

Valéria Barbosa de Resende

**LETRAMENTO ESCOLAR:
EVENTOS E APROPRIAÇÕES DE GÊNEROS TEXTUAIS
POR ADOLESCENTES**

Belo Horizonte

2010

Valéria Barbosa de Resende

**LETRAMENTO ESCOLAR:
EVENTOS E APROPRIAÇÕES DE GÊNEROS TEXTUAIS
POR ADOLESCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e linguagem

Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte

2010



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese intitulada “*Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes*”, de autoria da doutoranda Valéria Barbosa de Resende, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Vera Masagão Ribeiro - Ação Educativa

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - UFOP

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite - UFMG

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani – UFMG

SUPLENTE:

Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio – USP

Profa, Dra. Sara Mourão Monteiro - UFMG

Para
Pai e mãe, ouro de mina;
Leonardo e Luiza, sentido da vida;
Magda Soares, exemplo de sabedoria.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel, pela orientação, capacidade de proximidade/afastamento e olhar crítico perante a pesquisa.

Às professoras Lúcia Helena Alvarez Leite, Zélia Versiani e Maria de Lourdes Dionísio, pelas contribuições e sugestões pertinentes no momento da qualificação.

Às professoras Maria Lúcia Castanheira, Isabel Cristina Frade e Graça Paulino, pelo exemplo de competência e conhecimento nas áreas da etnografia, letramento e análise crítica do discurso.

À diretora geral da FCH/FUMEC e amiga Thaïs Estevanato, pelo apoio e palavras de incentivo.

À Diretoria da FCH/FUMEC, pela valorização da pesquisa em educação.

Às professoras do Curso de Pedagogia da FCH/FUMEC Vera Lúcia Nogueira, Simone Grace de Paula e Verônica Mendes Pereira, pelo apoio nos momentos da produção final.

À professora Carmen Cristina Schffer, pela interlocução estabelecida no trabalho de extensão da FCH/FUMEC que deu origem ao problema de pesquisa.

Ao Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, espaço desafiador, formador e problematizador.

À Catherine Hermont, pela interlocução relacionada à juventude na escola.

À professora participante da pesquisa, pela acolhida e disposição para compreender os jovens adolescentes.

Aos adolescentes participantes da pesquisa, que, mesmo diante de situações adversas, são capazes de divertir, brincar com as palavras e desenhar.

À Agda Lis Alves Martins, pela formatação do trabalho.

À Lúcia Helena Junqueira, pela revisão e observações pertinentes.

À Marly Sorel, pelo apoio psicológico.

Aos amigos Taiz, Ronaldo, Henrique e Regina, que sempre estiveram por perto quando precisei.

Ao meu filho Leonardo, pela elaboração das tabelas e gráficos.

À minha filha Luiza, pelo carinho, beijos e abraços.

Ao Marcos, por tentar me compreender, há quase três décadas.

Argumentação

Começamos pelo óbvio: o objetivo de um texto acadêmico é o de argumentar a favor de alguma tese específica. Esquemáticamente, um texto acadêmico consiste nisso: na apresentação de uma tese e na sua demonstração. Como consequência, esse tipo de texto lida basicamente não com aquilo que é incontestavelmente verdadeiro (não precisa ser demonstrado, porque é universalmente aceito), nem com aquilo que pertence à esfera da pura preferência pessoal (tampouco precisa ser demonstrado, porque é, por definição, “verdadeiro” apenas para mim), mas com aquilo que é apenas verossímil, isto é, com aquilo que pode ser verdadeiro ou não. É tão-somente verossímil, o discutível, que precisa de demonstração. Argumentar consiste em mostrar que o verossímil é também verdadeiro.

Tomaz Tadeu

RESUMO

Este trabalho tem por objeto a situação de adolescentes matriculados no 3º ciclo com desenvolvimento insuficiente das habilidades de leitura e de escrita. Visa descrever e analisar eventos e práticas de letramento escolar, evidenciando as produções textuais elaboradas em sala de aula, bem como o processo de apropriação de gêneros e tipos textuais pelos adolescentes. A presente pesquisa se inscreve nos estudos sobre letramento escolar e gêneros discursivos, assumindo como perspectiva teórica a linguagem em sua natureza social e dialógica, produzida enquanto ação humana (BAKHTIN, 2003; STREET, 1984 e 2003; SOARES, 2003 e 2004; KLEIMAN, 1995; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; ROJO, 1998 e 2009 e RIBEIRO, 1999 e 2003). A pesquisa foi realizada nos meses de março a dezembro de 2007 e acompanhou o trabalho desenvolvido por uma professora e 42 adolescentes, com idades entre 12 e 17 anos, no projeto intitulado “Rede do 3º ciclo”, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, cujo objetivo era criar canais reais de diálogo entre o letramento escolar e a cultura dos jovens adolescentes, permitindo a inclusão destes na prática escolar do 3º ciclo. Adotamos uma metodologia de natureza qualitativa, de inspiração etnográfica do tipo “combinatória”, visando desvelar o saber próprio adquirido no contexto das experiências vivenciadas em sala de aula (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2004 e RAYOU, 2005). A partir da observação participante, foram organizados e analisados cinco eventos de letramento, evidenciando as ações desenvolvidas pela professora e pelos alunos no momento da produção textual, e destacando os modos como os gêneros foram lidos e produzidos em sala de aula (práticas de letramento ensinadas). Na análise dos eventos, constatou-se um procedimento padrão nas ações da professora: oferecer um modelo do gênero textual antes de solicitar a sua produção; propiciar a devolução do texto produzido e revisado pela professora, por meio da leitura, em sala de aula; e socializar a produção via mural ou encadernação dos textos, disponibilizados na biblioteca da sala. Considerando os dados apurados no grupo focal e nas entrevistas, foram analisados, especificamente, os enunciados dos adolescentes no que se refere aos gêneros textuais ensinados e seu processo de apropriação, além da análise dos usos sociais da leitura e da escrita (práticas de letramento adquiridas). Constatou-se que os adolescentes protagonizavam a cena escolar, quando modificavam o gênero textual solicitado (do anúncio para a piada, por exemplo) e quando utilizavam o desenho para moldar o discurso. Por outro lado, eram confrontados com a ideologia presente na esfera de circulação do discurso escolar (na censura ao desenho e às palavras empregadas na escrita dos bilhetes, por exemplo). Nesta análise pôde-se perceber que é preciso investir em propostas pedagógicas que procurem estabelecer um diálogo entre o letramento escolar e as culturas do jovem adolescente, no sentido de ampliar os níveis de alfabetismo e gerar resultados positivos nas avaliações nacionais e internacionais, que, apesar de considerar apenas um tipo de letramento, permite aos jovens adolescentes uma inserção em diferentes contextos de maneira crítica e protagonista.

Palavras-chave: letramento escolar - gêneros textuais - adolescência

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the situation of teenagers enrolled on the third cycle with insufficient development of the reading and writing skills. It intends to describe and analyze events and practices of literacy at school, substantiating the written productions done in the classroom, as well as the process of appropriation of genders and textual types by the adolescents. This research is included in studies about literacy at school and discursive genders, assuming as a theoretical perspective in its social and dialogical nature, produced as human actions (BAKHTIN, 2003; STREET, 1984 and 2003; SOARES, 2003 and 2004; KLEIMAN, 1995; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; ROJO, 1998 and 2009 and RIBEIRO, 1999 e 2003). The research was done between March and December 2007 and followed the work developed by a teacher and 42 adolescents between the age of 12 and 17, in the project entitled “Rede do 3º Ciclo”, organized by the Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, whose goal was to create real dialogue channels between literacy at school and these young adolescent’s culture, allowing their inclusion in the practice at school. A quantitative methodology, with a “combination” ethnographic inspiration was used, with the intention of uncovering the internal knowledge in the context of the experiences in the classroom (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2004 e RAYOU, 2005). By the participating observation five literacy events were organized, substantiating the actions developed by the teacher and by the teacher at the moment of the textual production, and highlighting the ways these genders were read and produced in class (taught literacy practices). In the events’ analysis a pattern procedure was verified in the teacher’s actions: she offers a model of the textual gender before asking for a production; allows the return of the produced text, revised by the teacher, by reading, in class; and socializes the production through a board or binding the texts, available in the classroom library. Considering the data gathered in the focal group and interviews, the following were analyzed: the adolescents’ statements about the text genders taught and their appropriation processes, besides the analyses of the social uses of reading and writing (acquired literacy practices). It was verified that the teenagers carried out the scenes at school when they modified the solicited textual gender (from ads to jokes, for example) and when they used drawings to mold the discourse. On the other side they were confronted with the ideology present in the school discourse (in the drawing censorship and the words used when writing notes, for example). In this analysis it was possible to see that it is necessary to invest in pedagogical proposals which try to establish a dialogue between literacy at school and the adolescents’ culture, to raise the literacy level and generate positive results in the national and international evaluations, which, despite considering only one type of literacy, allows the adolescents to be included in different contexts in a critical and protagonist way.

Key Words: literacy at school - textual gender - adolescence

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Evolução do atendimento da Rede do 3º ciclo	55
Quadro 2	Composição do grupo focal	64
Quadro 3	Principais justificativas para frequentar o projeto	68
Quadro 4	Principais atitudes desenvolvidas após entrada no projeto	70
Quadro 5	Gêneros textuais destacados	71
Quadro 6	Síntese das atividades de produção escrita observadas	77
Quadro 7	Evento 1: Dando um toque de humor nos anúncios	91
Quadro 8	Evento 2: Revisitando o anúncio com humor	92
Quadro 9	Evento 3: Descrevendo um personagem	98
Quadro 10	Evento 4: Interagindo com a leitura do texto produzido pelo colega	106
Quadro 11	Evento 5: Escrevendo bilhetes para os colegas	117
Quadro 12	Contrastando a escrita no projeto e nas turmas regulares do 3º ciclo	142
Gráfico 1	Principais justificativas para frequentar o projeto	68
Gráfico 2	Principais atitudes desenvolvidas após entrada no projeto	70
Gráfico 3	Gêneros textuais destacados	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas - Brasil (1992 – 2007)	18
Tabela 2	Número médio de anos de estudo segundo categorias selecionadas - Brasil (1992 – 2007)	19
Tabela 3	Taxa de escolarização segundo as faixas etárias – Brasil (1992-2007)	20

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 APRESENTANDO E ARTICULANDO OS CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO(S), CULTURA ESCRITA, GÊNEROS TEXTUAIS, EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	28
1.1 Alfabetização, letramento(s) e cultura escrita: território contestado	29
1.2 Eventos e práticas de letramento: situações e comportamentos	37
1.3 Gêneros discursivos: modos de organização da linguagem em uso	42
2 A PESQUISA DE TERRENO E A GERAÇÃO DE DADOS	47
2.1 A organização da Escola Plural e o terceiro ciclo de idade de formação	50
2.2 A Rede do 3º ciclo do município de Belo Horizonte: uma estratégia para a inclusão escolar de adolescentes com aprendizagem insuficiente de leitura e de escrita	53
2.3 A escolha da escola, os atores e o contexto de aprendizagem	57
2.3.1 O terreno e seus protagonistas	58
2.4 Negociando a organização do grupo focal e gerando a discussão sobre o significado da Rede do 3º ciclo para os adolescentes	63
2.5 Observação dos eventos: uma perspectiva de dentro	75
2.6 As entrevistas nas entrelinhas	79
3 A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: ANALISANDO EVENTOS	83
3.1 Dando um toque de humor nos anúncios	85
3.2 Descrevendo um personagem	98
3.3 Escrevendo bilhetes para os colegas	116
3.4 O desenho moldando o discurso	127

4	A APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS PELOS ADOLESCENTES E AS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ADQUIRIDAS	134
4.1	Práticas de letramento ensinadas: a visão dos adolescentes a respeito do trabalho com gêneros textuais desenvolvido pela professora	141
4.2	Práticas de letramento adquiridas: o que mobiliza o adolescente	144
4.2.1	Os adolescentes que participaram do grupo focal	148
4.3	O que falam os adolescentes sobre os textos produzidos na escola	150
4.3.1	Anúncio de verdade e anúncio humorístico: as fronteiras fluídas dos gêneros	150
4.3.2	Descrever não é contar uma história: tipos e gêneros textuais	154
4.3.3	A escrita de bilhetes: afetos e desafetos	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	170
	ANEXOS	180

INTRODUÇÃO

Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.

Bernard Charlot (2005)

Esta pesquisa nasceu de inquietações advindas da participação da pesquisadora¹ em práticas de formação inicial e continuada de professores, desenvolvidas em diferentes espaços, dentre elas, a atuação no projeto de extensão intitulado “Dificuldades de aprendizagem: contribuições da Psicologia e Pedagogia”, pelo Programa de Extensão da Universidade Fumec². A partir de encontros semanais com os estudantes bolsistas dos cursos de Pedagogia e Psicologia, foram organizadas atividades com a intenção de superar as dificuldades de aprendizagem no processo de apropriação da leitura e da escrita de pré-adolescentes e adolescentes. Buscava-se aliar o contexto social e cultural às singularidades do sujeito, partindo-se do pressuposto de que as interações sociais, tanto por meio de enunciados orais quanto escritos, se realizam a partir de gêneros textuais. Essa experiência revelou que não bastava uma metodologia de ensino envolvendo uma diversidade de gêneros textuais, mas implicava definir qual gênero, qual temática e como abordá-la, contrastando as diferenças estruturais dos gêneros trabalhados. Outro aspecto evidenciado diz respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem, denotando a dimensão singular da construção do conhecimento (RESENDE E SCHFFER, 2007, p.09).

No período de 2002 a 2005, a pesquisadora acompanhou cinco escolas públicas municipais, como formadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nessa época, a principal questão das escolas se referia aos estudantes adolescentes considerados “analfabetos” e sua inclusão no 3º ciclo. Nos encontros de formação com os professores do 3º ciclo, os textos produzidos pelos adolescentes eram

¹ A pesquisadora atuou como formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no período de 1995 a 2005, integrante do Núcleo Alfabetização e Letramento. Desde 2008, coordena o Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC e nele leciona as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa, Educação Inclusiva e Estágios Supervisionados.

² Trata-se de um projeto interdisciplinar coordenado pela pesquisadora e pela professora Carmen Cristina Rodrigues Schffer do Curso de Psicologia, desenvolvido no período de 2004 a 2006, em três escolas públicas municipais de Belo Horizonte, localizadas nos bairros Alto Vera Cruz, Taquaril e Serra.

considerados os materiais privilegiados para análises e discussões. Geralmente, constatava-se que os alunos estavam alfabetizados, ou seja, já compreendiam o sistema alfabético, evidência que causava surpresa aos professores. Apesar de dominar a base alfabética, ficou evidente que os adolescentes apresentavam baixa proficiência na leitura, dificuldades para se expressarem por escrito e na ortografização nos textos. Nos encontros de formação, alguns aspectos foram evidenciados nas discussões com os professores, destacando-se a necessidade de: 1) definir as condições de produção dos textos produzidos; não bastava solicitar a escrita de um texto espontâneo; 2) avaliar outros elementos, como a coerência textual, além da avaliação ortográfica e gramatical; 3) analisar e organizar os erros ortográficos cometidos pelos alunos e estabelecer metas; 4) discutir temas próprios da idade da adolescência, valorizando seus conhecimentos prévios. (RESENDE, 2002)

A principal questão colocada pelos professores, nesses processos formativos, referia-se aos estudantes adolescentes considerados “analfabetos” e que frequentavam os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. O termo “analfabeto” foi utilizado pelos professores do 3º ciclo, para caracterizar os alunos que apresentavam dificuldades para compreender instruções e textos escolares, ou seja, para aqueles que apresentavam habilidades de leitura e de escrita insuficientes para as demandas acadêmicas do 3º ciclo. Cabe ressaltar que os professores do 3º ciclo focalizavam uma das práticas de letramento, que é o uso escolar da leitura e da escrita, não mencionando outros usos exigidos em situações cotidianas.

Considerando o exposto, a presente tese elegeu como problemática central a situação dos adolescentes com baixa proficiência na leitura e na escrita, matriculados no 3º ciclo³ da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Podemos considerar que a pesquisa se inscreve nos estudos sobre letramento escolar e gêneros discursivos, cujo objetivo é investigar as relações estabelecidas pelos adolescentes com a escrita no contexto escolar. Como procedimentos de pesquisa, optou-se, inicialmente, pela observação, descrição e análise das ações desenvolvidas pela professora e pelos alunos no

³ A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, desde 1995, organiza-se a partir dos ciclos de formação humana. Assim o primeiro ciclo corresponde à idade da Infância (6 a 8 anos); o segundo ciclo corresponde à idade da pré-adolescência (9 a 11 anos); e o terceiro ciclo corresponde à idade da adolescência (12 a 14 anos).

momento da produção textual, destacando-se como os gêneros foram lidos e produzidos em sala de aula.

Desse modo, tornou-se significativo conhecer: (1) como os adolescentes interagiam com os gêneros textuais propostos pela professora; (2) de que modo esses gêneros foram (re) apropriados pelos adolescentes em sua própria produção escrita; (3) quais os vínculos possíveis entre as práticas de escrita imersas na cultura escolar e as práticas sociais de escrita dos adolescentes como uma via de acesso fundamental para a apropriação de conhecimentos.

Para isso, os objetivos específicos foram assim delineados:

- Observar, descrever e analisar eventos e práticas de letramento escolar, considerando as produções textuais elaboradas em sala de aula;
- Analisar como as práticas de letramento ensinadas na escola foram ressignificadas e apropriadas pelos adolescentes, que vivem nos aglomerados da cidade de Belo Horizonte, destacando as aprendizagens construídas por eles no que se refere aos conceitos de gêneros e tipos textuais (gêneros primários, gêneros secundários, intergenericidade, estilo, conteúdo temático, estrutura composicional e esfera da comunicação discursiva).

A pesquisa foi realizada nos meses de março a dezembro de 2007 e acompanhou o trabalho desenvolvido por uma professora e 42 adolescentes⁴, com idades entre 12 e 17 anos⁵, no projeto denominado “Rede do 3º ciclo”, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, cujo objetivo era incluir, na prática escolar do 3º ciclo, os adolescentes que apresentavam habilidades insuficientes de leitura e escrita.

Para esse estudo, adotaram-se os procedimentos relativos à pesquisa qualitativa, com base na abordagem etnográfica, com o intuito de apreender o ponto de vista dos pesquisados, conferindo dignidade às experiências vivenciadas em campo e aceitando ser “afetado” por elas (GOLDMAN, 2003); isso não significa necessariamente se identificar com o ponto de

⁴ O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) e seguiu as orientações da Resolução 196/96, com elaboração e coleta de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de todos os envolvidos na pesquisa (diretor da instituição, professores, pais e alunos).

⁵ A faixa etária entre 15 e 17 anos é denominada jovem adolescente, conforme PNAD, 2007.

vista do outro, mas “estabelecer uma relação de sentido, uma relação de conhecimento”. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 113)

Ainda tomando como referência a abordagem etnográfica, foram consideradas as seguintes diretrizes: a ênfase no processo; a preocupação com os valores, com as concepções e com os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los, descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores próprios; a re-elaboração constante das questões e a compreensão de que os dados são sempre inacabados (PEIRANO, 1995).

Nessa direção, pretende-se evitar a categorização dos indivíduos em diferentes espectros, como gênero, etnia, classe social, idade cronológica, idade de formação humana, identidade geracional, mas buscar estabelecer relações entre esses espectros, capturando ações e discursos (SPRADLEY, 1979; ANDRÉ, 1995 e 2005; CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005). A observação participante permitiu conviver com a professora e os estudantes-adolescentes, por quase um ano, em situações de recepção e produção de gêneros textuais, recolhendo detalhes, impressões e produções. Além da observação participante (ANDRÉ, 1995; SARMENTO, 2002), foram organizados grupos focais (GATTI, 2005), a fim de capturar o processo de apropriação dos gêneros textuais pelos adolescentes, finalizando e complementando o processo de coleta de dados com entrevistas (ANDRÉ, 1995; SARMENTO, 2002; RAYOU, 2005).

A problemática referente aos adolescentes com baixa proficiência na leitura e na escrita não é nova, mas é inusitado o contexto em que aparecem. Anteriormente, esses sujeitos estavam inseridos em turmas especiais ou junto a alunos de sete anos, ou nas turmas de Jovens e Adultos, mas, com a implantação da Escola Plural, em 1995, esses alunos foram enturmados no 3º ciclo de formação humana. Os ciclos de formação humana na Escola Plural têm um significado diferente de aglutinação de séries; trata-se de períodos de formação humana ou de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência). Nesse sentido, a Escola Plural ampliou de 8 para 9 anos a permanência do aluno na escola, incorporando os alunos de 6 anos de idade ao ensino fundamental. Os ciclos incorporam a relação complexa do processo ensino/aprendizagem e considera o tempo de escola como um tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos na mesma idade-ciclo de formação-socialização, sem rupturas ou interrupções desse processo. Isso significa dizer que a Escola Plural existe há quase uma década e meia, mas ainda encontramos estudantes com aprendizagem insuficiente

de leitura e escrita no 3º ciclo. Por que isso acontece? Existem alunos que não aprendem na escola organizada em ciclos? Será que a possibilidade de inclusão escolar sempre será adiada, recuada, quando se acredita estar perto? Estaria mais uma vez evidenciada “a função conservadora da escola libertadora?” (BOURDIEU, 1992)

Com o intuito de promover a alfabetização e o letramento dos adolescentes com trajetória marcada pelo fracasso escolar, desenvolveu-se, no período entre 2003 a 2005, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, um conjunto de ações, nem sempre bem sucedidas. Essas ações podem ser assim elencadas: professores do 3º ciclo que, sem nenhuma experiência com alfabetização, utilizavam estratégias as mais variadas para alfabetizar, retomando quase sempre a memória de seu processo de alfabetização – que, na maioria das vezes, centravam-se na repetição e memorização (cópia do alfabeto, cópia de sílabas, junção de sílabas). Outras vezes, a escola deslocava do 1º ciclo uma professora alfabetizadora; no entanto, sem experiência com a idade da adolescência, a professora lançava mão de textos infantis e atividades de recortes e colagens que eram abominadas pelos adolescentes. Outras vezes, o professor de Português lançava mão de um livro destinado à alfabetização de adultos e trabalhava paralelamente na sala de aula do 3º ciclo, ora dando um atendimento individual ao adolescente não-alfabetizado, ora dando um atendimento à turma toda. Em outra experiência, o professor de Português organizava grupos de alunos que eram retirados das salas para um trabalho de alfabetização; outras vezes, o próprio coordenador pedagógico assumia a tarefa de trabalhar com os grupos. Em outros casos, formava-se uma turma de adolescentes “não-alfabetizados”, mas também desmotivados, com sérios problemas afetivos. Muitos eram usuários de drogas ou apresentavam um quadro clínico marcado por doenças ou eram pessoas com deficiências (sensorial ou mental) ou ainda estudantes pouco frequentes. Outras vezes, e podem ser consideradas experiências esporádicas, a escola reorganizava os tempos dos professores e designava uma professora que tinha formação e experiência em alfabetização para atuar junto aos adolescentes.

Concomitante a essas práticas, em 2003, a Secretaria Municipal de Educação organizou o “projeto emergencial do 3º ciclo”, voltado para os adolescentes que apresentavam aprendizagem insuficiente de leitura e de escrita. O projeto inicial destacava como principal objetivo construir uma nova prática de alfabetização para os adolescentes, tentando criar canais reais de comunicação escrita e práticas culturais para adolescentes. Esse projeto visava

atender adolescentes em situação de risco social e funcionava em um horário extraescolar, configurando as turmas em tempo integral.

Logo no início do projeto, foi realizado um diagnóstico relativo às questões de alfabetização e constatou-se que, diferentemente do que se acreditava, a maioria dos alunos já dominava a base alfabética, mas apresentavam problemas com relação à “produção e leitura de textos e aos aspectos ortográficos da escrita” (LEITE, 2005, p. 05). A partir dessa constatação, ficou evidenciado que o problema não estava vinculado ao processo de alfabetização dos adolescentes, no que se refere ao domínio das relações entre “os sons da fala e as letras da escrita, a mecânica da escrita/leitura”, mas questões envolvendo “o desenvolvimento de competências de leitura e escrita (alfabetismo), dentre elas, a ortografização nos textos. (ROJO, 2009, p. 60)

Estávamos diante de um quadro nada animador: do insucesso da escola para ensinar os alunos a ler e a escrever com proficiência; de “estabelecer a relação e a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais” (ROJO, 2009, p. 52) e garantir resultados significativos nos sistemas de avaliação nacionais, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

No sentido de construir um quadro analítico, faz-se necessário estabelecer relações entre fatores micro e macrosociais, articulando as informações de cunho quantitativo e qualitativo. Tomando como base os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2008), na tabela 1, percebe-se uma redução substancial do analfabetismo na faixa de 15 a 17 anos (de 8,2%, em 1992, para 1,7%, em 2007). Isso demonstra um avanço do sistema educacional em incorporar e alfabetizar crianças e jovens (p.3). É interessante observar as variações desses índices no que se refere às regiões brasileiras, com alta incidência de analfabetos na região nordeste, como também na zona rural e entre a população de cor negra, além da faixa etária, incidindo, sobretudo, na população acima de 40 anos.

Tabela 1
Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas
Brasil (1992 – 2007)

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 anos ou mais														
Brasil	17,2	16,4	15,6	14,7	14,7	13,8	13,3	12,4	11,8	11,6	11,4	11,1	10,4	10,0
Norte	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	12,7	11,6	11,3	10,9
Nordeste	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	20,8	20,0
Sudeste	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	6,0	5,8
Sul	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
Centro-Oeste	14,5	14,0	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1
Localização														
Urbano Metropolitano	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,6	5,4	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4
Rural	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,7	27,7	27,2	25,8	25,0	24,1	23,3
Raça ou Cor														
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,5	6,1
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,2	16,8	16,2	15,4	14,6	14,1
Faixa Etária														
15 a 17 anos	8,2	8,2	6,6	5,9	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7
18 a 24 anos	8,6	8,2	7,2	6,5	6,8	5,4	4,9	4,2	3,7	3,4	3,2	2,9	2,4	2,4
25 a 29 anos	10,0	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,3	5,8	5,8	5,7	4,7	4,4
30 a 39 anos	12,0	11,6	11,0	10,2	10,3	10,1	9,6	9,0	8,4	8,3	7,9	7,7	7,2	6,6
40 anos +	29,2	27,8	26,1	24,9	24,8	23,3	22,8	21,2	20,4	19,9	19,6	19,0	17,9	17,2

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

OBS: 1 A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

2 Raça negra é composta de pretos e pardos.

3 A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Ainda conforme esse documento, outra forma de medir a situação da educação dos brasileiros é analisar o número médio de anos de estudo. Na tabela 2, é possível verificar o aumento dos anos de estudo. Destacamos a faixa etária de 10 a 14 anos, que, em 1992, apresentava uma média de 2,9 anos de estudo e, em 2007, o número sobe para 4,1. O mesmo fenômeno pode ser observado para a faixa etária de 15 a 17 anos: em 1992, a média de anos de estudo era de 5 anos e sobe para 7,2, em 2007. Apesar do aumento do número médio de anos de estudos, ainda estamos em um patamar bastante insatisfatório, ou seja, o hiato educacional ainda é muito grande. O hiato educacional é um indicador que mede a quantidade de anos de estudos que, em média, faltam aos brasileiros que estão abaixo da meta da educação obrigatória, no caso, 9 anos de estudos. No Brasil, embora o hiato seja muito grande, houve avanço em todas as faixas etárias.

Tabela 2
Número médio de anos de estudo segundo categorias selecionadas
Brasil (1992 – 2007)

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 anos ou mais														
Brasil	5,2	5,3	5,5	5,7	5,8	5,9	6,1	6,4	6,5	6,7	6,8	7,0	7,2	7,3
Norte	5,4	5,3	5,5	5,6	5,7	5,8	6,1	6,3	6,5	6,6	6,2	6,4	6,6	6,8
Nordeste	3,8	4,0	4,1	4,3	4,3	4,5	4,6	4,9	5,1	5,3	5,5	5,7	5,9	6,0
Sudeste	5,9	6,0	6,2	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,2	7,4	7,5	7,6	7,8	8,0
Sul	5,6	5,7	5,9	6,1	6,2	6,3	6,5	6,7	6,9	7,1	7,2	7,3	7,5	7,6
Centro-Oeste	5,4	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,2	6,5	6,8	6,9	7,1	7,2	7,4	7,5
Localização														
Urbano Metropolitano	6,6	6,7	6,9	7,1	7,1	7,3	7,4	7,6	7,8	8,0	8,1	8,2	8,5	8,5
Rural	2,6	2,8	2,9	3,1	3,1	3,3	3,4	3,4	3,6	3,8	4,0	4,2	4,3	4,5
Raça ou Cor														
Branca	6,1	6,2	6,4	6,5	6,7	6,9	7,0	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,2
Negra	4,0	4,1	4,3	4,5	4,5	4,7	4,9	5,2	5,5	5,7	5,8	6,0	6,2	6,4
Faixa Etária														
10 a 14 anos	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3	3,5	3,6	3,9	4,0	4,1	4,1	4,1	4,2	4,1
15 a 17 anos	5,0	5,1	5,4	5,6	5,7	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	7,0	7,1	7,2	7,2
18 a 24 anos	6,2	6,3	6,6	6,7	6,9	7,2	7,4	7,9	8,1	8,4	8,6	8,8	9,0	9,1
25 a 29 anos	6,5	6,6	6,7	6,8	6,9	7,0	7,2	7,5	7,7	8,0	8,1	8,4	8,7	8,9
30 anos +	4,6	4,8	5,0	5,1	5,2	5,4	5,4	5,7	5,9	6,0	6,1	6,2	6,4	6,5

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

Nota: ¹ A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

² Raça negra é composta de pretos e pardos.

³ A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Com relação ao acesso à escolarização, a tabela 3 mostra que, na faixa de 7 a 14 anos, o índice de 97,6, em 2007, aproxima-se da universalização. Na faixa etária de 15 a 17 anos, os números revelam as dificuldades dos alunos em concluir, em tempo adequado, seu período de estudo, o que remete aos problemas da repetência e evasão escolar (p.7). Assim, 82,1% da população de 15 a 17 anos frequentavam a escola, em 2007, mas apenas 48% cursavam pelo menos o ensino médio, que corresponde ao nível adequado a essa faixa etária, e 44% não haviam concluído o Ensino Fundamental. Isso significa que quanto mais avança a faixa etária, maior é o hiato educacional, e menores as chances de conclusão dos estudos em tempo adequado.

Tabela 3
Taxa de escolarização, segundo as faixas etárias
Brasil (1992 – 2007)

Faixa etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
0 a 3 anos	7,6	7,4	8,07	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,5	17,1
4 a 6 anos	35,8	38,5	53,5	53,8	56,31	57,9	60,2	65,6	67,0	68,4	70,5	72,0	76,0	77,6
7 a 14 anos	86,6	88,6	90,2	91,2	93,02	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,7	97,6
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,28	76,5	78,5	81,1	81,5	82,4	81,9	81,7	82,2	82,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,40	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração: Disoc/Ipea.

Nota: ¹ A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

² Raça negra é composta de pretos e pardos.

³ A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Obs.: Nas pesquisas de 1992 e 1993 a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 5 anos ou mais de idade.

Além do hiato educacional, existe outra questão que assola a educação no Brasil. Não basta o jovem frequentar um nível de ensino adequado para sua idade, que está garantido o desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita. Para além de uma concepção acadêmica ou funcional do alfabetismo, Ribeiro (1997) aponta a necessidade de realizar estudos sobre as

habilidades relacionadas ao alfabetismo requeridas pelo mercado de trabalho, pela economia doméstica, por práticas de cuidado da saúde, pelo lazer, pela participação comunitária ou participação no debate dos temas de interesse público são valiosas para o desenvolvimento curricular da educação básica, para a orientação de programas de qualificação profissional e também para o estabelecimento de políticas culturais voltadas aos jovens e adultos (p.155).

Nessa direção, os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) oferecem informações relevantes sobre as habilidades e as práticas relacionadas à leitura e escrita dos brasileiros, definindo três níveis de alfabetismo:

O nível 1 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, identificar o título da revista utilizada na testagem ou, num anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada gratuitamente.

O nível 2 de alfabetismo corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos. Por exemplo, numa carta reclamando de um defeito numa geladeira comprada, identificam qual o defeito apresentado pela geladeira. Conseguem também localizar informações em textos de extensão média, mesmo que a informação não apareça na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta.

O nível 3 de alfabetismo corresponde à capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação. As pessoas classificadas nesse nível mostram-se capazes de relacionar partes do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses. Por exemplo, conseguem preencher um formulário, retirando informações da Carteira de identidade e um envelope endereçado. (RIBEIRO, 2003, p. 16, 17 e 18)

O INAF 2005 apurou que 7% da população entre quinze e 64 anos encontravam-se na situação de analfabetismo absoluto, 30% foram classificados no nível 1 de alfabetismo, 38% no nível 2 e 26% no nível 3. Destarte, fica evidente que a escola não tem cumprido sua função de garantir o domínio pleno da leitura e escrita para a maioria da população brasileira.

