feito. Pode-se concluir, portanto, que essas características da instituição educacional têm como efeito o fato de que, em princípio, o aluno se atribui pouca responsabilidade em relação à sua aprendizagem.

Ainda em relação às operações discursivas do aluno, a autora não deixou de apontar um fator que parece ser frequente nas aulas em geral, também observado na pesquisa que constitui esta dissertação: as interações entre pares, consideradas como *microinterações* que intervêm no desenvolvimento da interação principal em sala de aula – aquela empreendida geralmente pelo professor. Batista (1997) aponta para formações de “subgrupos” no interior do corpo dos alunos, classificados de acordo com o maior ou menor sucesso da aprendizagem e das estratégias de correção – alguns exemplos de subgrupos seriam os chamados “*alunos do fundo*”, “*cdf's*” etc. Matencio (2001) explica essas microinterações:

Existem, é claro, as interações entre os pares que mantêm o tópico, vinculando-se ao objetivo didático da interação, mas, novamente, ou elas são

inseridas na interação principal ou são ignoradas pelo professor. Assim, essas interações entre os pares são de interesse se consideradas como microinterações que intervêm no desenvolvimento da interação principal em sala de aula (podendo [...] desviar o tópico), pois o professor pode utilizá-las para relembrar lugares e papéis dos interlocutores, mas raramente são incorporados à interação principal e, se o são, nesse caso, por serem autorizadas pelo professor, novamente as falas dos alunos tornam-se uma função de suas falas. (MATENCIO, 2001, p. 151).

Na *aula*, assim, há focos temáticos convergentes, há focos divergentes e há focos predominantes, como, por exemplo: “[...] *focos discursivos metalingüísticos*, visando à construção do saber nomear, [...] *focos discursivos que incidem sobre os modos de realizar as tarefas*, objetivando a construção do saber fazer, e *focos conceituais*, privilegiando a construção de saberes sobre o objeto de ensino e aprendizagem. (MATENCIO, 2001, p. 160, grifos da autora).”

Para que os focos discursivos convirjam ou divirjam, portanto, é necessário que haja interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos, com engajamento efetivo de ambos os lados. Quando esse engajamento não se dá, não se consolida a *aula* como gênero discursivo. Matencio (2001) também explica como se dá a organização da interação, quando ela acontece de fato:

A organização da interação na aula ocorre por movimentos (didático-discursivos) – pelas sinalizações produzidas pelos interactantes na formulação de sua fala –, que direcionam sempre o processo interpretativo e, portanto, interativo e interacional. São essas sinalizações que configuram, passo a passo, a *organização acadêmica* – a referenciação aos objetos discursivos de ensino/aprendizagem – e a *organização social* – o estabelecimento de lugares e papéis para os interlocutores –, enfim, a *co-construção de sentidos na interação*. (MATENCIO, 2001, p. 174, grifos da autora).

Desse modo, a organização da interação na *aula* implica coconstrução de sentidos por parte do professor e dos alunos, que se

tornam, assim, *autores* que refletem sobre suas vivências, escrevem seus textos e estabelecem novas relações com o já produzido, conforme defende Geraldi (2010a). O autor, que concebe a aula de Português como um *acontecimento*, define o processo de aprendizagem também como *construção de conhecimento*:

As aprendizagens construídas ao longo do processo de escolaridade podem ser diferentes entre a turma A, B, ou C: isto não importa, o que importa é aprender a aprender, para construir conhecimentos. Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas. [...] a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado. (GERALDI, 2010a, p. 100).

Entendemos, assim, possível aproximar Geraldi (2010a) das concepções de Matencio (2001) no que respeita ao “acontecimento aula”: ambos destacam a necessidade de *engajamento* como condição *sine qua non* para que a *aula aconteça*. Ora, se o engajamento por parte dos alunos não ocorre, não se dá o movimento apontado por Vigotski (2007 [1978]) no qual um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal – ou seja, as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social, entre pessoas (*interpsicológica*), e depois no interior da criança (*intrapsicológica*). Sem engajamento mínimo, portanto, não há o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* nos alunos. Foi exatamente o que aconteceu com os alunos participantes da pesquisa em se tratando do gênero *crônica*: como *conceito científico*, tal gênero precisava surgir e se constituir por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do pensamento do indivíduo, e não assimilada nem decorada (VIGOTSKI, 2001 [1934]) – eis a apropriação intrassubjetiva por meio das relações intersubjetivas.

Uma possível resposta de Geraldi (2010a) para alcançarmos esse engajamento é considerar o ensino como *projeto* que deve estar sempre voltado para as questões do vivido, ou seja, as especificidades de cada turma, e até de cada aluno. O que não implica, segundo o autor, o desaparecimento do planejamento *local* e *global* do processo de ensino e

de aprendizagem: a crítica aqui pode ser entendida, a nosso ver, como endereçada às organizações curriculares que trazem uma grade com tudo previsto e seriado. O conhecimento sistematizado, para o autor, deve fazer parte do percurso, e não ser o seu fim. Em outras palavras: “Admitir a variedade não é admitir o espontaneísmo: o trabalho com projetos o afasta. Não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes.” (GERALDI, 2010a, p. 101).

Essas proposições do autor constituem a exata contraface da situação vivenciada na escola em estudo: exigências de ordem *global* – como as Olimpíadas de Português – uniformizam os conteúdos por seriações e impõem ao professor a metodologia considerada adequada. Mesmo embasados teoricamente, os caminhos traçados para o professor seguir não garantem que a aula *aconteça* de fato, e vimos que ela não acontece. A realidade vivenciada é semelhante à descrita por Batista (1997):

[...] o professor está, em sala se aula, submetido à necessidade e à urgência temporal: as possibilidades de indisciplina e de perda da autoridade são reais e prementes; o tempo passa e há um conjunto de tarefas a fazer e de conhecimentos a serem transmitidos; a sala de aula é um conjunto de problemas que pedem a todo o tempo uma intervenção que não ponha em risco seu equilíbrio. Por um lado, isso parece significar que são os problemas de organização do trabalho e disciplina os objetos privilegiados de conhecimento do professor. Por outro lado, entretanto, isso parece significar também que a sua relação com esses e outros objetos que emergem para seu conhecimento é uma relação envolvida, interessada, participante, não-especulativa, prática. [...] manifesta-se uma estreita relação de cumplicidade entre as condições que limitam a atuação do professor e as estratégias que efetivamente utiliza para enfrentar os problemas e necessidades por elas geradas. (BATISTA, 1997, p. 111-112).

O professor, assim, passa a ter como objetivo principal de sua ação resolver esses problemas da aula, como observamos na escola em questão. Um texto produzido por um dos alunos no período de

intervenção da pesquisa mostra claramente a situação em que se encontrava a turma quando chegamos:

O colégio Vista

O de governo que tem vários professores de uma responsabilidade grande de ensinar os alunos.

ALUNO diz: Tem esse colégio é muito difícil.

Prof. diz: mas na sua escola pra passar de ano.

ALUNO diz: É mais eu não consigo entender a matéria.

Prof. diz: Mas não tem presta a atenção na aula.

ALUNO diz: Eu me esforce pra presta a atenção mais não consigo.

Prof. : Lesson não vai continuar sempre no 1º grau.

ALUNO diz: Então me ajuda professora.

Prof. diz: Mas pra mim te ajuda não precisa ajuda. (É verdade!)

ALUNO *dig: Então eu vou mudar*

Prof *dig: Então eu quero ver.*

*(Observação: Eu acho que esse menino
é bem esperto só que precisa de motivação*

Exemplo 16: T1, aluno n. 21.

Ao pedir que o aluno produzisse uma *crônica*, ele escreveu esse diálogo fictício entre ele mesmo e a professora de Português participante da pesquisa, diálogo que serve, em nossa compreensão, como mais um indício de que o aluno escreve *para* a professora, tal qual afirmamos em seção anterior. Concluímos, assim, que, embora começemos pelas esferas, e os alunos escolham as *crônicas* nas esferas, a mudança de uma esfera para a outra – no caso, da *jornalística* ou *literária* para a *escolar* – está posta e tem implicações efetivas: uma delas é a perda de referência do *outro*, do interlocutor esperado, conforme mencionado anteriormente. A *crônica escolar*, como vimos, como todo artefato escolar, é escrita para a professora, tanto que replica situações escolares – como esse diálogo do Exemplo 16. Além disso, tal produção textual registra o que já havíamos depreendido nas entrevistas individuais: admitir que eles não estão aprendendo, mas sem culpar a escola ou a professora. Ele quer “mudar” e, para isso, pede ajuda à professora, que por sua parte também não sabe o que fazer e pede ajuda à universidade. Eis a dimensão individualizadora de um problema que seguramente tem dimensões sociais e, portanto coletivas, bem mais amplas, o que tematizaremos no próximo capítulo.

Ilustra tal entendimento o fato de que esse comportamento não está insularizado, restrito a esse aluno, mas parece estender-se ao contingente da turma, possivelmente de todas as turmas, inclusive as descritas no processo de estágio final do curso de graduação: não parece haver aprendizagem efetivamente – e as produções textuais inseridas neste capítulo à guisa de exemplo refletem não aprendizagens básicas acerca dos usos da escrita. Entendemos que isso se deva, em grande medida, ao fato de não haver engajamento por parte dos alunos; ou seja, ao fato de as *aulas não acontecerem* naquele espaço escolar. Se, conforme vimos no capítulo 3 desta dissertação, a aprendizagem escolar gera mudanças cognitivas na criança, em um processo de apropriação

ativo e crítico, no qual a intersubjetividade incide na intrassubjetividade (VIGOTSKI, 2007 [1978]), isso somente se processa se a aula *acontecer* de fato. Se a aula *não acontece*, como gênero discursivo (MATENCIO, 2001), não há *aprendizagem*; não havendo *aprendizagem*, não haverá *desenvolvimento*, segundo as teorizações de Vigotski (2001 [1934]). E ainda, partindo do princípio de que processos internos de desenvolvimento despertam-se do contato do indivíduo com certo ambiente cultural (KOHL DE OLIVEIRA, 1997), perguntamo-nos: Será que as aulas de Português têm facultado esse tipo de contato?

4.6 SEGUINDO PARA NOVOS RUMOS...

Se o objetivo primeiro foi coconstruir estratégias didático-pedagógicas para mediar a formação do aluno leitor de textos-enunciado de gêneros discursivos diversos – com destaque aos gêneros secundários –, as ressignificações ao longo da pesquisa levaram-nos a buscar a criação de inteligibilidades sobre a realidade encontrada. Por que não há engajamento por parte dos alunos? Por que as *aulas não acontecem*?; o auxílio a uma professora desanimada com a profissão – mas apostando na natureza *redentora* de nossa inserção naquele espaço –, para coconstruir estratégias e entender melhor a realidade vivida, numa relação dialógica entre sua extensa prática e nosso aporte teórico; a divulgação dessas reflexões no meio acadêmico. O foco, portanto, é no aluno – tentar entender a realidade desse aluno que escreve um texto como o Exemplo 16. Se *a aula de Português não acontece* como gênero discursivo (MATENCIO, 2001), tentaremos, no capítulo seguinte, tentar explicar por que não acontece, o que ensaiaremos fazer à luz dos estudos do letramento.

A conclusão, porém, que emerge dessa longa descrição da vivência na escola em questão, empreendida neste capítulo, a nosso ver, é que nossa experimentação empírica legitimou as críticas feitas por Geraldí (2010b) à tendência de se arrolar *gêneros discursivos* por seriações específicas, tal qual mencionamos no capítulo anterior. Vimos que as recomendações dessa perspectiva sugeriam aos professores de Língua Portuguesa permanecer na abordagem de um mesmo gênero pelo tempo necessário para consolidar a apropriação das práticas de linguagem a ele correlatas, o que acaba resultando, em nosso entendimento, na apropriação do gênero como *artefato*. Foi exatamente o que concluímos ter acontecido com o gênero *crônica* no decorrer da

pesquisa, tal qual descrito neste capítulo: um longo período de trabalho com um único *gênero* – aproximadamente um semestre, se somarmos nossas aulas com as da professora participante – não resultou em uma apropriação significativa do *gênero* por parte dos alunos, o que ficou atestado em suas produções textuais. Concordamos com Geraldi (2010b) que esse é o resultado esperado de um trabalho didático focado na *forma* do gênero e que não considera a interação verbal: saber as características de um determinado *gênero discursivo* não implica estar apto para produzir um texto desse gênero; tal produção exige muito mais – é preciso se construir como locutor, assumir o papel do sujeito discursivo, entrar em uma relação de *alteridade* com o *outro*, e isso implica usar a linguagem nas infinitas formas por meio das quais ela institui interações humanas. É preciso, enfim, saturar esse conceito em apropriação de vivências, de modo que se naturalize nas *práticas de uso da língua*, porque, para serem *práticas*, implicam essa exaustão de empiria (VIGOTSKI, 2001 [1934]).

5 TENTANDO ENTENDER O CAOS: POR QUE AS AULAS DE PORTUGUÊS *NÃO ACONTECEM*?

A educação escolar é apenas um fragmento da educação universal [...] A escola contribui com uma educação intencional e sistemática, planejada e continuada. Porém, meu maior aprendizado vem de outras instituições, fora do arranjo escolar: a família, a religião, a comunidade e o mundo contribuem para a construção de conhecimentos e valores. A comunhão desses cinco elementos se transformou em pilares que fundamentam a minha formação. (Bruno de Oliveira *apud* Tinoco, 2008).

No decorrer do capítulo anterior, mostramos várias vinhetas narrativas que retratam a realidade encontrada na escola em que se deu a pesquisa. Também trouxemos as vozes de teóricos da educação que já haviam apontado, nas últimas duas décadas, problemas da aula de Português, sobretudo referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da produção textual, e sinalizado possíveis respostas *metodológicas* para essa “crise”, a exemplo de Antunes (2003), Batista (1997), Britto (1997), Geraldi (1997 [1991]), Kleiman (2001 [1989]), entre outros. Neste capítulo, empreenderemos novas tentativas para entender por que as aulas de Português *não acontecem* de fato, mas agora buscando respostas de cunho *antropológico* nos estudos de *letramento*, apontando definições, conceitos como *modelos, eventos e práticas de letramento*, discussões acerca das implicações socioeconômicas e as contribuições dessas teorizações para a construção de inteligibilidades sobre/para a realidade vivenciada.

5.1 USOS SOCIAIS DA ESCRITA: AS DIVERSAS FACETAS DO LETRAMENTO

Conforme já mencionado, desde o início esta dissertação focalizou estudos sobre o *letramento*, ao considerar a dimensão *social* do ato de ler – lembramos que *práticas escolares de leitura* foi nosso primeiro tema. Esse conceito emergiu no decorrer da pesquisa como uma possível resposta à tentativa de construir inteligibilidades sobre a realidade vivenciada – aulas de Português que *não acontecem*. Nesta

seção, resgataremos essa dimensão do ato de ler, que envolve o uso social da escrita, ou seja, resgataremos os conceitos de *práticas e eventos de letramento*; as discussões acerca do que é *letramento* e as implicações do estudo dessa dimensão.

Em nossa compreensão, não há como trabalhar com o tema *aula de Português* sem discutir o fenômeno do *letramento*, que, além de constituir um conceito difícil de definir, haja vista a diversidade de abordagem veiculada na literatura específica, envolve alguns equívocos conceituais que serão discutidos nesta seção. Além disso, assim como os conceitos de *gêneros do discurso* e as teorizações sócio-históricas de Vigotski, o fenômeno do *letramento* também é pauta de discussões entre professores do ensino médio e fundamental, seja por meio de congressos, cursos de formação continuada ou documentos parametrizadores de ensino. Dada a complexidade de conceitualização, optamos por proceder ao registro de estudos diversos sobre o tema para, somente após tais discussões, delinear um conceito que entendemos possível para *letramento*, o que faremos à luz das teorizações que constituem esta seção.

5.1.1 Em busca de uma definição para *letramento*

A década de 1990 foi a época do surgimento e da legitimação dos estudos sobre *letramento* no Brasil, quando estudiosos da educação ressignificaram as discussões desencadeadas na década anterior, sobretudo nos Estados Unidos e no Reino Unido. Segundo Pedralli (2011), tratava-se de pesquisas que assumiram uma perspectiva sociocultural dos usos da modalidade escrita da língua, seguindo as teorizações seminais de autores como Brian Street e Shirley Brice Heath. Os estudos sobre o fenômeno, cuja significação inicial estava muito comprometida com o processo de *escolarização*, eclodiram no Brasil, sobretudo nas vozes de duas estudiosas da linguagem, Angela Kleiman e Magda Soares. Logo o conceito passou a ser entendido como uma nova maneira de tratar as habilidades de ler e escrever, conforme aponta Pedralli (2011), ganhando novos contornos e redimensionamentos que cresceram no Brasil, o que pode ser exemplificado em termos como (*novos*) *estudos de letramento* e *letramentos* (no plural), segundo Oliveira e Kleiman (2008).

Soares (2003 [1998]⁵⁹) aponta que o primeiro aparecimento do termo *letramento* foi em um texto da linguista Mary Kato de 1986⁶⁰. Segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), na obra em questão, a autora discutiu relações entre as modalidades oral e escrita da língua e fez referências à fala *pré-letramento* e à fala *pós-letramento*, tomando, assim, o termo em uma remissão a *experiências com a escrita*, o que sugeria *escolarização*. O termo em inglês, que deu origem a *letramento* em português, foi inicialmente traduzido como *alfabetização*⁶¹. Britto (2003) traz como possível explicação para essa mudança de tradução o aumento da demanda social pelo domínio operacional do sistema de escrita; ou seja, o aumento da percepção de que o conhecimento e o uso da escrita, além de trazer “modificações” na vida das pessoas, implica a manipulação ativa de discursos e referenciais culturais além do domínio mecânico do sistema. A formulação e a aplicação do conceito de *letramento*, não mais como sinônimo de *alfabetização*, resultou, portanto, “[...] de necessidades teóricas e práticas, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e dos modos de construção do conhecimento.” (BRITTO, 2003, p. 9). Kleiman (2001 [1995]) aponta que, com o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, os estudos do *letramento* foram, aos poucos, “[...] alargando-se para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de *letramento* em grupos minoritários” (KLEIMAN, 2001 [1995], p. 16).

Acreditamos, porém, que ainda exista esse equívoco conceitual de igualar os termos *letramento* e *alfabetização*. Britto (2003) aponta para quatro diferentes termos-conceito em uso, que muitas vezes são tratados como sinônimos: *letramento*, *alfabetismo*, *alfabetização* e *cultura escrita*. Tinoco (2008) também afirma que ainda há estudos que tratam *letramento* como um novo nome para *alfabetização* ou como uma forma de categorizar o “nível de estudos” da cultura erudita. Como possíveis justificativas para tais equívocos, a autora levanta o pouco tempo que o conceito circula entre os grupos de professores dos diferentes sistemas e níveis de ensino brasileiro e a associação direta que

⁵⁹ Ainda que se trate de datas muito próximas, entendemos necessário remeter ao ano de publicação da primeira edição da obra por conta de a segunda metade da década de 1990 ter sido especialmente significativa na construção do conceito de *letramento* no Brasil.

⁶⁰ KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

⁶¹ Em língua inglesa, *literacy* designa tanto *letramento* (tal qual o tomamos no Brasil) como *alfabetização*.

muitos professores e alguns pesquisadores fazem entre *letramento* e *escolaridade*, a exemplo de pesquisas que se referem a “níveis” ou “graus” de letramento.

Afastando-se dessas concepções, há os autores que se aproximam da definição que consideramos a mais largamente aceita entre os estudiosos: a que concebe *letramento* como *usos sociais da escrita*. Autoras como Magda Soares e Angela Kleiman, juntamente com outros estudiosos, contribuíram para essa nova perspectiva de entender a presença da língua na sociedade, estabelecendo interfaces com outras áreas como a *sociologia* e a *antropologia*: o termo *letramento*, assim, adquiriu dimensões *antropológica*, *política* e *sociológica* que até então não haviam sido contempladas em se tratando dos estudos linguísticos sobre a modalidade escrita da língua.

Soares (2003 [1998]) afirma ser impossível, assim, construir uma definição precisa para *letramento*. Além de ser uma palavra recente na língua portuguesa, é difícil chegar a uma definição que abarque as duas dimensões do *letramento* – a individual e a social – que, por sua vez, também são difíceis de definir. Diante dessa impossibilidade, a autora defende que tal definição depende do contexto sócio-histórico: “[...] porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço.” (SOARES, 2003 [1998], p. 78). Como depende do contexto, o que se deve valorizar no estudo do *letramento*, portanto, são *as práticas de letramento* no dia a dia das pessoas, conceito que será discutido à frente.

Diante da gama de posicionamentos dos principais teóricos da área, Tinoco (2008) sugere um levantamento de pelo menos duas concepções de *letramento* a partir desses estudos. De um lado, teríamos Soares (2003 [1998]) apresentando uma definição com enfoque mais *individual* de *letramento*, com base em uma discussão sócio-histórica e, em nosso entendimento, sob uma ótica escolarizante, significando “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2003 [1998], p. 18). Ao aproximar significativamente o fenômeno *letramento de letramento escolar*, essa concepção, segundo Tinoco (2008), seria passível de conceber mensurações por parâmetros, níveis e graus definidos.

A outra concepção apontada pela autora, agora com enfoque *antropológico e social*, corresponde ao ideário de Angela Kleiman, que concebe o fenômeno como “[...] práticas sociais cujos modos específicos

de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 2001 [1995], p. 11). Ao focalizar em “práticas sociais” ou “processo de letramento”, segundo Tinoco (2008), passa-se a vislumbrá-lo como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida, nas mais diferentes esferas de atividade e não apenas na escola. Como aponta Baltar (2010, p. 216): “A concepção de Kleiman está associada de modo mais amplo ao conjunto de práticas sociais possíveis de serem vivenciadas na sociedade, tratando-se de um processo experiencial contínuo que acompanha o indivíduo durante toda a sua vida.”.

Diferentemente da primeira concepção, assim, o *letramento* não é passível de nivelamento, o que também é criticado por Barton (1994). Para o autor, as pessoas fazem uso de diferentes *letramentos* associados com os diferentes domínios da vida (casa, escola, igreja). Essas diferenças podem ser mais significativas dependendo das diferenças culturais ou períodos históricos. Não há, portanto, uma “lista” fechada dos tipos de *letramentos*, nem há *letramento* “simples” ou “complexos” – são apenas *diferentes*. Nossas histórias individuais de vida, por exemplo, contêm muitos *eventos de letramento* desde a infância, o que se modifica com o passar dos anos. É a essa concepção que nos filiamos, cujo entendimento pode ser resumido nas palavras de Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 129):

[...] *letramento*, como o compreendemos hoje, diz respeito a esse amplo fenômeno dos usos da escrita em diferentes espaços sociais, com diferentes propósitos, em diferentes níveis de escolarização; quer em gêneros do discurso secundários que requeiram alta escolarização, quer em gêneros do discurso primários que demandam níveis mínimos de escolaridade. A questão, sob o ponto de vista desse ideário, não é a hierarquização ou a prescrição desses usos. O foco são o reconhecimento e a descrição desses usos, a busca pela compreensão daquilo que os homens estão fazendo com a língua escrita nos espaços em que vivem, em que interagem; para que finalidades a escrita se presta, como a concebem e que valores atribuem a ela, tanto quanto as relações de poder implicadas nesses usos.

Com base nessas premissas, esta dissertação adota a definição de *letramento* como práticas sociais que cada indivíduo assume em relação à escrita, ancoradas no contexto sócio-histórico do qual faz parte. Ele se define de acordo com as atividades que implicam o uso da escrita que é significativo no dia a dia de um sujeito, integrante de uma sociedade em determinada época, sendo, assim, um fenômeno maior, tal qual defendem Street (1984; 2003) e Kleiman (2001 [1995]); ou seja, tomado em suas implicações sociológicas, antropológicas e políticas mais amplas. O *letramento escolar*, assim, constitui apenas um dos muitos *letramentos* existentes, a exemplo de *letramento religioso* e *letramento familiar*; em outras palavras, o *letramento* como fenômeno concebido em seu desenho mais amplo contém vários tipos de *letramentos*, dentre eles, o *letramento escolar*. Por outro lado, não negamos o papel da escola como “principal agência de *letramento*” defendido por Kleiman (2001 [1995]), sobretudo em determinados contextos socioeconômicos mais fragilizados.

Essa heterogeneidade inerente aos usos sociais da escrita remete-nos aos conceitos de *letramentos situados* e ao uso do termo no plural – *letramentos*. Partindo da premissa de que “[...] a escrita e a leitura assumem significados específicos, dependendo do contexto e dos grupos sociais aos quais essas atividades estão vinculadas” (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008, p. 145), então podemos inferir que não há um *letramento* monolítico, determinado exclusivamente pelo processo de escolarização, mas *letramentos*, no plural. E esses *letramentos*, portanto, são *situados* geograficamente e *datados* historicamente. Sob essa perspectiva, Tinoco (2008) defende a adoção do conceito de *mundos de letramento*, postulado por Hamilton e Barton (1993), segundo o qual todos os grupos sociais desenvolvem práticas culturais que favorecem habilidades específicas de leitura e de escrita. A autora critica a compreensão de que uma comunidade poderia ter maior ou menor nível de *letramento* – novamente a crítica à impossibilidade de nivelamento do conceito –, entendendo que cada uma apresenta orientações diferentes de *letramento*, ou melhor, *mundos de letramento* diversificados. O conceito, assim, enfatiza a natureza *situada* das práticas sociais de leitura e escrita, e desmistifica a possível existência de um conjunto de práticas que poderiam caracterizar *o letramento*, no singular:

[...] não há ‘UM’ letramento para o qual possamos fazer uma proposta globalizadora de ensino-aprendizagem, mas múltiplos letramentos, que

ocorrem em diferentes esferas de atividade e são orientados por propósitos comunicativos particulares, em função dos quais sistemas simbólicos, gêneros e suportes são adequados. (TINOCO, 2008, p. 73).

Outra autora que defende o uso do termo *letramentos* no plural é Oliveira (2008), ao também advogar em favor do fato de as *práticas de letramento* estarem vinculadas a diferentes domínios de atividade, como casa, escola, lugar de trabalho, igreja, rua, lojas, entre outros; a aspectos particulares da vida cultural – *letramento* na academia, no lugar de trabalho –; e a diferentes sistemas simbólicos – os chamados *letramento eletrônico* ou *virtual*, *letramento musical*, *letramento cinematográfico*, entre outros. Filiamo-nos ao uso de *letramentos* no plural como resultado da heterogeneidade constitutiva dos usos sociais da escrita, mas contrariamos dois movimentos antagônicos das discussões sobre *letramento*, apontados e denominados por Cerutti-Rizzatti (2009) como “alargamento” e “estreitamento” do conceito. O primeiro implica essas novas expressões, levantadas por Oliveira (2008), como *letramento digital*, *letramento matemático* e *letramento musical*, que expandem o uso do termo para instâncias que não possuem o signo verbal escrito como prevaLENcente – condição intrínseca do fenômeno. Já o “estreitamento”, resultante das discussões da Psicolinguística Aplicada, implica vinculação do *letramento* aos atos de ler e escrever em seu sentido estrito, desconsiderando, assim, o conteúdo sociocultural. Ambos os movimentos, portanto, para a autora, comprometem respectivamente a precisão e a relevância do conceito. Eis a gaseificação de que trata Geraldi (s.d.).

5.1.2. Os modelos de letramento segundo Street (1984) e seus respectivos reflexos no ensino e a aprendizagem de língua materna

Continuamos nossa reflexão mencionando o que consideramos outros equívocos conceituais ligados ao tema *letramento*, entre os quais, a crença de que a escola é a principal responsável pela aquisição⁶² do

⁶² Considerando que este estudo insere-se em uma perspectiva sócio-histórica, a diferenciação conceitual entre *aquisição* e *aprendizagem* não nos parece relevante, dado que não assumimos uma concepção inatista de linguagem; logo, tanto a *modalidade oral* quanto a *modalidade*

letramento por parte da criança, o que se faz acompanhar da hipótese de que crianças advindas de classes econômicas desprivilegiadas apresentam maior dificuldade no aprendizado (implicações cognitivas) e de que *letramento* é sinônimo de “tecnologia”, maior responsável pelo pensamento lógico e científico de uma sociedade (do que, conseqüentemente, deriva que apenas as sociedades letradas conseguiriam se desenvolver efetivamente).

Street (1984) contrapõe-se a essas concepções ao criticar estudos e trabalhos de autores como Greenfield e Goody e os relacionar com um possível *modelo autônomo de letramento*, que concebe a *escrita* como *tecnologia*, caracterizada pela imanência e pelo desenvolvimento de habilidades lógicas e focalizada independentemente do contexto em que se dão os usos a que se presta (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Daí a denominação do modelo, segundo Kleiman (2001 [1995], p. 21-22): “A característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Ao focar em um provável “funcionamento lógico interno” ao texto escrito, esse modelo questiona, assim, o verdadeiro papel da educação: Se as pessoas compartilham habilidades em comum, como lógica, então o que legitima a educação? Esse modelo traz, segundo Britto (2003), uma tendência *tecnicista*, cujo discurso nega qualquer associação entre educação e política, focando apenas nas questões de método e nos aspectos psicossociais do ensino-aprendizagem; ou seja: “[...] trata-se de construir um aparato técnico, neutro, anti-político (e, nesse sentido, evidentemente anti-histórico), um discurso hegemônico, unificador e único, que expressaria o consenso histórico moderno.” (BRITTO, 2003, p. 12). Ao criticar autores que adotam essa perspectiva de *letramento*, Street (1984) acaba revelando os propósitos políticos que há por trás desse modelo e que perpetuam tais concepções falsas, apontadas por Tinoco (2008, p. 71):

[...] a ‘neutralidade’ do ensino, a perspectiva da leitura e da escrita como sistemas independentes e fechados em si mesmos e a importância de a escola se empenhar na celebração do conhecimento de ‘alto nível’ de letramento. Com isso, reproduzem a cultura dos grupos dominantes, fazendo da educação um processo de

“domesticação” das classes populares e, portanto, favorecendo a manutenção do *status quo*.

O primeiro estudo criticado por Street (1984) é o de Patrícia Greenfield com crianças escolarizadas e não-escolarizadas do Senegal no início da década de 1970. As principais diferenças levantadas pela pesquisadora entre esses dois grandes grupos estenderam-se para as diferenças entre linguagem escrita *versus* oral: o domínio da escrita, em processos de escolarização construídos sob padrões ocidentais, facultaria a tais sujeitos a possibilidade de construção do pensamento formal à luz do conceito piagetiano de *operações formais*⁶³; já os sujeitos inseridos em culturas ágrafas, segundo essa visão, dependeriam diretamente do contexto para construir significados (já que a oralidade envolve comunicação face a face), o que implica aprendizado por meio da “imitação” para as crianças (atividades concretas, e não generalizações abstratas). Outros autores citados por Street (1984), como Hildyard e Olson, defendem as diferenças apontadas por Greenfield entre escrita e oralidade e as estendem a distinções entre culturas lógicas *versus* culturas pré-lógicas, pensamento científico *versus* não-científico/místico; ou seja, apenas as sociedades letradas, entendidas aqui como *grafocêntricas*, apresentariam essas habilidades do pensamento (abstração, lógica, cientificismo). Street (1984) questiona essa hipótese ao citar alguns estudos de antropólogos sobre as chamadas “sociedades primitivas”: apesar de serem tecnologicamente simples, tais sociedades faziam uso das mesmas propriedades de pensamento e também apresentavam práticas científicas; ou seja, “The anthropological evidence, then, suggests that there is scientific and non-scientific

⁶³ Piaget dividiu o desenvolvimento do pensamento lógico na criança em três etapas principais (ou quatro, para alguns autores), cada qual representando uma “forma de inteligência” com possibilidades cognitivas específicas: *sensório-motor* (até dois anos), *pré-operatória* (20, 24 meses a seis, sete anos), e *operatória* (sete, oito anos a onze, doze anos). A grande diferença na criança quando chega a essa grande fase de “operações” é que ocorre a *descentração* (perda do *egocentrismo*): ela passa a perceber diferentes pontos de vista além do seu, é capaz de processar os diferentes aspectos de um mesmo objeto ou situação e concebe ações mentais de *reversibilidade*. Nessa fase há duas etapas: primeiro a criança passa pelas operações *concretas* – raciocínios lógicos e matemáticos que se assentam diretamente nos objetos –; para depois alcançar as operações *formais* – raciocínios de hipóteses (conhecimento do tipo hipotético-dedutivo), com abstrações lógicas e matemáticas (CERUTI, 1995). Assim, para autores como Greenfield, crianças ou sociedades não-letradas não alcançariam o nível das operações formais, responsáveis pelas abstrações, tendo seu desenvolvimento cognitivo limitado ao período das operações concretas.

thought in all societies and within all individuals.⁶⁴ (STREET, 1984, p. 26).