Os dados mostram a faceta excludente do nosso sistema de ensino. E essas distorções não serão solucionadas apenas com a institucionalização dos sistemas de ciclos ou com a ampliação do tempo de escolarização.

No caso específico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que está organizada em ciclos de formação humana, há 15 anos, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶ revelam uma queda no rendimento escolar. A nota dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental em 2005 atingiu a média de 3.7 e em 2007 a média foi de 3.4, ficando abaixo da média estipulada de 3.7. Esse resultado pôs fim à Escola Plural, conforme notícias divulgadas na mídia⁷, após pronunciamento da Secretária Municipal de Educação em audiência pública na Câmara, em março de 2009. Além do resultado insatisfatório no IDEB, as mudanças refletem o processo de transição do governo municipal após eleições de 2008 em Belo Horizonte, e a principal medida diz respeito à busca de bons resultados em avaliações nacionais.

Paradoxalmente, as políticas de ciclo foram justamente implementadas para inibir o insucesso escolar e garantir uma maior permanência na escola. A pesquisa do estado do conhecimento sobre ciclos e progressão escolar, desenvolvida por Barretto e Sousa (2004), analisou as

⁶ O IDEB mede a qualidade da educação nas séries iniciais (do 1º ao 4º ano) e na etapa final do ensino fundamental (do 5º ao 8º). O cálculo é feito com base em taxas de aprovação das escolas municipais, estaduais e federais da rede pública e também na nota dos alunos em provas de português e matemática aplicadas pelo MEC.

⁷ A notícia divulgada no jornal “Estado de Minas”, em 26 de março de 2009, intitulada “Ensino de metas sepulta Escola Plural” evidenciou as mudanças nos rumos da educação na capital mineira. A Secretária de Educação apresentou os aspectos que não vão mudar, pois são considerados universais, como o direito de todos ao ensino, uma educação inclusiva e o respeito às diferenças. Isso está expresso na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e permanece. Quanto às mudanças, a primeira diz respeito à busca de bons resultados em avaliações; para isso será utilizado boletim e adoção de conceitos.

produções teórico-acadêmicas (artigos, livros, capítulos de livros, teses, dissertações, trabalhos publicados em anais), no período de 1990 a 2002, perfazendo um total de 114 títulos. Essa pesquisa apresenta contribuições relevantes; a primeira delas diz respeito aos significados atribuídos aos ciclos, à retenção e à progressão automática. Na perspectiva da progressão automática, não há lugar para a reprovação, “todos avançam continuamente e concluem a escolarização obrigatória, independentemente do estágio de conhecimentos que consigam alcançar ao final do curso, porque o pressuposto é que terão adquirido uma formação básica de acordo com suas possibilidades” (p.8). Diferentemente dessa abordagem, as autoras apontam que o Programa da Escola Plural

deu aos ciclos de formação os contornos que iriam se transformar numa referência nacional. Ele associou à concepção dos ciclos as principais orientações contemporâneas para a educação, conferindo a estes, grande densidade teórica e política. Os ciclos de formação de Belo Horizonte previam inicialmente a possibilidade de retenção ao término de cada um deles, mas, no decorrer da sua implementação, essa possibilidade foi abolida. (p.12)

Não obstante, muitos professores, pais e a própria população de Belo Horizonte não acreditavam nos benefícios da Escola Plural e denunciavam que ela “diplomava analfabetos”. Diante da ousadia e das diversas críticas ao programa, esta passou a ser uma das experiências mais estudadas, principalmente no aspecto referente à avaliação.

Nos estudos de Barretto e Sousa (2004), ficou comprovado que, embora os ciclos não promovam a queda da qualidade do ensino no Brasil, eles também não são suficientes para alavancá-la. É sempre bom enfatizar que a organização em ciclos não é majoritária nas escolas brasileiras, apenas 19,4% das escolas a adotaram.

O estudo realizado por Mainardes (2006), no período de 1987 a 2004, apresentou uma revisão da literatura com 147 textos sobre a organização da escolaridade em ciclos e mostrou que os programas mais abordados foram o Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo (24 textos) e em Minas Gerais (13 textos), o Projeto Escola Cidadã (24 textos) e o Projeto Escola Plural (21 textos).

Na análise, destacou-se que a adoção da escola organizada por ciclo foi uma marca de algumas administrações e partidos políticos (principalmente do Partido dos Trabalhadores – PT), constituindo a versão progressista da política de ciclos, que, por sua vez, representa uma

ruptura mais radical nos modos de avaliar o aluno, na organização curricular e nas orientações metodológicas, diferentemente do regime de progressão continuada, que, na visão do autor, representa a versão conservadora.

A partir da análise dos textos, o autor organizou-os em cinco categorias: aspectos teóricos referentes à escola em ciclos (67 textos), geração e formulação de políticas (30 textos), implementação de políticas (27 textos), resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos (20 textos) e revisão de literatura (3 textos).

Com relação aos aspectos teóricos referentes à escola em ciclos, o maior número de estudos concentrou-se na perspectiva pedagógica (40 textos), principalmente nos aspectos relacionados à avaliação na organização da escola em ciclos. As perspectivas psicológicas, sociológicas, históricas e filosóficas envolveram um número menor de textos. Por fim, o autor conclui que, apesar de significativo o número de publicações sobre ciclo, vários aspectos precisam ser aprofundados, uma vez que, nos textos analisados, houve predominância de comentários e críticas e não resultados de pesquisas:

Há ainda aspectos que têm sido pouco explorados: (a) *pesquisas que incluam a análise da implementação da política na escola e na sala de aula por meio de observações e pesquisa etnográfica*; (b) a análise de trajetória das políticas desde sua formulação até a implementação em sala de aula; e (c) pesquisas que incluam a opinião de formuladores de políticas de escola em ciclos. (MAINARDES, 2006, p. 19 – grifo nosso)

O Estado do conhecimento sobre/na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – 1986 - 2005, organizado pelo Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação docente (PRODOC/FaE/UFMG), optou pela organização das 162 dissertações e teses que integram o estudo em 12 focos temáticos, assim organizados: alfabetização e letramento; avaliação, cultura e educação infantil, diversidade e inclusão, educação de jovens e adultos, educação e tecnologia, formação docente, juventude e escola, políticas públicas e gestão, prática pedagógica, relação família e escola e trabalho docente. Na década de 80, os estudos destacavam o fenômeno do fracasso escolar e assumiam uma postura de denúncia dessa situação. “Os anos 80, para as escolas municipais de Belo Horizonte, podem ser caracterizados como anos de articulação e congregação de grupos, de elaboração de projetos que analisam e discutem a escola pública” (ZAIDAN, 2009, p. 91).

O estudo mostrou um incremento das pesquisas, principalmente após a implantação da Escola Plural, em 1995. No levantamento realizado sobre a temática da alfabetização e letramento, destacam-se quatro temas, totalizando oito trabalhos, no período de 1992 a 2004: (2) concepção de alfabetização, (2) ensino da leitura, (3) mudanças de paradigmas na alfabetização e (1) formação do educador. Os estudos referentes à temática da “concepção de alfabetização”, desenvolvidos em 1992 e 1993, analisam propostas didáticas consideradas inadequadas para o processo de ensino-aprendizagem, antes da implantação da Escola Plural. As pesquisas sobre o tema ensino da leitura, desenvolvidas em 1993, 2000 e 2004, investigam a relação entre alfabetização e os usos sociais da língua escrita, ou seja, os estudos sobre letramento ganham força entre pesquisadores e educadores. O interesse pelas temáticas sobre as “Mudanças de paradigmas” e “Formação do alfabetizador” é decorrente da divulgação dos estudos sobre os referenciais teóricos da Psicologia Genética, Linguística, Psicolinguística da alfabetização. “Esses estudos colocam em discussão aspectos sobre processo pelo qual a criança se apropria da língua escrita, a complexidade desse processo e suas implicações para o material didático de alfabetização e para a formação do alfabetizador” (ZAIDAN E SOUSA, 2009, p.53)

Uma análise dos anos 2000 aponta para um conjunto de pesquisas voltadas para a temática do tempo escolar: o tempo do aluno na escola, o tempo do professor nas suas jornadas e os diferentes ritmos de aprendizagem. Para finalizar, as autoras apontam que a produção analisada mostra um movimento de valorizar as ações desenvolvidas nas escolas, que “chama a atenção pelo seu funcionamento peculiar, pelos projetos político-pedagógicos que desenvolve, pelo permanente debate que parece estar instalado na comunidade escolar em torno das questões da educação” (ZAIDAN, 2009, p. 109).

Considerando as pesquisas desenvolvidas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, destacaremos duas que, além de complementarem a pesquisa do “Estado da Arte”, mencionada acima, elencam questões relacionadas ao objeto de investigação desta pesquisa.

A pesquisa de Mendonça (2007) focaliza os processos e os efeitos produzidos pela não aprendizagem da leitura e da escrita de alunos do 3º ciclo da Escola Plural em Belo Horizonte. Essa situação ganha nova configuração quando os alunos não são reprovados e tampouco se evadem. A permanência na escola sem reprovação, nessas circunstâncias, cria um acirrado debate na escola e na sociedade, suscitando críticas e elogios sobre esse novo modelo de

organização do ensino. A autora buscou, em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, adolescentes com o seguinte perfil: alunos não alfabetizados matriculados no 3º ciclo, em especial, os concluintes do ciclo, que cursaram todo o ensino fundamental na mesma escola. A partir das entrevistas realizadas com oito estudantes, seus familiares, professores e coordenadores, a pesquisadora (re) constrói as trajetórias escolares dos adolescentes. Na análise das trajetórias dos alunos, constatou a baixa escolaridade e o analfabetismo na configuração familiar, a falta de condições cognitivas apropriadas para aprender; a indisciplina; condições ligadas à saúde e infrequência; desatenção e falta de autonomia; aversão à escola; baixa frequência, ausência de perspectiva de satisfação pessoal; dispersão e baixa auto-estima e pouco envolvimento com as atividades escolares. Finalmente, a autora conclui que são múltiplos os fatores que contribuem para o fracasso escolar: condição social, questões de raça e gênero, frágil condição das famílias para responder as demandas escolares e incapacidade do poder público para garantir condições básicas de sobrevivência ao público em situação de exclusão social.

Acreditamos, sem dúvida, que a organização da escola a partir dos ciclos constitui uma ruptura mais radical com o modelo seriado e pode ser considerada como uma alternativa viável para a educação das classes menos favorecidas socialmente. Contudo, o que se verifica é que apenas a organização dos ciclos não garante a inclusão escolar, exigindo a criação de outras estratégias, a exemplo do Projeto Rede do 3º ciclo da Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

A pesquisa de Hermont (2008), intitulada “Adolescentes em tempo integral: vivências-saberes-significados”, inscreve-se nos estudos referentes às culturas juvenis e busca analisar a construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em um projeto de educação em tempo integral na Rede Municipal de Belo Horizonte. Os adolescentes participantes da pesquisa, com idades de 12 a 17 anos, foram caracterizados pelos professores como aqueles alunos “com necessidade de um trabalho específico de leitura e de escrita, eram alunos que não faziam nada na sala de aula”. Para os professores, a maior razão desse comportamento era por “não saberem ler e escrever”, não eram alfabetizados e, a alguns, se somava à caracterização de “indisciplinados” (HERMONT, 2008, p. 52-53).

Essa pesquisa também busca compreender os significados atribuídos por adolescentes à vivência em uma proposta de ampliação do tempo escolar, tendo como foco a constituição das

identidades juvenis e discentes. A análise dos dados permite perceber os significados de passar o dia todo na escola e os conceitos de si mesmo construídos. A autora conclui que as relações estabelecidas entre essas duas identidades se formam a partir de conceitos diversos entre ser jovem e ser aluno, e se apresentam de variadas formas. Percebe-se que ser jovem e ser aluno/estudante não é tarefa realizável a todos os participantes do grupo pesquisado.

As pesquisas apresentadas mostram que não basta organizar a escola em ciclos e não basta ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, mas é preciso “compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender” (CHARLOT, 2001, p.19).

No caso desta pesquisa, procurou-se discutir sobre o saber de “objetivar a linguagem em textos escritos” (ROJO, 2009, p. 10), situando a tese nas discussões sobre letramento escolar, e que assumem, como perspectiva teórica, a linguagem em sua natureza social e dialógica, produzida enquanto ação humana. (BAKHTIN, 1988 e 2003; BRAIT, 2007; FERREIRO, 1985 e 2002; GEE, 2005; KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 1999 e 2003; MARCUSCHI, 2002 e 2008; ROJO, 1998 e 2001; STREET, 1984 e 2003; SOARES, 2003 e 2004).

Esta tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, busca-se discutir os principais conceitos balizadores para a construção de um quadro analítico, articulando a contribuição de vários autores. No segundo capítulo, é feita a contextualização do Programa da Escola Plural e da “Rede do 3º ciclo”, situando, nesse cenário, a figura do aluno-adolescente com habilidades insuficientes de leitura e escrita. Dá-se atenção, também, ao processo de geração dos dados, com a descrição da metodologia adotada (observação participante, entrevista semi-estruturada e grupo focal). A partir da observação participante, foram organizados e analisados eventos de letramento, assunto desenvolvido no capítulo 3.

Considerando os dados apurados no grupo focal e nas entrevistas, foram analisados, especificamente, os enunciados dos adolescentes no que se refere aos gêneros textuais ensinados e seu processo de apropriação, além da análise dos usos sociais da leitura e da escrita, o que permitiu tornar visíveis as práticas de letramento adquiridas, assunto desenvolvido no capítulo 4. Por fim, nas considerações finais, são retomados os resultados que permitiram responder às questões e objetivos desta pesquisa e são apontados princípios

para repensar o trabalho de produção de gêneros textuais escolares para adolescentes, além de sugestões de novas pesquisas.

1 APRESENTANDO E ARTICULANDO OS CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO(S), CULTURA ESCRITA, GÊNEROS TEXTUAIS, EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mikhail Bakhtin (Volochinov) – 1988

Em sociedades contemporâneas, em diferentes âmbitos de convivência e interação, as pessoas são confrontadas em situações em que a escrita está presente, demandando domínio de habilidades cada vez mais complexas. Se a escola⁸ é considerada a principal agência para desenvolver tais habilidades, é necessário compreender a razão da existência de sujeitos com baixa proficiência na leitura e na escrita. Sabe-se que a alfabetização não é condição *sine qua non* para a participação social e para o acesso aos bens culturais, contudo, o não domínio dessas habilidades pode trazer consequências nas formas de inserção dos sujeitos nas atividades sociais e nos usos que fazem da escrita, causando constrangimentos, estereótipos e preconceitos socioculturais.

Discorrer sobre o conceito de letramento, um fenômeno com múltiplas facetas⁹ e de seus conceitos correlatos, como alfabetização, alfabetismo¹⁰, cultura escrita¹¹/cultura letrada¹²,

⁸ Podemos dizer que o acesso à escolarização está universalizado no Brasil. Em 2007, 94,6% da população de 7 a 14 anos frequentava a escola. Fonte: Pnad, 2008.

⁹ Magda Soares (1985), no artigo intitulado “As muitas facetas da alfabetização”, discute o fenômeno da alfabetização a partir de três categorias: o conceito, a natureza do processo (aspectos psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e linguístico) e os condicionantes desse processo (pressupostos sociais, culturais e políticos). Com relação ao conceito de alfabetização, a discussão travada diz respeito ao processo de aquisição e de desenvolvimento da língua escrita, além de mencionar as dimensões individuais e sociais. Trata-se, então, de um processo de natureza complexa e interdisciplinar, geralmente, atrelado ao processo de escolarização, que apresenta funções bem definidas em uma sociedade estratificada socialmente. Em 2004, a autora atualizou essa discussão no artigo: “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”.

¹⁰ O termo alfabetismo é utilizado para “designar níveis de habilidade da população, que o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) apurou por meio da aplicação de um teste” (RIBEIRO, 2003, p.12).

¹¹ O termo cultura escrita é utilizado por vários autores, às vezes com o mesmo sentido de letramento. Emília Ferreiro, em entrevista concedida para a Revista Nova Escola (nº 162, maio, 2003), defende que a melhor tradução para *literacy* seria o termo cultura escrita.

gêneros textuais, eventos e práticas de letramento é uma tarefa complexa. Neste capítulo procuramos apresentar e articular esses conceitos, uma vez que são tênues suas fronteiras. Para isso, foi preciso recorrer a vários autores, dentre eles, destacamos: Angela Kleiman (1995); Brian Street (1984); Emília Ferreiro (1985, 2002); Eric Havelock ([1963]¹³, 1995); Norman Fairclough (2001); Harvey Graff ([1981], 1990); Jack Goody ([1963], 2006); James Paul Gee (2005); Maria de Lourdes Dionísio (2007); Magda Soares (1985, 2003, 2004); Mikhail Bakhtin (2003); Roxane Rojo (1998, 2009); Vera Masagão Ribeiro (1999, 2003) e Volochinov (1988).

1.1 Alfabetização, letramento(s) e cultura escrita: território contestado

A partir de meados da década de 80, o meio acadêmico brasileiro passou a conviver com uma diversidade de conceitos e traduções¹⁴ que tinham por finalidade discutir as práticas sociais de leitura e escrita e não apenas a aprendizagem do sistema de escrita¹⁵. Assim, o conceito de alfabetização passou a indicar a aquisição de uma tecnologia, e o conceito de letramento, o uso dessa tecnologia. Já o conceito de cultura escrita diz respeito aos diferentes tempos, lugares, contextos sociais, culturais e modos de participação dos sujeitos na cultura do escrito, bem como as formas de poder envolvidas nessa relação.

Destarte, os estudos sobre letramento podem ser definidos a partir de duas vertentes: a primeira interessa-se pelas consequências cognitivas, históricas e culturais atribuídas à escrita, ou seja, interessa-se pelos efeitos universais do letramento (HAVELOCK, [1963], 1995; GOODY E WATT, [1963] 2006; ONG, [1962], 1998). A segunda vertente interessa-se pelas

¹² O termo cultura letrada foi cunhado do livro “As consequências do letramento”, de Jack Goody e Ian Watt, e foi utilizado pelos autores para diferenciar as sociedades não letradas (ou proto-letradas) das sociedades que usavam o alfabeto grego e seus derivados.

¹³ Optou-se por inserir entre colchetes a primeira versão do texto e, em seguida, a versão consultada, com a intenção de deixar claro para o leitor o contexto histórico de produção da obra.

¹⁴ A palavra *literacy*, de origem inglesa, foi traduzida como letramento, que significa a qualidade, condição ou estado que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 1998). Na mesma época (na década de 80), surge na França o conceito *illettrisme* e *literacia* em Portugal. O termo surge, nesses países, para designar um fenômeno distinto da alfabetização, ou seja, para caracterizar os jovens e adultos que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho (SOARES, 2004).

¹⁵ Antes da década de 80, no Brasil, a discussão se resumia aos métodos tradicionais de alfabetização (analítico versus sintético), excetuando os estudos de Paulo Freire, que apresentavam uma concepção de alfabetização mais ampla, enfatizando sua dimensão cultural e política. Destaca-se a obra *Pedagogia do oprimido*, de 1968.

“práticas locais ou situadas” de letramento, uma corrente que se autodenomina Novos Estudos sobre Letramento – *New Literacy Studies* (NLS). Para uma melhor compreensão dessas duas vertentes, será apresentado um breve esboço, visando também justificar a utilização, nesta pesquisa, do referencial analítico dos NLS.

Podemos afirmar que se inaugurou, no início da década de 60, mais precisamente entre 1962 e 1963, estudos relacionados aos impactos da cultura escrita na vida das pessoas. Havelock ([1963], 1995) chama a atenção para a “equação oralidade-cultura escrita”, até então desprezada, destacando o fato de que não é natural do ser humano ler e escrever, mas falar e ouvir; então as “sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral”, relativizando, portanto, a ideia de que a cultura oral é primitiva, selvagem e inculta e a cultura escrita é civilizada, domesticada. Lévi-Strauss em *O Pensamento Selvagem* (1962) demonstrou que a maneira de pensar dos “primitivos” (ou pensamento oralista)¹⁶ também tem sua lógica própria e que ela não é estranha ao “pensamento civilizado”. Do lado selvagem, há uma atenção maior ao específico, com as coisas concretas do mundo cotidiano. Do lado domesticado, buscam-se as totalidades, os grandes esquemas explicativos, os conceitos e as teorias. O pensamento selvagem, portanto, não é restrito aos povos primitivos, ainda que entre eles seja dominante. Assim, o que era antes visto como atraso ou vestígio passou a ser entendido como um dos modos possíveis de o homem organizar sua relação com o mundo. Havelock procura relativizar os efeitos da oralidade e da cultura escrita para a vida das pessoas, contudo, acaba por imputar ao alfabeto grego todo o progresso do mundo moderno, quando afirma que

os hábitos linguísticos orais fazem parte de nosso legado biológico, que pode ser complementado pela cultura escrita, mas jamais será suplantado por ela. Se tentarmos suprimir esses hábitos, estaremos incorrendo em perigo.

Existe, contudo, o reverso da moeda. Sem a moderna cultura escrita, o que significa a cultura escrita grega, não teríamos a ciência, a filosofia, a lei escrita ou a literatura e, tampouco, o automóvel ou o avião. Algo aconteceu para que todas essas conquistas se tornassem possíveis. Uma lenta revolução estava em andamento enquanto Platão escrevia, e o sucesso de seu segredo estava na tecnologia superior do alfabeto grego (1995, p. 31).

Ainda com relação aos impactos da escrita nas sociedades modernas, os autores Goody e Watt ([1963], 2006), na obra *As consequências do letramento*, estão interessados em discutir as implicações da aprendizagem da escrita para o indivíduo e para a sociedade, em uma

¹⁶ Ong ([1962], 1998) na obra “Orality and Literacy”, considera o pensamento oral vinculado a vivência imediata, tradicionalista, redundante, fragmentado, pouco analítico.

perspectiva antropológica. Assim, inicialmente, descrevem os meios pelos quais a herança cultural é transmitida em sociedades não letradas, visando contrapor com os meios letrados. Nas sociedades não letradas, o conhecimento é transmitido a partir das fontes naturais disponíveis, de padrões de comportamentos e da linguagem oral.

Dessa maneira, todas as crenças e valores, todas as formas de conhecimento são comunicadas entre indivíduos no contato face a face; diferentemente do conteúdo material da tradição cultural, como pintura em cavernas ou machadinha de mão, eles são armazenados apenas na memória humana (GOODY E WATT, [1963], 2006, p.14).

Os autores apresentam vários exemplos de culturas não letradas em que o conteúdo da tradição social é armazenado na memória, como, por exemplo, a cultura dos esquimós. Nesse sentido, a memória e o esquecimento apresentam funções sociais importantes nessas culturas; aquilo que é relevante socialmente fica armazenado na memória e o restante é esquecido. Assim, na visão dos autores, nas culturas não letradas, o indivíduo tem pouca percepção do passado, ou seja, não há conhecimento histórico. E nas culturas letradas, os indivíduos não sofrem dessa amnésia histórica.

No capítulo intitulado “Tipos de escrita e seus efeitos sociais”, Goody e Watt ([1963] 2006) o iniciam com a seguinte frase: “A confirmação do passado, então, depende de uma sensibilidade histórica que dificilmente começa a operar sem registros escritos permanentes; e a escrita introduz mudanças de outros itens do repertório cultural” (p. 23). Nessa passagem, fica nítida a visão dos autores sobre os efeitos da escrita no desenvolvimento social e cultural das sociedades. Em seguida, apresentam os diferentes tipos de escrita elaborados em diferentes épocas e por diferentes culturas, bem como as influências entre eles. Na apresentação da história da escrita, os autores acabam por imputar uma visão de que a escrita alfabética é mais democrática, e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo, nas inovações culturais e na estrutura social são inquestionáveis. Segundo Gnerre (1987, p.56), os autores “pensaram somente as consequências da escrita nas sociedades como totalidades e não como grupos sociais privilegiados que controlavam o poder de uso da escrita.”

Nessa direção, Lévi-Strauss, em *Tristes Trópicos* ([1955], 1996), mostra a relação de um chefe tribal com a escrita, quando simula uma escrita e o antropólogo finge decifrar, aumentando, assim, seu prestígio e sua autoridade diante da tribo. Após descrever esse

episódio, conclui que “a função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão” (p.283), relacionando a escrita ao poder e como forma de controle sobre as pessoas.

Outra contribuição relevante, no sentido de desvelar os significados da escrita, é de Graff ([1981], 1990). A partir de uma perspectiva histórica e de cunho sócio-cultural, coloca em xeque a excessiva valorização do letramento como uma via para o desenvolvimento da sociedade e o identifica como um mito. Para o autor, o “alfabetismo deve ser visto como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão” (p.35).

Ribeiro (1999), ao revisar as contribuições das perspectivas histórica, etnográfica e psicológica, comenta as críticas imputadas por Graff à associação linear entre alfabetização e desenvolvimento socioeconômico, e completa:

historicamente, o alfabetismo sempre esteve associado ao plano dos comportamentos, das atitudes, dos valores e das orientações culturais mais gerais que conferem às habilidades cognitivas de ler e escrever seu significado pleno. Certamente, nem sempre as motivações das práticas de alfabetismo nem seus resultados em termos de atitudes, especialmente em se tratando de práticas escolares, são aqueles tradicionalmente proclamados nos discursos oficiais. Por isso mesmo, a análise do tipo de implicações que têm diferentes práticas de leitura e escrita em diferentes contextos revela-se um dos problemas desse campo de estudo. (p. 36)

Graff ([1981], 1990) e Ribeiro (1999) apontam para uma discussão que revê algumas crenças e (pré) conceitos nas relações entre letramentos vernáculos/dominantes (DIONÍSIO, 2007) ou letramentos locais/globais (ROJO, 2009).

Em contrapartida a uma visão evolucionária, linear e simplificada, que coloca o letramento associado ao desenvolvimento, ao crescimento e ao progresso, desenvolveram-se, nos anos de 1990, estudos a partir de uma perspectiva social e etnográfica, sob a denominação de *New Literacy Studies*. As obras *Ways with words*, de Shirley Heath (1983), e *Literacy in theory and practice*, de Brian Street (1984), podem ser consideradas as mais influentes dessa vertente, cujos estudos voltam-se para uma perspectiva etnográfica das práticas sociais da escrita.

Street (1984) elaborou os conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, retomou e desenvolveu os conceitos de práticas e eventos de letramento. O conceito de prática

de letramento também apareceu como unidade de análise em Scribner e Cole (1981), enquanto que o conceito de eventos de letramento foi proposto, inicialmente, por Heath (1982 e 1983). Os desdobramentos de conceitos dentro da vertente dos NLS revelam a faceta complexa do conceito de letramento, acrescentando-se a eles novos termos, como letramento social e letramento escolar.

Iniciaremos, então, pelo conceito de Alfabetização. Soares (2004) esclarece que se trata do processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Para a autora, o domínio da tecnologia da escrita é desenvolvido de forma gradual e se inscreve em uma perspectiva de *continuum* de habilidades e competências que são construídas ao longo da escolarização. Dentre as competências do ler e do escrever, podemos citar a direção da escrita, segmentação das palavras e compreensão do sistema de escrita alfabético. No que se refere a este último aspecto, os estudos de Ferreiro (1985) contribuíram para a compreensão do processo de construção do sistema de escrita pela criança. A partir da elaboração contínua de hipóteses, consideradas pela autora como construções originais, as crianças reconstróem o sistema de escrita a partir de uma aprendizagem essencialmente conceitual. Assim, na aceção da autora:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (p. 213).

Além da compreensão da organização do sistema alfabético, Soares (2003) acrescenta que, para o sujeito tornar-se alfabetizado, é preciso dominar uma tecnologia:

(...) as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumento e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se

adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia (p.91).

O debate teórico acerca da relação entre alfabetização e letramento também se constitui como um território contestado. Ferreiro (2002) prefere usar o termo cultura escrita para designar a diversidade presente nos “verbos ler e escrever”:

que remetem a construções sociais, a atividades socialmente definidas. A relação dos homens e das mulheres com a escrita não está dada de uma vez por todas nem foi sempre igual: foi se construindo no transcurso da história. Ler não teve nem terá o mesmo significado no século XII e no século XXI. (p.40)

Para defender seu ponto de vista, Emilia Ferreiro (2002) apresenta dois argumentos: 1) o fracasso escolar é uma construção social da escola do século XIX, que determina a obrigatoriedade da aprendizagem da leitura e da escrita; antes, a leitura e a escrita eram consideradas atividades profissionais, um ofício¹⁷; 2) a criança que interage com leitores e escritores antes de entrar para a escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores. Após expor os argumentos, a autora destaca exemplos de produção escrita. A primeira delas foi redigida por uma menina de 6 anos, proveniente do meio urbano. Trata-se de “um conto do arco-íris”, gênero muito lido na escola e em casa, o que garante à criança modelos de organização textual. Outra criança, um menino do meio rural, não teve a mesma imersão na escrita e foi solicitado a ele escrever “um texto livre sobre o frango”. Para cumprir essa tarefa escolar, a criança encontra muitas dificuldades, uma vez que a professora não define as condições de produção: qual gênero, para quê e para quem escrever. As duas crianças, inseridas em contextos escolares e sociais diferenciados, estabelecem relações diferenciadas com a escrita: a primeira, em um contexto de uso; a segunda, em um contexto artificial, que não garante a ela uma inserção no mundo letrado. Para Ferreiro (2002), alfabetização não pode ser entendida como uma técnica:

quando estudamos a alfabetização – de qualquer de seus ângulos ou facetas – não há como esquivar-se de uma consideração sobre a diversidade: diversidade de sistemas de escrita inventados pela humanidade; diversidade de propósitos e de usos sociais; diversidade de língua em contato; diversidade na relação com o texto, na definição histórico-cultural do leitor, na autoria e na autoridade. (p. 66)

Soares (2004) discute a relação alfabetização e letramento a partir do seguinte movimento - invenção do letramento - desinvenção da alfabetização - invenção da alfabetização. Em

¹⁷ Na Idade Média, a leitura e a escrita eram atividades profissionais e eram aprendidas como um ofício.

primeiro lugar, a autora contextualiza a invenção da palavra letramento no Brasil e no mundo, mencionando a “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p.3). Contudo, a diferença entre os países de primeiro mundo, como Estados Unidos, Inglaterra e França, dos países em desenvolvimento, nos quais se insere o Brasil, é que nestes últimos ainda existem analfabetos. Para a autora:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

A interface entre alfabetização e letramento também é apresentada por Kleiman (1995), quando aponta que a alfabetização é uma prática de letramento, desenvolvida geralmente na escola. Os modelos de letramento autônomo e ideológico, cunhados de Street (1984), serão utilizados por Kleiman (1995) para explicitar as complexas relações entre alfabetização e letramento. O modelo autônomo confere à escrita um caráter de autonomia, um produto completo em si mesmo, que independe do contexto para ser interpretado. Outras características desse modelo seriam a dicotomização entre a oralidade e a escrita; a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo e, finalmente, a atribuição de um poder libertador para a escrita. Segundo a autora, esse modelo se coaduna com as práticas alfabetizadoras desenvolvidas na escola. O modelo autônomo é confrontado pelo modelo ideológico sob os seguintes argumentos:

As práticas de letramento, no plural, são sociais 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. Não pressupõe esse modelo uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Assim, Kleiman (1995), quando discute a concepção do modelo ideológico do letramento, chama a atenção para o contexto social e cultural que determina as práticas letradas. Essa

discussão contribui para pensar que as práticas escolares são constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que levam os estudantes a trilharem trajetórias previamente determinadas em função da classe social e/ou etnia e não em função de suas habilidades ou potencialidades.

Nessa direção, Hamilton (2002, *apud* ROJO, 2009, p. 102) faz a distinção entre letramentos dominantes e letramentos locais “vernaculares”:

Os letramentos dominantes estão associados a organizações formais, tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes de resistência.

A partir desse quadro analítico, é possível compreender o fato de a escola apresentar-se como um lugar estranho para muitos adolescentes. Esse estranhamento é explicitado por Gee (2005), como ausência dos traços da linguagem escolar nos seus modelos culturais. É a partir dos modelos culturais que construímos significados sobre as coisas e o mundo.

A partir de uma concepção sociocultural da alfabetização, Gee (2005), no livro *La ideologia en los discursos*, elabora uma teoria específica da linguagem e da alfabetização, centrada na ideia de Discursos, com D maiúsculo, como enfatizado pelo autor:

Los discursos son formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir que sean aceptadas como casos de determinados roles (o “tipos de personas”) por grupos de personas específicos, sean familias de cierto tipo, abogados de cierto tipo, moteros de cierto tipo, miembros de una iglesia de cierto tipo, afroamericanos de cierto tipo, mujeres u hombres de cierto tipo, y así sucesivamente, en una lista muy larga. Los discursos son formas de ser “personas como nosotros”. Son “formas de estar em el mundo”; son “formas de vida”. Son, por tanto, siempre y em todas partes, sociales y productos de historias sociales (p.10).¹⁸

¹⁸ Discursos são modos de agir, interagir, avaliar, pensar, acreditar, falar e, muitas vezes, ler e escrever, que estão relacionados a determinadas funções e grupos sociais, sejam famílias, advogados, membros de uma igreja, afroamericanos, homens, mulheres e assim sucessivamente, em uma lista bem extensa. São modos de estar no mundo, são modos de vida, são, portanto, sociais e produtos de histórias sociais (Tradução livre da autora).

Os NLS, a partir de uma abordagem sociocultural, representados por Street e Gee, apontam para a heterogeneidade das práticas de leitura e escrita, reconhecendo os “múltiplos letramentos”, que variam no tempo e no espaço. Considerando as transformações da vida contemporânea, é preciso considerar também “os letramentos multissemióticos”, que ampliam o conceito de letramento “para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

As exigências colocadas pelo mundo contemporâneo impõem novos desafios para a escola, que precisa articular os letramentos dominantes e vernaculares, além dos textos multissemióticos (gráficos, imagens estáticas e em movimento, dança, esportes, gestos, etc).

1.2 Eventos e práticas de letramento: situações e comportamentos

Eventos de letramento, na acepção de Heath (*apud* SOARES, 2003, p.105), “designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação”. Trata-se de uma situação mediada pelo texto escrito, seja através da interação face a face ou da interação em que o interlocutor está ausente.

Kleiman (1996, p.18) deixa claro o significado de evento de letramento, quando apresenta o seguinte exemplo:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas.

Dessa forma, os sujeitos que participam dos eventos de letramento não têm que dominar necessariamente a tecnologia da escrita, mas precisam compreender o contexto no qual a escrita está sendo usada. Então, são diversos os contextos em que a leitura e a escrita aparecem e também diversas as práticas de letramento.

Segundo Heath (1982, p.93, *apud* MIRANDA, 2007, p.7):

O evento de letramento é uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos.

Apesar do conceito de evento de letramento ter sido cunhado dos estudos da etnografia da comunicação, termo criado pelo linguista e antropólogo americano Dell Hymes, na década de 1970, trata-se de abordagens que guardam algumas especificidades. Na etnografia da comunicação ou etnografia da fala, um evento de fala é considerado como “uma porção significativa de fala que se desenvolve de acordo com regras” (TRASK, 2004, p.103), como, por exemplo, uma aula ou uma entrevista, que ocorre em uma situação específica (aspectos físicos, espaciais: sala de aula, escola, ou outros espaços sociais).

Nessa abordagem, ao analisar um evento de fala, um amplo leque de elementos são elencados, como, por exemplo, “o volume e a altura da voz, a distância entre os interlocutores, a expressão e a postura física, o contato pelo olhar, as formas de tratamento e as regras para iniciar a conversação” (TRASK, 2004, p.103). Apesar da relevância do detalhamento de informações trazidas por esses estudos, trata-se de uma abordagem que tem como principal objetivo estudar a competência comunicativa dos falantes e ancorar-se em uma perspectiva funcionalista para a análise do discurso.

O conceito de evento também é explorado pela etnografia interacional, abordagem que pretende combinar as perspectivas etnográficas com análise do discurso, visando estudar a língua em uso na sala de aula. Castanheira (2004) apresenta o conceito de evento com diferentes adjetivos, mas significando a mesma coisa: evento discursivo (p. 48), evento social (p.90), evento interacional (p.91) e evento-chave (CASTANHEIRA, 2007, p.13). Segundo a autora, um evento é caracterizado como um conjunto de atividades interacionalmente delimitado, a respeito de um tema comum, em determinado dia. Os eventos são identificados analiticamente ao se observar como o tempo foi gasto, por que, em que, com que propósito, quando, onde, sob que condições e com que resultados, observando-se, também, como os membros sinalizam a mudança de atividade (CASTANHEIRA, 2004, p. 90). Além disso, um

evento discursivo, como a entrevista, a conversa ou o artigo de jornal, deve ser analisado como um fenômeno tridimensional: como texto (do ponto de vista linguístico), como instância de prática discursiva e como instância social.

Com relação aos sinais utilizados pelos interlocutores nas situações interativas, Gumperz (1998, p.100) chama de pistas de contextualização, que são definidos como:

todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos (...), bem como possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais e estratégias de sequenciamento podem todos ter funções semelhantes de contextualização.

O conceito de pistas de contextualização é relevante para a organização dos eventos e subeventos, uma vez que estes últimos estão relacionados às mudanças ocorridas nas atividades. Outro conceito da etnografia interacional que merece destaque e que será utilizado nesta pesquisa diz respeito aos mapas de eventos, que permitem demonstrar como as ações foram construídas pelos participantes (alunos e professores).

Em síntese, eventos de fala, eventos interacionais e eventos de letramentos são conceitos utilizados a partir de perspectivas teóricas distintas, que ora se aproximam e ora se afastam. Neste estudo, optou-se por utilizar o conceito evento de letramento por considerá-lo mais adequado à questão que se pretende investigar. A presente pesquisa não intenta analisar de forma sistemática as competências comunicativas dos falantes, como proposto pela etnografia da fala; nem destrinchar todos os elementos envolvidos nas interações de sala de aula (como os participantes utilizam tempo e espaço na sala de aula e definem quem pode fazer ou dizer o quê, com quem, quando, onde, em que condições e com que consequências), conforme indicação da etnografia interacional. Mas pretende centrar na análise das condições de produção dos gêneros textuais em sala de aula e do processo de negociação construído nas situações de sala de aula e o significado dessas ações para a produção escrita dos alunos.

Com relação às *práticas de letramento*, estas podem ser consideradas como os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento, considerando os

contextos sociais e culturais que configuram e determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação.

Kleiman (1996, p.42) discute como um mesmo evento de letramento, o ato de contar histórias para as crianças antes de dormir, pode desenvolver padrões diferenciados para extrair significado da escrita. A autora descreve um estudo etnográfico em pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, realizado por Heath (1982, 1983). Conforme esse estudo, para as famílias com nível de escolarização elevado, os adultos elaboravam perguntas sobre os livros; a criança era encorajada a inventar histórias e havia uma atitude generalizada de tratar o livro como uma diversão. No grupo de baixa escolarização, o adulto recontava de forma simplificada as histórias, não elaborava perguntas e as crianças não recebiam encorajamento quando inventavam histórias. Isso porque apenas alguns membros da comunidade exerciam o papel de contadores de histórias, além disso, as histórias valorizadas pela comunidade estavam relacionadas aos relatos factuais que serviam para enfatizar alguma lição moral (p. 43). Assim, as práticas de letramento mudam segundo o contexto.

Nessa perspectiva, Soares (2003, p.106) apresenta exemplos de situações em que um mesmo evento, por exemplo, a leitura de jornal, pode gerar interações diferenciadas dependendo do contexto. Quando lemos um jornal em nossa casa com interesse específico de buscar uma informação, é diferente de quando levamos esse mesmo portador para a sala de aula para que uma notícia seja lida e interpretada pelos alunos, ou seja, para ensinar a ler e interpretar uma notícia jornalística, evidenciando, assim, as diferenças e as interfaces entre letramento escolar e letramento social, pois, apesar de situados em diferentes contextos, fazem parte de processos sociais mais amplos.

O letramento escolar é um tipo de prática de letramento que desenvolve um tipo de habilidade, não outros. Geralmente, na escola, há uma valorização da produção de um texto expositivo abstrato, que pressupõe a supremacia da escrita sobre a oralidade (modelo autônomo de letramento). Street chama de “Pedagogização do letramento” – processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integra eventos e práticas sociais específicas associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associadas a objetivos e concepções não escolares. Segundo Soares (2003, p.107), “essa pedagogização da leitura e da escrita – dos eventos e práticas de letramento – é, porém, inerente à necessária e

inevitável escolarização de conhecimentos e práticas.” Já o modelo ideológico de letramento oferece uma alternativa conceitual que nega a neutralidade da escrita e compreende seus efeitos considerando as questões sociais, culturais e de poder.

As práticas de letramento ensinadas, ou seja, àquelas práticas de letramento selecionadas pela professora e transformadas em objeto de ensino precisam ser confrontadas com as práticas de letramento adquiridas pelos alunos.

Entende-se que a relação entre as práticas de letramento ensinadas e as práticas de letramento adquiridas não se dá de forma linear, mas em função do contexto social em que essas práticas aparecem. Para essa análise, será retomada a explicação de Street, referente ao modelo ideológico de letramento, em que a leitura e a escrita encontram-se vinculadas ao contexto cultural e as estruturas de poder de uma sociedade, ou seja, o conceito de letramento ultrapassa a mera aquisição de uma tecnologia e é atravessado pelo viés político-ideológico. Segundo Street (2003):

Research in NLS challenges this view (*autonomus*) and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions. The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others (p.77)¹⁹.

Isso significa dizer que diferentes segmentos sociais fazem usos distintos da linguagem escrita, assim, há diferentes formas de ser letrado. Por exemplo, para um adolescente que reside na cidade de Belo Horizonte, em que há uma circulação intensa da matéria escrita em diferentes contextos, as competências de leitura e de escrita exigidas diferem, se comparadas às reduzidas possibilidades de interação com a cultura escrita dos adolescentes que vivem em Poço das Trincheiras, sertão de Alagoas.

Em outra direção, corroborando o pressuposto de Street, é possível também um sujeito com pouca escolaridade, inserido em um meio com práticas letradas restritas, usar a escrita e ressignificá-la. A pesquisa de Thies e Peres (2009) analisa práticas de moradores de zonas

¹⁹ A pesquisa do NLS desafia esta visão (letramento autônomo) e sugere que, na prática, a alfabetização varia de um contexto ao outro e de uma cultura a outra e, por esse motivo, possuem efeitos de letramento diferentes em condições diferentes. O modelo autônomo impõe simplesmente as concepções ocidentais de letramento sobre outras culturas ou em um mesmo país de uma classe ou de um grupo cultural sobre outro (Tradução livre da autora).

rurais da região sul do Rio Grande do Sul, evidenciando letramentos em contextos não escolares. As autoras analisam “os diários de agricultores que, através de seus registros, ressignificam sua história, realizando observações importantes quanto ao trabalho da lavoura, ao tempo e ao clima, ao lazer e aos acontecimentos pessoais e sociais da vida comunitária” (p. 221).

1.3 Gêneros discursivos: modos de organização da linguagem em uso

Para uma melhor compreensão das relações entre escrita e estruturas sociais, torna-se necessário lançar mão da teoria da enunciação, elaborada por volta de 1920, e tem como principal representante Mikhail Bakhtin. Essa teoria buscou inspiração no paradigma sócio-histórico e dialético da linguagem, baseando-se no pressuposto de que a língua se realiza, ao mesmo tempo, em um contexto social imediato (microinteração) e mais amplo (estruturas sociais). Para Bakhtin/Volochinov (1988), a língua se realiza por meio de enunciados concretos (orais e escritos), cuja natureza essencial é social. Torna-se relevante discutir os conceitos de enunciação e enunciado, devido a sua estreita vinculação com os conceitos de gêneros discursivos, evento, texto, interação, tema e significação, elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo.

Nos estudos bakhtinianos, o enunciado é visto para além dos fatores estritamente linguísticos e, segundo Brait (2007, p.67), “solicita um olhar para outros elementos que o constituem”. A autora, a partir de um estudo de várias obras de Bakhtin, afirma que o termo enunciado aparece substituído ou fundido na ideia de palavra, de texto, de discurso e que não traz nenhum problema à sua compreensão. “O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação” (VOLOSHINOV, 1997, *apud* BRAIT, 2007, p.68). Os elementos que diferem um enunciado concreto de uma abstração linguística estão relacionados ao horizonte espacial comum dos interlocutores (esfera de circulação do discurso), ao conhecimento e à compreensão comum da situação por parte desses interlocutores e à avaliação comum dessa situação.

Para Bakhtin, o conceito de evento está estritamente ligado ao conceito de ato, quando define um evento “como a presentificação, ou apresentação, dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto” (BRAIT, 2007, p. 26). Um evento, então, inclui vários atos da atividade do homem no contexto de sua vida cotidiana (vida concreta) e ocorre num dado lugar e num dado espaço. São atos para Bakhtin tanto as ações físicas como as de ordem mental, emotiva, estéticas (produção e recepção), todas elas tomadas em termos concretos e não somente cognitivos ou psicológicos.

Considerando o referencial bakhtiniano e para efeito de análise dos eventos de letramento que serão apresentados nesta pesquisa, entendem-se os atos como elementos que configuram os eventos, e os gêneros textuais como modos de organização da linguagem em uso. O estudo dos gêneros discursivos considera, sobretudo, a natureza do enunciado em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade, como enfatiza Bakhtin (2003, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Enfim, é reconhecido que a linguagem em uso não pode ser isolada do evento em si. Bakhtin (*apud* BRANDÃO, 1991, p.9), em sua teoria do enunciado, atribui um lugar privilegiado à enunciação ao defender que “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da enunciação”. Bakhtin (1998) entende a enunciação como a realidade concreta da língua e como estrutura sócio-ideológica. Assim, a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. Bakhtin traz a ideia da enunciação dentro da enunciação e através do conceito de dialogismo mostra que a relação com o Outro (exterior) é o fundamento de toda discursividade. Mostra, ainda, que o locutor não é “um adão”, que apresenta a ideia pela primeira vez, mas que seu enunciado é um elo em uma rede de formulações. A teoria da enunciação de Bakhtin postula que toda linguagem é por natureza dialógica e polifônica. Compreender as vozes que compõem cada texto, definir as condições de produção são elementos cruciais para se entender a “obra” e o sujeito por trás da “obra”.

Considerando o referencial bakhtiniano, Fairclough (2001) coloca o conceito de

intertextualidade²⁰ como foco principal na análise do discurso e procura torná-lo mais concreto. Para isso, potencializa analiticamente o conceito, por meio da análise de gêneros textuais orais e escritos, como, por exemplo, a reportagem de jornal, a entrevista médica, a narrativa conversacional, o texto informativo (cuidados pré-natais). O autor apresenta o seguinte argumento: os enunciados – textos – são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos, porém, sem descuidar das questões ideológicas. Para Fairclough (2001):

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (p.117)

Fairclough (2001, p.161) utiliza o termo gênero para designar um conjunto de convenções relativamente estável, socialmente aprovado, como a conversa informal, momento da compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. Por exemplo, as notícias de jornal e os poemas não são apenas gêneros de textos tipicamente bem diferentes, mas eles também são produzidos de formas bem diferentes (o primeiro depende de uma situação concreta e o segundo é produto da subjetividade). Acrescenta que há estilos que podem ser formal, informal, oficial, íntimo, casual. Os estilos podem variar de acordo com o modo, isto é, se os textos são escritos ou falados ou uma combinação dos dois (por exemplo, escrito-para-ser-falado; escrito-como-se-falado, falado-como-se-escrito). Os estilos também variam de acordo com a estrutura e podem ser classificados como: argumentativo, narrativo, descritivo e expositivo.

Fairclough (2001) adota a posição de que a intertextualidade e as relações intertextuais, constantemente mutáveis no discurso, são centrais para a compreensão dos processos de constituição do sujeito. Assim, a teoria da enunciação articula o linguístico com o social, permite compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo e dá sentido à sua experiência escolar, especialmente à sua experiência com a escrita. Desse modo, a perspectiva

²⁰ O termo intertextualidade não aparece nos trabalhos de Bakhtin, foi desenvolvido por Julia Kristeva no final dos anos 1960, a partir de sua interpretação dos trabalhos de Bakhtin. “Diz a autora que todo texto é um mosaico de citações, todo texto é uma retomada de outros textos. Tal apropriação pode-se dar desde a simples vinculação a um gênero, até a retomada explícita de um determinado texto” (PAULINO, WALTY, CURY, 1995, p. 21-22)

discursiva permite uma análise para além das marcas linguísticas, extrapola os gêneros, revelando que os textos são produzidos por sujeitos situados historicamente e neste ato de fala em que o Outro (exterior/organização social) está presente é que se configura a enunciação.

Para finalizar o capítulo, retomamos alguns aspectos que podem ser considerados como eixos norteadores desta pesquisa, fornecendo uma abordagem crítica adequada à análise das práticas escolares de letramento, destacando especificamente os textos produzidos pelos adolescentes em sala de aula e de seu processo de apropriação.

Diante da natureza multifacetada do conceito de letramento, ressaltamos que a pesquisa se inscreve nos estudos sobre letramento escolar, e procuramos contrastar as versões forte (modelo ideológico) e fraca (modelo autônomo)²¹. Também procuramos estabelecer relações entre as dimensões individuais e sociais do letramento.

Segundo Ribeiro (2003, p. 13), o termo alfabetismo serve para designar “as habilidades de leitura e escrita envolvidas nas diversas práticas sociais de letramento, ou seja, nos usos mais comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho e em outros contextos cotidianos.” O conceito destaca a natureza individual, relacionado às capacidades cognitivas e linguísticas, possíveis de serem aferidas a partir da aplicação de um teste e definidas em níveis de alfabetismo.

Por outro lado, o conceito de letramento(s) envolve múltiplas práticas: de letramento dominante ou global, de letramento local e de resistência. Essas práticas “são realizadas com finalidades para atingir os seus fins específicos de vida, e não um conjunto de competências que estão armazenadas na cabeça das pessoas” (DIONÍSIO, 2007, p. 210). Além disso, acrescenta-se o conceito de letramentos multimodais ou multissemióticos, relacionados ao “campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. (ROJO, 2009, p.107)

²¹ A versão fraca do letramento diz respeito à adequação funcional do sujeito em um contexto social. Essa vertente pressupõe que o letramento é “um instrumento de que as pessoas simplesmente lançam mão para responder às exigências das práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 75), cujas consequências são positivas, quer do ponto de vista cognitivo, econômico e social. Já a versão forte do letramento coloca-se contra a pressuposição de que o letramento é um instrumento neutro, mas “um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p. 74-75).

Com relação à análise dos textos, adotaram-se os pressupostos apontados por Bakhtin e Fairclough, quando se considera “a abordagem tridimensional para a análise do discurso: o texto, a prática discursiva e a prática social, a fim de enfatizar que a análise textual não é alguma coisa que deva ser feita isoladamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 245).

2 A PESQUISA DE TERRENO E A GERAÇÃO DE DADOS

O essencial é que o discurso do antropólogo (o 'observador') estabeleça uma certa relação com o discurso do nativo (o 'observado'). Essa relação é uma relação de sentido, ou, como se diz quando o primeiro discurso pretende à Ciência, uma relação de conhecimento. Mas o conhecimento antropológico é imediatamente uma relação social, pois é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece, e a causa de uma transformação (toda relação é uma transformação) na constituição relacional de ambos.

Viveiros de Castro (2002)

Para este estudo, adotaram-se os procedimentos relativos à abordagem qualitativa, considerando a natureza do objeto de pesquisa, os objetivos, a problemática social apresentada na introdução e a matriz analítica assumida, que está diretamente relacionada aos novos estudos sobre o letramento e à teoria da enunciação.

O uso da abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, para as pesquisas educacionais é defendido por Green, Dixon e Zaharlick (2005), pois

torna possível examinar os recursos que os estudantes trazem para a sala de aula com base em sua participação em diferentes grupos culturais (por exemplo, outras salas de aula, espaços comunitários, grupos religiosos, grupos de amigos, entre outros). Também possibilita compreender que o desempenho desses alunos na sala de aula em que se encontram é informado por conhecimento cultural adquirido nesses outros grupos. Dessa perspectiva, então, cada indivíduo traz um repertório para ação construído em oportunidades de aprendizagem de práticas sociais e acadêmicas, oportunidades essas vivenciadas nos diversos grupos dos quais participam (p. 60).

Dessa maneira, não é possível a elaboração de sistemas de categorias fechados, nos quais todas as variáveis a serem observadas são definidas a priori. Mas, faz-se uso de sistemas abertos que adotam certas formas de registro do fluxo da atividade ou interação que podem ser revisitadas posteriormente, visando “dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas (isto é, extraordinárias)” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.29).

A escolha teórico-metodológica permite construir um quadro analítico que pressupõe a escrita como práticas socioculturais, que afetam os sujeitos de diferentes modos. Assim, é possível

analisar a produção escrita dos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, excluídos socialmente e que mantêm uma relação tensa com a escola e com a escrita. Por meio da teoria da enunciação, pretende-se desvelar as vozes presentes no discurso adolescente, que configuram sua identidade social, ou seja, a construção do “eu” no discurso. Bakhtin (1998) entende a enunciação como a realidade concreta da língua e como estrutura sócio-ideológica, concebendo-a como produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados.

Considerando o referencial bakhtiniano, Fairclough (2001) sugere que a intertextualidade deve ser o foco principal na análise do discurso e apresenta o seguinte argumento: os enunciados – textos – são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos. O autor apresenta uma distinção entre a intertextualidade manifesta e a intertextualidade constitutiva. Na primeira, outros textos estão implicitamente presentes no texto e podem ser apresentados sob diferentes modos: representação do discurso (modos como se representam os discursos); pressuposição (proposições que são tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas); negação (pressupõe uma proposição e são usadas com finalidades polêmicas); metadiscurso (implica que o falante esteja situado acima ou fora de seu próprio discurso); ironia (o significado de um texto ecoado não é o significado do produtor do texto). A segunda, a intertextualidade constitutiva, é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção, também chamadas por ele de interdiscursividade. Sobre esse tópico, Maingueneau (1997) chama a atenção para os processos de negociação, reconfiguração, remissões de um campo para outro (citações explícitas, esquemas tácitos ou captações) que o sujeito lança mão para garantir a eficácia de seu discurso, sem que seja possível definir um lugar de origem. Para explicitar a relação do discurso com seu exterior e o processo de configuração da identidade discursiva, o autor constrói o seguinte postulado: Todo discurso se revela através de uma relação polêmica. Há textos que explicitam seus antagonismos, outros não. Para aqueles textos que não explicitam seus antagonismos, o autor chamou de *dialogismo constitutivo* e para aqueles textos que explicitam seus antagonismos, o autor chamou de *dialogismo mostrado* ou *interdiscursividade manifesta*, espaço de configuração de assuntos polêmicos, controversos. Num espaço discursivo, o sentido não é algo estável, que poderia ser relacionado a uma posição absoluta, mas se constrói no intervalo entre as posições enunciativas; cabe aí a ideia de “tradução” ou “interincompreensão”. Este último conceito incorpora a noção de tensão, situações de conflito, materialização de diferentes posicionamentos. Isso significa dizer que

há inúmeras vozes falando num mesmo texto: é a descentração do sujeito (MAINGUENEAU, 1997). Quando um novo discurso emerge, faz emergir com ele uma redistribuição de diversas memórias discursivas, um conjunto de já-ditos, reatualização do passado, efeitos de memória.

O intuito, na adoção desse enfoque, foi identificar e compreender as condições de produção dos gêneros textuais na escola e favorecer a reflexão sobre as formas de apropriação desses gêneros pelos adolescentes, identificando processos de significação de si próprios e de suas experiências culturais com a escrita, colocando em evidência as características históricas da sociedade onde circulam valores, convicções, crenças e conflitos. Esse aspecto foi crucial na adoção de critérios para a seleção da escola e da professora que fariam parte da pesquisa. Para a geração dos dados, mostraram-se pertinentes a observação participante, o grupo focal e as entrevistas individuais semi-estruturadas com professoras, alunos e agente cultural, assim como as notas de campos, gravações em áudio, análise das produções textuais dos alunos e análise documental, referente ao histórico da Escola Plural e da Rede do 3º ciclo.

A geração dos dados ocorreu em 2007 e teve a duração de 9 meses e se deu em uma escola municipal de Belo Horizonte, situada na Região Centro-Sul, que, desde 2005, assumira o Projeto Rede do 3º ciclo. Essa etapa da pesquisa foi organizada em dois momentos: o primeiro momento, previsível, quanto ao plano de campo traçado a partir dos objetivos e questões de investigação e do arcabouço teórico que o fundamenta. O segundo momento, imprevisível, foi pautado pela interação entre a pesquisadora e os pesquisados, que implicou o (re) planejamento da investigação, com revisão das questões iniciais e modificação das estratégias metodológicas, com a inserção do método do grupo focal e de entrevistas.

A seguir, reconstroem-se as decisões de cunho político e ético que delinearão a escolha do contexto da pesquisa. Inicialmente, será abordado o contexto da Escola Plural, do Projeto Rede do 3º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, a escola selecionada, os atores envolvidos e o contexto de aprendizagem. Também se discutem as relações entre pesquisadora e pesquisados, visando aproximar o leitor do trabalho de construção dos resultados obtidos, evidenciando, portanto, as interferências das ações do pesquisador nas respostas dos pesquisados.

2.1 A organização da Escola Plural e o terceiro ciclo de idade de formação

A Escola Plural surgiu como uma resposta ao alto índice de fracasso escolar do alunado da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, pertencente às classes menos privilegiadas da população. Visando superar a cultura do fracasso, a proposta previa mudanças nas estruturas escolares consideradas causadoras desse fracasso, como a lógica seriada, turmas homogêneas, currículo fragmentado, avaliação classificatória e trabalho individualizado do professor. Assim, configurava-se um dos princípios fundamentais do Programa da Escola Plural, que diz respeito à concepção de educação como um direito.

Um primeiro aspecto a ser considerado refere-se à organização da escola em ciclos definidos por identidades de idade de formação. Apesar de coincidir com as transformações de ordem biológica e psicológica, a compreensão envolve também aspectos sociais e históricos. Na organização de três ciclos com três anos cada, o 1º ciclo abrange as idades de 6 a 8 anos, definido como infância; o 2º ciclo compreende as idades de 9 a 11 anos, definido como pré-adolescente; e o 3º ciclo envolve alunos com idades de 12 a 14 anos, definido como adolescência.

A principal crítica imputada a esse modelo diz respeito a não retenção, entendida muitas vezes por alunos, pais e professores como aprovação automática. Contudo, a proposta de avaliação presente nos documentos da Escola Plural diz respeito à passagem de uma avaliação somativa para uma avaliação formativa. Talvez uma das razões do insucesso dos ciclos, no que se refere aos alunos que avançam nos ciclos sem alcançar um rendimento escolar satisfatório seja a reprodução de modelos da escola seriada²². Como nos lembra Arroyo (1999),

²² A Escola Plural foi implantada em 1995 e novas orientações foram adotadas, em 2009, visando corrigir desvios nas condutas avaliativas, no que se refere ao modelo da avaliação automática e considerando a queda do desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A primeira medida da Secretaria Municipal de Belo Horizonte foi baixar a Portaria nº. 066/2009 de 30 de abril de 2009, que *Dispõe sobre documento escolar de avaliação para as unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Boletim Escolar*. Observa-se que o documento em nenhum momento menciona o termo Escola Plural e estabelece os seguintes objetivos: padronizar o registro da avaliação escolar; 2) registrar os resultados da avaliação dos alunos em cada trimestre; 3) comunicar os resultados escolares às famílias. (Anexo 1) Também na página principal do boletim escolar não há menção ao Programa da Escola Plural e são avaliados atitudes, valores e frequência por trimestre como a capacidade de ele se organizar e pôr em ordem seu material escolar, zelar pelos objetos coletivos, seu interesse em aprender e emitir opiniões, o comprometimento com a apresentação de atividades e cumprimento de regras e horários. Além disso, é avaliada sua habilidade de trabalhar em equipe, saber ouvir e respeitar os colegas. A grande mudança fica a cargo do registro do rendimento nas disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa,

para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem (p144).

Nesse processo de construção, desconstrução e reconstrução das práticas pedagógicas, provocado pelo movimento de renovação pedagógica da década de 80, foram elaborados os eixos norteadores do programa Escola Plural, descritos no Caderno 0 (1994)²³, propondo novas práticas, visando rever os mecanismos de exclusão escolar.

Com relação à organização curricular e dos tempos escolares, destaca-se a inclusão da criança de 6 anos no 1º ciclo e a criação do 3º ano do 2º ciclo, ou seja, a antiga 5ª série passa a incorporar ao 2º ciclo de formação.

A primeira dificuldade para a organização desse ciclo foi a incorporação da 5ª série ao 2º ciclo, exigindo novos modos de pensar o currículo e o trabalho dos professores, uma vez que os professores que atuavam no 1º e 2º ciclos, geralmente, eram formados em Magistério e/ou Pedagogia, e os professores que atuavam no 3º ciclo eram formados nas diversas áreas do conhecimento. A partir das orientações curriculares do Programa da Escola Plural, os conteúdos curriculares deveriam ser repensados a partir de temas contemporâneos, como “vivências das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural” (Caderno 1, 1994, p. 27).

As orientações teórico-práticas para o 3º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte estão contidas no caderno intitulado: “3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação”, elaborado em 1996 (caderno 5). Essas orientações baseiam-se nas

Matemática e Língua estrangeira moderna, que será feito por meio dos conceitos de A até E. Os estudantes que obtêm conceitos A e B estão em uma situação de provável aprovação, contudo os estudantes com conceitos C, D e E necessitam de um acompanhamento específico e, caso persistam os conceitos D e E, significa que o aluno ficará retido por rendimento escolar, ao final de cada ciclo. (Anexo 2). Uma dúvida se refere à retenção, se o Boletim escolar é anual, como proceder a retenção apenas ao final do ciclo? Trata-se da transição da Escola Plural para a Escola de Metas e Resultados, a primeira focada na pluralidade do ser humano para aprender, a segunda calcada nos resultados da aprendizagem. Fica instaurada a dicotomia entre o sujeito aluno, que domina conteúdos escolares, e o sujeito histórico, que domina conteúdos culturais.

²³ Os eixos norteadores da Escola Plural foram assim organizados: uma intervenção coletiva mais radical; a sensibilidade com a totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como espaço de vivência coletiva; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; socialização adequada a cada idade/ciclo de formação; nova identidade da escola, nova identidade do profissional.

dimensões socioculturais, afetivas/emocionais, corporais e cognitivas. A questão central é pensar a especificidade da adolescência como idade de formação e seus processos de aprendizagem, visando redefinir os conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o currículo escolar deve ser pensado, a partir das características específicas da fase da adolescência, considerando os seguintes aspectos: crise de identidade, de valores e de auto-imagem; emancipação em relação à família e o estabelecimento de laços mais estreitos com os grupos de companheiros; as modificações que ocorrem no corpo, as novas sensações e as primeiras experiências sexuais; a preocupação com a aparência, as exigências colocadas pelo mundo do trabalho; o desenvolvimento da capacidade de abstração, análise, síntese e do pensamento formal.

Nesse caderno, também estão definidas as diretrizes curriculares para o 3º ciclo, que podem ser assim resumidas: expressão por meio das múltiplas linguagens e das novas tecnologias; posicionamento por meio da informação, interação ativa e crítica com o meio físico e social²⁴. No entanto, o documento não menciona a questão da alfabetização, pois se esperava que os alunos chegassem ao 3º ciclo já alfabetizados.²⁵ Assim, as escolas do 3º ciclo encontraram dificuldades para promover a alfabetização de alguns adolescentes, com também articular conteúdos disciplinares e cultura juvenil.²⁶

²⁴ A pesquisa de Mestrado de Soares (2002) investiga o processo de apropriação da Escola Plural pelos docentes do 3º ciclo de formação, no ano de 1998, mostrando as dificuldades para colocar em prática os princípios da proposta, mesmo que esta tenha partido de situações do cotidiano das escolas. Constatou-se que o impacto maior foi o fim da reprovação, afetando as relações professor-aluno-comunidade. Por outro lado, é inegável que o programa trouxe questionamentos referentes à organização da escola e à necessidade de ser reinventada. Na mesma direção, Costa (2000), ao investigar os impactos do Programa da Escola Plural em uma pesquisa desenvolvida em 1999, revelou, por meio da metodologia de grupo focal com alunos do 3º ciclo, críticas no que se refere à não-retenção e ao esvaziamento do interesse do aluno por ela provocado. “A ausência do caráter punitivo da avaliação e a representação da sua concepção como processo de promoção automática levaram os alunos à perda do desejo de estudar e de conhecer” (p. 114).

²⁵ Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte elaborou um documento voltado para as áreas do conhecimento, intitulado “Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental”. Com relação à especificidade da adolescência e a relação com o conhecimento, o documento apresenta uma reflexão sobre a necessidade de compreender essa idade de formação na perspectiva da diversidade, das diferentes adolescências, dos diferentes modos de ser adolescentes. Mas não há uma articulação entre essa concepção e as capacidades que esses mesmos sujeitos devem desenvolver no 3º ciclo. O documento aponta que o 3º ciclo seria um tempo propício para “consolidação de capacidades, caracterizado por uma organização mais sistematizada e uma fundamentação teórica maior e aprimoramento da leitura e escrita” (p.24). Para os problemas de aprendizagem, o documento defende a elaboração de projetos de intervenção.

²⁶ A dissertação de Mestrado de Mendonça, indicada na introdução, apresenta os processos e os efeitos produzidos pela aprendizagem insuficiente da leitura e escrita dos alunos do 3º ciclo, mostrando a insuficiência das ações da escola para enfrentar o fracasso escolar. A pesquisa foi desenvolvida no 2º semestre de 2004, ou seja, trata-se de alunos que iniciam sua trajetória escolar na Escola Plural.