Para Street (1984), o que autores como Greenfield estão fazendo é levantar o que ele chama de “teoria da grande divisão”, que opõe letrados *versus* não-letrados. Essa oposição implicaria, para esses autores, diferenças entre “tecnologias”, e não diferenças culturais: as chamadas “culturas superiores” teriam adquirido “tecnologia” (*letramento*) graças a sua alta capacidade de desenvolvimento cognitivo. Eles adotam, assim, o *modelo autônomo de letramento*, que inferioriza as sociedades orais (não-letrados apresentariam uma capacidade lógica inferior). Street (1984) contrapõe-se a essas hipóteses ao afirmar que o *letramento* sempre deve ser visto dentro do universo social:

The argument must still confront the anthropological and linguistic evidence for intellectual development as well as capacity in different cultures. It cannot side-step this challenge by claiming to be neutral and value-free because of its appeal to the technology of literacy. This technology [...] structured out of specific social conditions and in relation to specific political and economic structures [...]. A statement about cognitive difference based on assessment of the nature of literacy is as socially-embedded and open to challenge as are statements about cognitive differences based on race, ethnicity and class.⁶⁵ (STREET, 1984, p. 29).

O autor, assim, reinterpreta os resultados levantados por Greenfield nos testes e defende que as crianças não-escolarizadas apresentam sim capacidade lógica e de abstração. Street (1984) conclui que há capacidades comuns compartilhadas por todas as sociedades, o que as diferencia são as “convenções culturais”. A grande diferença é

⁶⁴ **Tradução:** A evidência antropológica, portanto, sugere que há pensamento científico e não-científico em todas as sociedades e em todos os indivíduos.

⁶⁵ **Tradução:** O argumento deve ainda confrontar a evidência antropológica e linguística para o desenvolvimento intelectual assim como a capacidade em culturas diferentes. Não se pode ignorar esse desafio [teoria da grande divisão], sob a alegação de ser neutro ou livre de valores por conta de seu apelo à tecnologia do letramento. Essa tecnologia é estruturada fora de condições sociais específicas e em relação a estruturas políticas e econômicas [...]. Uma afirmação sobre a diferença cognitiva baseada na avaliação da natureza do *letramento* é tão socialmente encaixada e aberta para desafios quanto são as indicações sobre diferenças cognitivas baseadas na raça, na etnia e na classe.

que as crianças escolarizadas aprendem essas convenções, enquanto as não-escolarizadas não. Se as respostas aos testes dessas crianças foram insuficientes é, segundo o autor, porque elas não estavam acostumadas àquelas perguntas (convenções), as quais não faziam sentido para elas. Com as perguntas “certas”, elas responderiam satisfatoriamente.

Vimos, no capítulo 4, que os alunos participantes de nossa pesquisa parecem ter incorporado esse discurso prototípico de culpabilização individual, ao apontarem, no *comentário* escrito que avaliou nosso trabalho de intervenção, que os “problemas das aulas” – não engajamento e não aprendizagem – eram gerados por eles mesmos; ou seja, assim como o *modelo autônomo* apontado por Street (1984), os alunos demonstraram ver a escrita como uma *tecnologia*, um exercício individual escolar cujo fracasso depende do sujeito em si mesmo, e não como uma atividade interacional construída nas vivências humanas.

Para Street (1984), o propósito ideológico por trás dessas hipóteses levantadas por Greenfield e outros autores é defender as práticas educacionais em sua concepção ocidental. Considerar as culturas orais como inferiores é inadmissível para o autor, uma vez que “Learning a practice in the situation where that practice is conducted must involve some abstraction if the practice itself does.”⁶⁶ (p. 35). Não há, portanto, diferenças cognitivas entre crianças escolarizadas e não-escolarizadas como as apontadas por Greenfield; essas pesquisas são resultados de uma “ideologia” envolta na defesa do *letramento*, tomado em uma perspectiva autônoma. E, ainda segundo Street (1984), esses autores apresentam uma definição “limitada” de *letramento*, haja vista que não envolvem todas as práticas sociais possíveis: “[...] a questão do letramento é com frequência representada [no modelo autônomo] como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4).

Para contrapor ao *modelo autônomo*, que considera o *letramento* como uma espécie de “tecnologia cognitiva”, Street (1984) propõe o chamado *modelo ideológico*, que define *letramento* como “processo cultural” ou “prática social”, levando em consideração “[...] o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para a distribuição dos bens culturais e econômicos.” (BALTAR, 2010, p. 216). A partir dessa perspectiva, Baltar (2010) afirma, assim, que as

⁶⁶ **Tradução:** Aprender uma prática na situação onde essa prática é conduzida deve envolver alguma abstração se a própria prática o faz.

práticas de *letramento* se dão na e dependem da estrutura social, interpelada pelas ideologias. Nas palavras de Street (2003, p. 4):

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos [...]. Neste sentido, o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas”, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo [...]. (STREET, 2003, p. 4).

Esse modelo representa o que Soares (2003 [1998]) aponta como uma interpretação “forte”, radical e revolucionária da dimensão social do *letramento*, pois considera seu poder de transformar relações e práticas sociais injustas. Kleiman (2001 [1995]) afirma que o *modelo ideológico* defende, assim, o fato de que “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Novamente, aqui, Street (1984) nega os preconceitos acerca da “superioridade” da escrita em relação à oralidade, citando exemplos de comunidades nas quais a tradição oral é “dominante” socialmente – é o caso dos *brahmins*, na Índia tradicional. Além disso, ele defende que também há “maleabilidade” no *letramento*, e não só na linguagem oral como defendia o *modelo autônomo*, pois há inúmeras interpretações possíveis sobre um mesmo texto, por isso a dimensão social é tão importante no *modelo ideológico*: para Street (1984), as práticas sociais modificam/dominam as habilidades cognitivas (o tipo de linguagem – oral ou escrita – terá mais ou menos “valor” de acordo com as práticas específicas da comunidade). Nas palavras de Street (1984, p. 105): “[...] the concrete forms and practices of literacy are bound up with an ideology, with the construction and

dissemination of conceptions as to what literacy is in relation to the interests of different classes and groups.”⁶⁷

O *modelo ideológico* questiona, assim, a ideia de *letramento* como fator responsável pela mobilidade social, concepção defendida pelo *modelo autônomo*. Pelo contrário, advoga que o *letramento* serve, sob vários aspectos, como instrumento de opressão de classes desfavorecidas e de grupos étnicos segregados. Street (1984) exemplifica essa concepção com um estudo do Canadá do século XIX, que mostra que o *letramento* não era sinônimo de melhores condições de vida e de trabalho. Essa conclusão equivocada deriva do fato de que a maioria dos empregados focalizados em tal estudo era escolarizada. O autor, porém, mostra que, no contexto em questão, o fator responsável por se alcançar ascensão social, oportunidades de trabalho e riquezas era a etnia, não o nível de *letramento* em si mesmo. Evidentemente, não negamos que maior escolarização possa ter implicações substantivas na qualificação da vida dos sujeitos; comungamos, porém, da defesa do autor em se tratando da impossibilidade de estabelecer relações de determinação entre escolarização e ascensão social.

Soares (2003 [1998]), assim como Street (1984), defende que o significado de *letramento* depende do *contexto*, é dado pelas ideologias de determinada sociedade, em determinada época, que são legitimadas pelas instituições. Escreve Street (1984, p. 121): “[...] in talking about literacy we are referring to the ideology and concrete social forms and institutions that give meaning to any particular practice of reading and writing.”⁶⁸. Para o autor, assim, “Não é válido sugerir que o ‘letramento’ possa ser ‘dado’ de modo neutro, sendo os seus efeitos ‘sociais’ experimentados apenas posteriormente.” (STREET, 2003, p. 5) Tem-se, aqui, uma tendência *política* de conceitualização de *letramento*, apontada por Britto (2003) em oposição à tendência *tecnicista* do *modelo autônomo*:

Na tendência política, parte-se do pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são políticos. Neste caso, a noção de sujeito é captada em função de relações histórico-sociais. A educação e a aprendizagem são consideradas a

⁶⁷ **Tradução:** [...] as formas concretas e as práticas de letramento são fortemente ligadas com uma ideologia, com a construção e a disseminação de concepções como o que é letramento em relação aos interesses de diferentes classes e grupos.

⁶⁸ **Tradução:** [...] quando falamos em letramento estamos nos referindo a ideologia e formas e instituições sociais concretas que dão significado a qualquer prática particular de leitura e escrita.

partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade. (BRITTO, 2003, p. 13).

Street (2003) alerta para o fato de que a proposição desses dois modelos não implica uma polarização, mas sim uma relação de imbricamento, na qual o *modelo ideológico de letramento* envolveria o *modelo autônomo*; ou seja, o *modelo autônomo* estaria dentro do conjunto maior do *letramento ideológico*, conforme explica o autor:

A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas desenvolvidas [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico [...]. (STREET, 2003, p. 9).

Ambos os modelos trazem consequências ao ensino e a aprendizagem de língua materna, dependendo da perspectiva adotada pelo professor. O *modelo autônomo*, por exemplo, parece prevalecer nas práticas escolares, conforme aponta Kleiman (2001 [1995]). Segundo a autora, tal modelo considera:

[...] a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. (KLEIMAN, 2001 [1995], p. 44).

Segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), a partir do *modelo autônomo de letramento* a modalidade escrita da língua vem sendo concebida, em muitas ambientações escolares, como uma atividade uniformizante, delineada *a priori* e independente dos contextos em que se estabelece – exatamente o que presenciamos na vivência da pesquisa, em relação à imposição das Olimpíadas de Português em se trabalhar com o gênero *crônica* nas turmas de primeiro ano do ensino médio. Esse ideário, assim, parece estar presente, em nosso entendimento, na tendência de se arrolar gêneros por seriações específicas, conforme mencionado em capítulo anterior, já que, seguindo o *modelo autônomo*, alcançaria resultados uniformes em diferentes contextos, dadas as exigências do domínio de uma tecnologia específica para uma finalidade pré-estabelecida. Para tanto, seguindo essa perspectiva, bastaria o sujeito estar alfabetizado e ter cursado determinada seriação escolar em questão, o que implicaria a construção de determinados conhecimentos esperados para tal seriação – definidos aprioristicamente e universalmente.

Por outro lado, segundo Tinoco (2008), o *modelo ideológico* considera a escrita e a leitura vinculadas às práticas sociais, ou seja, leva em conta tanto a situação de comunicação dos textos escritos quanto os valores e as representações por eles perpassados. Conforme apontam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), a adoção desse modelo nas práticas escolares propõe, assim, a elucidação das diferenças que a leitura de textos em determinado gênero discursivo traz consigo em diferentes entornos socioculturais. A partir dessa perspectiva, uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989) age metodologicamente de forma singular para que tal leitura tenha *significado* nesses diferentes entornos, pois: “[...] a formação do leitor está diretamente vinculada à construção dos sentidos do material lido, o que implica compreensão das funções desse mesmo material nas interações que ele institui; afinal, compreendemos o enunciado do outro a partir de nosso horizonte apreciativo.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Inferimos, a partir das vinhetas narrativas descritas no capítulo anterior, que a leitura de textos-enunciado no gênero *crônica* empreendida naquela ambientação escolar *não fez sentido* aos alunos participantes da pesquisa, daí os resultados tão infrutíferos.

Ainda segundo Tinoco (2008, p. 71): “Ter como base o modelo ideológico de letramento voltado para um trabalho pedagógico de fortalecimento de minorias significa conceber o ensino e a aprendizagem como um processo de construção de saberes”. Resgatamos, aqui, a concepção de aluno e de professor como

interlocutores ativos no processo de ensino e aprendizagem (BRITTO, 1997; GERALDI, 1997 [1991]), daí a necessidade de que os objetos de ensino façam *sentido* para o grupo. Um possível caminho apontado pela autora é partir das práticas sociais desses sujeitos: “Trata-se de trazer a vida para dentro da escola [...], e de negar a prática asséptica e conteudística do modelo autônomo de letramento, tão comum em diversas escolas (e também em vários cursos de formação de professor)” (TINOCO, 2008, p. 72). Nessa perspectiva, tornam-se axiais os conceitos que discutiremos na próxima seção, já mencionados nessa dissertação: *práticas e eventos de letramento*.

5.1.3 ***Práticas e eventos de letramento: tentando entender o não engajamento dos alunos***

Heath (2001 [1982]) define *eventos de letramento* como sendo qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos, como, por exemplo, o ato de um adulto ler histórias para uma criança. Segundo Pedralli (2011), esses *eventos* tendem a se instituir na interface entre oralidade e escrita, havendo maior ou menor prevalência de uma ou de outra, mas advogamos em favor da ideia de que a presença da modalidade escrita seja imprescindível. Kleiman (2001 [1995]), assim, aponta para a oralidade como também objeto de análise de muitos estudos de *letramento*, desde que haja, de algum modo, remissão ou interface com a escrita – a autora cita como exemplo crianças não alfabetizadas que são consideradas *letradas* por possuírem estratégias orais letradas que remetam a textos escritos.

Esses *eventos* seriam, assim, facilmente observáveis pelos pesquisadores, sendo, nas palavras de Hamilton (2000), “fotografáveis” – “[...] we looked for images of people interacting directly with written texts”⁶⁹ (HAMILTON, 2000, p. 17); ou seja, o pesquisador pode observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita e determinar as características (STREET, 2003). Por outro lado, Street (2003) aponta para o fato de que, para um olhar culturalmente sensível, os *eventos* não informam suficientemente: “[...] empregamos o conceito de *evento de letramento* de forma isolada, e ele permanece descritivo e – do ponto de

⁶⁹ [...] nós olhamos para as imagens de pessoas que interagem diretamente com os textos escritos.

vista antropológico, nada nos diz sobre a forma em que os significados são construídos.” (STREET, 2003, p. 7).

Para dar conta dessas informações não observáveis em um *evento de letramento* – valores e ideologias subjacentes – Street (2003) propõe o conceito de *práticas de letramento*, que seriam modos de usar a língua escrita, a valoração e as configurações que as pessoas imprimem aos *eventos de letramento* de que participam: “[...] as práticas de letramento referem-se a esse conceito mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais.” (STREET, 2003, p. 8). Esse novo conceito, assim, transcende o conceito de *eventos de letramento*, considerando também os “[...] padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social.” (STREET, 2003, p. 8). As *práticas de letramento*, portanto, são situadas nas relações sociais, por isso a identidade dos participantes e a situação de interação impõem “regras” que comandam essas *práticas*. Para Barton (1994), nós temos consciências, atitudes e valores com respeito ao *letramento* que guiam nossas ações (valorização ou não de certos *eventos*, por exemplo). Nas palavras de Kleiman (2001 [1995], p. 21): “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.”. Para Street (2003), assim, é impossível “[...] prever de antemão o que poderá emprestar significado a um evento de letramento e o que vai vincular um conjunto de eventos de letramento às suas práticas.” (STREET, 2003, p. 8); daí o motivo de não advogarmos em prol da tendência em se arrolar gêneros discursivos para seriações específicas, determinando *eventos de letramento a priori* e sem considerar as *práticas de letramento* dos alunos. Com os participantes da pesquisa, os alunos do primeiro ano do ensino médio, por exemplo, os *eventos* de ler e produzir textos no gênero *crônica* não *fizeram sentido* para eles, porque não tinham suporte em suas *práticas de letramento* – Hamilton (2000) usa a metáfora do *iceberg*, segundo a qual os *eventos de letramento* são o topo visível do *iceberg*, enquanto as *práticas* são a sua base, não visível, mas depreensível; logo, a participação do sujeito em um *evento de letramento* como ler e produzir textos no gênero *crônica* somente é possível se essa participação contar com o suporte das *práticas*, ou seja, a valoração atribuída a esse *evento* e as vivências que o tornam familiar ou não. A ação escolar, a seu turno, não atuou na ressignificação dessas *práticas*, como era de se esperar, hibridizando *práticas de letramento locais* e *práticas de letramento globais*, o que

entendemos decorrer do fato de que as aulas *não aconteciam* ali e, tal qual Vigotski (2007 [1978]) concebe: as relações intersubjetivas precisam se instituir para haver apropriação dos conceitos pertinentes à cultura em que vive o sujeito.

Hamilton (2000) aponta, ainda, que os *eventos de letramento* implicam a presença de quatro elementos observáveis: *participantes, artefatos, contexto e ambientes*; a partir dos quais podem-se apreender constituintes das *práticas de letramento* referente a tais *eventos*, conforme propõe no quadro a seguir⁷⁰:

⁷⁰ O quadro encontra-se traduzido em Oliveira (2008, p. 103).

<i>Elements visible within literacy events</i> <i>(These may be captured in photographs)</i>	<i>Non-visible constituents of literacy practices</i> <i>(These may only be inferred from photographs)</i>
Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.	The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.
Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.	The domain of practice within which the events takes place and takes its sense and social purpose.
Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.
Activities: the actions performed by participants in the literacy event ⁷¹ .	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities ⁷²

Quadro 1: Elementos constitutivos das *práticas* e dos *eventos de letramento*.
 Fonte: Hamilton (2000, p. 17).