2.2 A Rede do 3º ciclo do município de Belo Horizonte: uma estratégia para a inclusão escolar de adolescentes com aprendizagem insuficiente de leitura e de escrita

Originalmente denominado “Projeto Emergencial de Alfabetização para o 3º ciclo” e implementado em 2003, o projeto visava responder às demandas de alfabetização e letramento dos alunos de 3º ciclo, a partir de um levantamento realizado junto aos professores do 3º ciclo pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Em 2003, o Projeto emergencial do 3º ciclo iniciou seus trabalhos no final do mês de agosto, em função das dificuldades para encontrar professores disponíveis e espaço físico adequado. As aulas do projeto aconteciam três vezes por semana, nas escolas, em espaços comunitários ou em parques, sempre no horário contraturno das aulas regulares. Os outros dias ficavam reservados para a formação dos professores e para o planejamento. Os professores eram selecionados pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento da SMED/BH e o processo de formação acontecia semanalmente, coordenado pela SMED/BH e por uma assessoria externa.

Os encontros de formação tinham por objetivos discutir o planejamento, as formas de intervenção e organizar o registro das atividades. Logo no início do projeto, foi realizado um diagnóstico relativo às questões de alfabetização e constatou-se que, diferentemente do que se pensava no início, a maioria dos alunos já dominava a base alfabética, apresentavam problemas com relação à “produção e leitura de textos e aos aspectos ortográficos da escrita” (LEITE, 2005, p. 05).

Não obstante, para os professores do 3º ciclo, a falta de proficiência na leitura e escrita dos adolescentes impedia uma participação efetiva nas aulas, resultando em dificuldades de relacionamento e convivência, discriminação e enfraquecimento da autoestima. Diante do exposto, em 2004, optou-se pelo funcionamento de todas as turmas do projeto em espaços não-escolares, visando à construção da autonomia e da responsabilidade dos alunos. Contudo, os professores enfrentaram problemas de outra natureza, como a precariedade do espaço físico, a falta de alimentação e transporte. O distanciamento, tanto físico quanto simbólico, das unidades escolares “aumentou o não envolvimento da escola, percebido através da atitude

dúbia do aluno (no projeto era interessado, participativo; na escola era infrequente e passivo) ou do desconhecimento da existência do projeto pelas escolas” (LEITE, 2007, p. 3)²⁷.

Ainda em 2004, as professoras do projeto contaram com o apoio dos agentes culturais. Tratava-se de jovens entre 17 e 29 anos, que estavam cursando o Ensino Médio ou Curso Superior e se propunham a fazer a ponte entre a escola e a cultura juvenil. Como destaca Hermont (2008), “esses agentes, falando a mesma linguagem dos jovens do projeto, dando exemplos bem próximos dos alunos, possibilitaram a mediação de dois mundos muito distantes: o da escola e o dos jovens alunos do projeto” (p.37). A proposta previa a participação dos agentes culturais no planejamento e na execução do trabalho pedagógico, mas nem sempre isso foi possível, devido às precárias condições de trabalho, como os atrasos no auxílio financeiro e vale-transporte, o que inviabilizou um trabalho mais integrado²⁸.

Outra constatação se refere às dificuldades de relacionamento e convivência entre os estudantes, reflexo de um sentimento de discriminação e exclusão. Em função desses aspectos, não bastava diversificar as atividades, como afirmou uma professora, mas entrar no mundo dos adolescentes, descobrir seus interesses. Leite (2005, p.219) conclui que “mais do que variar os tipos de atividades, é preciso criar um canal de conexão real entre escrita, leitura e práticas culturais”. E apresenta algumas sugestões para as escolas: “criar, recriar, valorizar, priorizar canais reais de comunicação escrita entre os alunos, seja através de um jornal mural, de troca de correspondência, de divulgação dos projetos” (LEITE, 2005, p.219).

Com a intenção de criar canais de conexão entre adolescência e letramento, adolescência e relação com o saber escolar, adolescência e cultura juvenil, em 2005, o projeto passou a funcionar nas escolas e envolveu os professores que atuavam no 3º ciclo, visando implicar as escolas no trabalho de letramento e direcionando-as para a construção de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades da juventude, principalmente para a juventude em situação de risco social. (LEITE, 2007)

²⁷ Texto distribuído internamente na Secretaria Municipal de Belo Horizonte/SMED-BH. LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *A Rede do 3º ciclo com um pé na escola e outro na cidade: diálogos com o 3º ciclo e a escola integrada*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2007. (não publicado)

²⁸ Os agentes culturais eram jovens vinculados aos movimentos culturais da cidade, a maioria com trajetória semelhante à dos alunos do projeto, portanto, dependia dos recursos financeiros disponibilizados pela Prefeitura de Belo Horizonte. Até 2005, os agentes culturais eram contratados como estagiários, já em 2006, o contrato foi realizado por meio de convênio com a Associação Municipal de Assistência Social – AMAS.

O ano de 2005 foi marcado por grandes alterações nos objetivos originários do projeto e tomou novos rumos e transformou-se na “Rede do 3º ciclo – Projeto de Tempo Integral”. Além da professora alfabetizadora e do agente cultural, os professores do 3º ciclo que já trabalhavam com os alunos nas turmas regulares passaram a integrar a equipe. Se anteriormente contava-se com grupos formados por alunos de diversas escolas, agora os grupos eram formados pelos alunos da própria escola. Trata-se do nascedouro do debate sobre a escola de tempo integral, como alternativa para os jovens do 3º ciclo em condição de risco social. Diante disso, há uma ampliação do atendimento em 2006, tendo como eixo de referência para o trabalho: “a alfabetização e letramento, ou seja, a cultura escrita; as questões relacionadas à aprendizagem e juventude; à inserção na cidade e à relação com o 3º ciclo.” (LEITE, 2007, p. 4)

O quadro 1 apresenta o número de alunos atendidos, os professores e os agentes culturais envolvidos no projeto no período de 2003 a 2006.

Quadro 1: Evolução do atendimento da Rede do 3º ciclo

Ano	Alunos atendidos	Professores	Agentes culturais
2003	280	18	0
2004	315	18	9
2005	1087	67	7
2006	1710	90	32

Fonte: LEITE, 2007.

O quadro 1 revela um movimento ascendente do número de atendimentos de alunos considerados com habilidades insuficientes de leitura e de escrita. Para compreender esse quadro - movimento ascendente e não descendente, é preciso analisar os processos de ingresso e saída dos alunos do projeto. A situação não é tão simples assim: o aluno ingressante é alfabetizado e sai do projeto; na verdade, o aluno ingressante continua no projeto, mesmo que já esteja alfabetizado. O baixo número de alunos atendidos em 2003 estava relacionado às dificuldades da SMED/BH na identificação dos alunos não

alfabetizados²⁹, na organização da infraestrutura e da formação de professores, que precisavam lidar com o seguinte perfil de aluno: adolescentes, na sua maioria, homens (74%), negros, pobres, residentes em favelas, com dificuldades de relacionamento e convivência e sem motivação para aprender (LEITE, 2005, 2007; HERMONT, 2008).

Em 2004, não houve alterações significativas no número de alunos e de professores, provavelmente, a maioria dos alunos ingressantes de 2003 continuou nos grupos. Outro aspecto dificultador diz respeito ao funcionamento do projeto fora do espaço escolar. Nesse ano, a inovação ficou a cargo da contratação dos agentes culturais.

Em 2005 e 2006, houve um salto quantitativo e qualitativo do projeto, considerando as experiências acumuladas, que podem ser resumidas nos seguintes princípios:

- considerar o adolescente como protagonista do processo, o que significa envolvê-lo nos rumos do trabalho, na construção de regras de funcionamento da turma, no processo de registro e avaliação da experiência vivida;
- encontrar pontos de conexão entre os processos de ensinar e aprender;
- criar situações reais de uso da leitura e da escrita em sala;
- elaborar projetos conectados com as especificidades e linguagens dos adolescentes;
- promover a inserção dos adolescentes em espaços públicos da cidade, transmutando-os em espaços de formação (LEITE, 2007).

Houve, também, o reconhecimento por parte das escolas nas mudanças de atitudes dos alunos, quer relacionadas à aquisição de conhecimento, quer relacionadas à postura em sala de aula. Outro fator revelador se refere ao momento de grande efervescência das discussões da escola de tempo integral, dimensão política assumida pela SMED/BH³⁰.

²⁹ Hermont (2008, p.34) aponta que o Núcleo de Alfabetização e Letramento da SMED/BH obtivera uma lista com 350 alunos sem base alfabética, contudo, constatou-se também a falta de informações sobre as habilidades de leitura e de escrita dos adolescentes, por parte de seus professores do 3º ciclo.

³⁰ A lei n ° 8.432 de 31 de Outubro de 2002 dispõe sobre a implantação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. (Anexo 3).

Em fevereiro de 2007, a SMED/BH anunciou que esse seria um ano de transição da “Rede do 3º ciclo” para o “Programa da Escola Integrada”³¹. Assim, algumas turmas da Rede do 3º ciclo não continuaram seus trabalhos em 2007 e as escolas que continuaram não puderam ampliar suas vagas. Em função das discussões e polêmicas sobre as escolas que continuariam na Rede do 3º ciclo, somente em março o quadro das escolas ficou definido, envolvendo 64 professores e 1077 alunos.

Outras modificações também foram marcantes, com um visível deslocamento de foco - do processo de alfabetização para os processos culturais dos adolescentes. A primeira atitude foi a transferência da coordenação da Rede do 3º ciclo para o núcleo de culturas e saberes juvenis (SMED/BH)³². Os professores do 3º ciclo passaram a ser os protagonistas do projeto, sem a parceria com os professores com experiência em alfabetização. Segundo depoimento de uma das coordenadoras do projeto, “os professores do 3º ciclo estavam descobrindo o aluno-adolescente”.

2.3 A escolha da escola, os atores e o contexto de aprendizagem

Neste trabalho, o paradigma etnográfico foi assumido por ser considerado como o mais adequado para gerar os dados, considerando os objetivos propostos. A etnografia se constitui como uma lógica de investigação, ou seja, um conjunto de princípios que a localizam dentro de teorias sobre cultura aplicada em pesquisas no campo educacional (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005). A principal preocupação da etnografia é com os significados que têm as ações e os eventos para as pessoas ou para os grupos estudados. Em todas as sociedades, as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem (SPRADLEY, 1979).

³¹ O Programa da Escola Integrada apresenta um formato diferenciado da Rede do 3º ciclo, a ênfase não é a alfabetização e letramento, mas os processos culturais dos adolescentes e, por meio de parcerias com universidades e seus projetos de extensão, são oferecidas oficinas para os estudantes em horário extraturno, no espaço da escola ou fora dela, como em parques, praças e espaços comunitários. Essas oficinas são desenvolvidas por estudantes universitários.

³² O Núcleo de Alfabetização e Letramento passou a acompanhar aquelas turmas e/ou grupos de adolescentes que se encontravam em processo de alfabetização.

A organização dos eventos, na pesquisa etnográfica, é feita a partir da observação participante³³, assim definida, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. “Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos” (ANDRÉ, 2005, p. 26).

Para a geração dos dados, além da observação participante, também foram utilizados o grupo focal e entrevistas. Um primeiro aspecto a ser explicitado diz respeito à organização do trabalho de campo e à identificação da escola pesquisada.

2.3.1 O terreno³⁴ e seus protagonistas

A escola pesquisada está localizada na região centro-sul e atendia estudantes provenientes das regiões do Morro das Pedras, Cascalho, Vila São Jorge, Nova Granada e Serra. No turno da manhã funcionava a Rede do 3º ciclo e as turmas do Ensino Médio; no período da tarde, funcionavam 17 turmas do 3º ciclo, com aproximadamente 35 alunos cada.

A escolha da escola seguiu a indicação da coordenadora do Projeto Rede do 3º ciclo da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que atuou no Núcleo de Alfabetização e Letramento e acompanhou o projeto na escola em 2006 e considerou a experiência inovadora. Dentre os aspectos inovadores, a coordenadora citou a produção de um jornal da Rede do 3º ciclo da escola, a organização da produção textual dos alunos, sob o título “Coletânea de Acrósticos”, e a oficina de percussão. Outro aspecto relevante se referia ao início das atividades do projeto, que nessa escola ocorreu no dia 22 de fevereiro de 2007. As outras escolas aguardavam um posicionamento da SMED para iniciar as atividades, em função de

³³ Malinowski (1884-1942) inventou a pesquisa de campo e segundo Rivers (1912), *apud* Peirano (1995, p.37), relatos mais observação (isto é, relatos nativos mais observação etnográfica) poderiam resultar em mais “*insights*” que ‘um mês de perguntas’. Ainda segundo Rivers, o investigador de campo deveria reconhecer que o nativo também tem um ponto de vista, provavelmente bem mais interessante que o do pesquisador.

³⁴ O termo terreno foi cunhado do livro de Robert G. Burges, intitulado “A pesquisa de terreno: uma introdução” (Celta Editora, Oeiras, 1997), e tem o mesmo significado de pesquisa de campo.

uma situação conturbada, desencadeada no início de 2007, que colocava questões sobre os rumos da Rede do 3º ciclo e sua substituição gradativa pelo Programa da Escola Integrada.

Após a indicação, foi feito um contato com a professora coordenadora do projeto na escola e realizada uma entrevista no dia 02/03/07. Nessa entrevista, a professora confirmou que utilizava diversos gêneros textuais e que buscava realizar um trabalho diferenciado das turmas regulares do 3º ciclo. Segundo a professora coordenadora:

Toda semana a gente reúne e faz o planejamento, de acordo com a demanda deles, o que deu certo, o que não deu certo. Não é aquele horário rígido do ensino regular não, por exemplo, ontem eu fiquei com uma turma, trabalhei a leitura de textos e produção com eles.

Dessa forma, a escola se ajustava às intenções da pesquisa, quando organizava as atividades de ensino da língua a partir da leitura e produção de gêneros textuais, atendendo ao objetivo desta investigação de observar, descrever e analisar eventos e práticas de letramento escolar, considerando as produções textuais elaboradas em sala de aula. Partimos do princípio de que o ensino da língua deve se pautar nos gêneros discursivos, focalizando, em sala de aula, o texto em seu funcionamento, conforme defendido por Rojo (2004); Marcuschi (2002, 2008); Schneuwly e Dolz (2004).

As observações iniciaram no dia 13 de março de 2007, com periodicidade semanal, sempre às terças-feiras³⁵. 60 adolescentes se inscreveram no projeto, com idades entre 12 e 17 anos, contudo, nem todos compareciam ao projeto todos os dias. Assim, a média de alunos que participavam das atividades às terças-feiras girava em torno de 42 adolescentes. Na terça-feira, o grupo era subdividido nas atividades de leitura e escrita e oficina de teatro. Segundo a professora coordenadora:

na terça-feira a gente faz o rodízio, eles trabalham comigo a parte de leitura e de escrita, embora todo mundo trabalhe isso também, mas de uma forma assim mais (...) como eu posso dizer, sistematizada, diferente.

³⁵ O projeto funcionava no turno da manhã, com início às 08h30min. O grupo desenvolvia atividades diversificadas. Na segunda-feira, o grupo realizava atividades físicas e recreativas e também eram desenvolvidas atividades de leitura e escrita para os estudantes que necessitavam de um atendimento individualizado. Na terça-feira, desenvolviam-se atividades para a sistematização das atividades de leitura e escrita e oficina de teatro. Na quarta-feira, os estudantes do projeto participavam de excursões. E na quinta-feira eram desenvolvidas atividades relacionadas à excursão. Na sexta-feira não havia aula, uma vez que o tempo era dedicado ao planejamento das atividades.

Três professoras e um agente cultural³⁶ organizavam e executavam as atividades da Rede do 3º ciclo. As professoras do projeto apresentavam uma formação acadêmica diversificada em Letras³⁷, Sociologia³⁸ e Educação Física³⁹, nenhuma delas tinha experiência com alfabetização. Somente para a professora responsável pelas atividades físicas a forma de inserção não fora sua opção, pois estava substituindo uma professora que estava de licença, para fins de aperfeiçoamento profissional.

A professora coordenadora era formada em Letras e atuava no Projeto desde sua criação na escola, em 2005, e tinha 20 anos de Rede Municipal. Sobre sua opção de atuar no projeto, transcrevo suas palavras: “eu sempre gostei de trabalhar com o tipo de aluno que a Rede do 3º ciclo ia atender, então eu acho que foi muito mais por isso, porque qualquer outra coisa”.

O projeto da Rede do 3º ciclo acontecia na escola pesquisada desde 2005. Os critérios para participação foram alterados em cada ano, visando possibilitar uma melhor adesão dos alunos à proposta. Em 2005, os professores indicavam os alunos que deveriam participar do projeto “com base na visão dele, aquele menino que tinha dificuldades, mas o menino não tava afim de ficar o dia todo na escola, então, a gente percebeu que essa indicação não era legal”.⁴⁰ Em 2006, foi elaborado um questionário socioeconômico e todos os alunos o preencheram; a partir da análise dos questionários, era feita a seleção; contudo não funcionou muito bem, pois nem todos os alunos na condição de risco social estavam dispostos a participar do projeto. Em 2007, alterou-se a forma de ingresso no projeto:

E uma das coisas que a gente olhava, primeiro é o menino ter vontade de participar do projeto, acho que isso é fundamental, não adianta obrigar o menino a vir. Então, primeira coisa, ele tinha que ter vontade de participar, depois a gente olhava a questão do risco social, porque geralmente o menino em situação de risco social apresenta problemas de alfabetização e de letramento. (professora coordenadora do projeto)

³⁶ O agente cultural tinha 21 anos e havia concluído o ensino médio. Além de promover a oficina de grafite, o agente cultural participava das atividades com a função de mediar conflitos, escutar as demandas dos adolescentes e conversar sobre os problemas que os afligiam.

³⁷ A professora coordenadora do projeto e responsável pelas atividades de leitura e produção de texto era formada em Letras.

³⁸ A professora era formada em Sociologia pela UFMG, com especialização em Filosofia. Havia 15 anos que atuava na Rede Municipal e na escola pesquisada. Estava no projeto desde a sua implantação na escola, em 2005. Também era de sua responsabilidade organizar as excursões, que eram semanais e financiadas pela escola.

³⁹ A professora responsável pelas atividades físicas era formada em Educação Física pela UFMG, com 23 anos de experiência como professora de Educação Física, sendo 15 anos na Rede Municipal e 7 anos nesta escola. Além das atividades físicas, de lazer e recreação, a professora também organizou atividades envolvendo jogos como o “soletrando” e “Sudoku”.

⁴⁰ Entrevista concedida pela professora coordenadora do projeto.

O critério utilizado passava, então, pelo desejo do estudante de frequentar o projeto e assumir as responsabilidades impostas por ele, ou seja, da “disponibilidade para aprender” (CHARLOT, 2001, p. 15).

Além do desejo de participar do projeto, também se constituía como critério para organização dos grupos garantir um equilíbrio entre o número de meninos e meninas, com a intenção de minimizar as dificuldades provenientes na gestão de grupos de estudantes compostos predominantemente por homens.

No início, a maioria era mesmo de meninos, mas a gente tentou equilibrar a turma, porque até eles mesmos reclamavam: “O projeto não tem menina!” Aí a gente tentou equilibrar. A gente percebe que os meninos têm mais dificuldades mesmo. (professora coordenadora do projeto)

O grupo também era diversificado no quesito níveis de alfabetização e letramento: havia um adolescente que não dominava a base alfabética⁴¹ e outros que apresentavam trocas de letras:

Por exemplo, um adolescente outro dia ele produziu um texto, eu sentei do lado dele então eu observei que ele queria escrever TEM e escreveu PEI, então varia muito. Às vezes eles trocam uma letra pela outra, alguns a gente pede para ler o que está escrito, e ele dá conta (de perceber o erro); Outro, por exemplo, tem dificuldade do N no final da sílaba.⁴²

Participavam do grupo, também, estudantes que apresentavam uma leitura fluente, que escreviam artigos para o jornal da escola ou que já foram premiados em concursos de redação, mas todos participavam do projeto desde sua criação na escola: “uma aluna que entrou em 2006, ela escrevia muito mal e recentemente ela fez uma redação e foi premiada com essa redação. Eu fiquei espantada”.⁴³

Essa diversidade relacionada ao processo de alfabetização e letramento apenas era observada pelas professoras do projeto. Os professores do 3º ciclo não percebiam essa heterogeneidade e os consideravam como alunos que apresentavam uma defasagem entre os conteúdos escolares e o ano do ciclo que frequentavam:

⁴¹ Apenas um adolescente inscrito no projeto não dominava a base alfabética, ou seja, não estabelecia as relações entre grafemas e fonemas.

⁴² Entrevista concedida pela professora coordenadora do projeto.

⁴³ Entrevista concedida pela professora de Sociologia.

Do ponto de vista acadêmico, todos eles têm assim uma dificuldade grande, no que diz respeito a aprendizagem mesmo, defasagem existe de fato, você viu nas pesquisas, nos trabalhos.⁴⁴

Outros dois fatores homogeneizadores do grupo dizem respeito às questões relacionadas ao comportamento:

Ontem mesmo, na reunião da tarde, foi fala de mais de um professor que no projeto são os meninos mais difíceis, os meninos que eles chamam de problemáticos, que dão mais trabalho. Por exemplo, se o menino já dá problema, ele realmente não dá conta de acompanhar; se ele não dá conta de acompanhar, aí ele começa fazer outras coisas que atrapalham e tudo isso só vai agravando a situação dele, então quase todos têm esse perfil.⁴⁵

E ao contexto social:

Com raras exceções, acho que uma ou duas, três no máximo, todos eles moram mesmo em área de risco, tem uma vida difícil, problemas variados, dificuldades financeiras muito grandes, a maioria deles.⁴⁶

Excetuando a questão relacionada ao número de meninos e meninas, todos os outros elementos coadunam com o perfil dos adolescentes da Rede do 3º ciclo das escolas municipais (LEITE, 2005 e HERMONT, 2008). Trata-se de adolescentes da periferia urbana de Belo Horizonte, que apresentavam habilidades insuficientes de leitura e de escrita, considerando o ciclo que frequentavam. Desse modo, os adolescentes da Rede do 3º ciclo carregam uma imagem negativa e preconceituosa, vinculando-os aos termos “meninos com dificuldades de aprendizagem; com defasagem de conteúdo, meninos difíceis, problemáticos, que não dão conta de acompanhar e com uma vida difícil”. E até mesmo diante de uma premiação, o fato era encarado com espanto pelos professores. Como aponta Dayrell, 2007:

diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. (p. 20)

⁴⁴ Entrevista concedida pela professora coordenadora do projeto.

⁴⁵ *Idem*

⁴⁶ *Idem*

2.4 Negociando a organização do grupo focal e gerando a discussão sobre o significado da Rede do 3º ciclo para os adolescentes

Com a intenção de refletir acerca dos motivos da inserção dos adolescentes na Rede do 3º ciclo e dos impactos percebidos por eles no processo de letramento, optou-se pelo uso do método do grupo focal.

Segundo Powell e Single *apud* Gatti (2005, p.7), trata-se de “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Algumas questões nortearam a organização das atividades do grupo focal: Qual a justificativa apontada pelos adolescentes para participar do Projeto “Rede do 3º ciclo”? Quais as contribuições do projeto para seu processo de alfabetização e letramento no 3º ciclo e na vida cotidiana? Como os gêneros foram apropriados pelos adolescentes?

O grupo focal permitiu captar sentimentos, emoções, preconceitos e significados; delineou posicionamentos; foi possível obter respostas mais completas e verificar a lógica ou as representações que conduziram a essas respostas. Ainda permitiu compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições.

Para a organização dos grupos, seguimos os critérios apontados por Gatti (2005). O primeiro aspecto se refere às formas de composição do grupo. Em função da natureza do objeto de pesquisa, os grupos foram formados por estudantes que estavam no projeto desde o início do ano de 2007, uma vez que estes haviam participado das atividades de produção dos gêneros textuais e teriam mais elementos para avaliar as práticas desenvolvidas no projeto.

Optou-se por uma formação heterogênea, no que se refere a gêneros sexuais e níveis de leitura e de escrita. Participaram dos grupos 33 estudantes, sendo 18 meninos e 15 meninas. O primeiro grupo formado foi constituído por 10 integrantes, mas percebemos que o grupo não conseguiu a interação desejada e foi subdividido em dois grupos, que chamamos de A₁ e A₂. O grupo B, formado por oito integrantes, também não permaneceu e foi reduzido para 5

integrantes. Então, foram formados seis grupos, entre 4 e 5 integrantes, variando o número de encontros de 1 até 4. Os encontros foram realizados nas salas que estavam disponíveis (sala da coordenação, laboratório e sala de aula) e variavam de 30 a 60 minutos, sendo feita a gravação em áudio.

O quadro 2 pretende apresentar, de forma esquemática, as oscilações dos integrantes no grupo e do número de encontros. Verifica-se que alguns estudantes que participaram do primeiro encontro não continuaram ou porque não compareceram nos dias designados para os grupos focais ou porque não quiseram mais participar. Assim, alguns integrantes aparecem em um ou dois encontros. O grupo C foi o mais envolvido e dos sete integrantes, cinco deles permaneceram em todos os encontros.

Quadro 2: composição do grupo focal				
Grupo	A	A1	A2	A1
Composição	Daniel, Gilda, Lúcio, Sandra, Mário, Henrique.	Ana Maria, Elba, Mônica, Mauro.	Daniel, Gilda, Lúcio, Sandra, Mário, Henrique.	Ana Maria, Mônica, Mauro, Roberto.
Atividade	1ª atividade do grupo focal	2ª atividade do grupo focal	2ª atividade do grupo focal	3ª atividade do grupo focal
Data/Duração	02/10/2007 - 32 minutos	08/10/2007 - 35 minutos	30/10/2007 - 47 minutos	30/10/2007 - 32 minutos
Grupo	B	B	B	
Composição	Gilson, Jane, Julia, Marina, Paula, Laura, Márcio, Wilson.	Gilson, Jane, Julia, Marina.	Gilson, Jane, Julia, Marina.	
Atividade	1ª atividade do grupo focal	2ª atividade do grupo focal	3ª atividade do grupo focal	
Data/Duração	02/10/2007 - 32 minutos	08/10/2007 - 30 minutos	06/11/2007 - 60 minutos	
Grupo	C	C	C	C
Composição	Ana Julia, Eric, Sabrina, Patrick, Vicente, Maria, Flávio.	Ana Julia, Eric, Sabrina, Patrick, Vicente.	Ana Julia, Eric, Sabrina, Patrick, Vicente.	Ana Julia, Eric, Sabrina, Patrick, Vicente.
Atividade	1ª atividade do grupo focal	2ª atividade do grupo focal	3ª atividade do grupo focal	4ª atividade do grupo focal
Data/Duração	08/10/2007 - 44 minutos	24/10/2007 - 38 minutos	06/11/2007 - 38 minutos	13/11/2007 - 43 minutos
Grupo	D	E		
Composição	Joaquim, Junior, Lúcia, Miriam	Flávio, Geraldo, Gilberto, Marcelo		
Atividade	1ª atividade do grupo focal	1ª atividade do grupo focal		
Data/Duração	30/10/2007 -	06/11/2007 - 38 minutos		

É importante observar que não houve um controle total da composição dos grupos⁴⁷, apesar da tentativa de organizar uma formação no sentido de separar “as panelinhas”. Havia um processo de inclusão/exclusão entre os adolescentes. Por exemplo, no grupo C, os

⁴⁷ Os nomes utilizados são fictícios.

adolescentes Maria e Flávio foram excluídos do grupo: Flávio, logo no início da atividade, falou: “Eu não quero falar não”. E nos 45 minutos de funcionamento do grupo só fez mais três intervenções, sendo a última: “Tô querendo é subir, a minha cabeça tá doendo”. Flávio não participou mais do grupo C; estava sempre indisponível ou não havia comparecido à escola. Por fim, participou do grupo E, cuja composição predominavam alunos com baixa frequência, considerados indisciplinados e com habilidades insuficientes de leitura e escrita, dos quais um não dominava a base alfabética.

A adolescente Maria participou ativamente do grupo, apresentando suas opiniões, mas era sempre criticada:

Maria: Eu vim pro projeto por esporte e natação.
 Ana Júlia: Natação é esporte. Maria! Você é inteligente demais! (Risos.)
 (...)
 Maria: A comida e a natação.
 Patrick: Nem nadar ela sabe. A Maria só vem pela comida.
 Maria: Ela pediu pra eu colocar sinceridade e eu coloquei.
 (...)
 Maria: Eu participo do turno da tarde, menos briga.
 Todos: Mentira!!! A Maria briga no projeto todo dia.
 P: Maria, por que você briga?
 Maria: Porque eles me tiram do sério, eu fico nervosa, eu fico irritada.
 Ana Júlia: Ela briga à toa.
 Flávio: Maria quando achar uma menininha com disposição, que bate mesmo sem dó. Vai passar mal. Igual aquelas meninas da Pedreira, folgada!
 Ana Júlia: A menina bateu no Henrique (irmão da Maria e também frequenta o projeto), uma menina pequenininha. A Maria foi lá é bateu nela. A menina passou mal.
 Flávio: Quando ela brigar com uma menina da barragem...
 Maria: Responder as questões colocadas pela professora, escrever poesias, escrever diários, bilhetes e menos briga.
 Vicente: Menos briga, ela mentiu.
 Maria: Ano passado eu brigava mais.

Observa-se, no Quadro 2, que a adolescente Maria não compareceu em nenhum outro grupo; a justificativa dada pela jovem foi devido à necessidade de acompanhar a avó ao hospital. Maria era uma adolescente discriminada pelos colegas da Rede do 3º ciclo, principalmente, por seu comportamento agressivo. Apesar de inseridos em um mesmo contexto social, Maria não apresentava o mesmo status que os demais colegas e não se inseria em nenhum grupo da escola, diferentemente de Flávio, que se excluiu do grupo C, organizado aleatoriamente pela pesquisadora, mas, posteriormente, inseriu-se em outro grupo com o mesmo *status-quo* “dos alunos marginais da escola e do projeto”. Trata-se de casos de exclusão dentro da exclusão, ou melhor, de “variações intra-individuais de comportamentos culturais” (LAHIRE, 2004, p. 54).

Isso significa dizer que esses adolescentes, apesar de não dominarem os códigos das instituições culturalmente legítimas, neste caso, os códigos escolares, apresentam gostos, práticas e experiências próprias.

Assim, o grupo E foi formado pelos estudantes com idades entre 15 e 17 anos que apresentavam problemas relacionados às dificuldades de leitura e escrita (um dos estudantes não estava alfabetizado). Também compunha o grupo um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa⁴⁸. A sua formação não foi intencional, mas circunstancial, pelo fato de serem estudantes que apresentavam uma frequência oscilante; foi o último grupo a se formar e a participar de um encontro. Apenas os adolescentes Flávio e Marcelo faziam a leitura dos itens; os outros discutiam e Geraldo não conseguia acompanhar a leitura do texto e tentava copiar a resposta dos colegas. Em um determinado momento, Flávio o auxiliou, apontando para a folha: “nós tamo aqui, oh!” Durante todo o encontro, Gilberto se recusou a ler. De uma forma ou de outra, todos tentavam se esquivar das discussões, ou seja, de decifrar os códigos escolares:

Geraldo: Tá bom, já acabou, é isso mesmo. Pronto, fessora, pode ir?
 Pesquisadora: Não, vocês nem escreveram ainda. Vou dar só mais um.
 Geraldo: Não, fessora.
 Flávio: Vão fazer os trem...
 Gilberto: Eu não gosto de ler, não gosto de estudar, não gosto de fazer nada.
 Flávio: O cara não gosta de nada, tem que morrer.
 Gilberto: Eu tô querendo é dormir.
 Flávio: Quantas horas? 11 horas, eu tenho que sair.
 Gilberto: Eu tenho que pegar o meu primo.
 Pesquisadora: Olha só! Vocês vão falar pra mim o que vocês fizeram aqui no projeto e gostaram.
 Gilberto: Nada.

Apesar da recusa inicial, todos participaram da discussão, com comentários referentes à excursão, piora do lanche, questões raciais, entrecruzando com piadas, falas simultâneas, sem seguir o roteiro previamente estabelecido e com rejeição das propostas de produção escrita. A questão que gerou interesse entre os adolescentes foi quando a pesquisadora perguntou sobre os filmes que gostaram de assistir, então Geraldo foi logo dizendo: *Tropa de elite*⁴⁹. E todos começaram a falar simultaneamente, exceto Gilberto, que permaneceu calado. Várias versões

⁴⁸ O adolescente Gilberto ingressou na escola no ano de 2007, no mês de março. Na outra escola que frequentara, no Bairro Santa Maria, ele levou uma arma para a aula. O pai era traficante.

⁴⁹ *Tropa de Elite* é um filme brasileiro de 2007, dirigido por José Padilha, que tem como tema a violência urbana na cidade do Rio de Janeiro e as ações do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) e da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

do filme circularam pela região e todos já tinham assistido ao filme em cópias piratas. Destacam-se os comentários referentes ao filme:

Flávio: Mostra o cara levando um tiro de fuzil, arrancando só os miolo do cliente pra fora. O cara levô um tiro de 9 aqui...arrancou isso aqui do cara (apontando para a cabeça).

Pesquisadora: O que é 9?

Flávio: 9 é uma arma.

Geraldo: É, 9 milímetros.

Pesquisadora: Eu não assisti a esse filme, vocês poderiam fazer o resumo pra mim?

Flávio: Mostra a realidade.

Pesquisadora: Como que são os policiais?

Geraldo: A polícia chega matando... pô.