⁷¹ *Elementos visíveis nos eventos de letramento*: Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos; Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá; Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos); Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.

⁷² *Constituintes não-visíveis das práticas de letramento*: Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; o domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; rotinas estruturadas e trajetórias que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Podemos inferir, a partir desse quadro, a complexidade da relação entre *práticas e eventos de letramento*, que não seriam dois conceitos polarizados, mas imbricados, tal qual propõe Street (2003): novamente temos aqui um conceito que envolve o outro – “Literacy events have been identified as constituents of literacy practices⁷³.” (HAMILTON, 2000, p. 16). Em relação aos constituintes apontados no quadro, a necessidade de haver participantes para que se tenha uma *evento de letramento* implica também haver *engajamento*: retomando à concepção de *gêneros discursivos* como dispositivos de interação (MAINGUENEAU, 2001b) por meio dos quais se dão os usos da língua (BAKHTIN, 2003 [1953/54]), comungamos com a concepção de que os *gêneros* implicam processos interacionais de usos da língua, tanto quanto os *eventos de letramento* implicam processos interacionais em que a escrita está presente. Logo, a aula de Português, em relação às práticas de leitura e escrita, tenta tomar os usos sociais da língua o mais naturalizados possível, por meio de *eventos de letramento* nos quais estão presentes textos de *gêneros discursivos* diversos, o que implica um processo interacional. Assim, para que essa aula *aconteça* como *gênero do discurso*, na concepção de Matencio (2001), os participantes devem estar engajados para que haja *interação didática*, o que parece não ter ocorrido nas aulas presenciadas no decorrer da pesquisa. Os *eventos de letramento* propostos em classe, assim, não contavam com a maioria dos alunos como *participantes* de fato.

5.1.4 Implicações socioeconômicas do domínio da leitura: uma discussão sobre empoderamento

Uma das consequências do *modelo autônomo* proposto por Street (1984) é a relação que se estabelece comumente entre *letramento, escolarização* e hierarquização socioeconômica, tanto no nível individual quanto no nível social: acreditar-se-ia, assim, que a escrita seria uma tecnologia que, ao ser adquirida, traria inclusão e mobilidade social ao indivíduo, bem como o desenvolvimento socioeconômico de um país. Esse discurso naturalizado, segundo Tinoco (2008), favorece o apagamento das relações de poder ao mesmo tempo em que propaga uma ideia de “culpabilização” do sujeito que não adquire tal tecnologia. Nesta seção, iremos discutir essas concepções sobre a escrita, refletindo

⁷³ Eventos de letramento são identificados como constituintes das práticas de letramento,

sobre o papel do contexto familiar e a relação com a mobilidade e ascensão social – se tal relação realmente existir.

5.1.4.1 Leitura e escrita como práticas sociais: a importância do contexto familiar

Assim como Street (1984) desmistificou a teoria de que culturas letradas seriam cognitivamente superiores (mais lógicas e científicas) se comparadas às culturas orais, Gee (2004) menciona a dimensão socioeconômica desse processo ao defender que também não há essas diferenças entre crianças pobres *versus* ricas. Essa, segundo o autor, seria uma equivocada resposta à “crise da leitura” diagnosticada nos EUA: as crianças pobres, que representam a maioria desses alunos “com problemas” na leitura, apresentariam um aproveitamento escolar menor por terem capacidades cognitivas inferiores. Gee (2004) questiona justificativas dessa ordem evocando, como exemplo de cultura popular, o jogo *Pokemon*. Para uma criança jogá-lo (lutar contra outro *Pokemon*), ela precisa aprender e memorizar todo um complexo sistema⁷⁴: os inúmeros tipos de *Pokemon*, suas habilidades, seus golpes de luta. O surpreendente é que nesse exemplo, que também requer um alto grau de aprendizagem do sistema, as crianças pobres saem-se tão bem quanto as ricas. Segundo Gee (2004), a primeira conclusão que o leitor pode tirar é a de que o *Pokemon* é “entretenimento”, difere das matérias ensinadas na escola. O autor, porém, vai além dessa explicação.

No que diz respeito ao processo de leitura, Gee (2004) aponta duas teorias divergentes sobre a aquisição/aprendizado dessa habilidade. A primeira, adotada pelos educadores ortodoxos⁷⁵, defende que a leitura precisa ser “aprendida” por meio de instruções, como a matemática – por isso, nem todos aprendem bem. Esses teóricos também acreditam

⁷⁴ *Pokemon* é um desenho com pequenas criaturas que são treinadas pelos humanos para lutarem entre si. Apesar de incluírem desenhos, jogos de cartas, vídeos-game, entre outros, o autor exemplifica apenas com o jogo do *Nintendo Game Boy* dos anos 1990, em que havia 150 *Pokemons* (hoje já existem muito mais). Todos tinham nomes polissílabos, que se referiam a um “tipo” de *Pokemon*, não há um único indivíduo. Há também 16 tipos que determinam como o *Pokemon* luta. Adquirindo experiência, muitos *Pokemons* podem evoluir para outros *Pokemons* e cada um tem oito capacidades de ataque. Assim, o “sistema *Pokemon*” que a criança deve conhecer para jogá-lo é o seguinte: 150 nomes, 16 tipos, possíveis outros *Pokemons* advindos da evolução de um, oito possíveis habilidades de ataques vindos de uma lista de 100 possíveis habilidades.

⁷⁵ Optamos por chamar de *ortodoxos* o que Gee (2004) chama de *tradicionalistas*, em razão das diferentes acepções que este último termo tem em língua portuguesa.

que a causa da crise da leitura é o ensino insuficiente dos fonemas (estes, aliás, como bem ressalta Gee (2004), formam um sistema muito mais simples que o do *Pokemon*). Por outro lado, há os educadores progressistas que definem o ato de ler como um processo “natural”, biológico: aquisição do *letramento* se assemelharia à aquisição da língua materna (na hipótese inatista de Chomsky). Por ser biológico, todos deveriam aprender bem.

O autor não concorda com nenhuma das teorias: para ele, a leitura não precisa de muitas instruções para ser aprendida e nem pode ser um processo natural, por se tratar de uma invenção relativamente recente na história da humanidade. Gee (2004) levanta um terceiro processo de aprendizado humano em que se encaixaria a leitura, os “processos culturais”. Trata-se de capacidades que um grupo social “precisa” aprender, como cozinhar, por exemplo, o que se aprende não em aulas, mas no “ambiente”, em um processo em que a identidade social do “mestre” é importante⁷⁶. Eis a resposta a por que as crianças se saem melhor no aprendizado do “sistema” *Pokemon* do que da leitura na escola, pois, segundo Gee (2004), o aprendizado via processo cultural é mais eficiente que o processo por instruções. Considerar a leitura como processo cultural implica valorizar o conhecimento da criança anterior à escola, adquirido no “ambiente”:

So what is this early language ability that seems so important for later success in school? According to the report, it is indicated by things like vocabulary [...]; the ability to recall and comprehend sentences and stories; and the ability to engage in extended, connected verbal interactions on a single topic. [...] What appears to cause it are family, community, and school language environments in which children interact intensively with adults and more advanced peers and experience cognitively challenging talk and texts on sustained topics and in different genres of

⁷⁶ Eis por que, embora focalizemos a *aprendizagem da leitura na escola*, estendemos nossa discussão para a família, entendendo que à escola cabe potencializar habilidades de leitura em gêneros discursivos com os quais as crianças não estão familiarizadas por conta de não conviverem, em seu entorno imediato, com eventos de *letramento* em que tais gêneros prevaleçam, o que implica reconhecer que não transitam em esferas sociais em que esses mesmos gêneros circulam.

oral and written language. (GEE, 2004, p. 15-16).⁷⁷

O autor, portanto, nega a hipótese de que crianças ricas teriam habilidade linguística maior do que crianças pobres, pois, segundo ele, há capacidades comuns a todas as crianças que entram na escola (conhecimento anterior). A diferença está na variedade linguística utilizada na escola. O autor aponta para dois tipos de variedades: as *vernaculares* (comunicação face a face, do dia a dia) e as *especializadas* (voltadas para atividades especiais). As crianças ricas geralmente já trazem o conhecimento das variedades especializadas, que são as mais utilizadas na escola. A causa do fracasso escolar das crianças pobres, portanto, não é inferioridade cognitiva, mas, dentre outras questões implicadas, o próprio sistema escolar que não considera o conhecimento anterior das crianças, tão importante para o aprendizado de um “processo cultural” como a leitura.

Uma prova da importância do conhecimento anterior da criança no aprendizado da leitura e da escrita é o trabalho de Heath (2001 [1982]), que pesquisou três comunidades dos Estados Unidos com práticas de *letramento* distintas na relação entre pais e filhos (o ato de ler histórias para a criança antes de dormir, por exemplo). Na primeira comunidade, *Maintown*, os pais frequentemente contam histórias para os filhos como uma interação “natural” entre eles, e ainda fazem perguntas sobre a história contada. O livro é bastante valorizado pelos adultos. Na segunda, *Roadville*, os pais também leem para os filhos (livros de pano – trabalham com habilidades motoras), valorizando mais as histórias reais, mas restringem a participação das crianças e não trabalham com *letramento* além do livro. Por fim, em *Trackton*, uma comunidade mais pobre, os pais não leem para os filhos e nem há livros infantis, há apenas algumas práticas de leituras em grupo.

As crianças das três comunidades apresentam desempenhos diferentes no decorrer do período escolar. As de *Maintown*, que aprendem em casa a responder perguntas sobre a história lida, saem-se bem nas atividades escolares de interpretação desde cedo. Heath (2001

⁷⁷ **Tradução:** Então o que é esta habilidade linguística anterior que parece tão importante para o posterior sucesso na escola? De acordo com o relatório, ela é indicada por coisas como vocabulário [...]; a habilidade de recordar e compreender sentenças e histórias; e a habilidade de participar de interações verbais extensas e conectadas sobre um único assunto. [...] O que parece causar isso são a família, a comunidade, e os ambientes linguísticos da escola nos quais a criança interage intensivamente com adultos e colegas mais avançados e experienciam conversas cognitivamente desafiadoras e textos sobre tópicos únicos e em diferentes gêneros da linguagem oral e escrita.

[1982]) descreve os conhecimentos adquiridos por essas crianças ainda na fase pré-escolar: atenção aos livros (seis meses), perguntas e conversas sobre os livros (quando começam a falar), noção de que alguns livros partem do “real” para contar uma história (dois anos), livro como entretenimento, construção das próprias narrativas factuais e fictícias, participação interativa (três anos). Todas essas capacidades anteriores implicam bom aproveitamento na escola, seja na compreensão do texto ou respondendo “corretamente” às questões interpretativas feitas pelos professores.

As crianças de *Roadville*, segundo Heath (2001 [1982]), saem-se bem apenas nas fases iniciais da escola, mas o aproveitamento decai com o tempo. Entre as dificuldades apresentadas, elas geralmente não conseguem responder a perguntas de opinião pessoal (talvez por terem tido sua participação no processo da leitura restringida pelos pais anteriormente) e nem criar as próprias histórias. Já as de *Trackton* apresentam dificuldades logo ao chegarem à escola, por estranharem os tipos de perguntas interpretativas feitas pelos professores. A autora elenca uma lista de supostas capacidades que “faltariam” a essas crianças para saírem-se bem na escola, o que podemos inferir ser decorrência da natureza dos usos da escrita empreendidos na fase pré-escolar, mas o mais importante nesse trabalho é mostrar que a escola não ocupa um papel privilegiado e muito menos “único” no processo de aprendizado da leitura e da escrita, e como o sucesso das crianças na escola não está vinculado a “faltas”, “carências cognitivas”, mas a maior ou menor similitude entre práticas de *letramento* escolar e práticas de *letramento* familiar.

Dimensionar, porém, o quanto e como o contexto familiar afeta as práticas de *letramento* das quais se apropria a criança é tarefa complexa, pois não parece haver uma única causa, e sim diferentes fatores que interagem e se combinam entre si. Uma evidência disso é o trabalho do sociólogo Lahire (2008 [1995]), que traçou o perfil de 27 crianças que cursavam a 2ª série do 1º grau, de grupos escolares da periferia da França. Dessas 27, 14 eram consideradas exemplos de “fracasso” escolar, enquanto as outras 13 eram exemplos de “sucesso”.⁷⁸

A partir de entrevistas com as famílias nas próprias casas, com cada uma das 27 crianças nas escolas, com sete professores envolvidos (no começo e no final do ano escolar) e com quatro diretores, o autor

⁷⁸ Para distinguir essas duas categorias, o autor baseou-se nas notas obtidas pela avaliação nacional de tal série, nas provas de francês e matemática: os alunos que tiraram abaixo de 4,5 foram definidos como exemplos de “fracasso”, enquanto os que tiveram nota acima de 6 foram encaixados no grupo de “sucesso”.

traçou os perfis familiares de cada criança e os dividiu em “categorias” de assuntos que fossem mais relevantes. Tudo para responder ao problema da pesquisa: *Como crianças pobres se saem bem na escola?* A resposta é resultante da combinação de diversos fatores, como: as dificuldades enfrentadas pelas famílias estrangeiras, como distância com formas escolares de aprendizagem e cultura e isolamento social da família; a escrita como herança cultural, ou seja, o que os pais “transmitem”⁷⁹ para os filhos, que pode tanto ser positiva quanto negativa; a disciplina criada a partir da interação entre criança e adulto e que pode afetar essa “transmissão” do capital cultural; os sentimentos de inferioridade *versus* de superioridade cultural, que também servem como “herança de família”; a configuração familiar heterogênea, que pode gerar uma instabilidade no sistema familiar, tornando-o sensível a qualquer mudança (casos de desempenhos irregulares dos alunos); o exagero nos cuidados com a criança, tornando-a o “centro da família”, o que gera filhos “mimados”; o investimento familiar na escola, cujo excesso resulta em um controle “violento”.

Alguns desses perfis traçados podem ser atribuídos, em nosso entendimento, aos alunos participantes da pesquisa que empreendemos. Apesar de não termos visitado as famílias desses alunos – uma decisão que implica a vontade desta dissertação em apontar possíveis caminhos aos professores da educação básica que possam ser empreendidos no âmbito escolar –, tentamos delinear um perfil inicial da turma escolhida por meio do questionário socioeconômico, conforme mencionado no segundo capítulo. Primeiramente, ressaltamos a heterogeneidade das famílias desses alunos, que podem ser comparadas aos estrangeiros de Lahire (2008 [1995]), uma vez que eles podem se sentir distanciados das formas escolares de aprendizagem e isolados socialmente, sobretudo os de entornos socioculturais desprivilegiados. A instabilidade familiar apontada pelo autor também aparece como fator relevante no questionário dos alunos, ao apontarem com quem moram: vimos, no segundo capítulo desta dissertação, as respostas variadas que fugiam da formação clássica familiar “pai, mãe e irmãos”. Essa configuração familiar heterogênea, para o autor, pode gerar instabilidades no sistema familiar, tornando-o sensível a qualquer mudança (casos de desempenhos irregulares dos alunos). Pode também gerar uma não coerência entre os pais, que acabam se contradizendo: por exemplo,

⁷⁹ O próprio autor utiliza essa expressão sempre entre aspas, pois questiona seu uso e sugere, na conclusão, sua substituição por “construção”. Como este projeto se inscreve em uma vertente teórica vigotskiana, preferimos o termo “apropriação”.

quando um é “indulgente”, e o outro é “inquisidor”. Às vezes essas diferenças podem ser positivas ao suprirem certas carências da criança.

Em relação à herança cultural, Lahire (2008 [1995], p. 105) aponta que não há transmissão quando não há vínculo afetivo entre as partes ou quando o “polo cultural” (um dos pais ou irmão mais velho, por exemplo) não está presente o suficiente na vida da criança; ou seja: “Ao contrário do patrimônio material que pode ser transmitido instantaneamente, sem prazo [...], as disposições, os esquemas mentais sociais só podem ser adquiridos ou construir-se através de relações sociais duráveis”. Não basta, portanto, saber com quem os alunos moram, mas tentar inferir o nível de contato que eles têm com esses parentes, por isso perguntamos sobre a frequência desse contato. Vimos no segundo capítulo que as respostas novamente foram diversificadas, sendo que os pais, geralmente, intercalavam-se para ficar com os filhos em casa. E mesmo havendo companhia em casa, lembremos que metade dos alunos apontou não receber nenhum auxílio nas atividades escolares por parte dos familiares.