Flávio: Eles falam: nossa farda é preta, não é azul. A nossa farda não é qualquer uma, a nossa farda é preta. Doida é aquela parte... que o capitão de todo mundo, o... esqueci o nome dele. Pede pra sair... pá, pó, pá.

Pesquisadora: E a mensagem do filme, é só violência?

Marcelo: Tiro pra lá e pra cá.

O grupo desses quatro adolescentes era coeso, as piadas entre eles faziam parte de sua referência simbólica e estabeleciam uma rede, que os mantinham unidos e garantiam sua identidade: excluídos do mundo da escola e incluídos no mundo da violência. Foi encontrado na sala um desenho detalhado de uma arma (Anexo 4).

O segundo aspecto, a ser considerado na organização do grupo focal, trata-se do papel do moderador do grupo, que deve manter o foco das discussões sem ser diretivo. O papel do moderador é justamente fazer os encaminhamentos quanto ao tema, manter o foco no assunto em pauta e realizar intervenções que facilitem a troca, a explicitação de pontos de vista, a crítica, além de inspirar confiança aos integrantes do grupo para que expressem suas opiniões e sejam participantes ativos.

Nem sempre foi fácil manter a condução do grupo conforme as orientações planejadas previamente. Como mencionado, principalmente o grupo E, que mais resistia na realização das atividades. Muitos estudantes não quiseram fazer a leitura dos textos, alegando não gostar de ler. Um estudante não queria participar mais do grupo focal e preferiu ficar folheando uma revista sobre automóveis. Em outra situação, um estudante não acatou as regras da pesquisadora, conforme descrição abaixo:

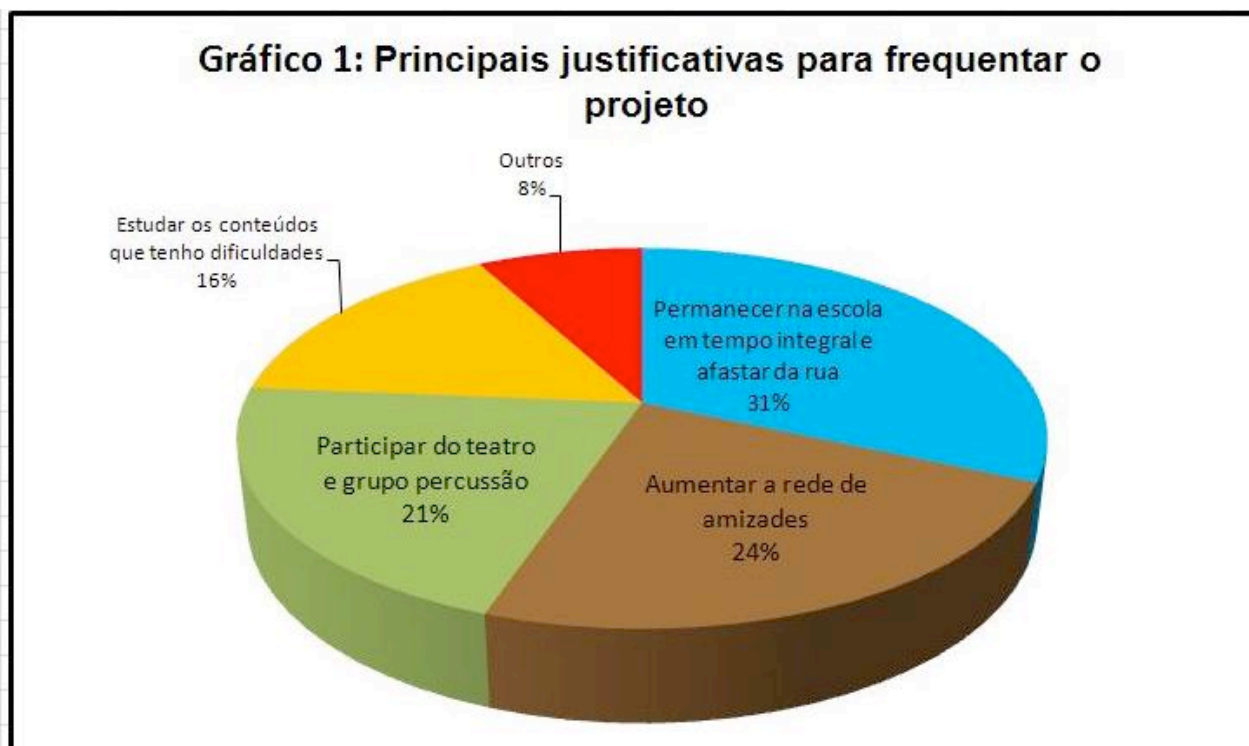
A sala foi organizada em círculo, Daniel se recusou a sentar-se com o grupo, e ficou em uma cadeira no canto da sala. Solicitei que se sentasse próximo ao grupo, mas ele se recusou e não insisti. Daniel ficava cantando e batendo o lápis na cadeira e

dispersava seus colegas. Mário e Mariano ficavam olhando para ele, foi preciso pedir que prestassem atenção. Daniel dava uns gritinhos e dispersava o grupo. (Notas de campo)

O terceiro aspecto diz respeito às atividades desenvolvidas pelo grupo, segundo Kitzinger (1994) *apud* Gatti (2005, p.7), o grupo é considerado “focalizado”, porque “envolve algum tipo de atividade coletiva, como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões”. Trabalhamos, então, com debates em torno de questões ou de retomada de posições apresentadas nos encontros anteriores e análise de gêneros textuais.

No primeiro encontro, optou-se por uma enquete, ou seja, uma atividade mais diretiva, no sentido de capturar dados quantitativos com relação à justificativa para a entrada na Rede do 3º ciclo. A dinâmica foi a seguinte: após a leitura de prováveis justificativas para a entrada na Rede do 3º ciclo (anexo 5), os adolescentes deveriam marcar uma ou mais opções que melhor representassem sua escolha, seguindo-se ao debate relativo às posições adotadas.

Quadro 3: Principais justificativas para frequentar o projeto						
Resposta	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Total
Permanecer na escola em tempo integral e afastar da rua	6	0	1	1	4	12
Aumentar a rede de amizades	2	2	1	0	4	9
Participar do teatro e grupo percussão	1	4	0	3	0	8
Estudar os conteúdos que tenho dificuldades	1	2	3	0	0	6
Outros	0	0	2	0	1	3
Total de participantes	10	8	7	4	4	33



Sobre a primeira questão referente às justificativas para participar do projeto (Quadro 3 e Gráfico 1), 31% dos adolescentes mencionaram o item *permanecer na escola em tempo integral e afastar-se das ruas* foi o mais citado. “É na *lan house* que eu fico direto”. “Eu ficava na rua com as minhas colegas” ou “Eu não ficava na minha casa, eu ficava no beco namorando”.

O item *Aumentar a rede de amizades* foi mencionado por 24% dos adolescentes, sem muitos comentários: “Antes não tinha, agora eu tenho amigos falsos, bem falsinhos.” E 21% afirmaram que *participar do grupo de teatro, percussão e das excursões* foi o motivo mais importante para frequentar o projeto. “Eu participo do projeto porque tem muita excursão ‘da hora’. “Eu também gosto da excursão, às vezes a gente não conhece um lugar, é a oportunidade para conhecer”.

O item *estudar os conteúdos em que tenho dificuldades* foi mencionado por 16% dos estudantes:

Eu entrei pro projeto porque assim tem o grupo de percussão, eu adoro a percussão, eu entrei não foi só por causa disso não. Tem muita coisa interessante, a gente aprende mais Português, outras matérias. Inclusive nós fizemos um jogo sobre isso, “o circuito da cidadania”, nós aprendemos sobre matemática e todas as matérias, inclusive Política, consumo, meio ambiente e (...) coisas que o cidadão não pode aceitar. (Junior)

Porque eu tiro notas baixas, eu tento melhorar, ainda tiro notas baixas, tenho melhorado depois que entrei pro projeto (Vicente).

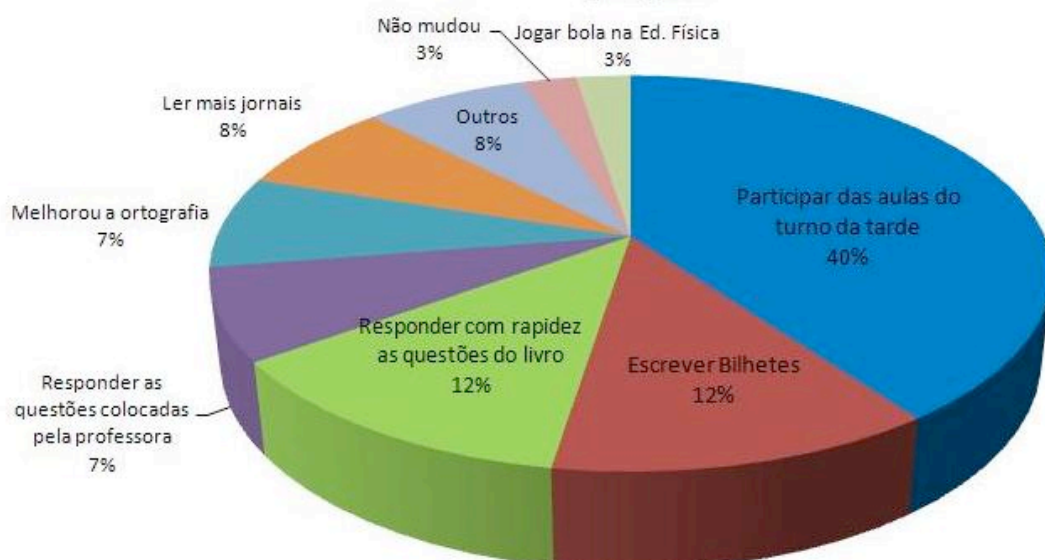
Outros aspectos surgiram durante o debate: um adolescente não tivera alternativa e fora obrigado a frequentar o projeto “pra não ir pra cadeia”. Outros mencionaram a “falta do que fazer” no período em que não estavam na escola: “Quando eu fico em casa, a minha mãe pede para eu fazer um monte de coisa, lavar vasilha”. “Eu ficava em casa jogando vídeo-game e assistindo televisão”. Outro motivo é aprender esportes, dentre eles, a ênfase para a natação; a alimentação também foi citada: “ninguém viria para o projeto se não tivesse café da manhã e almoço. Alguém iria almoçar em casa e depois voltar?” “Ficar mais calmo, porque eu faço muita atividade física aqui, aí eu não ficava muito agitado de tarde”. Ou seja, um tempo ocioso que era preenchido com trabalhos domésticos, quando solicitados pela mãe; com televisão e vídeo-game; com conversas na rua com colegas, namoro, cochilo. Algumas estudantes mencionaram como relevante o fato de as amigas estarem no projeto e que teriam que caminhar sozinhas até a escola, então optaram por participar também do projeto.

O item *para produzir textos e aprender ortografia* foi marcado por apenas um adolescente. Isso significa que, apesar do projeto apresentar como um dos principais objetivos desenvolver processos de alfabetização e letramento, este não foi visto por seus integrantes como o mais importante. Contudo, quando analisamos o Quadro 4, em que os adolescentes deveriam responder a questão: *Depois do projeto você começou a*, o item de maior destaque foi *participar das aulas no turno da tarde*.

Quadro 4: Principais atitudes desenvolvidas após entrada no projeto

Resposta	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Total
Participar das aulas do turno da tarde	5	2	4	1	4	16
Escrever Bilhetes	0	1	0	0	4	5
Responder com rapidez as questões do livro	1	0	3	1	0	5
Responder as questões colocadas pela professora	3	0	0	0	0	3
Melhorou a ortografia	0	2	0	1	0	3
Ler mais jornais	0	0	0	1	2	3
Jogar bola na Ed. Física	1	0	0	0	0	1
Não mudou	0	1	0	0	0	1
Outros	0	2	0	0	1	3
Total de participantes	10	8	7	4	4	33

Gráfico 2: Principais atitudes desenvolvidas após entrada no projeto



Ao analisar o gráfico 2, observa-se que 40% dos adolescentes consideram que o ingresso no projeto possibilitou uma participação maior nas aulas do 3º ciclo. 12% dos adolescentes

apontaram que, após a entrada para o projeto, passaram a responder com rapidez as questões do livro. Três adolescentes apontaram que passaram a responder as questões propostas pela professora e três adolescentes também apontaram que melhoraram a ortografia. Dois adolescentes passaram a ler mais jornais. Escrever artigo para o jornal da escola, escrever poesia, melhorar a letra, jogar bola na Educação Física ou apontar que “nada mudou” após ingresso no projeto foram opções individuais. Percebe-se que, afora os dois últimos itens, todos os outros aspectos mencionados pelos adolescentes estão relacionados aos processos de alfabetização e letramento.

Sobre a questão de número 3: *Dos textos produzidos no projeto, em qual deles você se envolveu mais?*, houve destaque para a produção de bilhetes, com 17 indicações, seguida da produção de anúncio de jornal (12) e anúncio humorístico (12), produção coletiva (7) e descrição do personagem (4).

Quadro 5: Gêneros textuais destacados						
Resposta	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Total
Bilhetes	5	7	2	0	3	17
Anúncio de jornal	4	3	1	0	4	12
Anúncio humorístico	1	7	2	1	1	12
Produção coletiva	0	4	0	2	1	7
Descrição do personagem	0	0	2	1	1	4
Total de participantes	10	8	7	4	4	33



Sobre os bilhetes, os adolescentes justificaram da seguinte forma a sua preferência: “*Porque aproveita os bilhetes para dizer as verdades*”. “*Porque as pessoas são sinceras*”. “*Eu gostei mais do bilhetinho, porque eu achei mais interessante escrever para as pessoas, falar o que elas eram pra mim. Eu escrevia no bilhetinho o que eu não falava perto da pessoa.*”

A atividade desenvolvida no segundo encontro do grupo focal tratava-se de uma retomada de alguns aspectos mencionados pelos estudantes no encontro anterior, com a intenção de levantar pontos polêmicos, confrontar posturas, garantir a participação de todos os integrantes e gerar o debate. Foi entregue para cada adolescente uma tarjeta com uma afirmativa e ele deveria comentar a frase concordando ou não e justificando sua resposta.

EU GOSTEI DE ESCREVER BILHETES, PORQUE A GENTE PODIA DIZER UMAS VERDADES SOBRE AQUELA PESSOA.	DEPOIS QUE EU ENTREI PARA O PROJETO EU COMECEI A ESCREVER PARA O JORNAL “FIQUE LIGADO”.
EU RESOLVI PARTICIPAR DO PROJETO PARA NÃO FICAR NA RUA FAZENDO COISA QUE NÃO PRESTA.	PRETENDO SAIR DO PROJETO PORQUE NÃO TENHO TEMPO PARA FAZER O PARA CASA E DURMO NO TURNO DA TARDE.
EU NÃO GOSTEI DE ESCREVER BILHETES, PORQUE TINHA QUE ESCREVER PARA PESSOAS QUE A GENTE NÃO GOSTAVA.	DEPOIS QUE EU ENTREI PARA O PROJETO EU PASSEI A ESCREVER CERTO E NÃO TROCAR MAIS LETRAS.
EU NÃO GOSTEI DE FAZER A PRODUÇÃO COLETIVA PORQUE AS FRASES NÃO TINHAM NADA A VER COM NADA.	DEPOIS QUE EU ENTREI PARA O PROJETO EU COMECEI A ESCREVER POESIAS PARA O JORNAL “FIQUE LIGADO”.
DEPOIS QUE EU ENTREI PARA O PROJETO EU COMECEI A LER O JORNAL SUPER NOTÍCIA QUE É BARATO E TRAZ MUITA INFORMAÇÃO.	DEPOIS QUE EU ENTREI PARA O PROJETO EU COMECEI A LER LIVROS, QUE ERA UMA COISA QUE EU DETESTAVA.
DEPOIS QUE EU ENTREI PARA O PROJETO EU PARTICIPO MAIS DAS AULAS DO TURNO DA TARDE E RESPONDO AS QUESTÕES COLOCADAS PELOS PROFESSORES.	

A retomada dos pontos discutidos no primeiro encontro permitiu realizar um contraste entre as posições, considerando que os aspectos levantados no primeiro encontro foram mais diretivos e poderiam ter influenciado as respostas. A análise contrastiva propiciou a compreensão do contexto de interação e da dinâmica de funcionamento dos sistemas culturais nos quais os grupos estavam inseridos.

No Grupo A₁, duas meninas confirmaram que, depois que entraram para o projeto, a ortografia melhorou, liam mais livros e escreviam para o jornal da escola, além de participar mais das aulas. Os outros dois integrantes, uma menina e um menino, afirmaram que não gostavam de ler e nem de escrever. Todos concordaram que gostaram de escrever bilhetes.

No Grupo A₂, os quatro integrantes, duas meninas e dois meninos, resistiram em ler os textos, não concordavam com nada e pareciam revoltados com a escola: “O que eu quero fazer ninguém deixa e, quando eu não quero, eu atrapalho todo mundo”. Todos concordaram com a opção de que entraram para o projeto para permanecer na escola em tempo integral e afastar-se das ruas. Uma das meninas disse que lia o Jornal *Super*. A outra afirmou que apreciava ler revistinhas em quadrinhos da turma da Mônica e que gostou de produzir o texto coletivo, “porque cada um inventava um texto.” Apesar de “revoltados” contra a escola, esta ainda aparece como uma possibilidade de sair da rua.

No Grupo B, os integrantes demonstraram compromisso com a escola e com o projeto, mas isso não significava que não tinham dificuldades; dois integrantes, uma menina e um menino, apresentavam dificuldades com a escrita. As outras duas meninas já haviam produzido textos para o jornal da escola. Quanto à leitura de livros, não havia entre os integrantes do grupo uma prática de leitura desse portador.

No grupo C, 5 integrantes, dos 7 que iniciaram, compareceram aos 4 encontros, demonstravam sentimentos contraditórios no que diz respeito à participação no grupo, interesse/desinteresse, concentração/dispersão: “Eu quero ir embora, eu posso?” (Vicente) “Eu leio todos os meus... eu li lá, se eu quiser sair da pesquisa, eu posso.” (Patrick). Afora as duas meninas, os outros 3 integrantes sempre mostravam resistência no momento inicial das atividades, mas depois se envolviam com os temas, como pode ser visto nos debates a seguir:

Sobre a produção dos bilhetes:

Patrick: Eu não gostei de escrever, quero falar para a pessoa, chegar perto dela e falar e não ficar escrevendo bilheteinho.

Vicente: É bom que fala anonimamente.

Patrick: Ele sabe quem escreveu.

Vicente: Coloca nome falso.

Patrick: Aí, tá vendo! O Vicente colocava nome falso.

(...)

Vicente: Eu não gosto de escrever para todo mundo, porque tem pessoas que eu não converso, escrever o que para a pessoa. Eu vou falar a verdade? Eu não gosto de você por causa disso e disso?

Patrick: E a professora falou que não podia colocar coisa ruim. Eu escrevia: “Eu não gosto de você.”

Vicente: E ponto final.

Patrick: E as pessoas que a gente era obrigado a escrever! E a pessoa que a gente não gostasse de jeito nenhum, ia escrever: “Eu te odeio!?”

Sobre a produção de poesias:

Patrick: Eu não concordo, eu não escrevo poesia.

Eric: Eu odeio poesias.

Patrick: Eu escrevo manchete e entrevista. Poesia é coisa de baitola.

Sobre a leitura do jornal *Super*:

Eric: Eu não tenho paciência para comprar um jornal de 25 centavos, pra ficar lendo o dia inteiro.

Vicente: Eu já tenho.

Eric: Eu custo a ler um livro dessa finura que o colégio empresta, eu vou ler um jornal e ainda pagar. Eu discordo.

Patrick: Eu discordo, minha avó compra e eu leio. Eu só leio *O Globo*, *Super Notícia* eu não compro.

Ana Júlia: Quem compra lá em casa é meu pai.

Sobre a ortografia:

Vicente: É! Ortografia?! Eu escrevo mal demais, de cada 10 palavras que eu escrevo 8 estão erradas!

Patrick: Eu escrevo tão certo, que eu fui um dos escolhidos para fazer entrevista com o diretor para o jornal.

No grupo D, em função das dificuldades para encontrar o grupo completo, os integrantes realizaram somente as produções escritas das situações problematizadoras, que serão explicitadas mais adiante.

No grupo E, em razão da dispersão do grupo, não foram realizadas essas atividades.

O item que gerou conflito entre os adolescentes dos diferentes grupos se referia à saída do projeto: “*pretendo sair do projeto porque não tenho tempo para fazer o para casa e durmo no turno da tarde*”. Sobre esse item, seguem os comentários: “Comigo, às vezes acontece, minha mãe xinga, fala que eu não sou compromissada. Ela fica falando que vai me tirar do projeto”. Eu também chego em casa cansada, mas minha mãe nunca falou isso não”. “Mentira, eu faço para casa em casa e é bom o projeto”. “Ah não! Discordo, dá tempo sim, é

só chegar à noite e fazer” . “Eu faço de manhã, antes de vir para o projeto”. “Eu prefiro fazer na hora da aula”.

Na atividade desenvolvida no terceiro encontro, foram selecionadas várias produções elaboradas pelos adolescentes no projeto, e estes deveriam fazer um comentário sobre os textos: nomeá-los e apontar suas funções.

<p>O FILME FALA DE UMA MENINA QUE GOSTA MUITO DE ESTUDAR. ELA UM DIA QUERIA ENTRAR EM UM CONCURSO DE SOLETRANDO. ELA ARRUMOU UM PROFESSOR PARA PODER AJUDÁ-LA A GANHAR A COMPETIÇÃO.</p>	<p>VENDO UM FUSCA SEM MOTOR, SEM RODAS E COM A LATARIA ENFERRUJADA. OS INTERESSADOS DEVEM TRATAR COM ZECA. NÚMERO DO FONE: 7070-7070 SE NÃO DER 70 DE NOVO.</p>
<p>BAIANA BAIANA É UMA MENINA NEGRA QUE NÃO CONHECE SEUS VERDADEIROS PAIS. MORA COM OS PAIS ADOTIVOS E É MUITO RICA. GOSTA DE AJUDAR OS POBRES. ELA É ANGOLANA E GOSTA DAS DANCAS DE SUA ORIGEM.</p>	<p>EVENTO NA PRAÇA DA BANDEIRA FOI EMOCIONANTE ESTAR LÁ E VER O HASTEAMENTO DA BANDEIRA... AQUELES CÃES SÃO LINDOS E BEM ADESTRADOS. ELES RESPEITAM OS POLICIAIS. EU PASSEI A MÃO EM UM DELES. (JÉSSICA ADRIELLE 820)</p>
<p>VENDO PULSEIRAS E BIJUTERIAS TRATAR COM A GILCA. BECO DONA ROSA Nº 15 TEL 3371-4329/9955-4355</p>	<p>DIOGO, ACHO VOCÊ UMA PESSOA MUITO ENGRAÇADA, GOSTO DE FICAR PERTO DE VOCÊ. ASS. ALEXANDRE</p>

No quarto e último encontro, foram apresentados quatro gêneros textuais retirados de diferentes portadores: internet, caixa de um produto eletrônico e jornal. Tratava-se de uma entrevista, um texto descritivo retirado de um manual de instruções, sinopse de um filme e um classificado. Os adolescentes deveriam realizar a leitura e identificar o texto e dizer se já haviam produzido algum texto no projeto parecido com aquele. Apenas o grupo C realizou essa atividade na íntegra. O grupo E interagiu apenas com o texto referente à sinopse do filme *Tropa de Elite*.

2.5 Observação dos eventos: uma perspectiva de dentro

Para compor os eventos de letramento, foram feitos registros narrativos e registros tecnológicos (gravações de áudio), além da coleta da produção escrita dos adolescentes. Para Spradley (1979, p. 69), “an ethnographic Record consists of Field notes, tape recordings, pictures artifacts, and anything else which documents the cultural scene under study.”⁵⁰

⁵⁰ Um registro etnográfico consiste em notas de campo, em gravações, em registros fotográficos, desenhos, e em qualquer outra coisa que documenta a cena cultural sob estudo. (Tradução livre da pesquisadora)

É importante salientar que todo registro é influenciado pela escolha do foco e pela localização espacial do pesquisador. É preciso compreender o contexto cultural do grupo observado e se colocar em permanente estado de vigilância, a fim de não deixar que pré-conceitos assumam o comando da análise. Por outro lado, é impossível nos despirmos de nossa visão de mundo, de nossa subjetividade. Dessa forma, estar em campo é um estado de tensão constante. Em decorrência disso, as notas de campo não são uma descrição pura da situação, mas uma escrita marcada pelo contexto histórico, pelo diálogo entre as teorias acadêmicas e nativas e pelas peculiaridades biográficas do pesquisador. (PEIRANO, 1995, p. 42).

Foram observadas as atividades realizadas às terças-feiras, nos meses de março a setembro, exceto no mês de julho, período de férias escolares. A professora coordenadora, responsável pelo trabalho de alfabetização e letramento, não tinha experiência com alfabetização, mas já havia trabalhado com turmas de 3ª e 4ª séries. “Eu já fiz tudo na minha vida profissional, eu fiz magistério, eu devo ter trabalhado uns três anos, mas nunca trabalhei com alfabetização, trabalhava com turmas de 3ª e 4ª séries”. E seu trabalho pautava-se no uso de textos que tivessem significado para os alunos, conforme seu relato:

(...) a gente tem que trabalhar com textos que te diga alguma coisa, que tem algum significado pro menino também, então se você tem uma turma x, você vai ver que determinado assunto vai interessar mais, que tem mais a ver com a vida deles. Ai eu pego um texto que não tem nada a ver com a vida dele, ele não vai ter o menor interesse por aquilo mesmo não, então me preocupo muito.

Na terça-feira era desenvolvido um trabalho sistemático com a leitura e escrita. Em algumas terças-feiras não houve atividade, em função das alterações do cronograma: excursões, atividades de apresentação do grupo de teatro ou do grupo de percussão e a reforma da escola que, em alguns momentos, impossibilitou a utilização das salas.

Abaixo serão apresentadas as atividades que foram observadas envolvendo a produção de gêneros textuais e desenvolvidas pela professora coordenadora, responsável pela sistematização dos conhecimentos no campo da leitura e da escrita. A tabela foi baseada nas notas de campo.

Quadro 6: Síntese das atividades de produção escrita observadas

Dia	Nº de alunos	Atividade
13/03/2007	<p>1º grupo: 12 estudantes (sete meninos e cinco meninas)</p> <p>2º grupo: 19 estudantes (nove meninos e dez meninas)</p> <p>3º grupo: 13 estudantes (oito meninos e cinco meninas).</p> <p>Total: 44 alunos</p>	<p>A professora entregou os anúncios humorísticos que os alunos haviam produzido na aula anterior. A professora solicitou que eles passassem a limpo, pois ela havia feito a correção e depois, quem quisesse, poderia ilustrar. No final, cada um fazia a leitura de seu anúncio. Em coro, os alunos falaram: “de novo”. A professora informou que, depois de pronto, os textos seriam afixados no mural e solicitou que os alunos pensassem um nome para o mural e o nome sugerido foi: “Anúncios Humorísticos”.</p> <p>A professora solicitou que os alunos produzissem um anúncio, de forma criativa, que tivesse humor. Ela enfatizou que o texto deveria ter um número de telefone ou e-mail, não poderia usar nomes dos colegas e nem magoá-los. A professora leu alguns textos produzidos pelo grupo anterior; todos acompanharam a leitura, alguns acharam graça e outros não. A professora enfatizou que não poderiam copiar a ideia do colega.</p> <p>A professora explicou a atividade: “Vocês vão fazer um anúncio vendendo ou comprando ou alugando alguma coisa; depois que eu ler e corrigir, vocês vão passar a limpo e será colocado no mural.”</p>
10/04/2007	<p>1º grupo: 15 alunos (seis meninas e nove meninos)</p> <p>2º grupo: 12 alunos (sete meninos e cinco meninas)</p> <p>Total: 27 alunos</p>	<p>A professora realizou a leitura do livro: “Meninas Negras”, de Madu Costa (Mazza Edições), em seguida, solicitou que desenhassem um personagem, inventassem um nome para ele e escrevessem um pequeno texto (como é o personagem, o que gosta e o que sonha). A professora orientou ainda que o texto poderia ser baseado no próprio aluno ou em um membro da família.</p>
24/04/2007	<p>1º grupo: 24 alunos (treze meninos e onze meninas)</p> <p>2º grupo: 21 alunos (dez meninos e onze meninas)</p> <p>Total: 45 alunos</p>	<p>Continuação da produção do anúncio. Ao terminar a tarefa, a professora sugeriu que pegassem um livro na estante. Ao final, os alunos leram seus textos.</p> <p>A professora explicou novamente a atividade de produção do anúncio. Neste grupo, alguns alunos completavam o texto; outros estavam iniciando a escrita; e um terceiro grupo já estava passando a limpo. À medida que os alunos iam terminando, pegavam um livro na estante. A professora solicitou a preparação da leitura do anúncio, que seria feita ao final da aula.</p>
08/05/2007	<p>1º grupo: 21 estudantes.</p> <p>2º grupo: 21 estudantes</p> <p>Total: 42 alunos</p>	<p>Produção de um texto coletivo: um aluno começava a história e o outro continuava. Cada grupo escolheu um tema. Ao final, um integrante de cada grupo lia a história produzida.</p> <p>A professora organizou 5 grupos, de forma aleatória, e explicou a atividade: “cada grupo vai montar uma história. Vocês vão discutir um tema e cada um escreve uma frase, pode discutir a ideia. A história tem que ter sentido, tem que ter uma continuidade. Na folha vocês vão escrever o nome dos componentes do grupo.”</p>
15/05/07	<p>1º grupo: 15 estudantes (nove meninos e seis meninas)</p>	<p>A professora trabalhou a concordância verbal, oralmente, ela falava a frase e os alunos repetiam. Em seguida, solicitou que os alunos completassem a frase que ela iniciaria, formando uma história. “Um dia saí de minha casa para tomar o ônibus em direção à cidade...”, os estudantes completaram oralmente a história. Depois a professora comentou a história produzida e entregou os textos produzidos anteriormente e cada grupo realizou a leitura.</p>

	2º grupo: 16 estudantes (oito meninos e oito meninas)	A professora solicitou aos estudantes que contassem um caso que aconteceu na rua, em casa ou na escola. “Alguma coisa interessante que aconteceu no ônibus, não vale contar caso que magoe o colega.” Em seguida passou para o trabalho com as frases, a professora falava uma frase, mudava o sujeito e os alunos tinham que completar, todos juntos. Ex: Eu visitei minha mãe no final de semana. Ele _____. A professora afirmou que iria intensificar os exercícios orais, porque percebeu, nas atividades de produção escrita coletiva, que muitas histórias ficaram sem sentido, pois o colega que iria continuar a história, não lia com atenção o texto. E sugeriu a produção coletiva de um texto oral. Em seguida, a professora entregou quatro produções coletivas realizadas anteriormente e solicitou a leitura delas.
	Total: 31 alunos	
22/05/07	1º grupo: 20 estudantes (onze meninas e nove meninos)	A professora entregou os textos das produções coletivas digitados e os estudantes fizeram a leitura silenciosamente. Em seguida, entregou a letra da música ETC, leu, colocou a música e fez perguntas relativas à música. Depois entregou outra folha contendo várias mensagens e solicitou a leitura oral. “Vamos criar aqui um correio amigo, essa caixa será uma caixa de correio, vou sortear dois nomes e vocês vão escrever bilhetinhos para eles, não vale brincadeira de mau gosto. (...) Eu vou ler todos os bilhetes, não pode escrever nada de mau gosto. Bem bonito! Nome, texto e remetente. É importante colocar a data. (...) quem já terminou pode desenhar.”
	2º grupo: 20 estudantes (treze meninos e sete meninas)	Leitura dos textos produzidos nas aulas anteriores (descrição de um personagem e história coletiva); Leitura da letra da música: ECT; Interpretação;
	Total: 40 alunos	Escrita de bilhetes para duas colegas da turma (sorteio)
29/05/07	1º grupo: 19 estudantes (nove meninas e dez meninos); 2º grupo: 20 estudantes (10 meninos e 10 meninas) Total: 39 alunos	Escrita de bilhetes. Retomada da música ECT, produção de um roteiro para encenar a letra da música. A professora escreveu o roteiro no quadro. Encenação.
05/06/07	1º grupo: 19 estudantes (sete meninas e doze meninos) 2º grupo: 21 estudantes (onze meninas e dez meninos) Total: 40 alunos	A professora iniciou o trabalho lendo nomes interessantes e esquisitos (Ex: Vicente Mais ou Menos de Souza). Em seguida, entregou o poema “O nome da gente”, a professora fez a leitura, seguida de interpretação. Depois entregou o livro: “Diário de Classe” de Bartolomeu Campos de Queiroz e pediu para os alunos abrirem o livro na página 3 e fez a leitura do texto. Analisou a forma como o livro foi organizado e trabalhou com o nome CAROLINA, as palavras que estão dentro da palavra.
12/06/07	Total 8 estudantes (baixa frequência dos alunos por motivo de paralisação dos docentes)	Após a leitura da página 6, do livro “Diário de Classe”, a professora solicitou aos alunos que encontrassem outras palavras. Discussão dos aspectos gráficos do texto (travessão, versos, aposto) e exploração sobre a vida do autor. Em seguida, a professora escreveu um nome no quadro e pediu que os alunos escrevessem em uma folha e encontrassem outras palavras dentro dele.
19/06/2007	1º grupo: 19 estudantes (doze meninos e sete meninas) 2º grupo: 23 estudantes (12 meninas e 11 meninos) Total: 42 alunos	Produção de um poema coletivo, baseado no livro “Diário de Classe”, a professora escreveu no quadro e os alunos copiaram no caderno.
26/06/2007	1º grupo: 20 estudantes (14 meninos e 6 meninas) 2º grupo: 21 estudantes (13 meninas e 8 meninos) Total: 41 alunos	Escrita de bilhetes para os colegas da turma; Pensar uma palavra e extrair outras palavras dela. Escrita de um poema conforme modelo do livro: “Diário de Classe”.