Além disso, a escolaridade e as profissões dos pais sinalizaram também para o possível tipo de capital cultural socializado com os filhos: a maioria interrompeu o processo de escolarização no ensino básico, ninguém alcançou o ensino superior e a maioria das profissões informadas são as que geralmente não exigem nível de escolaridade alto, nem demandam atividades de leitura e escrita. As entrevistas com os alunos também apontaram a pouca leitura dos pais em relação a textos de *gêneros discursivos* secundários, como *notícia, romance, crônica*. Podemos inferir desses resultados, à luz das teorizações de Lahire (2008 [1995]), que a escrita nem aparece como capital cultural, pelo contrário, o que pode estar sendo “transmitido” como herança cultural, nesses casos, é o que o autor aponta como *sentimento de inferioridade*, que pode ser gerado quando os esquemas culturais da família são diferentes dos da escola, resultando, às vezes, na pouca valorização das *práticas de letramento* familiares. O sentimento de inferioridade cultural é um exemplo prático de repercussões do *modelo autônomo* apontado por Street (1984).

Acreditamos, também, que, quando há um “polo cultural” na casa (familiar que detém algum grau de erudição), tem de estar presente no cotidiano da criança e ter vínculo afetivo com ela, caso contrário não “transmitirá” sua “herança cultural”. Nas palavras do autor: “A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua ‘transmissão.’” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 338). Também não adianta a

criança ser rodeada por “objetos culturais” (revistas, livros, dicionários) se não forem “apropriados para aquela família”, ou seja, se não houver utilidade prática: “A existência de um capital cultural familiar objetivado não implica forçosamente a existência de membros da família que possuam o capital cultural incorporado adequado à sua apropriação.” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 342). Nesse caso, esses objetos seriam o que autor chama de *patrimônio cultural morto, não apropriado e in-apropriado* (p. 343).

No caso dos pais analfabetos, quando são os filhos que viram os responsáveis pelas práticas “importantes” de leitura e escrita da casa (por exemplo, controle de documentos, de contas), deve-se valorizar essas atividades dando-lhes uma importância social. A criança adquire aqui uma certa “autonomia” dada pelo domínio da escrita, sendo, muitas vezes, responsável pela gestão administrativa da casa, pelo acompanhamento escolar dos irmãos mais novos e outras atividades importantes para a família.

A grande contribuição do trabalho de Lahire (2008 [1995]) para nosso estudo é mostrar que a interação indivíduo *versus* sociedade é estabelecida por múltiplas relações (visão bakhtiniana e vigotskiana de linguagem); ou seja, a *subjetividade* é constituída na *intersubjetividade* (VIGOTSKI, 2007 [1978]):

As estruturas mentais, cognitivas de indivíduos, são elaboradas socialmente dentro de formas de relações sociais específicas e através de práticas de linguagem específicas: dizer isso constitui o único meio de não tornar o *processo* de “interiorização da exterioridade”, de “incorporação das estruturas objetivas” ou de “inscrição das estruturas sociais dos cérebros” [...] algo misterioso e que não pode ser analisado em si mesmo. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 354).

Todos esses estudos (GEE, 2004; HEATH, 2001 [1982]; LAHIRE, 2008 [1995]) contribuíram para nossa pesquisa ao apontarem, em nosso entendimento, para a importância do contexto familiar, quando a família serve como “a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar” (KLEIMAN, 1998), pois nela as *práticas* e usos da escrita são fatos cotidianos, corriqueiros, que acontecem de maneira mais “natural”, conforme explica Kleiman (1998, p. 183):

Assim, nesse contexto [familiar], o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico. Note-se que, para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados.

Acreditamos, assim, que, mesmo sendo difícil diagnosticar a causa, o fracasso escolar de muitos alunos pode ser um sinal de que o processo de ensino que tem lugar na escola difere substancialmente das *práticas de letramento* em que se veem envolvidas as crianças em casa e nas comunidades. Quando as *práticas de letramento* convergem, parece mais fácil a obtenção de um resultado satisfatório, como o da comunidade de *Maintown*, mencionada por Heath (2001 [1982]). A criança, assim, quando chega à escola, depara com novos *eventos* e *práticas de letramento* que, se encontrarem base no *letramento familiar* adquirido anteriormente, provavelmente terão resultados mais frutíferos; pois, nesse caso, “a escola não introduz, para essa criança, uma nova maneira de falar sobre o mundo, mas apenas seleciona novos tópicos, mais artificiais para a exercitação de gêneros e formas discursivas já familiares.” (KLEIMAN, 1998, p. 183). No caso dos alunos participantes da pesquisa, a partir da análise empreendida no capítulo 4, inferimos não ter acontecido essa situação descrita por Kleiman (1998): eles se deparam com novos *eventos letramento* – ler e produzir textos-enunciado do gênero *crônica* – para os quais o *letramento familiar* não disponibilizou uma base – vimos diversas sinalizações para a não familiarização dos alunos com esse gênero. Havendo esse “sucesso escolar”, perguntamo-nos se isso implica uma ascensão social na vida do aluno; ou melhor, o que o *letramento* efetivamente traz para a vida de um sujeito. É o que discutiremos a seguir.

5.1.4.2 A polêmica relação entre escrita *versus* mobilidade e ascensão social: fato ou mito?

Segundo Pedralli (2011), a relação direta entre alfabetização e mobilidade, acesso à escrita e ascensão social tem sido pauta de discussões polêmicas entre estudiosos do tema, cujos posicionamentos chegam a ser antagônicos. A autora aponta dois exemplos: de um lado, Freire (2009 [1982]) defende a alfabetização como um instrumento potencial para a libertação e a mudança social; de outro, Graff (1994) aponta para a imprecisão e complexidade constitutiva das relações entre educação/alfabetização com trabalho, ocupação e mobilidade social.

Conforme já mencionado, é indiscutível a valorização que a modalidade escrita adquire em uma sociedade grafocêntrica e, conseqüentemente, a alfabetização e a escolarização. Como aponta Serra (2003, p. 84):

[...] para alcançar a justiça social, todos devem desfrutar das mesmas condições, não só materiais, mas também imateriais, como é o caso da leitura, para desenvolver habilidades e capacidades intelectuais e afetivas que possibilitem uma vida digna e feliz. A leitura e a escrita se apresentam, no mundo de hoje, como absolutamente imprescindíveis para alcançar tal objetivo. Não só para melhorar a própria vida, mas para que cada cidadão, com maior domínio sobre o texto escrito, possa contribuir para a melhoria de toda a sociedade.

A escolarização, assim, tornou-se um *direito* de todo cidadão nas sociedades contemporâneas e um *dever* do Estado em fornecer o acesso à cultura escrita. Esse ideário parece estar presente na escola em que se deu a pesquisa e no imaginário da professora participante da pesquisa, mas não nos alunos em questão. Presenciamos vários momentos em que a escola e os professores assumem esse discurso sobre a importância da escolarização para “conseguir empregos melhores” e “crescer na vida”. Já por parte dos alunos, nas entrevistas individuais, emergiram sinalizações que indicam o tipo de valorização que eles atribuem à escola e à educação básica: não como agente de ascensão social, mas como *obrigação* de cidadão – percebe-se a inversão entre *direito* e *obrigação* em relação ao estudo. Eles afirmam estarem ali apenas por

serem obrigados a tal, como uma fase da vida a ser cumprida, mas que não traz nenhum tipo de mudança significativa. Vejamos alguns trechos que corroboram nossas inferências:

(37) *Moro sozinho e trabalho num supermercado das 13 às 22 horas, todos os dias. Só venho para a escola porque minha mãe me obriga e para “marcar presença”, pois não tenho ânimo para estudar de verdade, estou sempre muito cansado.* (Entrevista com o aluno n. 8, 1º ano, que saiu da escola duas semanas depois dessa interlocução conosco; maio de 2010).

(38) *Não sei dizer o que se deve melhorar nas aulas de português. O problema é comigo. Não quero saber de assistir aula, de estudar, de ler... A gente não consegue aprender. Olha só, o semestre começou há quatro meses, não é? Até agora eu não aprendi nada! Não gosto de ler, só parte de esportes do jornal e propaganda com mulher. Em casa? Minha família também não gosta de ler. Tenho um monte de livro didático, mas minha mãe quer jogar fora. E pra que estudar? Nós não vamos passar de ano mesmo. E a senhora sabe que existe uma maneira de ganhar muito dinheiro sem estudar...⁸⁰.* (Entrevista com os alunos n. 21 e 28, 1º ano, primos que moram em uma comunidade carente; maio de 2010).

Essa aparente falta de perspectiva com o futuro por parte dos alunos foi apontada pela professora participante da pesquisa, ao tentar responder por que eles não se engajavam nas aulas, em visível alusão às *práticas de letramento*:

(39) *Pra mim, o motivo é que eles não vão usar isso, eles acham que não vão usar isso em lugar nenhum. Eles não têm perspectiva de vida, não tem sentido. Por exemplo: eu não vou ser médico, não vou ser dentista... Eles não almejam nada na vida. Eles vão vivendo um dia depois do outro, não pensam no futuro. Então, pra eles se eles soubessem escrever ou não, não faz diferença. E eles vivem no mundinho deles. Pensam que eles vão dar opinião sobre alguma coisa? Talvez eles pensem que a opinião deles não valha muito. Ah, quando é que eu vou*

⁸⁰ Menção subjacente à venda de drogas no morro em que mora.

me posicionar? Quando é que eu vou falar de alguém? Eu acho que é por isso. Eles não veem utilização nisso. (Entrevista com a professora de português; julho de 2010).

Ora, se eles pareciam não ter perspectivas de futuro, como mencionou a professora, se eles tendem a seguir profissões semelhantes aos pais as quais não exigem pleno domínio da modalidade escrita nem ampla variabilidade de domínio de gêneros discursivos secundários (em ocupações como faxineira, caminhoneiro, mecânico, empacotador de supermercado – alguns exemplos de profissões dos pais que documentamos no traçado do perfil desses estudantes) e não parecem ter projeções de mudança, quais interesses eles poderiam ter em ler e produzir uma *crônica*, por exemplo? A pouca valorização atribuída aos estudos, ao que nos parece, procede da consciência de que escolarização não garante um emprego “melhor” tendo como referência os pais. Com relação à empregabilidade, Britto (2004) admite que o *letramento* é fundamental, mas ressalta, assim como Graff (2004), que a relação é bem mais complexa e não direta como parece:

Se a conclusão primeira a que se chega é a de que efetivamente existe uma correlação direta entre alfabetismo e oportunidades sociais [...], isso não quer dizer que a oportunidade profissional é consequência imediata do letramento. A análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional demonstram que são essas circunstâncias que contribuem para o letramento, e não o contrário. Em outras palavras, a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação. (BRITTO, 2004, p. 56).

Se a situação social desses alunos não contribui satisfatoriamente para o *letramento*, advogamos em prol do papel da escola como principal agente de letramento, sendo até única em determinados contextos, tal qual defende Kleiman (2001). A escola precisa facultar ao aluno, em nosso entendimento, nas relações *intersubjetivas*, a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, na sua

dinamicidade e nas ressignificações pelas quais passam: os *gêneros discursivos* secundários (BAKHTIN, 2003 [1953/54]), que se materializam por meio da modalidade escrita da língua, estão dentre esses conhecimentos. A *crônica*, como *gênero secundário* sócio-historicamente construído, é um desses conhecimentos acumulados pela humanidade que cabe à escola ensinar ao aluno. Kleiman (2001) também defende que uma escola inclusiva deve ter como objetivos prioritários o ensino, a aprendizagem e o uso da língua escrita – *letramento* do aluno –, uma vez que:

[...] saber ler e escrever e conhecer os números em diversas situações da vida social – ou seja, ser letrado e não apenas alfabetizado – é considerado, hoje em dia, uma capacidade básica para o funcionamento do indivíduo, tanto para o seu desenvolvimento pessoal como para contribuir para o desenvolvimento do grupo [...]. Nas sociedades urbanas, tecnologicamente complexas, somos cada vez mais solicitados a ler e escrever com a mesma fluência e facilidade que utilizamos ao falar. (KLEIMAN, 2001, p. 88).

Por outro lado, porém, a escrita também serve de mecanismo de *exclusão*, uma barreira para o acesso à escola: “A escrita é, também, excludente porque foi naturalizada, perdendo seu caráter de tecnologia social, de criação do homem a serviço do homem.” (KLEIMAN, 2001, p. 91). Ora, no capítulo anterior desta dissertação, mostramos os comentários frequentes dos alunos do tipo “*Eu não sei ler. De Português eu não entendo nada.*”; que seriam sinalizações de que a escola, ao produzir e semear tais representações, empreenderia uma ação de *exclusão social* (GERALDI, 2010a). A escola, assim, exclui ao esperar que

[...] toda criança, ao entrar na escola, já tenha familiaridade com as práticas discursivas letradas: com as leituras legitimadas pela sociedade (textos literários e textos jornalísticos, por exemplo), com os modos legitimados de ler e escrever e, também, com os modos de se falar sobre os textos escritos.” (KLEIMAN, 2001, p. 91).

O aluno, portanto, que chega à escola com *práticas familiares* semelhantes às *práticas escolares de letramento* – a exemplo das crianças de *Maintown* mencionadas por Heath (2001 [1982]) – corresponde ao perfil previsto pela escola como o de um aluno “médio em potencial”, nas palavras de Kleiman (2001). Quando, porém, a microcultura dos alunos não fornece base suficiente para lidar com *tais práticas* que se estabelecem por meio de gêneros discursivos caros à escola, a exemplo da *crônica*; ou melhor, quando as *práticas de letramento* da microcultura na qual se inserem não convergem com as *práticas de letramento escolares*, acreditamos haver a reação em cadeia que concluímos neste estudo: as atividades de leitura e escrita propostas pela escola não fazem *sentido* para os alunos, eles não veem *significado* em tais *práticas*; não vendo sentido, os alunos não se engajam nas atividades propostas; não havendo engajamento, não há interação didática; não havendo interação didática, a aula de Português *não acontece* como gênero discursivo, na concepção de Matencio (2001). Essa é a inteligibilidade criada no decorrer da pesquisa e que será tema de discussão da última seção desta dissertação.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO PARA NOSSA TENTATIVA DE CONSTRUIR INTELIGIBILIDADES

Segundo Street (2003), os recentes projetos relacionados ao *letramento* defendem a importância de se tentar conhecer e compreender as *práticas de letramento* em que estejam envolvidos os grupos e as comunidades nos quais se queira implantar programas e intervenções em escolarização, o que implicaria uma valorização das abordagens qualitativas e etnográficas. A etnografia é válida nesse contexto por preocupar-se em tentar compreender o que realmente acontece. Os novos estudos de *letramento*, assim, veem empreendendo projetos que visam conhecer as *práticas de letramentos locais*, ou seja, das microculturas, para expandir essas *práticas*: essa é a proposta de *hibridização* de Street (2003), que será discutida à frente. Por ora, resgatemos nossa inteligibilidade criada a partir da realidade vivenciada, uma tentativa de resposta, à luz de novos estudos de *letramento*, à questão: Por que as aulas de Português *não acontecem*?

5.2.1 Construindo inteligibilidade: o uso da escrita como *evento de letramento*

No capítulo anterior desta dissertação, tentamos mostrar, por meio de vinhetas narrativas, a conclusão a que chegamos em relação às aulas de Português observadas e ministradas: elas *não aconteceram* como gêneros discursivos (MATENCIO, 2001) por não ter havido engajamento por parte dos alunos. Nossa hipótese a essa não adesão aos *eventos de letramento* propostos pela professora participante da pesquisa e pela nossa própria atuação – leitura e produção de *crônicas* – também já foi apontada no decorrer deste capítulo. A resposta estaria, em nosso entendimento, exatamente nos conceitos de *práticas e eventos*: muitos dos gêneros do discurso que compõem a aula de Português – a exemplo da *crônica* – correspondem a propostas de *eventos de letramento* para os quais as *práticas de letramento* dos alunos não oferecem suporte.

Ao citar pesquisas na linha da etnografia da escola, Kleiman (1998) já apontava explicações dessa ordem para tentar entender a questão do “fracasso escolar”. Apesar de focar no processo de alfabetização de jovens e adultos, a autora aponta como um dos determinantes do fracasso da aprendizagem a desconstrução que o adulto analfabeto sofre enquanto sujeito, “[...] uma vez que seu saber não encontra espaço na escola, que privilegia o saber livresco.” (KLEIMAN, 1998, p. 177) – ou seja, há uma distância entre *práticas e eventos de letramento* dos alunos e os da escola. Ao analisar o caso de um aluno em particular, considerado pela professora como “um aluno revoltado”, Kleiman (1998) aponta que o que ele estava fazendo de fato era tentar “[...] se constituir em sujeito nesse contexto escolar em que os alunos são vistos como objetos indiferenciados [...]” (KLEIMAN, 1998, p. 194). E o que caracterizaria um aluno como “revoltado”? Neste caso descrito pela autora, o jovem mostrava-se extremamente resistente às *práticas da professora*: “[...] rejeita os textos, recusa-se a escrever respostas na lousa, faz apartes a seus colegas, que resultam no riso do grupo.” (KLEIMAN, 1998, p. 193); ou seja, comportamentos semelhantes aos alunos participantes desta pesquisa, descritos no capítulo anterior.