O quadro 6 tem a intenção de apresentar uma síntese dos gêneros que circulavam e que foram produzidos em sala de aula, como anúncios, descrição de um personagem, história, bilhetes e poemas. Quanto à organização dos grupos, alguns esclarecimentos se fazem necessários: a organização do grupo de alunos era feita diariamente e de forma aleatória. Havia inscrito no projeto 60 adolescentes, mas a frequência oscilava. Diariamente, as atividades eram as mesmas para cada grupo, mas a composição dos grupos nem sempre era mantida; a organização dos grupos alterava-se, daí os diferentes ritmos de desenvolvimento de uma mesma atividade. A ideia era não ter subgrupos fixos, do contrário, retornaria a concepção de turmas.

A partir de uma primeira análise das atividades, é possível afirmar que a professora utilizava gêneros textuais para desenvolver o trabalho de produção escrita. Segundo Bakhtin (2003, p.262), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para o autor, o enunciado é considerado como “real unidade da comunicação discursiva”, e como tal só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (p. 274). Os gêneros do discurso, quando assumem a forma escolar, são transformados, passando de objeto de comunicação para objeto de análise. Cabe aqui a discussão apresentada por Soares (2003) sobre letramento escolar e letramento social ou sobre as práticas escolares e as práticas sociais de leitura e de escrita.

Outra reflexão que pode ser feita diz respeito ao padrão existente no desenvolvimento das atividades da professora: leitura de um gênero textual em seu portador original, produção de um gênero textual semelhante ao texto lido, reescrita do texto produzido observando as correções feitas pela professora, ilustração, realização da leitura, afixação no mural ou encadernação da coletânea de textos e inserção na biblioteca da sala.

2.6 As entrevistas nas entrelinhas

Foram realizadas entrevistas com 28 estudantes. A frequência oscilante no final do ano inviabilizou a realização das entrevistas com todos os adolescentes. Outro fator que agravou

ainda mais a situação foi o ensaios para apresentação da peça de teatro, que fez com que muitos estudantes preferissem ensaiar a peça a participar das entrevistas. Também foram entrevistadas as três professoras e o agente cultural.

No momento de elaboração do roteiro de entrevista, optou-se por “perguntas descritivas”, pois os sistemas de significados culturais são diferentes entre pesquisador e informante e ao expandir as perguntas, conseqüentemente, haverá expansão das respostas (SPRADLEY, 1979). Eis aqui um desafio de não cair na ilusão da “neutralidade”, mas, por outro lado, tentar neutralizar os efeitos da dissimetria entre os interlocutores, relacionada às diferenças de capital econômico e cultural.

Assim, solicitou-se que as professoras mencionassem aspectos relacionados à formação acadêmica, tempo de atuação e justificassem a entrada para o projeto, como também descrevessem: como eram as características dos estudantes do ponto de vista do contexto social, cultural e acadêmico; como era feito o planejamento das atividades; como as atividades eram organizadas na semana; se os objetivos do projeto estavam sendo alcançados; se percebiam avanços na aprendizagem dos adolescentes; como era desenvolvido o trabalho com os estudantes com dificuldades no campo da leitura e da escrita; e como o projeto era visto pelos professores do 3º ciclo.

Para o agente cultural, as questões versaram sobre a descrição das características dos adolescentes, do ponto de vista social, cultural e acadêmico, sobre as funções desempenhadas e as interações estabelecidas com os adolescentes.

Na entrevista com os estudantes, procurou-se delinear a trajetória escolar, inquiriu-se sobre os motivos para frequentar o projeto. Solicitou-se, também, que falassem sobre as atividades em que mais se envolveram e em que menos se envolveram no projeto; sobre o envolvimento na turma do 3º ciclo; sobre a leitura e escrita praticada fora do contexto escolar; e sobre a relação entre apropriação da leitura e da escrita e projeto de vida.

Sobre a entrevista, Bourdieu (1997, p. 709) alerta para o fato de que a transcrição das entrevistas já é uma “verdadeira tradução ou até uma interpretação”. E continua: “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever” (p.710). Ainda segundo o autor:

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos (p 694).

Dentre essas variáveis, o referido autor aponta a situação de entrevista como uma *intrusão*, uma vez que é o pesquisador que domina a situação e que estabelece as regras. Torna-se imprescindível tentar reduzir as distorções que podem ocorrer entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente. Além disso, a posição ocupada pelo pesquisador também pode gerar uma dissimetria social, que se traduz como *violência simbólica*.

Bourdieu (1997) afirma que, como princípio, nenhuma pesquisa tem como intenção exercer uma violência simbólica capaz de afetar as respostas; contudo, as distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. E completa:

O mercado dos bens linguísticos e simbólicos que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os linguísticos, dos quais estão dotados (p.695).

Considerando esses aspectos, torna-se relevante refletir sobre as interferências que podem afetar as respostas. Por exemplo, um estudante pode ter a compreensão de que a pesquisa tem como finalidade avaliar o projeto da Rede do 3º ciclo e definir a sua continuidade ou não. Assim, em sua resposta, só haverá elogios ao projeto ou às professoras que ele quer que continuem. Esse jogo foi possível perceber quando só elogiavam uma professora muito querida e criticavam outra, que era mais rígida com a disciplina.

Visando alcançar uma comunicação “não violenta”, apesar das diferenças linguísticas, sociais e geracionais entre pesquisadora e pesquisados, buscou-se uma aproximação com os estudantes. Entendo que a aproximação com os estudantes adolescentes, visando estimular a colaboração deles na prática da pesquisa, não significa falar do mesmo modo que eles e nem mesmo frequentar os mesmos espaços, mas demonstrar interesse pelo seu modo de vida. Acredito que o grau de aproximação com os estudantes foi satisfatório, e lembro-me de que, um dia, quando cheguei à sala, um estudante perguntou se eu conhecia um baile funk, que ele frequentara no final de semana. Quando se encontravam comigo nas proximidades da escola, gritavam meu nome e acenavam com entusiasmo. E também quando, ao final da entrevista,

em que perguntei para uma adolescente se ela tinha mais algum comentário sobre o projeto, ela respondeu: “Acho que não, ah! tenho sim, eu te adoro”. E, nesse momento, me abraçou e beijou. Essa mesma adolescente imitava meus gestos e meu jeito de falar, em uma nítida intenção de deboche.

Por outro lado, nem todos participavam efetivamente das entrevistas: uma estudante mostrou-se irritada e virou o rosto, quando a convoquei. Outro preferiu ficar ensaiando o texto do teatro do que ser entrevistado. “Nesta situação, o pesquisador, um intruso mais ou menos tolerado no grupo, não nutre mais a ilusão de estar em controle da situação” (FONSECA, 1999, p. 10).

3 A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: ANALISANDO EVENTOS

Os discursos tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras [...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Michel Foucault (2005)

Neste capítulo, pretende-se analisar cinco eventos de letramento, considerando como foco os gêneros textuais produzidos em sala de aula. Optou-se pela análise das ações desenvolvidas pela professora e pelos alunos no momento da produção textual, destacando como os gêneros foram lidos e produzidos em sala de aula, ou seja, evidenciando as práticas de letramento ensinadas.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), na escola “o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem” (p.76). Quando os gêneros são transportados para outro lugar social, por exemplo, da mídia para a escola, eles sofrem uma transformação. Visando minorar as dificuldades provenientes dessa situação, os autores propõem a elaboração de “modelos didáticos de gêneros” (p. 81). Nessa mesma direção, Soares (2003) aponta que as práticas sociais de letramento são transformadas em práticas de letramento a ensinar, que são aquelas que “a escola seleciona para torná-las objetos de ensino” (p. 108). Trata-se, pois, tanto de escrever para aprender a escrever (práticas de letramento ensinadas), quanto para usar socialmente a leitura e a escrita (práticas de letramento adquiridas).

Nesta pesquisa, a intenção é destacar as condições de produção textual, que podem ser compreendidas em sentido estrito, como contexto imediato, circunstâncias de enunciação, quanto, em sentido amplo, como contexto sócio-histórico.

Para análise das condições imediatas de produção, serão considerados os aspectos elencados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os autores, uma sequência didática adequada para a produção de gêneros escolares deverá responder as seguintes questões:

- Qual é o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma, da elaboração de instruções de montagem etc. Para esclarecer as representações dos alunos, podemos inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado.
- A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais, outras turmas da escola; turmas de outras escolas, os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro...
- Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula.
- Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos etc. (p. 99-100)

Para análise das condições em seu sentido amplo, relacionado ao contexto sócio-histórico, será considerado o aporte teórico de Bakhtin e seus principais pressupostos, envolvendo os conceitos de dialogismo, interdiscursividade, intertextualidade, heterogeneidade, gêneros secundários e primários. Os conceitos de dialogismo e polifonia dizem respeito à multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada nos discursos. Nesse processo, há um cruzamento, um diálogo entre discursos. Segundo Bakhtin (2003, p. 297), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Essas esferas podem ser identificadas como manifestações culturais e ideológicas⁵¹ e “têm seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1988, p.33). Além disso, há uma heterogeneidade de gêneros do discurso (orais e escritos) e, visando minimizar essa extrema heterogeneidade, Bakhtin estabelece uma organização dos gêneros em primário (simples/ideologia do cotidiano) e secundários (complexos/esferas ideológicas constituídas).

Os gêneros discursivos secundários⁵² são caracterizados por Bakhtin (2003) como aqueles que surgem de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido, organizado e elaborado, mas que incorporam e reelaboram diversos gêneros primários⁵³; estes últimos se formam nas condições da comunicação discursiva centrada na vida cotidiana. Como sintetiza Machado (2007, p. 161), gêneros primários e secundários são misturas, os gêneros secundários (complexos) incorporam os gêneros primários (simples). Trata-se de

⁵¹ Nos domínios da literatura, ciência, religião, mídia, educação, jurídico, cotidiano, etc.

⁵² Segundo Bakhtin, são exemplos de gêneros secundários: romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, ensaios filosóficos, etc. São formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política.

⁵³ São exemplos de gêneros primários: diálogos cotidianos, listas de compras, cartas e bilhetes que circulam na esfera privada, próprios da comunicação cotidiana.

possibilidades combinatórias entre as formas da comunicação oral imediata e as formas escritas.

Nos eventos que serão analisados, a professora trabalhou com gêneros primários e secundários. Para facilitar a visualização dos eventos de letramento, optou-se pela construção de mapas de eventos, que são procedimentos analíticos, cuja intenção é demonstrar as interações entre os participantes, evidenciando o processo de construção dos enunciados. Segundo Castanheira (2004, p. 91), para descrever um evento, é comum o uso do verbo no gerúndio, no sentido de “dar destaque ao ato realizado pelas pessoas em termos de suas possíveis consequências”, ou seja, pretende-se sinalizar as ações dos participantes. Além disso, “o nome de um evento não se refere a uma única atividade escolar, mas a um conjunto de ações de atividades humanas que pretendem cumprir um propósito particular” e podem se desdobrar em subeventos.

3.1 Dando um toque de humor nos anúncios

O primeiro gênero produzido pelos adolescentes da Rede do 3º ciclo, em 2007, foi um anúncio estruturado na forma de classificados, realizado no mês de fevereiro. A pesquisadora não observou esse evento. A professora relatou as condições de produção do texto da seguinte forma:

Eu trouxe anúncios de jornal e distribuí assim: um pra cada um. Eles tiveram um tempinho pra dar uma lida, depois todos leram os anúncios e comentamos o tipo de anúncio, eles deram opinião, o que tem em comum, que tipo de texto e tal e depois cada um redigiu um anúncio. Depois houve outra leitura, da parte deles, do anúncio produzido. Foi até muito interessante⁵⁴.

Na sequência da atividade, a professora recolheu os textos, levou-os para casa e fez as correções e, no encontro seguinte, devolveu para que os alunos fizessem uma nova versão. Considerando, então, as circunstâncias imediatas de produção, promovidas pela professora, ressalta-se o fato de ela disponibilizar o gênero textual proposto para a produção em seu suporte original, além de promover um debate sobre as características desse gênero. A leitura

⁵⁴ Entrevista concedida pela coordenadora da Rede do 3º ciclo da escola pesquisada e responsável pelas atividades de leitura e escrita.

feita em voz alta tanto do texto trabalhado como modelo quanto da produção escrita do adolescente foram aspectos valorizados pela professora. Para Saramago (2003)⁵⁵, "ler em voz alta: não há maneira melhor de ganhar consciência do que se lê e do que se poderá vir a escrever". Contudo, houve um apagamento dos interlocutores, da forma como o gênero seria socializado e da discussão do papel da propaganda e da mídia em nossa sociedade, uma vez que estamos expostos diariamente a esse tipo de discurso.

Com relação ao conteúdo temático⁵⁶ dos textos, a partir da análise de 49 produções, foi possível verificar uma diversidade de produtos e serviços anunciados, como: trabalhos espíritos, cabeleireiro, manicure, decoração de festas infantis, aluguel de som, carros, esterco, casas, apartamentos e sítios, farmácia, bicicleta, marmitas, bijuteria, peixeiro, animais e teclado. Constatou-se que os alunos responderam adequadamente à estrutura do gênero anúncio, considerando que a principal característica desse gênero está relacionada à intenção persuasiva, ou seja, procura despertar no interlocutor o desejo de comprar algo, seja um produto, uma ideia, ou aderir a uma causa. Para alcançar esse objetivo, é preciso desenvolver uma capacidade para elencar traços distintivos do produto ou serviço que se deseja vender, habilidade para seduzir o leitor/cliente de que seu produto é de boa qualidade e indicar o contato.

A seguir, serão analisadas as primeiras versões de seis textos produzidos pelos adolescentes, sem a revisão da professora, cuja intenção é mostrar a relação do adolescente com a língua escrita, ou seja, dos artifícios utilizados na construção dos textos, em sua materialidade linguística, destacando as vozes presentes e os sentidos estabelecidos. Não se constituíram como objeto de análise os aspectos relacionados à ortografia, considerada como aspecto secundário. Apesar de inseparáveis, uma vez que texto (enunciado/irreproduzível) e ortografia (sistema/elementos reproduzíveis) são imprescindíveis para garantir o uso da língua escrita de forma competente na sociedade, a perspectiva de análise adotada assenta-se sobre a noção de texto como evento único, como acontecimento, orientando-se para o outro, ou seja, a língua escrita entendida como prática discursiva.

⁵⁵ Entrevista de José Saramago concedida à Revista *Nova Escola* em outubro de 2003.

⁵⁶ Segundo Bakhtin (2003, p. 262), "o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação."

Nessa perspectiva de análise, os textos 1, 2 e 3 mostram as habilidades dos adolescentes para convencer um comprador fictício de que seu produto é bom. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), na escola

o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente parte, fictícia, um vez que é instaurada com fins de aprendizagem (p. 76).

Os argumentos utilizados pelos alunos se aproximam daqueles aspectos valorizados no contexto real de comunicação, como no caso da venda de um veículo (produção 1)⁵⁷, em que se valorizam os acessórios - “completo” - e a condição da lataria “nunca foi batido”. Ou no caso do texto sobre a venda do salão de festas (produção 2), em que o argumento principal gira em torno dos artistas que já o utilizaram, impondo certo status social. Com relação à venda da casa (produção 3), além de mencionar que o imóvel possui quartos, salas e banheiros grandes e com “vista linda para o mar”, o autor usa uma tipografia diferenciada ao escrever a palavra vende-se, com o intuito de chamar a atenção para seu anúncio.

Com base nas produções 1, 2 e 3, podemos concluir que os adolescentes reproduziram o estilo jornalístico, típico do gênero anúncio.

Produção 1

Anuncio
 Vendici uma BMW conpreta ano 2000
 Nunca foi batida, cor preta
 valor 47 miu trata com [illegible] bilco
 Tel: 3337-4000 ou 3337-57-55

Anuncio
 Vendici uma BMW conpreta ano 2000
 Nunca foi batida, cor preta
 valor 47 miu trata com (intraduzível)
 tel:3337-4000 ou 3337-57-55

⁵⁷ Optou-se por indicar, logo abaixo das produções, a tradução literal do texto, visando meramente facilitar a identificação das letras, mantendo a estrutura gramatical e ortográfica original.

Produção 2

Vendo
 Salão de festa com sanitários
 masculino e feminino, de
 melhor qualidade
 varios artistas já fizeram vestas
 aqui telefone de contato 3379-4966

Vendo

Salão de festa com sanitários
 masculino e feminino, de
 melhor qualidade
 varios artistas já fizeram vestas
 aqui telefone de contato 3379-4966

Produção 3

VENDE-SE

Uma casa na praia com 5 quartos 2 banheiro
 uma sala grande e uma cozinha grande uma
 piscina grande e uma vista linda ao mar
 com claudia
 031-3377-0677

Vende-se

Uma casa na praia com 5 quartos 2 banheiro
 uma sala grande e uma cozinha grande uma
 piscina grande é uma vista linda ao mar
 fala com Claudia.
 031-3377-0677

As produções 4, 5 e 6 mostram uma outra construção dos enunciados, na direção do improvável e do inusitado, em uma clara demonstração de que, quando não há uma definição precisa dos interlocutores do texto e de sua função social, considerando que os anúncios ali produzidos não tinham a função de vender nada, os autores, por meio da dissimulação (uma

casa com 20 cozinhas, uma vaca com 3 pernas) e da ironia (um carro caro que custa R\$1,09) transformaram os anúncios em piadas.

Segundo Maingueneau (1997, p. 77), o fenômeno da ironia “expressa um ponto de vista insustentável”, ou seja, o locutor assume as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam. No caso das produções dos adolescentes, a ironia foi utilizada para gerar o riso.

Produção 4

Vendo uma casa 3 quartos 2 salas 5 banheiros
20 cozinhas. 32970630 tratar
EDER


Vendo uma casa 3 quarto 2 salas 5 banheiros
20 cozinhas. 32970630 tratar Eder

Produção 5

Combi conversível com porta que abre pra cima
tem roda aro 100 com pneu balão não gasta
combustível porque e a base de de lama
Vendo muito caro R\$1,09. tratar

Combi conversível com porta que abre pra cima
tem roda aro 100 com pneu balão não gasta
combustível porque e a base de de lama
Vendo muito caro R\$1,09. tratar

Produção 6



Vendo
 Uma vaca de 3 pernas, chifre, e uma teta só
 Teve 3 Jumentos e 2 cavalos e 1 cachorro comunicação
 87311811 Falar com Victor ou 3355 4433

Vendo
 Uma vaca de 3 Pernas, chifre, e uma teta só
 Teve 3 Jumentos e 2 cavalos e 1 cachorro comunicação
 87311811 Falar com Victor ou 33554433

A partir da leitura das produções 4, 5 e 6, que apresentavam outras estratégias discursivas, gerando o riso dos colegas, a professora propôs a elaboração de anúncios com humor. Nas produções 1, 2 e 3, os anúncios produzidos não geravam uma interlocução, diferentemente das produções 4, 5 e 6, que possibilitavam uma resposta. Enquanto as unidades da língua não são inseridas em uma relação de sentido, quando não tem um acabamento e não se constituem em um todo que possibilita uma resposta, elas não podem ser consideradas enunciados. Como afirma Bakhtin (2003, p. 297), cada enunciado é uma atitude responsiva a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Quando a professora transportou o gênero anúncio da esfera midiática para o contexto escolar, ele não gerou uma resposta, não ecoou. Então, visando atribuir sentido ao texto, os adolescentes transformaram o gênero anúncio em piada.

Assim, a língua apresenta uma constituição social e não pode ser reduzida a um sistema de signos ou a um instrumento de comunicação, em que a mensagem é transmitida linearmente de A para B. Além de ser um sistema estruturado e um instrumento de comunicação, os textos são produzidos por sujeitos situados historicamente e neste ato de fala em que o Outro (exterior/organização social) está presente, é que se configura a enunciação.

Considerando o conceito de dialogismo de Bakhtin, é possível visualizar, nas produções 4, 5 e 6, uma repetição dos modelos de anúncio lidos pelos adolescentes, ou seja, uma interação entre discursos, porém não se tratava apenas da repetição das unidades da língua, mas existia um autor que, ao replicar um texto, dá um acabamento específico. “As palavras e as orações são as unidades da língua, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação. As primeiras são repetíveis, os segundos, irrepetíveis, são sempre acontecimentos únicos” (BAKHTIN, 1970, apud FIORIN, 2006, p. 168).

Apresentamos, no quadro 7, o mapeamento das atividades desenvolvidas no evento denominado “dando um toque de humor nos anúncios”. Na primeira coluna (da esquerda para a direita), é possível visualizar o contexto de produção, no que se refere à disposição das carteiras, dos alunos e da professora em sala de aula, do número de alunos participantes e da duração do evento. Na segunda coluna, são apresentadas as ações realizadas pelos participantes; e na terceira coluna, os desdobramentos do evento em subeventos, assim denominados: expondo as condições de produção do texto; interagindo com modelos textuais; produzindo o texto. Na quarta coluna, são apresentadas as oportunidades de aprendizagem⁵⁸ geradas pelas interações estabelecidas entre professora-alunos-textos.

Quadro 7 - Evento 1: Dando um toque de humor nos anúncios

CONTEXTO	AÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA	SUBEVENTOS	OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM
<p>Data: 13/03/07</p> <p>2º grupo de alunos (em cada dia os alunos eram divididos em três grupos, conforme quadro 6, p.77)</p> <p>Duração do evento: 1 hora,</p> <p>Disposição: as carteiras estavam dispostas em círculo. Neste grupo havia 19 alunos, sendo nove meninos e dez meninas, com idades entre 12 e 15 anos. A professora estava sentada em uma carteira junto com os alunos.</p>	<p>- Professora explicando a atividade: “o anúncio precisa ter telefone ou e-mail, não usar o nome dos colegas e nem magoá-los, fazer um anúncio de forma criativa que tenha humor, depois passar a limpo e colocar no mural”.</p> <p>- Alunos lendo coletivamente os anúncios com humor produzidos pelos colegas do grupo 1.</p> <p>- Interagindo com os textos produzidos pelo outro grupo (dando risadas).</p> <p>- Produzindo individualmente um anúncio com humor.</p>	<p>-Expondo as condições de produção do texto.</p> <p>- Interagindo com modelos textuais.</p> <p>- Produzindo o texto.</p>	<p>- Deixar claro para os alunos o gênero textual a ser produzido e a forma de socialização (exposição no mural).</p> <p>- Valorizar a produção escrita dos adolescentes.</p> <p>- A leitura coletiva dos textos produzidos pelos colegas facilitou o entendimento da atividade e gerou uma mobilização para a realização da atividade.</p>

⁵⁸ As oportunidades de aprendizagem é um termo cunhado de Castanheira (2004) e servem para registrar “os diferentes tipos de oportunidades potencialmente disponíveis aos participantes nos diversos eventos interacionais” (p. 92).

A leitura dos anúncios com humor⁵⁹ gerou um ambiente descontraído e agradável. Foi possível constatar, com relação à postura da professora, que, ao invés de desconsiderar ou reprimir as produções dos anúncios que apresentavam um toque de humor e fugia da função social de um anúncio: vender um produto, ela aproveitou a situação para criar um clima descontraído na sala de aula e modificou a função social do texto, adequando aos interesses dos adolescentes, transformando o gênero anúncio em piada. Manteve-se, então, a estrutura composicional, mas o anúncio foi estilizado para construção de um anúncio humorístico.

No quadro 8, apresentamos o mapeamento das atividades do evento denominado “revisitando o anúncio com humor” e dos subeventos: orientando sobre a atividade, revisitando e socializando o texto, encerrando as atividades.

Quadro 8 - Evento 2: Revisitando o anúncio com humor

CONTEXTO	AÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA	SUBEVENTOS	OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM
<p>Data: 13/03/07</p> <p>1º grupo de alunos (em cada dia os alunos eram divididos em três grupos, conforme quadro 6, p.77)</p> <p>Duração do evento: 1 hora.</p> <p>Disposição: as carteiras estavam dispostas em círculo. Neste grupo havia 12 alunos, sendo sete meninos e cinco meninas, com idades entre 12 e 15 anos. A professora estava sentada em uma carteira junto com os alunos.</p>	<p>- Professora: entregando os anúncios com humor que os alunos tinham produzido na aula anterior. Orientando sobre a atividade do dia: refazer os textos considerando a correção feita por ela. A professora sugeriu que fosse feita a ilustração e ao final todos fariam a leitura do texto.</p> <p>- Alunos: passando a limpo o texto (conforme revisão feita pela professora, em casa, sem uma discussão coletiva).</p> <p>- Ilustrando o texto (opção de alguns alunos).</p> <p>- Lendo o texto produzido.</p> <p>- Dando um nome para o mural.</p> <p>-Entregando os textos para a professora.</p>	<p>-Orientando sobre a atividade.</p> <p>-Revisitando o texto.</p> <p>-Socializando o texto.</p> <p>-Encerrando as atividades.</p>	<p>- Escrever significa revisar a primeira versão e produzir outras versões do texto.</p> <p>- Ilustrar o texto: imaginar, criar, demonstrar uma habilidade, construir significado.</p> <p>- Ler o texto produzido para uma audiência (todos os alunos leram seus textos).</p> <p>- Tornar-se um membro da sala de aula.</p> <p>- Escrever significa interagir com diferentes interlocutores: professores e colegas.</p>

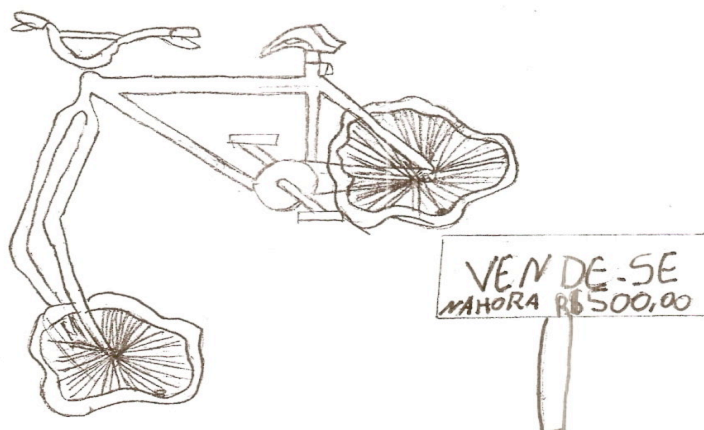
⁵⁹ A produção deste anúncio foi realizada em outro dia, sem a participação da pesquisadora, por alunos de outro grupo.

A professora já havia feito a revisão dos textos dos alunos do grupo 1, então a proposta de trabalho para esse grupo, no dia 13/03/07, era refazer o texto, considerando as anotações da professora, além de ilustrá-lo, caso achassem pertinente. Mais uma vez a professora solicitou a leitura dos textos pelos alunos e pediu que pensassem um nome para o mural. A sugestão acatada por ela para nomear o mural foi de “anúncios humorísticos”. Os textos seriam afixados ao mural quando ficassem prontos.

Em seguida, serão apresentados os anúncios humorísticos mais comentados entre os adolescentes, após a inclusão no mural, considerando o entretenimento gerado tanto pelo texto quanto pelo desenho.

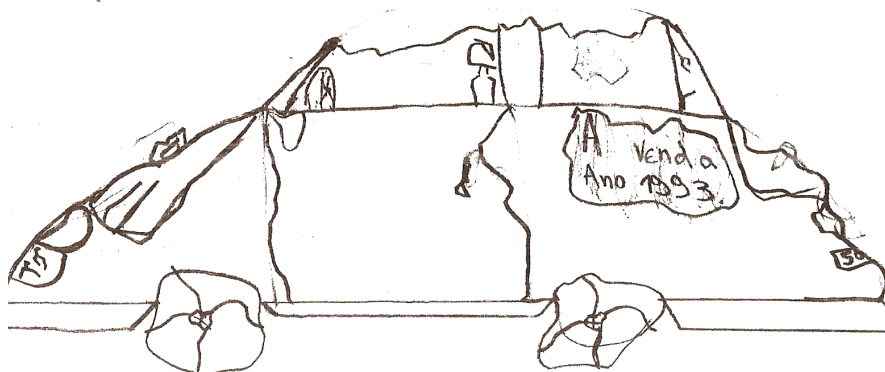
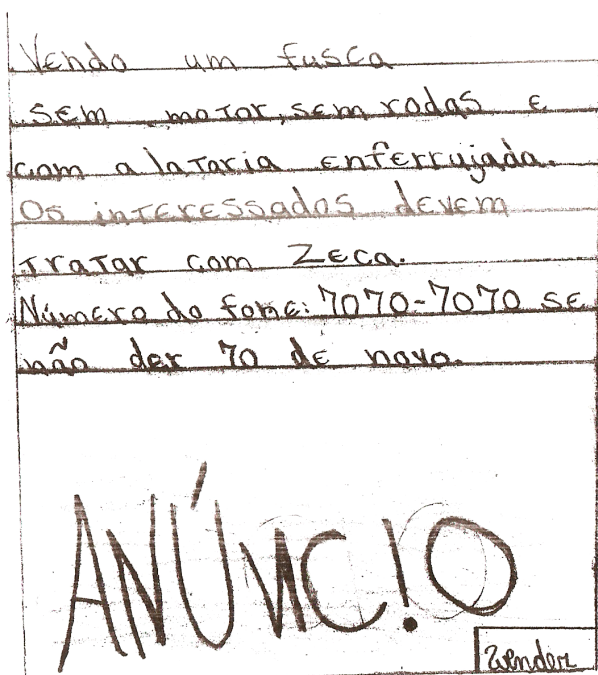
Produção 7

*Vendo uma bicicleta com as rodas todas empenadas,
enferrujada, sem freio, com coroa. Favor tratar com D.
Dica no telefone 60-60-60-60 se não 60 de novo.*



vendo uma bicicleta com as rodas todas empenadas,
enferrujada, sem freio, com coroa. Favor tratar com D.
Dica no telefone 60-60-60-60 se não 60 de novo.
Vende-se
Na hora R\$500,00

Produção 8



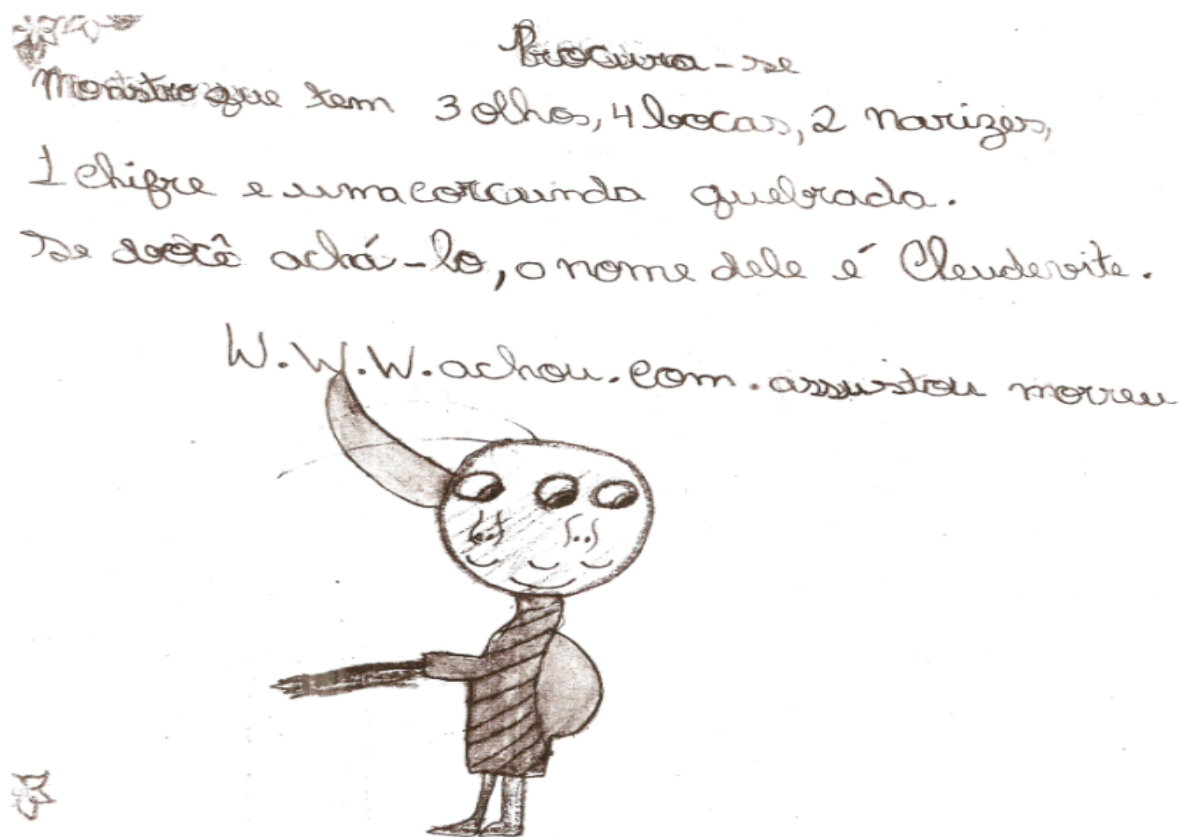
Vendo um fusca
sem motor, sem rodas e
com a lataria enferrujada.
Os interessados devem tratar com Zeca.
Número do fone: 7070-7070 se
não der 70 de novo.