Foi nesse universo “caótico” que chegamos com a nossa pesquisa: aulas de Português que *não aconteciam*, alunos não engajados nas atividades propostas, e uma professora visivelmente desanimada com os problemas enfrentados diariamente – em outras conversas informais, ela admitiu a vontade de desistir da profissão para buscar

outro emprego, como revisora de textos. Com relação a essa professora, acreditamos ter alcançado em parte nossos objetivos de construir em conjunto novas compreensões para o fenômeno em estudo. Na segunda entrevista feita ao final de nossa intervenção – conforme mencionamos no segundo capítulo –, ela levantou hipóteses para tentar explicar os problemas diagnosticados, muitas das quais se mostraram convergentes com as nossas impressões, além de trazer mais dados importantes na construção das inteligibilidades que buscávamos construir. As alusões frequentes às *práticas e eventos de letramento* durante a entrevista, por exemplo, condisseram com nossa explicação para as dissonâncias interacionais: mais do que não convergência, reiteramos aqui, possivelmente uma antagonização entre *práticas e eventos de letramento* vivenciados pelos alunos em sua microcultura (ERICKSON, 1989) e *práticas e eventos de letramento escolar*, o que impossibilitaria a hibridização a que nos propúnhamos. Eis a resposta da professora ao avaliar nosso trabalho:

(40) *Você chegou num momento que eu estava bem fragilizada, pensando até em sair da educação. Estava mesmo a ponto de desistir. Porque a turma, como tu escolheste a pior turma, tu viste o que é uma sala de aula, o que é “falar para a parede”, e poucos alunos te escutam ou tu ver que tá falando uma coisa bem além do mundo deles, não tem interesse porque não conhecem praticamente nada. [...] E isso quebra o professor quando tu trazes de bom grado, achando que eles vão se interessar, e chega lá e eles não dão importância para o papel, não trouxeram, não sabem onde guardaram. É bem complicado. (Entrevista com a professora de português; julho de 2010).*

A contraface do mesmo processo, ou seja, quando realmente ocorre engajamento por parte dos alunos, por haver convergência entre *práticas e eventos de letramento*, foi descrita pela professora como exemplo de uma aula “que deu certo”:

(41) *E algumas coisas que a gente pensa que não vão atingir, acabam atingindo o aluno, e a gente não consegue detectar o porquê. Por exemplo, à tarde eu trabalhei Asa Branca com primeiro ano do ensino médio. Eu pensei que Asa Branca eles não iriam se interessar de jeito nenhum, que é muito fora da realidade deles. E quando a gente viu tava todo mundo cantando, tinha*

aluno que disse – Ah, eu lembro da minha terra, lembro disso... Eles adoraram. Então, não sei... Algum aluno é sobre a lembrança da terra, mas e os outros? Não entendo o que acontece! (Entrevista com a professora de português; julho de 2010).

Uma sinalização de que as *práticas de letramento* dos alunos participantes da pesquisa não forneceram suporte suficiente para a leitura e produção do gênero *crônica* apareceu na entrevista com a professora, ao inferir algumas *práticas* que os alunos tenham fora da escola:

(42) [...] *a gente pensa que os alunos têm acesso à informática, não têm. Vê que eles não querem gastar dinheiro pra ir na lan house fazer trabalho; vão pro MSN, mas não vão pra fazer trabalho. Não estão acostumados a imprimir nada. Televisão, qualquer assunto que tu pergunta pra eles, eles não viram. Ah, vocês viram aquilo na televisão? Não. Viram aquilo na novela? Não. Viram aquilo no jornal? Não. Poucos, um ou dois na sala que viram. Então eles também não assistem televisão. Eu não sei o que eles fazem. A gente tenta perguntar... Ficam na rua, conversando, pra lá e pra cá? Eu não sei. Porque na minha época eu tinha meu grupinho de amigas, a gente ficava conversando, mas eu via jornal, via televisão, via novela, sabia o que tá acontecendo. Eles não sabem nada! Pergunta o que tá acontecendo... Tenta perguntar sobre alguma notícia na televisão, não. Não sei o que eles fazem, sinceramente.* (Entrevista com a professora de Português; julho de 2010).

Além da não familiaridade com o gênero proposto, temos aqui outro indício acerca de por que esses alunos não conseguiram entender o que é uma *crônica* e produzir uma delas: se tal gênero exige um certo nível de informação sobre notícias do cotidiano, o que está acontecendo em volta – lembremos do aspecto híbrido da *crônica*, que transita entre as esferas jornalística e literária –, para, em cima dos fatos, o cronista colocar suas impressões subjetivas, como esses alunos poderiam produzir uma *crônica* se, ao que indica a professora, caracterizam-se por uma absoluta desinformação acerca do mundo contemporâneo? É por isso que, acreditamos, as observações sobre as *práticas* e *eventos de*

letramento dos alunos podem nos trazer as respostas para entender o fracasso de uma proposta de leitura e/ou produção textual na escola.

Mesmo sem entender o porquê, a professora participante da pesquisa já está compreendendo a complexidade da realidade em que atua e percebendo que a tão empreendida *transposição didática* (PETIT-JEAN, 2008 [1998]) – tal qual apontamos no capítulo 3 – nem sempre funciona. Reiteramos que, neste caso, trata-se não do conhecimento tal qual produzido na universidade, mas desse mesmo conhecimento recondicionado e veiculado em documentos oficiais. A professora, assim, não reelabora, tão-somente aplica, o que, em nossa compreensão, decorre da não-apropriação desse saber, condição necessária para reelaborá-lo à luz das *práticas de letramento* situadas (HAMILTON, 2000). Sem elaboração, predomina a transposição de uma construção uniformizante, dada *a priori*, que, geralmente e por isso mesmo, não faz sentido nem para ela nem para os alunos; sendo assim: [...] não há lugar para as transformações que poderiam ser instituídas através das práticas discursivas em sala de aula que propiciem, de fato, as condições necessárias para os alunos construírem novas identidades sociais através do processo de aquisição da escrita. (KLEIMAN, 1998, p. 192).

Não há apropriação por parte da professora, não há apropriação por parte dos alunos. A ação da professora parece se limitar, assim, a uma ação-tarefaira, repassadora de atividades pensadas por profissionais que dominam tais teorias e que constroem propostas de ação bem intencionadas, mas cuja operacionalização peca pela superficialidade em razão de não haver apropriação conceitual efetiva por quem as desencadeia. E, pior ainda, por não considerar os contextos heterogêneos que recebem tais propostas. Apontamos neste capítulo que os usos que os sujeitos fazem da escrita em diferentes espaços sociais, em diferentes fases da vida, em diferentes esferas sociais, estão implicados no fenômeno do *letramento*. Como apontou Street (2003), não há como prever como o aluno irá receber as *práticas de letramento escolar*, por isso não há como delinear aprioristicamente propostas de *eventos* sem tentar observar, de alguma maneira, se as *práticas* servirão de base para tais eventos. A escola, assim, é

[...] um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e

outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p. 106-107).

Como a escola pode lidar com esses diversos e tão heterogêneos *letramentos*? Não é objetivo desta dissertação chegar a uma conclusão definitiva, assim como não é esse o objetivo da Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2006), mas podemos sinalizar alguns possíveis caminhos que entendemos fazer parte do papel que a escola deveria assumir de fato.

5.2.2 Sinalizações para possíveis caminhos: o papel da escola a partir das inteligibilidades criadas

Reiteramos que um dos objetivos desta pesquisa é levar as discussões sobre a realidade vivenciada para o âmbito acadêmico, pois acreditamos haver um fosso entre essa esfera e as escolas. A professora participante da pesquisa, como atestamos em entrevista, esperava – e espera ainda – uma resposta/solução da universidade para os problemas diários enfrentados. Por outro lado, a universidade tenta construir sugestões metodológicas, à luz de teorizações em voga atualmente – como as mencionadas nesta dissertação – mas, muitas vezes, não sabe realmente o que está acontecendo na escola. Conforme afirma Tinoco (2008): “O hiato existente entre pesquisa acadêmica, referenciais curriculares oficiais e prática pedagógica talvez seja explicado pelo fato de ainda persistir a crença de que ‘soluções curriculares’, por si sós, podem resolver a complexidade inerente ao processo de ensinar e aprender.” (TINOCO, 2008, p. 65-66).

Em nosso entendimento, portanto, um primeiro passo possível para diminuir as incompatibilidades entre as *práticas* e *eventos de letramento* dos alunos *versus* aqueles da escola, é buscar uma hibridização entre os universos *local* e *global* tal qual propõe Street (2003). Diante da crítica de que a rejeição do *modelo autônomo* pode redundar na relativização do *letramento*, o autor argumenta que o enfoque sobre a *transformação* – síntese dialética entre os universos *local* e *global* –, ao invés do enfoque sobre o *acesso a / abandono de* leva a uma visão diferente: vimos neste capítulo que um *modelo ideológico de letramento* parte da premissa de que práticas variáveis de *letramento* são sempre enraizadas em relações de poder; para o autor, assim, não existiriam *gêneros de poder* como tais, mas sim formas com

bases culturais de saber e de comunicar que tenham sido privilegiadas em detrimento de outras. Além disso, segundo Street (2003), o *modelo ideológico* estabelece relações nas suas práticas em nível analítico, permitindo, assim, que pesquisadores e ativistas reconheçam e descrevam variações, ao contrário do *modelo autônomo* que apenas enxerga uniformidades – das quais as Olimpíadas de Língua Portuguesa nos parecem um bom exemplo. Daí a defesa do autor em favor das pesquisas etnográficas, que chamam a atenção para a natureza desigual e hierárquica do *letramento* na prática:

[...] a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de *letramento* é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de *letramento* formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitados. “Fornecer” esse tipo de *letramento* formalizado não levará à atribuição de poder, mas facilitará novos empregos, e não gerará mobilidade social. (STREET, 2003, p. 10).

Outra crítica a essa abordagem do *letramento* é sobre uma possível romantização dos *letramentos locais*, concebidos por muitos como práticas *folclóricas* que precisam ser substituídas em nome do desenvolvimento. A ela, o autor responde que uma boa prática política exige que os desenvolvedores escutem de onde as pessoas veem, coconstruindo a expansão dos pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que seria possível trabalhar sem eles. Para Street (2003), importa ver o universo *global* como incluído no universo *local*, não considerando o *local* como algo estreito, insular, resistente. O autor advoga, assim, em favor da combinação dessas duas instâncias: não se trata de deixar o paraíso folclórico impoluto, mas entendê-lo e partir dele, não para o *acesso a*, mas para a *transformação de*, o que subjaz à ideia de *pesquisa com* ao invés de *pesquisa sobre*.

Seguindo as teorizações de Street (2003), o papel da escola, assim, seria promover o movimento dialético entre *práticas de letramento local* e *práticas de letramento global*. Conforme apontam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), se a imposição de *práticas de letramento globais* – a exemplo das Olimpíadas de Português – pode

implicar *aculturação*, na contraface, a excessiva preservação de *práticas de letramento locais* pode implicar *insularidade*. A escola precisa, pois, ressignificar as *práticas* dos alunos, ampliando-as; ou seja, assumindo seu papel de principal agente de letramento (KLEIMAN, 2001 [1995]). Para tanto, é preciso dirigir um olhar sensível às tais *práticas* com vistas a promover o engajamento dos alunos e a descoberta de novos usos da escrita (PEDRALLI, 2011). Trata-se da *pedagogia culturalmente sensível* (ERICKSON, 1989) “[...] às diferenças culturais, tanto para fazer a leitura e interpretação do discurso do aluno quanto para criar os suportes necessários para a compreensão mútua, condição necessária para a aprendizagem.” (KLEIMAN, 1998, p. 178).

Em outras palavras, tentar conhecer as *práticas e eventos de letramento* dos alunos para não se distanciar muito, conforme defendem os PCNs (BRASIL, 1998), ao conceberem a escola como espaço institucional de acesso ao conhecimento que precisa atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Eis a importância de se conhecer as *práticas de letramento* que caracterizam o entorno sociocultural dos alunos: “Como sujeitos históricos, concretos, marcados por uma cultura, criam ideias e consciência ao produzirem e reproduzirem a realidade social, sendo nela, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos.” (FREITAS, 2000, p. 45). Nas palavras de Tinoco (2008), as *práticas de letramento*, portanto, devem ser ponto de partida e de chegada para a ressignificação do trabalho com a linguagem escrita:

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, nossas práticas são perpassadas pela escrita; sendo assim, traçar a reconstrução crítica da história, da cultura e das práticas de letramento da comunidade em que nossos alunos se inserem seria uma alternativa de construção conjunta de uma aprendizagem significativa, que lhes permitiria chegar aos conhecimentos valorizados pelas classes dominantes sem a doutrinação decorrente das abordagens tradicionais, com o olhar crítico e a disposição necessária para converter o conhecimento em ação cidadã. (TINOCO, 2008, p. 72-73).

Concluímos, assim, que, apesar de não haver um único caminho pronto e acabado a ser trilhado – nas palavras de Geraldí (1997 [1991], p. XXVIII): “[...] *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos.” –, as teorizações sobre *letramento* apontadas neste estudo, conforme apontam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), favorecem a organização de uma ação pedagógica potencialmente capaz de promover a hibridização entre *letramentos locais* e *letramentos globais*, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989), com o zelo de evitar conceber o processo educacional como circunscrito aos saberes locais; ou seja, ressignificar e ampliar esses *letramentos locais*. Nessa perspectiva da hibridização entre os universos *locais* e *globais* (STREET, 2003), ainda segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), cabe à escola fomentar a participação de todos os indivíduos em um mesmo *evento de letramento* proporcionado por essa instituição, mas partir de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1989) implica a ação escolar de empreender uma operacionalização metodológica distinta para cada *prática de letramento* encontrada, delineada por meio de um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados com os quais dialogamos ao longo desta dissertação ratifica, em nosso entendimento, um diagnóstico levantado há duas décadas, no mínimo, por outros estudiosos da linguagem e da educação: a *crise* no ensino e na aprendizagem de língua materna. Vimos que indicadores oficiais como o Pisa e o Inaf, mesmo tendo origem em uma sociologia massiva (LAHIRE, 2008 [1995]), sinalizam para um baixo rendimento de alunos brasileiros nos usos da modalidade escrita: 47% dos cidadãos encontram-se no *nível básico de alfabetismo*, segundo os resultados do Inaf de 2009; segundo o Pisa do mesmo ano, o Brasil alcançou a posição de 53º entre 65 países em testes de *leitura*. Embora os referenciamos em conjunto, importa a ressalva da natureza distinta – sob o ponto de vista epistemológico e institucional – desses dois indicadores e, ainda que questionemos metodologias e propósitos de indicadores como o Pisa, tal qual afirmamos nesta dissertação, acreditamos que esses números preocupantes apontam para uma constatação que parece ter se confirmado na vivência com a escola em que se deu esta pesquisa: a de que escolas brasileiras não vêm formando alunos leitores e produtores de textos-enunciado em gêneros discursivos diversos, sobretudo os *secundários*. As vinhetas narrativas registradas nesta dissertação e os trabalhos citados de autores como Geraldí (2001 [1984]); 1997 [1991]), Kleiman (2001 [1989]), Britto (1997), Antunes (2003), Batista (1997) e Zilberman (1993) corroboram essa hipótese.

Se muitas escolas realmente não estão cumprindo o seu papel como *principais agências de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995]), então as possíveis “falhas” no ensino e na aprendizagem de língua materna tornam-se *problemas linguísticos socialmente relevantes* (MOITA LOPES, 2006) e, conseqüentemente, foco da Linguística Aplicada contemporânea. O objetivo desta dissertação, assim, foi criar inteligibilidades para a realidade vivenciada, ou seja, refletir sobre as potenciais dificuldades para ressignificar práticas de leitura e escrita de alunos inseridos em ambientações com baixos níveis de escolarização e socioeconomicamente desprivilegiadas, a exemplo do entorno em que vivem os alunos participantes desta pesquisa. Neste ponto, acreditamos ter alcançado em parte nosso objetivo, visto que levantamos discussões acerca da realidade vivida e conseguimos, em nosso entendimento, dialogar com as teorias adotadas.

O grande desafio desta dissertação, a nosso ver, foi a realidade que encontramos na escola em que se deu o processo e que pode ser

considerada um “retrato” de muitas escolas brasileiras. As diversas “pedras” encontradas no caminho, por vezes *sofridas*, mudaram o rumo de nosso estudo e fizeram-nos enveredar por novos caminhos, delinear novos objetivos de estudo, conforme apontamos no capítulo 2 desta dissertação. Apesar do sofrimento muitas vezes causado, admitimos, mudanças são bem vindas na metodologia adotada, a pesquisa-ação.

Tendo discutido essas reflexões ao longo da dissertação, resta-nos agora resgatarmos as questões de pesquisa apresentadas no segundo capítulo, começando pela principal que orientou todo nosso trabalho: **Por que as aulas de Português não acontecem, no espaço escolar em estudo, em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual escrita? É possível coconstruir caminhos para que aconteçam?** No capítulo 4 desta dissertação, admitimos que o trabalho empreendido com o gênero *crônica* na turma selecionada *fracassou*. Concluímos, a partir das aulas observadas e da análise dos materiais escritos produzidos pelos alunos, que a grande maioria deles não se apropriou de fato do gênero *crônica*. A não apropriação de conteúdo escolar é o resultado, a nosso ver, da primeira inteligibilidade construída nesta dissertação: os alunos não *aprenderam* o gênero *crônica* porque as aulas em questão *não aconteceram* como gêneros discursivos, tal qual concebe Matencio (2001). Se não há engajamento mínimo por parte dos alunos, não se dá o movimento apontado por Vigotski (2007 [1978]) no qual um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal; ou seja, não há o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* nos alunos. Podemos até afirmar que houve algumas aulas que *aconteceram* como gênero discursivo, ou seja, em que houve engajamento dos alunos: a visita do cronista e as aulas de leitura dos livros literários são alguns exemplos. Foram poucos momentos como esses, entretanto, em que se obtiveram resultados satisfatórios de aprendizagem, ou seja, em que os alunos participaram efetivamente e coconstruíram alguma *aprendizagem* de fato, mesmo que não fosse a esperada. Se eles não aprenderam a ler e a escrever textos do gênero *crônica*, será que aprenderam a pesquisar na internet, a escrever e a salvar um texto no computador, a construir um *blog*, por exemplo? Sim, mas pouquíssimos, provavelmente os mesmos três, quatro alunos que já participavam ativamente nas outras aulas. Reiteramos, assim, a conclusão de que a *maioria* das aulas que constituíram esta pesquisa, tanto as da professora participante quanto as ministradas por mim, *não aconteceram* como gênero discursivo.

Para tentar entender por que essas aulas *não aconteceram*, desmembramos a questão principal em três questões suportes, também

apontadas no segundo capítulo desta dissertação. A primeira questão foca na atuação da professora e na nossa própria intervenção: **Que especificidades da formação profissional e da atuação da professora da classe em estudo estão implicadas na (não) realização da aula de Português? E que especificidades de nossa formação e de nossa atuação naquele espaço estão igualmente implicadas nesse não acontecimento?** Em relação às aulas observadas da professora participante de pesquisa, o que mais nos chamou a atenção foi a prevalência da *transposição didática* (PETIT-JEAN, 2008 [1998]), que, como vimos, contribui para o apagamento da ação crítica e reflexiva do professor, em detrimento da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), que constitui atividade complexa e que implica o protagonismo docente no planejamento e no desenvolvimento da ação didático-pedagógica. No capítulo 4, discutimos a forma como esse tipo de ação pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, na medida em que a professora “transpõe” uma atividade construída aprioristicamente e veiculada no livro didático ou no material de formação continuada, resultado de uma possível não apropriação de conhecimento de referência sobre o gênero trabalhado, nem informações sobre o conteúdo apresentado. O fato de que a professora, sempre que começava a trabalhar com um gênero novo, *lia* a definição de tal gênero, corrobora a hipótese levantada de que muitos professores parecem não ter se apropriado de conhecimento teórico acerca do conceito de *gêneros do discurso* e suas implicações na interface entre esse conceito e a ação pedagógica. Sem *elaboração*, predomina a *transposição* de uma construção uniformizante, dada *a priori*, que, geralmente, e por isso mesmo, não faz sentido nem para a professora nem para os alunos.

Os relatos dessa mesma professora em relação à falta de tempo para ler livros literários também nos remetem a outro desafio emergente nessas observações: a necessidade de um professor *leitor* de diferentes gêneros discursivos para servir de mediador no processo de formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado de tais gêneros. O desestímulo da professora ao aluno que queria ler a versão original de *Dom Quixote* sinaliza para essa hipótese. Em nossa inserção na escola, inferimos ser este o papel desempenhado pela bibliotecária: a de interlocutora mais experiente (VIGOTSKI, 2007 [1978]) na formação do aluno como leitor.

Em relação a nossa atuação, inferimos, a partir das análises empreendidas no capítulo 4, ter legitimado as críticas feitas por Geraldí (2010b) à tendência de se arrolar *gêneros discursivos* por seriações específicas. Ao nos rendermos ao manual correspondente às Olimpíadas

de Língua Portuguesa, apesar de nossa tentativa de coconstruir uma *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) a partir desse material, seguimos a tendência sugerida por essa perspectiva de permanecer na abordagem de um mesmo gênero pelo tempo necessário para consolidar a apropriação das práticas de linguagem a ele correlatas, o que implicou, em nosso entendimento, a abordagem do gênero como *artefato*. Essa perspectiva (GERALDI, 2010b) não garante a apropriação do gênero por parte dos alunos: foi o que nossa experimentação empírica atestou. Aproximadamente um semestre inteiro de trabalho com o gênero *crônica* resultou nas produções textuais vistas no capítulo 4 – textos precários no ponto de vista formal, superficiais e, pior, que não constituíam *crônicas* de fato.

Mesmo tendo *fracassado* na intervenção empreendida, conseguimos dialogar com a professora participante do estudo, refletindo com ela sobre esses problemas. Vimos, na segunda entrevista, realizada ao fim do período de nossa imersão na escola, que, mesmo sem entender o porquê, a professora já estava compreendendo a complexidade da realidade em que atua e percebendo que a tão empreendida *transposição didática* (PETIT-JEAN, 2008 [1998]) nem sempre funciona. Além disso, ela levantou hipóteses para explicar o *não acontecimento* das aulas que condizem com nossas respostas à segunda questão-suporte: **Que especificidades das práticas de letramento (STREET, 1988) dos alunos e da configuração de sua microcultura incidem sobre o seu maior ou menor engajamento aos eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]) propostos como eixos de interação (MATENCIO, 2001) na aula de Português?**

Para responder a essa questão, tentamos delinear uma configuração da microcultura dos alunos por meio do *Questionário socioeconômico* (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), que foi descrita no segundo capítulo. Nessa configuração, a heterogeneidade das famílias desses alunos, a limitação das vivências com a modalidade escrita no capital cultural disponível e um provável *sentimento de inferioridade* transmitido de pais para os filhos foram alguns aspectos apontados que parecem contribuir, de alguma maneira, ao não engajamento dos alunos nas aulas de Português, conforme já apontava o estudo de Lahire (2008 [1995]). A baixa escolaridade dos pais e as profissões informadas nos questionários, que não demandam atividades diversificadas e recorrentes com leitura e escrita, por exemplo, revelaram-se, em nosso entendimento, de fundamental importância ao traduzirem uma realidade que serve como resposta a essa questão-suporte. Se os alunos advêm de famílias com pouca escolarização e que

exercem profissões com pouca ou nenhuma demanda da modalidade escrita, resgatamos a pergunta registrada no capítulo 2 e formulada com base em Geraldí (1997 [1991]): Que *razões* tinham aqueles alunos para ler e para escrever o que, naquele momento histórico de suas vidas e naquele espaço social em que viviam, estava-lhes sendo proposto?

Esse perfil dos pais pode implicar outro fator importante na discussão dessa questão: uma provável baixa perspectiva de futuro em se tratando das possibilidades que a escolarização representa em seu entorno social e uma provável falta de autoconfiança – culpam a si mesmos pelo seu próprio desinteresse. As afirmações dos alunos apontadas ao longo de nosso texto, como “*Eu não sei ler. De Português eu não entendo nada.*”, sinalizam para essa hipótese. Os alunos sugerem, assim, não concordar com as afirmações defendidas pelos professores e pela escola de que o estudo serve para “conseguir empregos melhores” e “crescer na vida”, conforme mencionamos no capítulo 5. Vimos, nas entrevistas individuais, sinalizações para o tipo de valorização que os alunos atribuem à escola e à educação básica: não como agente de ascensão social, mas como *obrigação* de cidadão, uma “fase da vida a ser cumprida”, mas que não traz nenhum tipo de mudança significativa. Diante desse quadro em que os alunos parecem não ter perspectivas de futuro, se eles tendem a seguir profissões semelhantes aos pais que não exigem pleno domínio da modalidade escrita nem ampla variabilidade de domínio de *gêneros discursivos secundários* e não parecem ter projeções de mudança, quais interesses eles poderiam ter em ler e produzir uma *crônica*, por exemplo? A pouca valorização atribuída aos estudos, conforme já afirmamos, procede da consciência de que escolarização não garante um emprego “melhor”, tendo como referência os pais. Além disso, esse possível *sentimento de inferioridade* pareceu emergir nos comentários dos alunos sobre não se sentirem “capazes” de produzir um texto em tal gênero.

Além do contexto familiar, tentamos levar em conta as *práticas de letramento* desses alunos, que, por sua vez, mostraram uma provável falta de familiarização deles com o gênero trabalhado, a *crônica*. Não só com a *crônica*, mas com gêneros recorrentes no ensino escolar, a exemplo de *conto*, *romance* e *poema* – lembremos da aula com a 7ª série na biblioteca, na qual os alunos escolheram livros direcionados a faixas etárias inferiores as deles. E não só estranhamento com a leitura em si, mas também com a prática de mapear as esferas da atividade humana em que os gêneros circulam, o que ficou evidente nas primeiras aulas com o gênero *crônica*. Nessas ocasiões, inclusive, compreendemos que os alunos leem *para* a escola, em uma *leitura-pretexo* (GERALDI,

1997 [1991]), que respondia a uma exigência da escola: ler para aprender o que é uma *crônica* e produzi-la posteriormente.

Todas essas dificuldades latentes dos alunos parecem emergir exatamente das especificidades de suas *práticas de letramento*. A *ficha de letramento* mostrou o quanto esses alunos entram em contato com a escrita mais significativamente apenas no campo da escola. Fora dela, não parece haver vivências de *eventos de letramento* recorrentes no cotidiano desses alunos, para o que é ilustrativa a dificuldade de um dos alunos em conjugar o verbo “ler” na primeira pessoa do singular. Além de não lerem, o cotidiano dos alunos inferido pela professora, de não se informarem acerca das notícias do mundo contemporâneo, também pode ter sido outro obstáculo para a produção de *crônicas*, uma vez que esse gênero exige um certo nível de informação sobre fatos do cotidiano, o que está acontecendo em volta. Inferimos, assim, que a microcultura na qual esses alunos estão inseridos não convergiu com as *práticas de letramento escolares*, por isso as atividades de leitura e escrita propostas com o gênero *crônica* não fizeram *sentido* para eles.

Por fim, vale resgatarmos a última questão-suporte: **Que especificidades na organização institucional que contextualiza as aulas de Português focalizadas no estudo incidem sobre a realização dessas aulas no que respeita ao funcionamento da escola em sua rotina diária?** Ao longo da dissertação, sobretudo no capítulo 4, apontamos várias características da escola em que se deu a pesquisa que se tornaram obstáculos para a realização da aula. Primeiramente, sentimos falta, nas observações das aulas da professora, da proposta *reflexivo-operacional* de Geraldi (1997 [1991]) em relação ao trabalho empreendido com os *gêneros discursivos* e na proposta das Olimpíadas; ou seja, não vimos nessas práticas a concepção de aluno como interlocutor na interação que se constitui uma *aula*, nem a concepção de língua como objeto social.

Ainda no capítulo 4, listamos essas especificidades da escola em questão, que também traziam prejuízos ao acontecimento *aula*. Um PPP que demorou dez anos para ser atualizado, não conta com a participação da comunidade e da maioria dos professores, não descreve a comunidade na qual a escola está inserida e não registra um encaminhamento teórico definido para nortear o fazer pedagógico. Na escola, falta material didático e estrutura propícia ao trabalho dos professores: a perda de tempo da professora em escrever as questões no quadro e a indisciplina gerada pelos agrupamentos de alunos em torno de poucos livros foram apenas alguns exemplos desses problemas. O expressivo número de faltas de funcionários da escola, inclusive de

professores, e as trocas constantes no quadro de horários desequilibravam o cotidiano escolar e afetavam muitas aulas. As valorações do tempo de aula, construídas historicamente, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, reduzem em quase 20% do tempo útil de uma aula, que também era prejudicada pelas frequentes interrupções externas. Não há metodologia, reiteramos, que resista a todos esses obstáculos institucionais.

A partir de todas essas reflexões resgatadas, retornemos uma última vez à questão base de nosso estudo: **Por que as aulas de Português não acontecem, no espaço escolar em estudo, em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual escrita? É possível coconstruir caminhos para que aconteçam?** Todos os pontos resgatados até aqui respondem em parte a essa questão, mas podemos ressaltar duas explicações principais: uma baseada nas teorizações vigotskianas acerca da *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) e de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001 [1934]); e uma segunda baseada nos novos estudos de *letramento*.

Referentemente à primeira explicação, concluímos que trabalhar com *crônicas* com aqueles alunos parece ter sido uma proposta muito além da *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) deles, por isso não houve aprendizado – em outras palavras, a aprendizagem não moveu o desenvolvimento. Além disso, mencionamos que a não familiaridade com esse gênero indica que esses textos não compõem suas vivências, logo a *crônica* seria um *conceito científico* (VIGOTSKI, 2001 [1934]) para esses alunos, não saturado de experiência, com uma abordagem que só se dá no plano escolar, por isso a artificialidade da *crônica* para esse grupo. Nesse caso, em nosso entendimento, a abordagem escolar estava muito além das experiências dos alunos com os usos da modalidade escrita, por isso nos posicionamos contrariamente a exigências *globais*, a exemplo das Olimpíadas, que determinam que *tal gênero é adequado para determinada série* – a objetificação equivocada a que se refere Geraldí (2010a). Nesse grupo em particular, assim, não havia experiências com a modalidade escrita que facultassem a entrada da *crônica* naquele momento, também por isso tal proposta *fracassou*.

Já em relação à segunda explicação, referentemente aos estudos de *letramento*, concluímos que muitos dos gêneros do discurso que compõem a aula de Português – a exemplo da *crônica* – correspondem a propostas de *eventos de letramento* para os quais as *práticas de letramento* dos alunos não oferecem suporte. No caso em questão,

assim, os *eventos* de ler e produzir textos-enunciado no gênero *crônica* não *fizeram sentido* para esses alunos do ensino médio porque não encontravam suporte em suas *práticas de letramento*, ou seja, a valoração atribuída a esses *eventos* e as vivências que o tornam familiar ou não. A ação escolar, em nosso entendimento, não atuou na ressignificação dessas *práticas*, hibridizando *práticas de letramento locais* e *práticas de letramento globais*, tal qual propõe Street (2003).

Não temos a pretensão de finalizar essa discussão com essas respostas, uma vez que temos consciência de que o problema é bem mais complexo e abarca fatores sociais mais amplos, não considerados nesta dissertação. Uma pesquisa mais profunda poderia fazer um estudo da comunidade na qual a escola se insere, conhecer as famílias desses alunos, enfim, sair dos “muros da escola” em busca de explicações mais amplas para a realidade vivenciada. Mesmo tendo consciência dessas implicações sociais – das quais abrimos mão pelas limitações naturais de uma dissertação –, reiteramos a importância de focar em uma ambientação específica e de se perguntar: Naquela escola específica, naquela turma específica, com aquela professora e aqueles alunos, é possível? É possível, então, coconstruir um caminho para que as aulas de Português *aconteçam*? Em outras palavras, devemos nos perguntar: É possível que alunos de entornos socioeconomicamente desprivilegiados, que vão para a escola *obrigados*, que fazem as atividades em sala de aula visando apenas à nota, que não compartilham vivências com a modalidade escrita como capital cultural, que não alimentam perspectiva de futuro diferentes de seus familiares, que não se consideram com *voz* na sociedade – tal qual mostrou o trecho da entrevista com a professora que abriu o capítulo 4 – produzam de fato uma *crônica*, ou melhor, *queiram* produzir uma? Nosso estudo não alcançou uma única resposta redentora para esses impasses, e nem foi nosso intuito alcançá-la. Acreditamos, porém, que o caminho para uma ação escolar mais efetiva é um processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) sensível às *práticas de letramento locais*, mas comprometido em ressignificar essas *práticas* à luz das *práticas de letramento globais*, tal qual propõe Street (2003). Esse foi o enfoque do capítulo 5, baseado nas contribuições dos estudos do *letramento*. Inferimos, assim, termos contribuído ao resgatarmos as discussões acerca da *aula de Português*, caminhos em voga nas últimas décadas, e mostrarmos que a realidade, ao que parece, permanece a mesma. Há uma crise sim, reiteramos, no ensino e na aprendizagem da língua materna. Relutamos, porém, em assumir como *obviedade* o que não pode, sob nenhum aspecto, ser naturalizado como *óbvio*. *Discutir* a escola, *entrar* na escola, *enxergar* a

escola como de fato ela é foi nosso maior propósito como linguistas aplicados que somos e sentimo-nos com a sensação de trabalho cumprido. Que as discussões levantadas aqui não cessem, até chegar o dia em que a escola com a qual sonhamos cumpra seu papel de *agência de letramento*, tal qual defende Kleiman (2001 [1995]), dê vozes àqueles reduzidos ao silêncio e transforme a escrita de mecanismo para a exclusão no melhor instrumento de resistência e de inclusão (KLEIMAN, 2011), para o que reflexões sobre *empoderamento* são substanciais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1963]. p. 181-275.