Produção 9



Aluga-se
 Uma casa com banheiro sem chuveiro,
 com cozinha sem pia e rede sem
 parede.
 Tratar com Joana tel 123-123

Produção 10



Procura-se
 Monstro que tem 3 olhos, 4 bocas, 2 narizes,
 1 chifre e uma corcunda quebrada.
 Se você achá-lo, o nome dele é Cleudevite.
WWW.achou.com.assustou morreu

Com a transformação do gênero anúncio em piada, mesmo que mantendo a estrutura do anúncio, a produção escrita ganhou uma nova significação, uma vez que passou a fazer sentido para os adolescentes – gerar o riso, a descontração, cumprindo uma função em uma situação comunicativa.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros textuais são estruturas relativamente estáveis, considerando que

é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral; assim, por exemplo, pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar, isto é, empregá-la com uma reacentuação irônico-paródica pode-se misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas (p. 284).

Para mostrar a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros, Marcuschi (2002) descreve o fenômeno da intertextualidade intergêneros, ou seja, uma configuração híbrida que um gênero textual pode assumir. A intertextualidade intergênero representa a mescla de gêneros, em que um gênero assume a função de outro. Como no caso dos anúncios humorísticos, a estrutura utilizada é a dos anúncios, mas a função é do gênero piada. Por isso, quando se analisa um gênero não devemos focalizar apenas um aspecto, mas considerar o conteúdo, propriedades funcionais, estilo e construção composicional.

No processo de hibridização dos gêneros anúncio/piada, encontramos, nas produções dos alunos, marcas discursivas utilizadas para gerar o riso: os números de telefones (60, com sentido de “cê senta”, 70 com sentido de “cê tenta”, números improváveis 123-123), site (www.achou.com.assustou morreu), a letra i de cabeça para baixo, na produção 8, mostrando a irreverência, e que não se trata de um anúncio comum, indicando que algo foi modificado.

Ressalta-se, ainda, o uso do desenho nas produções, cuja função ultrapassa a mera ornamentação. Nas produções 7, 8 e 9, as ilustrações trazem informações ainda subordinadas ao escrito, mas que não estão no texto principal (“A venda - ano 1993, cano do chuveiro, geladeira, mesa e fogão, vende-se na hora R\$500,00”) e que dão sustentação ao sentido imputado pelo autor. Os desenhos revelam a dimensão criativa do autor, refletindo o plano da magia e da imaginação.

Assim, considerando os efeitos do desenho na produção de sentidos dos enunciados, desenho e texto não podem ser separados, mas estão articulados com a intenção de atrair o leitor, provocar o riso, e revelam, também, a criatividade do autor, reiterando a integração entre o plano verbal e os demais que lhe são constitutivos, cumprindo a função de moldar o plano de significação do texto. Trata-se das multimodalidades dos gêneros (KRESS, 2003), e o desenho parece atrair particularmente os adolescentes pesquisados, considerando a possibilidade de mostrar o que quiser, da liberdade para fazer suas escolhas, sem que haja uma correção possível.

3.2 Descrevendo um personagem

O evento de letramento que será analisado, exposto no quadro 9, trata-se da descrição de um personagem. Optamos por considerá-lo como um tipo textual e não um gênero, apesar da possibilidade do gênero perfil, respeitando as orientações dadas pela professora. Concordamos com Bronckart (2007), quando aponta que

na medida em que as características linguísticas do perfil são idênticas e observáveis nas descrições incluídas nos relatos ou nas narrações, consideramos simplesmente que esse gênero é inteiramente constituído de uma sequência descritiva desligada (mais ou menos artificial) de seu quadro narrativo natural”. (p. 245)

Quadro 9 - Evento 3: Descrevendo um personagem

CONTEXTO	AÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA	SUBEVENTOS	OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM
<p>Data: 10/04/07</p> <p>1º grupo de alunos (neste dia os alunos foram divididos em dois grupos, conforme quadro 6 p.77)</p> <p>Duração do evento: 40 minutos</p> <p>Disposição: quinze alunos sentados em círculo, sendo seis meninas e nove meninos. A professora estava de pé em frente aos alunos.</p>	<p>- Professora: Apresentando o livro para a turma. Explorando a capa. Lendo o livro para a turma. Destacando as rimas contidas no texto. Explorando as ilustrações do livro. Mostrando o mapa em que aparece o trajeto África/Brasil. Mostrando a ilustração das três personagens.</p> <p>Explicando a atividade (criar um personagem, dar um nome, pode ser menina ou menino, escrever frases sobre o personagem, o texto pode basear-se em você ou em um membro da família, será confeccionado um livro com todos os textos).</p> <p>Entregando o material (folha, régua e lápis).</p> <p>Explicando novamente a atividade (desenhar a personagem, dar um nome e escrever um pequeno texto, dizendo como ela é, o que ela gosta, o que ela sonha).</p> <p>- Alunos: Consultando e relendo o livro (ação realizada por alguns alunos). Produzindo o texto individualmente. Entregando o texto para a professora.</p>	<p>- Oferecendo o modelo do tipo de texto a ser produzido.</p> <p>-Orientando sobre a atividade.</p> <p>- Criando um personagem.</p> <p>- Encerramento da aula.</p>	<p>- Conhecer a estrutura composicional da descrição.</p> <p>- Despertar o interesse dos alunos pela ilustração do livro.</p> <p>- Envolver todos os alunos na produção da ilustração.</p> <p>- Promover a discussão de questões relacionadas aos preconceitos e discriminações.</p>

A professora iniciou a aula com a leitura do livro *Meninas Negras*, que apresentava três personagens: Mariana, Dandara e Luanda. No livro, há um destaque para as características

físicas e psicológicas das meninas, além de destacar os sonhos de cada uma delas. O texto vem entrecruzado com informações que mostram a origem e a cultura dos negros (anexo 6). Após a leitura, a professora solicitou que os estudantes criassem um personagem, dessem-lhe um nome, apresentassem suas características (físicas, gostos, sonhos) e ilustrassem. A professora orientou dizendo que o personagem poderia basear-se no próprio aluno, em um membro da família ou num colega. A professora informou que seria confeccionado um livro com todos os textos. A intervenção quanto à estrutura gramatical, ortografia e pontuação era feita pela professora, de forma individual.

Vale ressaltar que o gênero textual oferecido como modelo para a produção não se tratava de uma narrativa canônica⁶⁰, uma vez que o texto não estava organizado em uma sequência de ações assumidas pelos personagens, com a intenção de solucionar um problema em um tempo e espaço definidos, além de predominar a estrutura tipológica da descrição. O texto pode ser identificado como uma história com narrativa não canônica e com uso de versos, como retratado abaixo:



Em função da complexidade envolvida na definição desse gênero textual, e da condução da professora no sentido de destacar a tipologia textual e não o gênero, alguns adolescentes pediram para consultar e reler o livro. Mesmo explicando novamente a atividade, muitos

⁶⁰ O termo “estrutura canônica” foi cunhado de Rojo e Cordeiro (2004) para designar as narrativas que começam por um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação (complicação/resolução), até o desfecho final. Para Eco ([1989] 2008, p. 90) o que define como requisitos fundamentais da narrativa (que estamos considerando como canônica): um agente, um estado inicial, uma série de mudanças orientadas no tempo, produzidas por causas até um resultado final.

alunos iniciaram o texto com a expressão “Era uma vez”, que, a partir da revisão feita pela professora, foi retirada, mas sem explicação.

Retomando mais uma vez Marcuschi (2002), com o intuito de compreender as diferenças e as interfaces entre gêneros textuais e tipos textuais. Para o autor, os tipos textuais podem ser considerados como “sequências linguísticas”, como a narração, a argumentação, a descrição, a injunção e a exposição, que compõem os gêneros textuais. Então, em um mesmo gênero textual, pode-se encontrar um ou mais tipos textuais, isso porque os gêneros têm sua estrutura definida por sua função, ou seja, um “plano comunicacional”; também são caracterizados por um estilo, que não pode ser considerado como efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero (SCHNEUWLY, 2004, p.26).

No caso do texto lido pela professora, ficou evidenciado o tipo textual da descrição e não o gênero textual. Quando a professora solicitou a produção da descrição de um personagem e não contrastou com outras tipologias textuais e nem com o gênero história com narrativas canônicas e não canônicas, gerou dúvidas, pois, para muitos alunos, descrever um personagem sem contar a sua história parecia algo incompleto e sem uma função comunicativa. A partir dessa constatação, encontramos um argumento forte para a defesa do trabalho que parta dos gêneros e não das tipologias textuais, considerando que o trabalho apenas com as tipologias fica limitado, trazendo para o ensino alguns problemas. Dentre eles, a dificuldade de o aluno perceber a heterogeneidade tipológica presente nos gêneros. Geralmente, as descrições estão integradas à narração, também existem diferentes modos de narrar uma história real ou fictícia, que se concretizam em diferentes gêneros.

Considerando o estilo, no sentido bakhtiniano, como um elemento constitutivo da linguagem e não como algo exclusivamente particular, a autora do livro *Meninas Negras*, utiliza um estilo permeado pela leveza, sutilezas e rimas, metáforas para falar de questões étnico-raciais para crianças. Enfatiza a questão da aceitação de ser negra e suas origens: “tom de chocolate”, “pele marrom”, “gosta da sua cor”, “alma negra”, “cultura da África” “balança seu corpo para resistir”.

Das trinta e sete produções que fizeram parte do livro da turma, 46% (dezessete textos) apresentavam temáticas voltadas para as questões étnico-raciais, assumindo fielmente a

proposta apresentada no livro *Meninas Negras*, como nas produções 11 e 13. 22% (oito produções) alteraram a temática, mas procuravam destacar pessoas que sofriam de algum tipo de preconceito e eram discriminadas por morar na favela, ter uma deficiência física, ser índio, ou ser chata, feia, rebelde, triste ou por ter o cabelo comprido. 22% (oito produções) adotaram temáticas diversificadas, como a descrição da professora, de um skatista, um roqueiro *heavy metal*, quarteto fantástico⁶¹ ou estilos de vida (pessoas felizes, que gostavam de brincar, dar gargalhadas, se divertir e levar uma vida simples), das oito produções, sete mantiveram a estrutura tipológica da descrição e um texto (um roqueiro *heavy metal*) utilizou a estrutura narrativa. Em quatro produções (10%), que serão analisadas mais adiante, percebe-se que os adolescentes buscaram outras referências, além do livro que serviu como modelo *Meninas Negras*, e lançaram mão de outros discursos para a construção de seus textos, além de usar o desenho como possibilidade de configurar e significar o discurso. (produções 15, 17, 19 e 21).

Nos exemplos, a seguir, as produções em letra cursiva consistiam nas primeiras versões sem a revisão da professora. As produções digitadas foram revisadas pela professora e não contavam com a participação dos alunos, os quais só tiveram acesso a elas quando já estavam encadernadas. Cabe ressaltar que as produções serviam como material de avaliação do projeto tanto pela escola pesquisada quanto pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir de uma análise entre a primeira versão do texto lido pelos adolescentes na sala de aula, e a versão final que fazia parte do livro da turma, constatou-se que a maioria dos textos passou por uma revisão da professora. Essa revisão, muitas vezes, modificava o sentido dos textos, porque alterava o estilo. As alterações realizadas pela professora consistiam em pontuar o texto, corrigir a ortografia das palavras, passar da 1ª pessoa para a 3ª pessoa, substituir, acrescentar e eliminar palavras, eliminar repetições, modificar a estrutura gramatical e alterar o desenho.

As produções 11 e 13 mostram que os textos foram construídos a partir do livro utilizado como modelo pela professora *Meninas Negras*, e assumem a discussão das questões relacionadas à temática da afrodescendência de uma forma acrítica, como uma réplica do livro, que destaca gostos, desejos, jeitos de ser, sem apontar de forma contundente a questão da discriminação dos negros no Brasil e sua condição social, também trabalha com

⁶¹ O quarteto fantástico é um filme estadunidense de 2005, de super-heróis, adaptado dos quadrinhos da Marvel de 1961. Acesso [http://pt.wikipedia.org/wiki/Fantastic_Four_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Fantastic_Four_(filme)), em 10/02/2010.

estereótipos relacionados à cultura negra. A produção 11 expressa a seguinte ideia: a menina é negra e rica, porém é adotada, as comidas que ela gosta são aquelas típicas da Bahia (vatapá e acarajé).

Maigneueau (1977) apresenta o conceito de dialogismo constitutivo e Fairclough (2001) o conceito de intertextualidade constitutiva, conceitos que nos auxiliaram no entendimento das construções discursivas dos adolescentes e que passaremos a utilizar intertextualidade como um termo geral. Essa decisão está relacionada ao fato de os adolescentes raramente demonstrarem a preocupação de explicitar as partes dos outros textos (o outro/exterior) que foram incorporados em seus textos (o mesmo), ou seja, não lançaram mão dos recursos linguísticos como o uso das aspas ou de orações relatadas (por exemplo, “ela disse”, “conforme o texto”). Este último é definido como dialogismo mostrado ou intertextualidade mostrada.

Produção 11

Baiana

Baiana é uma menina negra que não conhece seu pai e sua mãe, mas mora com os pais adotivos. Ela é muito rica e gosta de ajudar os pobres. Ela é Angolana e gosta da sua dança local e a comida dela preferida é frango assado e vatapá e acarajé.



Produção 12**BAIANA**

Baiana é uma menina negra que não conhece seus verdadeiros pais.
Mora com os pais adotivos e é muito rica.
Gosta de ajudar os pobres.
Ela é angolana e gosta das danças de sua origem.
Sua comida preferida é frango assado, vatapá e acarajé.

(Victor de Aguiar Gonçalves)



A produção 13 aponta para a beleza da pele negra: “Luiza é uma bela menina de pele negra”. Tal qual colocada no livro *Meninas Negras*: “Dandara é uma linda menina negra, olhos grandes espertos, sorriso aberto”. Além disso, a adolescente lança mão de aspectos relacionados à dança, música e gosto pelos animais selvagens, próprios do continente africano, conforme apresentados no livro *Meninas Negras*.

Destarte, há um apagamento das marcas da personalidade autoral. Adota-se a ideia de sujeito descentrado, questionando a concepção do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido e ele passa a ser entendido como sujeito histórico, “e sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo” (cronotopo). O outro é incorporado como constitutivo do sujeito (BRANDÃO, 1991, p.49-50).

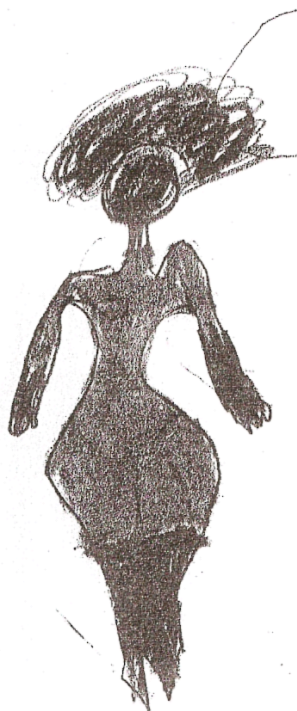
Produção 13

Luiza é uma bela menina de pele
negra que mora na África-do-sul
com seus familiares. Ela gosta
de cantar, dançar e ouvir de
músicos de sua origem, ela gosta
muito de animais principalmente
de leões, zebras, girafas e elefantes.



Produção 14**LUÍZA**

Luíza é uma bela menina de pele negra que mora na África do Sul com seus familiares.
Ela gosta de cantar, dançar e muito de músicas de sua origem.
Luíza gosta de animais principalmente de leões, zebras, girafas e elefantes.



O evento de letramento que será apresentado no quadro 10 revela o momento da realização da leitura de um dos textos produzidos por uma adolescente (produção 15) e as interações e os sentidos construídos pelos seus colegas.

Quadro 10 - Evento 4: Interagindo com a leitura do texto produzido pelo colega

Contexto	Interação professora e alunos	Oportunidades de aprendizagem
<p>Data: 24/04/07</p> <p>1º grupo de alunos, formado por 24 alunos, sendo treze meninos e onze meninas (conforme quadro 6, p. 77)</p> <p>Duração do evento: 1 hora</p> <p>Disposição: as carteiras estavam organizadas em círculo e a professora ocupava uma carteira junto aos alunos. A professora entregou alguns textos produzidos pelos alunos no encontro anterior e os outros textos ela não conseguia encontrar e atrasou o início da atividade, procurando os textos em sua mesa, no armário ou com a pesquisadora. A professora chamou a atenção de um aluno que estava jogando a borracha no colega e em seguida solicitou que a aluna lesse o texto. A aluna não leu o seu próprio texto, mas um texto que foi baseado em suas características físicas, além de informações fictícias, produzido por uma colega.</p>	<p>Professora: Pode começar. Agora é hora de ouvir. Tá? Vamos ouvir o colega agora. Não vamos atrapalhar a leitura do colega não. Se não der tempo de ler hoje... vamos esperar silêncio primeiro.</p> <p>Aluna1: Mariana é uma menina apaixonada, gosta de curtir a vida. Ela é morena clara, tem a cabeça grande [voz em tom de riso e risos da turma].</p> <p>Aluno 2: cabeça grande.</p> <p>Aluna 1: porque ela pensa muito no seu amor. Ela é seca e usa óculos, ela gosta muito de cobra... [risos da turma].</p> <p>Aluno 3: safada.</p> <p>Aluna 1: ... e também de morcego. Esses são os animais que ela tem em sua casa. Não é só esses que ela gosta, tem mais. Ela é meio esquisita. Essa é Mariana, mas ela é legal. Pode ser esquisita, mas é minha amiga.</p> <p>[Manifestação da turma com gritos, risos e palmas].</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da produção (a escrita serve para ser lida para uma audiência, tem uma função social). - Produção escrita baseada em uma colega de sala de que todos gostavam (todos estavam interessados). - A entonação da leitora convidava a participação dos colegas, que interferiam na leitura com risos e comentários. - Oportunidade para falar de temas que sugerem questões ligadas ao namoro, sexo e amizade. - Possibilidade dos textos aliarem realidade e ficção.

A partir das práticas de leitura dos gêneros produzidos pelos adolescentes em sala de aula, a escrita ganhava sentido. A ação recorrente da professora de solicitar a leitura em voz alta dos textos produzidos por eles possibilitava uma reflexão sobre o que é preciso observar do ponto de vista ortográfico, gramatical, semântico e textual-discursivo. “É apenas por ocasião do ato de ler, isto é, quando a linguagem confiada a letras, espaços e sinais de pontuação volta à vida através do olhar humano, que escrita e fala evidenciam o pacto que as entrelaça”.(LAJOLO, ZILBERMAN, 2009, p.20)

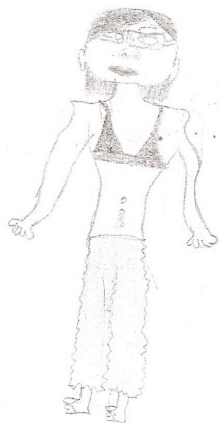
Com o intuito de evidenciar os pactos de leitura estabelecidos no evento de letramento intitulado “interagindo com a leitura do texto produzido pelo colega”, foi possível constatar que quando se trata da leitura de um texto produzido por um colega de sala sobre outro colega, além da entonação descontraída exibida pela leitora, criou-se um cenário propício para

o envolvimento dos adolescentes, que interrompiam a leitura para comentar, rir, gritar e se manifestar. Nesse momento, a professora não interferia na produção escrita lida em voz alta na sala de aula e aceitava os diversos comentários construídos pelos adolescentes. O ato de ler o texto para uma audiência confere legitimidade ao texto e seu autor, considerando os interlocutores como os críticos do texto. É importante ressaltar que nem todo texto era legitimado pelos adolescentes.

Ainda com relação ao texto do evento acima (quadro 10), cabe uma discussão sobre o fenômeno da intertextualidade. A autora do texto, intitulado *Mariana*, lançou mão das características físicas de uma colega de sala, além de aliar informações fictícias, relacionadas ao texto lido pela professora: *Meninas negras*, que serviu de modelo. Uma das personagens do livro, Dandara, queria ter um bicho de estimação: “Ela quer uma girafa e um leão. Ela quer um tigre pintado no chão. Quer ter muitas zebras dormindo no seu colchão”. A adolescente recorreu a esse trecho e escreveu assim (produção 15): “ela gosta muito de cobra de duas cabeça e tambe mocego esses são o animal que ela tem em sua casa”. Na revisão da professora (produção 16), o texto ficou assim: “Mariana tem animais de estimação: uma cobra de duas cabeças e um morcego”.

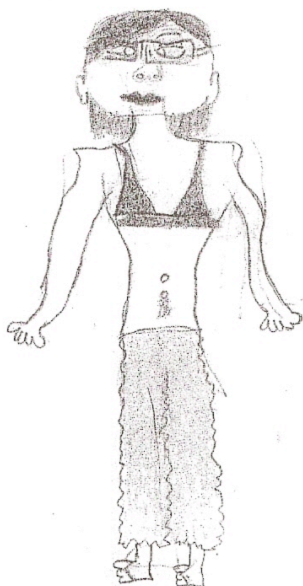
Produção 15

Mariana



Mariana

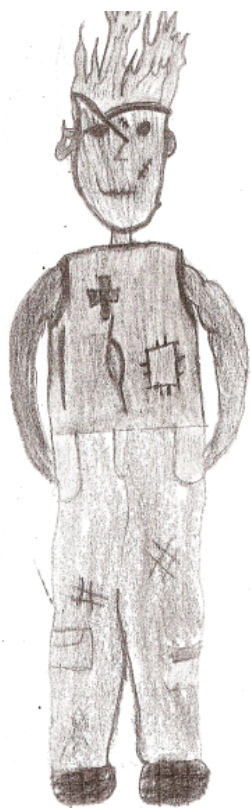
Mariana é uma menina apaixonada
gosta de curtir a vida ela é morena
clara tem a cabeça grande porque ela
pensa muito no seu amor ela é seca
e usa ocubs ela gosta muito de cobra de
duas cabeças e ^{je tambe} mocego esses são o animal
que ela tem em sua casa não só esses que
gostam tem mais... ela é meio exquirita.
Essa é a Mariana mais ela é legal pode
ser exquirita mais é minha amiga.

Produção 16**MARIANA**

Mariana é uma menina apaixonada que gosta de curtir a vida.
É morena clara e tem a cabeça grande porque pensa muito no seu amor.
Ela é magrinha e usa óculos.
Mariana tem animais de estimação: uma cobra de duas cabeças e um morcego.
Ela é meio esquisita, mas é legal e minha amiga.

Na produção 17 não houve alusão ao livro *Meninas Negras*, o autor seguiu a estrutura da descrição. O locutor enunciou na primeira pessoa (eu sou o Digo um grande mendigo. Gosto muito de pintar o meu cabelo), mas em seguida passa para a terceira pessoa e utiliza aspas para marcar que se trata de outra pessoa (“Ele adora roupas coloridas e tem varias cicatrizes pelo corpo”).

Produção 17



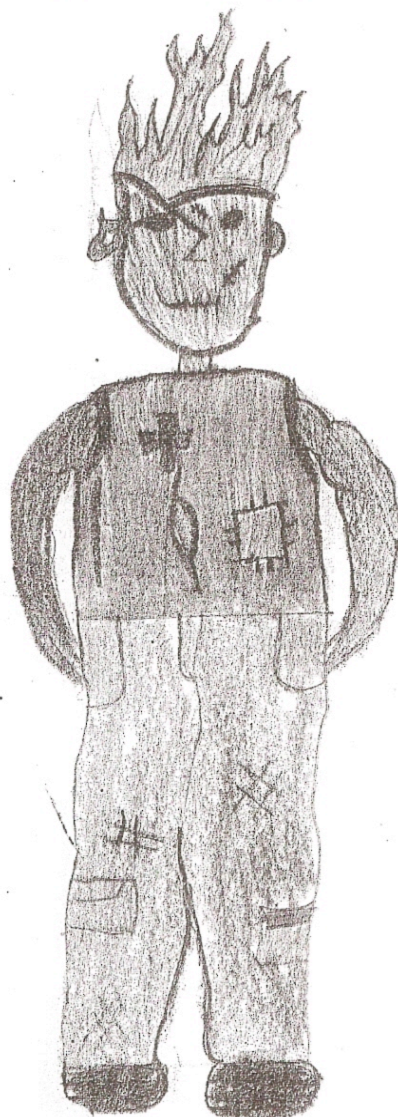
DIGO O MENDIGO

Eu sou o Digo um grande medingo.
 gosto muito de pintar o meu cabelo.
 Ele adora roupas coloridas e tem
 varias cicatrizes pelo corpo.

Eu sou o Digo um grande medingo.
 Gosto muito de pintar o meu cabelo.
 "Ele adora roupas coloridas e tem
 varias cicatrizes pelo corpo.

Produção 18

DIGO, O MENDIGO



Digo é um grande mendigo.
Gosta muito de pintar o cabelo.
Adora roupas coloridas e tem várias cicatrizes pelo corpo.

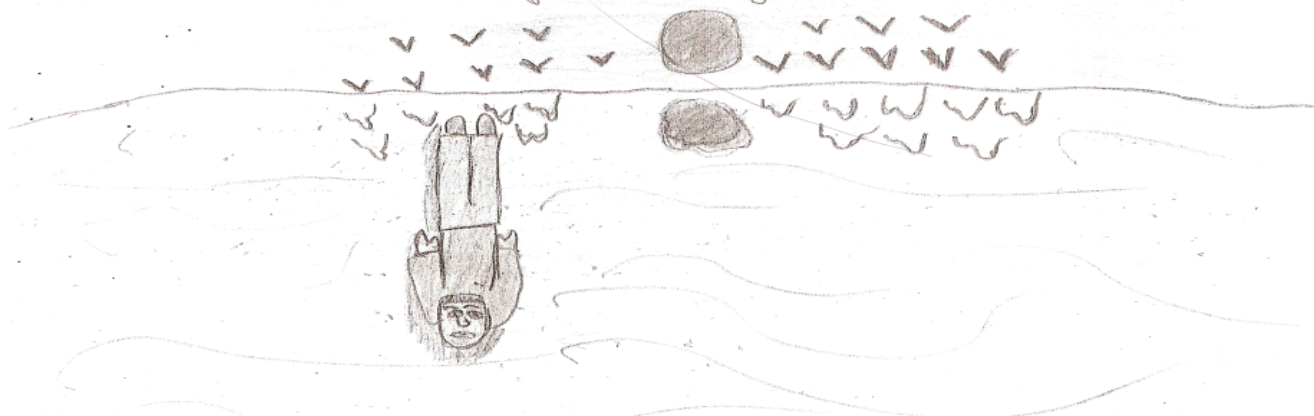
Na produção 19, também houve uma alusão ao texto *Meninas Negras*. No livro aparece a seguinte frase: “A menina sonha com a liberdade. Seu sonho atravessa o oceano Atlântico e encontra a mãe-África linda e livre”. O adolescente escreveu: “Era uma vez um menino sonhador que seu sonho era o sonho de toda criança era voar”. Na revisão da professora (produção 20), o texto ficou assim: “Rodrigo era um menino sonhador. Ele, como toda

criança, queria voar. Olhava os pássaros e pensava: como deve ser bom voar e matar essa vontade que carrego comigo há muito tempo”.

Produção 19

SONHO DE CRIANÇA

Era uma vez um menino sonhador que seu sonho era o sonho de toda criança era voar seu nome era Rodrigo ele olhava os pássaros E pensava como deve ser bom voar e matar a curiosidade que carrega a muito tempo.



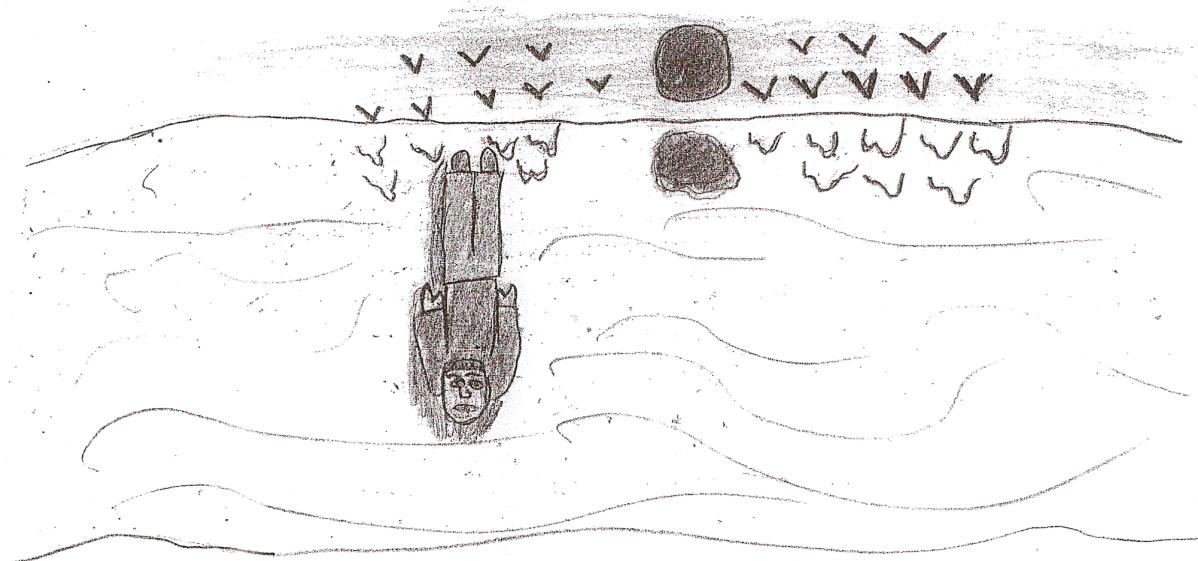
Sonho de criança

Era uma vez um menino sonhador que seu sonho era o sonho de toda criança era voar seu nome era Rodrigo ele olhava os pássaros E pensava como deve ser bom voar e matar a curiosidade que carrega a muito tempo.

Produção 20

RODRIGO

Rodrigo era um menino sonhador.
 Ele, como toda criança, queria voar.
 Olhava os pássaros e pensava: como deve ser bom voar e matar essa vontade que
 carrego comigo há muito tempo.



Nestes exemplos, a intenção foi apontar o estabelecimento de diálogo entre os textos, reiterando o que afirma Fairclough (2001): os enunciados – textos – são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos. Como já destacado, a intertextualidade se revela sob diferentes formas. “A alusão é um tipo de intertextualidade fraca, uma vez que se nota apenas uma leve menção a outro texto ou a um componente seu” (PAULINO, 1995, p.29), conforme demonstrado nas produções 11, 13, 15, 19.

Ao analisar os textos escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, percebemos o jogo de vozes/dialogismo constitutivo, com o qual o sujeito conta para fazer sentido. O sujeito não lança mão das palavras do sistema da língua de forma neutra, descompromissada, mas faz escolhas baseadas no gênero. Por isso, em alguns textos encontramos a expressão “era uma vez”, pois o adolescente entendeu que se tratava de uma história, então, essa expressão parecia adequada (produção 19).

Além do fenômeno da intertextualidade, outra análise pertinente diz respeito ao conteúdo temático das produções, que é bem diversificado. Na produção 15, em que a autora descreve a personagem *Mariana*, a descrição enfatiza sentimentos, como paixão “ela tem a cabeça grande, porque pensa muito no seu amor” e amizade “ela é legal, pode ser esquisita, mas é minha amiga.” Na produção 17, a questão posta em evidência diz respeito à condição social (*Digo, o mendigo*) e os modos de ser e a identidade estabelecida em um contexto em que pintar o cabelo, ter cicatrizes e usar roupas coloridas confere um status, trata-se da ideia do anti-herói.

Na produção 19, o mundo da magia entra em cena, sonhar, voar como os pássaros. Um mundo que encanta crianças, adolescentes e adultos, como James Cameron⁶², produtor e diretor do filme *Avatar*, declarou que sua inspiração veio dos sonhos, para a realização desse filme, assistido por milhares de pessoas.

A imagem/ilustração permite, então, impressionar, é algo mágico, não precisa ser explicado. Contudo, o que é válido para um campo nem sempre é admitido em outro.

No caso da produção 21, a temática centrou-se na sexualidade, atração física e beleza. O adolescente tomou como interlocutor privilegiado ou leitor-modelo seus colegas do projeto e da escola, então ele desenhou a sua personagem sem blusa e com peitoral à mostra. No entanto, para a professora, os interlocutores dos textos não seriam somente os alunos, mas também professores da escola e da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Dessa forma, na visão da professora, o desenho mostrou-se inapropriado, então, ela fez uma alteração, forjando uma blusa listrada.