_____. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 3-194.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953/54]. p. 261-306.

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998 [1975]. p. 72-163.

_____. Apontamentos 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a [1979]. p. 369-414.

_____. O autor e o herói. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b [1979]. p. 23-220.

_____. O problema do texto. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997c [1979]. p. 327-358.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

BARTON, David. The Social Basis of literacy. In: _____. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackweell, 1994. p. 33-52.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (*Texto e Linguagem*).

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLN diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor mundo”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. **Olimpíadas de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. PISA 2000 – Relatório Nacional. Brasília, Dezembro de 2001. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em 19 nov. 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Massagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p. 47-64.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUSSARELLO, Jorge Marcos. **O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: _____ [et al.]. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CERUTI, Mauro. **A dança que cria: evolução e cognição na epistemologia genética**. Tradução de Edite Caetano. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Sociocognição e língua escrita:** uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de letramento: 2009 (no prelo).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola** Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. – (Coleção *As faces da Linguística Aplicada*).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola** Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. – (Coleção *As faces da Linguística Aplicada*).

ECO, Humberto. Sobre a imprensa. In: **Cinco escritos morais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 55-89.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTRUCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II:** metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

FARIA, João Roberto. Alencar: a semana em revista. In: CANDIDO, Antonio [et al.]. **A crônica:** o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 301-316.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FISCHER, Steven. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Trad. Sandra Nete. Porto Alegre: Bookman, 2004. (reimpr. 2007).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1982].

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 2001 [1984].

_____. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **Alfabetização e letramento:** perguntas de um alfabetizado que lê. [s.l.], [s.d.].

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões Convergentes:** Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies.** London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader.** Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

INAF BRASIL 2009. Disponível em <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 14 set. 2010.

KOHL DE OLIVEIRA, Marta. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Frnaçoise (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001 [1995], p.15-64.

_____. **Oficina de leitura**. 8. ed. Campinas/SP: Pontes, 2001 [1989].

_____. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. II **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - Palestras**, p. 84-101, 2001.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford/New Yor: Oxford University Press, 1998.

LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LOPEZ, Telê Porto Ancona. A crônica de Mário de Andrade: impressões que historiam. In: CANDIDO, Antonio [et al.]. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 165-188.

MACHADO, Anna Rachel. A Perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. – (*Coleção Letramento, Educação e Sociedade*).

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEYER, Marlyse. Voláteis e versáteis: de variedades e folhetins se fez a crônica. In: CANDIDO, Antonio [et al.]. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 93-134.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. – (Língua[gem]; 19).

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEVES, Margarida de Souza. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, Antonio [et al.]. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 75-92.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 93-118.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: _____ Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

OSAKABE, Haqaira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 147-152.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Reading for change: performance and engagement across countries**. Paris: Author, 2002.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar**. Projeto de dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

PELLEGRINE, Denise. **Aprenda com eles e ensine melhor**. Revista Nova Escola, São Paulo, ed. 139, p.25, jan./fev. 2001.

PETIT-JEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. In: **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul./dez. 2008 [1998].

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. – (Língua[gem]; 19).

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMONET, Ignacio. **A tirania da comunicação**. 2. ed. Porto: Campo das Letras, 1999.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Nara Caetano. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular**: uma construção dialógica. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108. –

(Investigações sobre língua[gem] situada; 2) Seqüência de: Situar a língua[gem].

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática. 1987.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis, COGEN, 1998.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. **O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do curso de graduação em letras inglês/português da universidade regional de Blumenau – ontem e hoje**. 268 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 [1998].

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

_____; LEFSTEIN, Adam. **Literacy: an advanced resource book**. London/New York: Routledge, 2007.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

_____. Practices and Literacy Myths. In : SALJO,R (Ed.) **The Written World: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. Literacy in theory. In: _____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TINOCO, Glícia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-rio-grandense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 63-89.

VERÍSSIMO, Luís Fernando Veríssimo. **Novas comédias da vida privada**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et. al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

YIN, Robert K. **Estudos de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
 Curso de Letras - Português



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo “A formação do leitor na escola: uma experiência de mediação”, por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que a participação de meu(minha) filho(a) é isenta de despesas e riscos, tendo em vista que apenas realizará atividades escolares cujo objetivo é melhorar suas habilidades de leitura. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, que meu(minha) filho(a) participe deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como responsável pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa, e outra com a professora-pesquisadora.

_____ Data ____/____/____
 Assinatura do responsável pelo aluno

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

ANEXO B – Questionário socioeconômico

Este questionário tem o objetivo de conhecer melhor você, sua família e sua casa. As primeiras perguntas são sobre você e sua família:

- 1) Qual a data do seu nascimento?

____/____/____
Dia Mês Ano

- 2) Você é do sexo feminino ou masculino?

Feminino Masculino

- 3) Onde você nasceu? (Ex.: Brasil – Santa Catarina)

- 4) Com quem você mora:

Mãe
 Outra responsável feminina (por ex.: madrasta ou mãe de criação).
 Pai
 Outro responsável masculino (por ex.: padrasto ou pai de criação).
 Irmão (s) Quantos? _____
 Irmã (s) Quantos? _____
 Avó (s) ou avô (s)
 Outros: _____

- 5) Quanto tempo seus pais ou responsável permanecem com você durante a semana?

Quem? _____
 Somente na parte da manhã
 Somente na parte da tarde
 Somente à noite
 O dia todo

Quem? _____

- () Somente na parte da manhã
- () Somente na parte da tarde
- () Somente à noite
- () O dia todo

6) Qual a escolaridade da sua mãe?

- () Ela não foi à escola
- () Primeiro ciclo do ensino fundamental incompleto
- () Primeiro ciclo do ensino fundamental completo
- () Segundo ciclo do ensino fundamental incompleto
- () Segundo ciclo do ensino fundamental completo
- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino superior incompleto
- () Curso técnico profissionalizante
- () Graduação – licenciatura ou bacharelado
- () Pós-graduação – especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outro: _____

7) Qual a escolaridade do seu pai ou responsável?

- () Ele não foi à escola
- () Primeiro ciclo do ensino fundamental incompleto
- () Primeiro ciclo do ensino fundamental completo
- () Segundo ciclo do ensino fundamental incompleto
- () Segundo ciclo do ensino fundamental completo
- () Ensino médio incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino superior incompleto
- () Curso técnico profissionalizante
- () Graduação – licenciatura ou bacharelado
- () Pós-graduação – especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outro: _____

- 8) Qual a profissão da sua mãe e o que ela faz no trabalho – resuma em uma frase? (Ex: professora – dá aulas numa escola secundária)

- 9) Qual a profissão do seu pai ou responsável e o que ele faz no trabalho – resuma em uma frase? (Ex: médico – trabalha num hospital público)

- 10) Você ou alguém de seus irmãos trabalha? Se sim, aponte o que faz.

- 11) Quem te ajuda com as tarefas e trabalhos da escola?

Ninguém

Mãe

Pai

Irmão (s)

Irmã (s)

Avó (s) ou avô (s)

Responsável

Outros: _____

- 12) Você frequenta algum curso especial, como inglês ou informática? Qual?

- 13) Você já frequentou ou frequenta:

fonoaudiólogo

psicólogo

psicopedagogo

médico neurologista

médico psiquiatra

Agora gostaríamos de saber mais sobre sua casa, como ela é e o que tem nela...

14) Na sua casa tem:

- Uma máquina de lavar louças.
- Um quarto só seu
- Uma conexão com a Internet
- Um dicionário de língua portuguesa
- Um local quieto para estudar
- Uma mesa para estudo
- Revistas
- Livros que o ajudem nos estudos
- Livros de literatura
- Livros de poesia
- Trabalhos de artes (Ex.: pinturas)

15) Indique a quantidade de cada item que tem na sua casa:

Telefone celular: _____

Televisão: _____

Aparelho de DVD: _____

Aparelho de som: _____

Calculadora: _____

Computador: _____

Instrumento musical: _____

Automóvel: _____

Banheiro: _____

Quarto: _____

16) Quantos livros, mais ou menos, há em sua casa? (Por favor, não inclua revistas).

- Nenhum
- 1-10 livros
- 11-50 livros
- 51-100 livros
- 101-250 livros
- 251-500 livros
- Mais de 500 livros

17) Quantos desses livros são seus? _____

Por fim, questões sobre seus gostos pela leitura e pelos estudos...

18) Das disciplinas que você tem na escola, qual delas é a sua preferida?

19) Você gosta de ler?

Sim Não

20) Quantos livros, em média, você lê por ano?

- Nenhum
- 0-5 livros
- 6-10 livros
- 11-15 livros
- 16-20 livros
- 21-25 livros
- Mais de 26 livros

21) Você tem um livro preferido? Se sim, qual?

22) Quais temas lhe interessam mais nas leituras?

- () Namoro
- () Drogas
- () Gravidez
- () Violência
- () Casamento
- () Esportes
- () Música
- () Deveres e direitos dos adolescentes
- () Comportamento
- () Política
- () Educação
- () Estética
- () Tatuagem e piercing
- () Adolescentes x adultos
- () Preservação do meio ambiente
- () Notícias sobre Brasil e o mundo
- () Notícias sobre os famosos
- () Outros: _____

23) Quais gêneros textuais você costuma ler?

- () Histórias em quadrinhos
- () Piadas
- () Contos
- () Crônicas
- () Notícias
- () Reportagens
- () Propagandas
- () E-mails
- () Romances (textos narrativos)
- () Poemas
- () Cartas
- () Letras de músicas
- () Horóscopo
- () Hipertextos do Orkut e/ou de blogs
- () Outros: _____

24) De onde você tira os textos que mais lê?

- Gibi
- Internet
- Livros de literatura
- Livros didáticos
- Revistas de notícias (Ex: Veja, Isto é)
- Revistas de celebridades (Ex: Caras, Isto é Gente)
- Revistas de resumos de novelas (Ex: Tititi)
- Jornais
- Outros: _____

ANEXO A – Diretrizes para entrevista com Coordenadora Pedagógica

- 1) Quem foram os responsáveis pela criação do Projeto Político Pedagógico da escola?
- 2) Por que está saindo um novo? O que se espera com esse novo PPP?
- 3) Quais foram as principais modificações?
- 4) Quem participou dessa atualização?
- 5) Como o Projeto Político Pedagógico se refere à “leitura”? Como a define e quais as atividades apontadas?
- 6) Na sua opinião, que papel o PPP tem de fato na organização e na efetivação da ação escolar? Como o PPP se revela no planejamento da ação docente cotidiana?

ANEXO B – DIRETRIZES PARA ENTREVISTA COM A BIBLIOTECÁRIA

- 1) Há quanto tempo você trabalha aqui? Qual o horário de funcionamento da biblioteca?
- 2) Como funciona a organização de empréstimos de livros? Pode levar para casa?
- 3) O que você faz aqui? Quais são as suas responsabilidades?
- 4) Você conhece bem os livros que a biblioteca possui, ou tem dificuldades em encontrá-los?
- 5) Como se dá a organização dos livros? Quem organiza?
- 6) Com que frequência os alunos visitam a biblioteca? Contingente de alunos que de fato frequentam assiduamente a biblioteca. E com que objetivo eles vêm: atividade da aula (exigência docente), gostos pessoais, influência familiar, trabalho ou por prazer?
- 7) Do que eles gostam e do que não gostam?
- 8) Os professores costumam acompanhar os alunos ou eles vêm sozinhos?
- 9) E os professores, costumam frequentar a biblioteca? Se sim, com que objetivo: para utilizar na aula, pesquisa ou por prazer?

- 10) E você, gosta de ler? O que você mais gosta de ler? Costuma ler os livros daqui?
- 11) De onde costumam vir esses livros: são comprados ou doados? São livros novos?
- 12) Com que frequência a escola renova o estoque de livros da biblioteca?
- 13) No geral, como está a “manutenção”, o “estado” dos livros?

ANEXO C – Diretrizes para a primeira entrevista com a professora de Português

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Qual a sua concepção sobre “leitura” e “formação do leitor”? Para você, qual o papel que a escola possui na formação do aluno como leitor?
- 3) Como você trabalha com leitura em sala de aula (metodologia, textos/gêneros discursivos que utiliza)?
- 4) Quais as dificuldades que você enfrenta nesse trabalho apontado? E o que você tinha vontade de fazer, mas não consegue?
- 5) Qual sua avaliação genérica sobre o desempenho da turma em leitura (pode ser por aluno)?
- 6) O que você costuma ler e com que frequência?
- 7) O que você espera deste projeto de Mestrado? Quais são as suas expectativas? O que fez você aceitar participar do projeto?

ANEXO D – Diretrizes para a segunda entrevista com a professora de Português

- 1) O que você achou do meu trabalho? Quais são as críticas? O que você aprendeu?
- 2) Na sua opinião, quais são os prováveis motivos para o “caos” na aula?
- 3) Como foi nas outras turmas?
- 4) Sobre a produção das crônicas, quais foram seus comandos aos alunos. Como foram as aulas que eu estava fora?
- 5) Quais são seus planos para o próximo semestre?
- 6) Perfil dos alunos – ajude a descrever.
- 7) Percebi que os alunos possuem muita dificuldade em escrever, uma pista provável de uma má alfabetização. As outras turmas também apresentam as mesmas dificuldades?
- 8) Por que houve tanta troca de horários durante o semestre? Muitas trocas de professores?

ANEXO E – Crônica lida e trabalhada nas aulas 15 e 19, 1º ano do ensino médio

Aquilo

- De uns tempos para cá, eu só penso naquilo.
- Eu penso naquilo desde os meus, sei lá, onze anos.
- Onze anos ?
- É. E o tempo todo.
- Não. Eu, antigamente, pensava pouco naquilo. Era uma coisa que não me preocupava. Claro que a gente convivia com aquilo desde cedo. Via acontecer à nossa volta, não podia ignorar. Mas não era, assim, uma preocupação constante. Como agora.
- Pra mim sempre foi. Aliás, eu não penso em outra coisa.
- Desde criança !?
- De dia e de noite.
- E como é que você conseguia viver com isso, desde criança ?
- Mas é uma coisa natural. Acho que todo mundo é assim. Você é que é anormal, se só começou a pensar naquilo nessa idade.
- Antes eu pensava, mas hoje é uma obsessão. Fico imaginando como será. O que eu vou sentir. Como será depois.
- Você se preocupa demais. Precisa relaxar. A coisa tem que acontecer naturalmente. Se você fica ansioso é pior. Aí sim, aquilo se torna uma angústia, em vez de um prazer.
- Um prazer ? Aquilo ?
- Pra você não sei. Pra mim, é o maior prazer que um homem pode ter. É quando o homem chega ao paraíso.
- Bom, se você acredita nisso, então pode pensar naquilo como um prazer. Pra mim é o fim.
- Você precisa de ajuda, rapaz.
- Ajuda religiosa ? Perdi a fé há muito tempo. Da última vez que falei com um padre a respeito, só o que ele me disse foi que eu devia rezar. Rezar muito, para poder enfrentar aquilo sem medo.
- Mas você foi procurar logo um padre ? Precisa de ajuda psiquiátrica. Talvez clínica, não sei. Ter pavor daquilo não é saudável.
- E eu não sei ? Eu queria ser como você. Viver com a perspectiva daquilo naturalmente, até alegremente. Ir para aquilo assoviando.
- Ah, vou. Assoviando e dando pulinho. Olhe, já sei o que eu vou fazer. Vou apresentar você a uma amiga minha. Ela vai tirar todo o seu medo.
- Sei. Uma dessas transcendentalistas.
- Não é daqui mesmo. Codinome Neca. Com ela é tiro e queda. Figurativamente falando, claro.
- Hein ?

- O quê ?
- Do que é que nós estamos falando ?
- Do que é que você está falando ?
- Daquilo. Da morte.
- Ah.
- E você ?
- Esquece."

Luis Fernando Veríssimo