Isso significa que, na escola, os desenhos podem estar adequados ou não a uma determinada situação comunicativa, dependendo das intenções institucionais, que são regidas pelos princípios do campo e suas ideologias. Como postula Bakhtin (2003, p. 266), os discursos ou enunciados estão localizados em determinados campos discursivos, que correspondem às

⁶² *Avatar* é um filme 3D, que reúne efeitos especiais e a interpretação de atores. James Cameron afirmou em entrevista que “os sonhos são a grande fonte da minha imaginação, mas também o sonho dos outros. Adoro a arte da fantasia: livros, coleções de ilustração. Eu acho que grande parte do sentimento que me moveu a fazer um filme como *Avatar* tem a ver com colocar na tela algo que não pode ser imediatamente explicado, que é mágico”. Acesso em 02/02/2010, <http://g1.globo.com/Noticias/Cinema, Los Angeles, 18/12/09>.

condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.

Para Foucault (2005), o discurso é atravessado pelas relações de poder e sua produtividade social, limitada por essas relações – não é qualquer pessoa que pode falar sobre qualquer tema, em quaisquer circunstâncias e para qualquer auditório.

Produção 21

Ana

Ela é uma pessoa muito alegre. Tem olhos de mel cabelos loiros
e um corpo lindo!!! Com um olhar de deja qualquer pessoa doida!!!
Essa é a Ana uma pessoa que sempre está feliz.



Ana

Ela é uma pessoa muito alegre. Tem olhos de mel cabelos loiros
e um corpo lindo!!! Com um olhar de deja qualquer pessoa doida!!!
Essa é a Ana uma pessoa que sempre está feliz.

Produção 22

ANA

Ana é uma pessoa muito alegre.
Tem olhos cor de mel, cabelos loiros e um corpo lindo!
Com um olhar ela deixa qualquer um doido!!!
Essa é a Ana. Uma pessoa que está sempre feliz.



3.3 Escrevendo bilhetes para os colegas

No quadro 11, a seguir, será apresentado o mapa do evento de letramento intitulado “escrevendo bilhetes para os colegas”, que pretende mostrar o fluxo de interação construído a partir de recortes da fala da professora e dos alunos. A intenção é situar as atividades desenvolvidas em sala de aula, ou seja, o processo de produção dos bilhetes.

O evento pode ser dividido em três subeventos: lendo, ouvindo e interpretando a música ECT, informando sobre o preenchimento de um envelope; apresentando as condições de produção para a escrita do bilhete.

O evento foi realizado no dia 22/05/07, com a participação de 20 alunos, sendo onze meninas e nove meninos (1º grupo, conforme quadro 6, p. 78), com duração de 40 minutos.

Quadro 11 - Evento 5: Escrevendo bilhetes para os colegas

	PROFESSORA	ALUNOS
01	Primeiro, eu vou fazer uma leitura do texto e vocês vão me acompanhar. Depois eu vou colocar a música, uma vez pra vocês ouvirem.	
02	(A professora leu a letra da música e em seguida colocou o CD para tocar)	
03		Vicente: essa música é bonita demais, veio!
04	Pode cantar, não tem problema não.	
05		(Alunos cantando o refrão)
06		Vicente: de novo. Coloca de novo, fessora!
07	Se der tempo a gente põe novamente.	
08		Vicente: coloca de novo, fessora!
09	Depois, a gente põe novamente. Então, esse texto, ele fala do quê mesmo? Levanta a mão, quem sabe responder?	
10		Vicente: da língua solta.
11		Aluno 1: Uma carta de amor.
12	Uma carta de amor... A gente poderia falar que o tema do texto é este?	
13		Vicente: que um cara roubou e publicou ela como música.
14		Aluno 2: ela foi publicada, uma música que tocou no rádio.
15		Vicente: o cara pegou a carta dela e colocou no rádio.
16	Alguém publicou como música. Fez dela uma música. Agora o Wesley me perguntou o que é ECT. Alguém sabe?	
17		Aluno 3: Escola...
18		Aluno 4: Escola Caetano...
19	É uma sigla. E o que ela significa?	
20		Vicente: Escola Caipira de trouxa.
21	Vicente, hoje você está inspirado!	
22		Vicente: tô não, fessora
23	Olha aqui, ECT é o nome de uma empresa, uma das maiores empresas brasileiras. Quem sabe?	
24		Aluno 5: Escola...
25	Eu vou contar pra vocês. Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. O assunto do texto não é sobre carta? Por isso que eles deram à música, à letra da música esse nome de ECT – Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos. Que é a empresa encarregada de fazer esse tipo de serviço, receber cartas e distribuir cartas, não é isso? Telegramas. Bom! Posso continuar. Estou esperando. Pra que uma carta, que é colocada no correio, pra que ela chegue direitinho pra pessoa que a gente tá enviando, o que é necessário?	
26		Aluno 6: CEP
27	Mas, só o CEP.	
28		Vicente: tem que ter o selo, tem que ter o selinho, tem que ter o endereço, tem que ter nomizinho da rua.
29	Agora suponhamos que a pessoa já mudou ou que tenha algum probleminha no endereço. Para ele receber essa carta de volta, para que o correio possa devolver a carta, o que é necessário?	
30		Vicente: só entregar para ele de volta!
31		(Alunos se manifestam criticando a resposta)
32		Miriam: o remetente
33	É necessário que tenha o remetente. Então na frente do envelope eu tenho que escrever o nome, o endereço completo com CEP e no verso do envelope o remetente, que é o nome da pessoa que está enviando a carta, porque se tiver algum problema, ela vai receber a carta de volta. Você entende isso? (...) Veja bem onde está escrito no texto: o quê estava escrito na carta?. Levantar a mão quem encontrou. Elba você encontrou? Então leia.	

- 34 Elba: “Eu caso contente, Papel passado e presente; desembulhado o vestido; eu volto logo, me espera; não brigue nunca comigo; eu quero ver nossos filhos.
- 35 Exatamente nesse trechinho (a professora leu novamente o trecho), muito bem Elba.
- 36 Agora, a gente vai ler um outro texto que eu trouxe. (bate palmas), atenção! Vocês estão muito distraídos, desatentos, não pode! Olha aqui. Vocês receberam agora. Nós temos aí alguns bilhetinhos, não é uma carta mesmo não, não deixa de ser.... mas é um bilhetinho, um recadinho que vocês fizeram pro jornal, mas que não foi possível publicar todos, porque ele se estendeu para todo o 3º ciclo. Agora a gente vai passar pra leitura desses recadinhos, desses bilhetes, tá e eu vou pedir que alguns façam a leitura pra nós, então o primeiro; Vicente você pode ler, só o primeiro, os outros vão acompanhar a leitura.
- 37 Vicente: hoje só texto, que bom!
- 38 Agora, Roberto.
- 39 Vicente: Aline, escrevo para dizer que você é uma pessoa muito especial para toda a nossa sala, espero que continue com esse jeito carinhoso e meigo, sua amiga, Fabiana.
- 40 Roberto: Ah! Não fessora! (acata a ordem da professora e inicia a leitura)
- 41 Marina, acho você uma menina muito charmosa e também muito simpática, o seu sorriso é bonito, a sua voz é suave e vou conversar com você. Seu amigo Marcelo.
- 42 Então agora, gente, olha o que nós vamos fazer! É uma coisa bacana. Posso falar? A gente vai criar aqui um correio amigo. Como é que vai funcionar. Essa aqui vai ser nossa caixinha de correio. A gente vai começar assim, hoje eu vou sortear dois nomes e cada um de vocês vai escrever um bilhetinho, bonitinho, da forma como vocês estão aprendendo, o nome da pessoa, aí escrever o texto e o nome de vocês com a despedida. Tipo esses que vocês acabaram de ler. Só não vale copiar. Por isso, a aluna Natália vai recolher todos agora, todos os papéis e deixar na minha mesa. (...)
- 43 Conversas entre os alunos.
- 44 E nós vamos sortear dois colegas desse grupo ... [bate palmas para chamar a atenção da turma]. Não vale brincadeira de mal gosto, vale brincadeira saudável. Guarda bem o número! [a professora foi numerando os alunos até 20] (...)
- 45 Todo mundo já sabe seu número? Então, a gente vai sortear aqui quem é, quais são os dois colegas, quais são os dois amigos que vão receber os bilhetinhos hoje... A gente não vai ler os bilhetinhos hoje, eu vou passar com a caixinha recolhendo, depois, o coleguinha vai receber os bilhetes. A aluna Marina é uma das meninas que vai receber... Agora a aluna Natália vai tirar outro, não! Vai ser um menino, agora. (...)
- 46 Olha aqui, eu vou ler todos os bilhetes, tá certo!? Então ninguém vai escrever nada de mau gosto, vai fazer uma letra bem bonita. Da próxima vez, eu vou trazer uma folha mais bonitinha(...)
- 47 Conversas entre os alunos.
- 48 Deixa eu terminar de falar. Olha aqui, é um bilhete muito bem feito, bonito, tem que colocar nome da coleguinha, tem que assinar, depois na mesma folha.
- 49 Marina: tem que colocar o nome?
- 46 Tem que escrever o nome sim, tem que colocar o remetente, quem é que está mandando o bilhetinho. Da próxima vez eu vou trazer um papel bem bonitinho, é que eu não tive tempo de produzir todo o material. Então, vamos lá produzindo o texto... agora é hora de escrever, não é hora de conversar não! (...)
- 47 Alunos produzindo o bilhete.
- 48 Daqui a pouquinho eu vou recolher. Da próxima vez, vai dar tempo para vocês desenharem. Quem já terminou pode fazer um desenho aí pra amiga, não é!? Depois eu quero alguém pra me ajudar a decorar essa caixinha. (...)
- 49 Alunos postando o bilhete na caixa.
-

Com as carteiras dispostas em círculo, a professora entregou uma folha com a letra da música “ECT⁶³” (Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos); leu o texto e alguns alunos acompanharam a leitura silenciosamente, outros cantarolavam e dançavam na carteira e dois alunos brigavam e davam socos⁶⁴. Em seguida, a professora colocou a música, alguns adolescentes cantaram junto, principalmente o refrão. Depois, a professora perguntou sobre o tema da música e vários alunos se manifestaram, com predominância da participação do Vicente, com 12 intervenções (linhas 3, 6, 8, 10, 13, 15, 20, 22, 28, 30, 36 e 37). Após vários comentários, os alunos concordaram que o tema da música era sobre uma carta de amor, “que um cara roubou e publicou ela como música”, resposta do aluno Vicente (linha 13). A professora confirmou a resposta e apresentou a questão de um colega sobre o significado da sigla ECT (linha 16), os alunos não souberam responder e quatro alunos arriscaram indicando que a letra “E” poderia indicar a palavra escola, dentre eles o Vicente (linhas 17, 18, 20 e 24); nesse momento, a professora interveio e explicou o significado da sigla ECT e indicou as suas funções e aproveitou para indagar sobre as informações necessárias para enviar uma carta (linha 25). Na sequência, a professora solicitou que a aluna Elba indicasse o que estava escrito na carta. E elogiou a resposta correta dada por ela (linha 35).

Após a discussão referente ao contexto da música, a professora entregou outra folha, contendo modelos de vários bilhetes (anexo 7), que foram produzidos para o jornal da escola, mas como a demanda era elevada, nem todos puderam ser publicados na seção “recadinhos” (anexo 8). Com a intenção de mobilizar os alunos para a produção dos “recadinhos”, a professora propôs a organização do “correio amigo”. Destarte, a leitura em voz alta dos “recadinhos” serviu como modelo para a escrita dos bilhetes que seriam produzidos pelo grupo. Nem todos os alunos se mostraram dispostos a fazerem a leitura dos bilhetes (linha 39), mas a professora não insistia e convocava outro até realizar a leitura de todos os exemplos. Na sequência, a professora esclareceu o que os alunos deveriam fazer, lembrou os exemplos de bilhetes oferecidos como modelos (“Tipo esses que vocês acabaram de ler”), enfatizando que não

⁶³ Música E.C.T, composição Carlinhos Brown, Marisa Monte e Nando Reis. Tava com cara que carimba postais/Que por descuido abriu uma carta que voltou/Levou um susto que lhe abriu a boca/Esse recado veio pra mim não pro senhor.../Recebo o crack, colante/Dinheiro parco, embrulhado em papel carbono e barbante/Até cabelo cortado/Retrato de 3x4/Prá batizado distante/Mas isso aqui, meu senhor/É uma carta de amor.../Levo o mundo/E não vou lá.../Levo o mundo e não vou.../Mas esse cara tem a língua solta/A minha carta/Ele musicou/Tava em casa/ A vitamina pronta/Ouvi no rádio a minha carta de amor.../Dizendo: Eu caso contente/Papel passado e presente/Desembrulhado o vestido/Eu volto logo, me espera/Não brigue nunca comigo/Eu quero ver nossos filhos/O professor me ensinou/Fazer uma carta de amor.../Leve o mundo/ Que eu vou já.../Leve o mundo que eu vou...

⁶⁴ A agressividade estava relacionada ao jogo de futebol ocorrido no dia anterior.

poderiam ser copiados (“Só não vale copiar”). Reforçou, também, a questão de que no texto não deveria aparecer brincadeira de mau gosto (“Não vale brincadeira de mau gosto, vale brincadeira saudável”) e ameaça: “Olha aqui, eu vou ler todos os bilhetes, tá certo!? Então ninguém vai escrever nada de mau gosto”. A professora define, então, o que é aceitável do ponto de vista da forma e do conteúdo. O suporte oferecido para a produção foi a metade de uma folha de ofício e, após o término da produção, os bilhetes deveriam ser postados na caixa e, posteriormente, entregues aos destinatários.

Ainda com relação às interações estabelecidas entre professora e alunos (quadro 11), percebe-se que os adolescentes conversavam entre si, durante a realização das atividades. Nesse processo, a professora precisou intervir batendo palmas ou solicitando à atenção dos adolescentes por meio das seguintes expressões: “Posso continuar? Estou esperando (linha 25); Atenção! Vocês estão muito distraídos, desatentos, não pode! (linha 36); Posso falar? (linha 40); Agora é hora de escrever, não é hora de conversar.” (linha 46). Apenas a adolescente Marina apresentou uma dúvida com relação à produção: “tem que colocar o nome?” (linha 45). Após a resposta positiva da professora, os adolescentes iniciaram a produção do bilhete, sem questionar sobre a sua função.

Assim, nos bilhetes produzidos, nota-se que os adolescentes procuravam expressar sobre as atitudes do colega que não lhes agradavam (produção 23 e 24), restabelecer relações de amizade (produção 25) ou enfatizar a importância da amizade (produção 26). Observa-se que, na produção 23, a adolescente coloca a palavra chata entre parênteses, utilizando o recurso linguístico de forma não legítima (letramento de resistência), uma vez que, do ponto de vista gramatical, utilizamos os parênteses para fazer um comentário ou explicação a respeito do que se escreveu, aqui o recurso linguístico mais apropriado seria as aspas, que são usadas quando se quer ressaltar uma palavra, que parece ser o caso. Uma hipótese para o uso dos parênteses pode ser no sentido de mostrar para a professora que a palavra “chata” não está sendo usada para xingar a colega, diante da solicitação da professora de não escrever nada de mau gosto.

Para Maingueneau (1997, p.91), as aspas servem, de certa forma, “para proteger-se antecipadamente de uma crítica do leitor, que, supostamente, esperará um distanciamento frente à determinada palavra”. É como se o autor/locutor do texto não assumisse aquela palavra. Como no exemplo, considerando que a adolescente estava escrevendo um bilhete

para sua amiga, e não queria magoá-la. Então, o recurso utilizado foi de, inicialmente, apontar que sua amiga é legal e posteriormente, inserir sua opinião no que se referem às atitudes da amiga quando está com seus primos. Trata-se da heterogeneidade mostrada ou intertextualidade manifesta, sendo as aspas um dos componentes utilizados como marcas explícitas (MAINGUENEAU, 1997).

Nas produções 23, 24 e 25, os adolescentes utilizaram palavras com sentidos antagônicos para deixar bem caracterizada sua opinião e sentimento provocados pelas atitudes dos colegas: legal/chata; ótima pessoa e esperta/fofoqueiro; “não estamos conversando” / “te adoro muito”. Segundo Maingueneau (1997, p. 82), a negação pode ser considerada como um mecanismo para analisar as marcas da heterogeneidade textual e mostrar uma relação de contradição. “Diz-se que dois enunciados são “contraditórios” quando não podem ser a um só tempo verdadeiros ou falsos, no interior de uma situação de discurso dada”. Retomando, então, os bilhetes dos adolescentes, parece contraditório dizer que uma pessoa possa ser legal e chata; ser uma ótima pessoa e ser fofoqueira; não conversar com a colega, mas adorá-la. No entanto, nas produções ficam bem demarcados os momentos em que a colega é considerada chata, ou seja, quando está com os primos; nem sempre o colega é fofoqueiro e o motivo de não conversar com a colega é irrelevante. Já na produção 26, não há sentido contraditório nas palavras, a intenção é mostrar que a colega é especial, e que a todo tempo e a toda hora está por perto, e expressa seu desejo de que a colega nunca se afaste.

Mais uma vez, os adolescentes assumem uma postura protagonista e resignificaram o uso do bilhete, que usualmente tem a função de promover uma informação objetiva quando o interlocutor está ausente. Diante da proposta da professora de produzir bilhetes para os colegas de sala, que se encontravam diariamente e, portanto, as informações objetivas poderiam ser dadas a partir da interação face a face, os adolescentes buscaram outra função para o bilhete: um modo de expressar afetos e desafetos.

Outro recurso utilizado pelos adolescentes, para atender a solicitação da professora de “não escrever nada de mau gosto”, principalmente os meninos, foi interagir desenho e texto (produção 27), além do uso da gíria “pessoa tirada” (letramento local). Outras vezes o desenho era o texto (produção 28). Estamos diante de exemplos em que os adolescentes

procuram significar seu discurso e estabelecer uma interlocução (letramentos críticos e protagonistas), considerando que

a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. (ROJO, 2009, p. 108)

Produção 23

Você é muito legal mas quando
você está com o seus primos
você é muito (chata).

Você é muito legal mas quando
Você está com o seus primos
Você é muito (chata).

Produção 24

Você é uma ótima pessoa
E esperta, mas tem vez
que você é fofoqueiro.

Você é uma ótima pessoa
E esperta, mas tem vez
Que você é fofoqueiro.

Produção 25

Nós , não estamos conversando por motivo
Besta, mais eu te adoro muito.

Nós, não estamos conversando por motivo
besta, mais eu te adoro muito.

Produção 26

Você é uma pessoa espeçiau para mim
todo tempo toda hora você está
pedo de mim eu gostaria que você nunca
saía de peto de mim beijo de sua
amiga

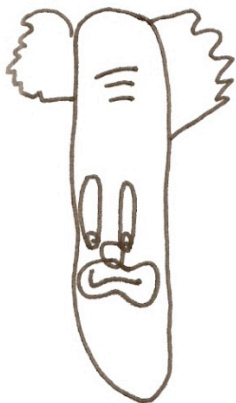
Você é uma pessoa espeçiau para mim
todo tempo toda hora você está
pedo de mim eu gostaria que você nunca
saía de peto de mim beijo de sua
amiga

Produção 27

voce eu nao sei voce
uma pessoa muito tirada
mas soridente voce é um



Você eu não sei/você
uma pessoa muito tirada
mas soridente você é um

Produção 28

A partir da análise das ações da professora e dos alunos no evento de letramento “escrevendo bilhete para os colegas”, percebe-se que a professora procurou orientar-se em uma concepção de ensino de língua calcada nos princípios da interação e dos usos sociais da escrita. A professora partiu do interesse dos adolescentes pela escrita dos “recadinhos” produzidos para o jornal da escola, que tinha a função de deixar registrada uma mensagem em um suporte que circulava na escola. Quando a professora, apesar de solicitar a produção de um mesmo gênero textual – o bilhete – alterou as condições de produção, modificou também os sentidos dessa produção. Na escrita para o jornal, o interlocutor era escolhido pelo adolescente; no “correio amigo” os interlocutores eram sorteados, ou seja, nem sempre se tinha algo a dizer. Análise semelhante é feita por Maciel (2008), diante de uma atividade de escrita de cartas no contexto escolar em que os alunos procuram a todo custo dar sentido às atividades escolares ou transgredi-las, e aponta

o paradoxo vivido pelos professores que buscam alfabetizar letrando por meio da exploração de gêneros textuais variados: como criar, na sala de aula, condições de produção, uso e circulação de textos que sejam similares àquelas vivenciadas nas situações sociais que ocorrem fora do espaço escolar, nas diversas situações reais de uso da escrita? (p. 30)

A concepção de ensinar a língua por meio de gêneros textuais é veiculada e aceita no Brasil desde a década de 80, época do lançamento do livro organizado por João Wanderley Geraldi intitulado “O texto na sala de aula: leitura e produção”, em que se consagrou o texto como objeto de ensino. Essa perspectiva é reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, “convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e também orais” (ROJO, CORDEIRO, 2004, p. 11).

Segundo Rojo (2001, p.174-175), a construção de uma perspectiva didática para o ensino de língua, a partir das contribuições dos estudos enunciativos bakhtinianos, mais especificamente da Teoria dos Gêneros do Discurso, é algo complexo e merece reflexão.

Nessa linha, a autora apresenta aspectos que merecem ser elencados e discutidos. A natureza social, histórica e cognitiva do processo de ensino-aprendizagem, culturalmente determinado pelas práticas interacionais (enunciação). A internalização entendida como apropriação de discursos em circulação. A organização dos discursos a serem ensinados/aprendidos pelos professores/estudantes, em gêneros primários e secundários e compreensão dos aspectos

temáticos, composicionais e estilísticos envolvidos em todo discurso, materializado como texto (oral ou escrito). A definição de cinco “agrupamentos de gêneros” (relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações), que devem estar presentes nas práticas de ensino-aprendizagem.

Diante da multiplicidade dos gêneros do discurso, algumas questões são apresentadas: quais gêneros secundários priorizar e pertencentes a quais esferas de comunicação social? Como organizar uma sequência didática na perspectiva dos gêneros do discurso e não dos tipos textuais?

Considerando os eventos de letramento analisados e as questões apontados por Rojo, apresentamos as seguintes reflexões: é inegável o avanço no processo ensino-aprendizagem quando se prioriza os gêneros textuais e não os tipos textuais. Não há como demarcar as fronteiras entre o ensino de gêneros primários e secundários, os dois devem circular na escolar, pois “os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários” (ROJO, 2001, p. 176). A relevância da escolha dos gêneros e da organização da sequência didática para o processo de internalização/apropriação dos gêneros.

Constatou-se, com relação à prática da professora, que ela trabalhou com gêneros primários e secundários que priorizavam a sequência tipológica da argumentação, narração, descrição e exposição, apresentou uma sequência didática para a produção dos textos. Como lacunas do trabalho pedagógico destacamos a ausência de uma reflexão crítica com relação aos temas apresentados pelos adolescentes. A falta de discussão sobre os as diferentes esferas de circulação do discurso e suas manifestações culturais e ideológicas. O uso do desenho apenas como espaço de ludicidade, como explicitado no quadro 11: “quem já terminou pode fazer um desenho aí pra amiga, não é!?” (linha 48), e não como uma modalidade de letramento.

Na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), a partir do momento que um gênero textual é introduzido em uma situação didática, ele é transformado (simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc), então:

o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este. (p.81)

Na descrição dos cinco eventos analisados, procuramos destacar o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo⁶⁵, demonstrando que não são meramente escolhas individuais. O estilo está relacionado ao gênero e ao campo de comunicação, os gêneros de ficção aderem a estilos mais individualizados por terem uma carga mais subjetiva, como no caso do texto nomeado como descrição de um personagem. Os gêneros com formatos mais padronizados são menos propícios aos aspectos da individualidade, como no caso do gênero anúncio. O gênero bilhete é um exemplo de estilo familiar e cotidiano, com uma carga subjetiva maior, também pode ser considerado como gênero primário (simples). Bakhtin (2003) não vê a gramática e o estilo como modelos dicotômicos, e argumenta a favor de uma compreensão do gênero que envolva os três aspectos, “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”. (p.269)

Numa nítida demonstração das normas de cada campo e da ideologia que impera na esfera de circulação do discurso escolar, como, por exemplo, a censura no desenho da menina sem blusa e das palavras que poderiam ser ou não empregadas na escrita dos bilhetes, Mussalim (2006) aponta que

o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo. (p.137)

3.4 O desenho moldando o discurso

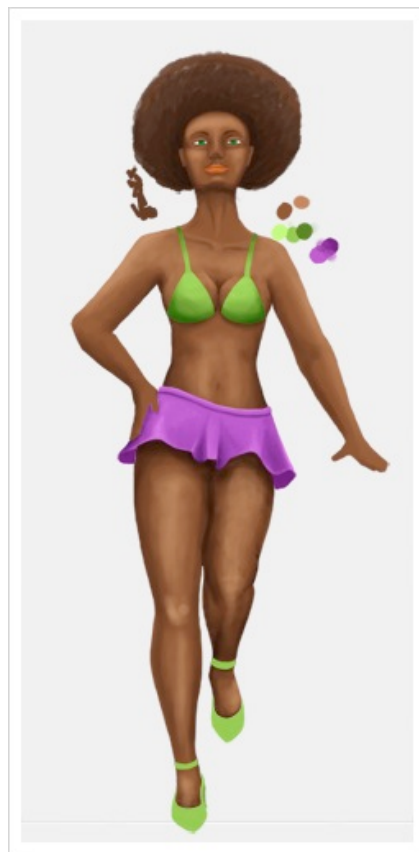
Ao analisar as produções textuais dos adolescentes, resultado dos eventos de letramento descritos, constata-se a existência de duas modalidades de linguagem: texto e desenho. Cabe uma discussão sobre a interação texto e imagem e a construção de sentidos, a partir do conceito de letramentos multimodais. Miranda (2008, p.11) explica esse conceito como sendo o lugar ocupado por outras modalidades de comunicação, de interação e de produção de sentido, de conhecimento, seja em co-presença com a escrita, seja funcionando de forma

⁶⁵ Segundo Bakhtin (2003, p. 261), o estilo da linguagem se refere à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

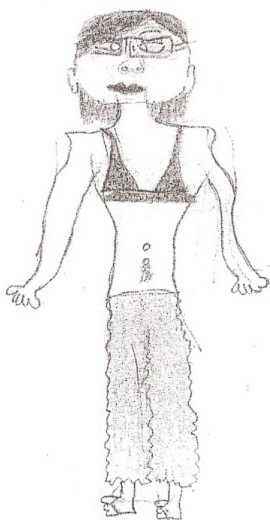
autônoma. “O escrito coexiste com o oral, com a imagem, com o gestual, e só faz sentido nesse universo complexo” (p. 17).

Nas produções 11 e 13 os desenhos estão associados aos estereótipos da mulher negra na sociedade brasileira: da baiana ou da mulher sensual. Para demonstrar as estereotípias, utilizamos o recurso de contrastar os desenhos feitos pelos adolescentes e as imagens que encontramos veiculadas nos meios de comunicação de massa. As semelhanças entre os desenhos nos levam a refletir sobre as diversas dimensões que assumem o fenômeno da intertextualidade, das inúmeras vozes falando num mesmo texto, da descentração do sujeito e do enunciado como um conjunto de já-ditos (MAINGUENEAU, 1997).

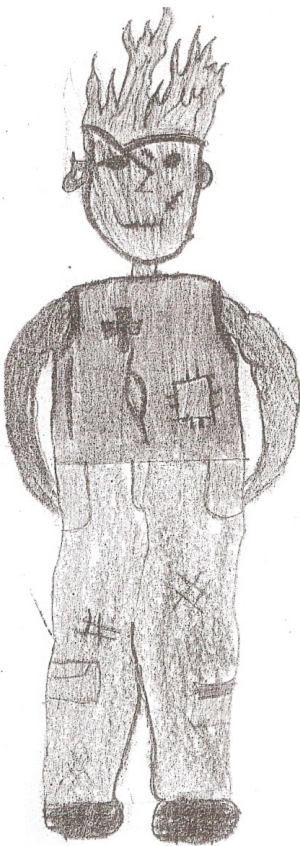




Na produção 15 o desenho da personagem *Mariana* representa uma mescla entre as características reais da colega de sala: ser magra e usar óculos, com outras características valorizadas pelas adolescentes: usar *piercing* no umbigo, top e calça de cintura baixa.



Na produção 17 o desenho de um mendigo, alegre e despojado, um nonsense, se considerarmos os valores estabelecidos em nossa sociedade, que impõem padrões de beleza e de consumo. Por outro lado, circula, no contexto social, a imagem do anti-herói, retratada no filme “Tropa de elite”, bastante comentado entre os adolescentes. Nesse filme, realidade e ficção se misturavam como também eram fluídas as fronteiras entre o bem e o mal; o belo e o feio; o certo e o errado. A imagem ao lado do desenho do adolescente representa o símbolo do BOPE (Batalhão de Operações Policiais Especiais).⁶⁶

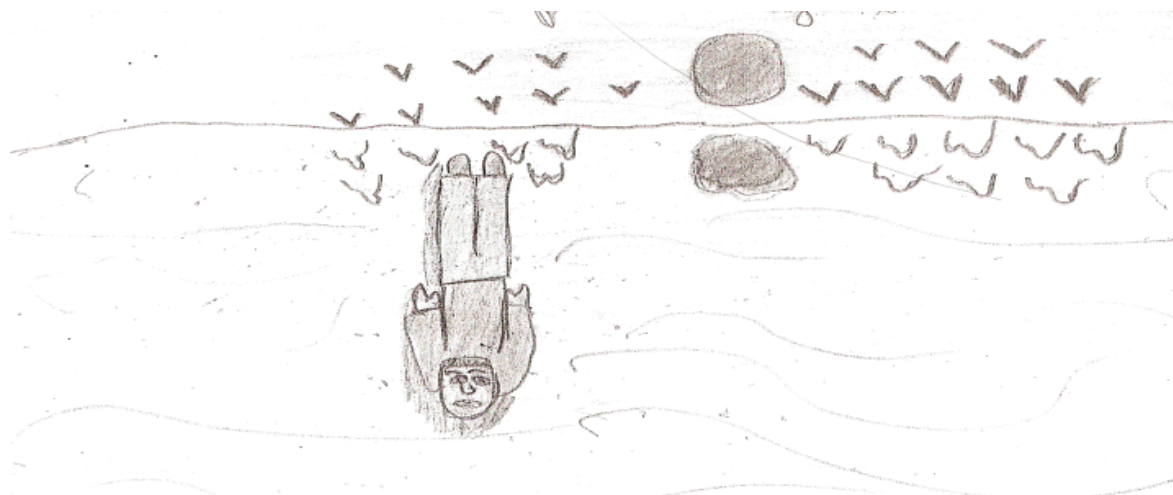


A produção 19 fala do sonho de criança, associado metaforicamente a ideia de voar, ou seja, à ideia de ser livre. O desenho cria um contexto mágico e amplia o texto escrito, nos transporta para o mundo dos sonhos, da fantasia, revelando a capacidade criadora do adolescente.

Ainda com relação ao desenho, Azevedo (2002), no artigo intitulado “Imagens iluminando livros”, fala da influência das imagens na vida das pessoas e menciona

⁶⁶ Extraído de http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/9/9f/Caveira_bope.jpg

a força poderosa, e muitas vezes esquecida, das imagens como transmissora insubstituível de conhecimento; da importância das imagens na formação intelectual e ética das pessoas; da influência imensa e difícil de medir das imagens na construção da “visão de mundo” de cada um de nós. (p.7)



Os estudos sobre letramentos multimodais tratam dos meios que temos para a construção de significado e de seus modos de representação, ou seja, das diferentes maneiras de expressar e de moldar o discurso (KRESS, 2004).

Kress (2003), no livro *Literacy in the new media age*, expõe sobre as seguintes relações: escrita, desenho, significado e intenções. As escolhas dependem do contexto social e cultural e dos interesses do autor. Baseando-se nos trabalhos de semiótica, mostra uma nova maneira de olhar os gêneros textuais, que traz consequências para a composição de escritores e leitores.

Nesse sentido, a produção 21, evidencia a questão da sexualidade, própria da idade da adolescência, muitas vezes, escamoteada na escola. Trata-se de uma questão desafiadora para a escola, principalmente porque vivemos em um tempo das incertezas e das instabilidades, convivemos também em uma sociedade que consome erotismo. Cabe a escola, então, se posicionar criticamente diante dessas questões. Quando o adolescente se permite escrever e desenhar sobre a temática relacionada à sexualidade, abre-se um canal de diálogo entre a cultura juvenil e a escola.

Como afirma Kress (2003),

Anteriormente, o propósito da escolarização era comunicar o conhecimento existente (útil) à juventude, fazê-la adaptar-se e se conformar a esse conhecimento, para configurá-la ao seu mundo. Agora, o propósito da escolarização talvez seja oferecer à juventude os princípios com base nos quais os jovens possam construir o conhecimento de que necessitam à medida que se defrontam com os problemas de seu próprio mundo; construir o conhecimento que os capacite a criar seu próprio mundo de acordo com seus propósitos. (p. 130)



Para Kress (2003), a passagem de uma perspectiva tradicional de conceber o texto para uma perspectiva multimodal é uma exigência da sociedade contemporânea, considerando que vivemos em um processo de mudança da “dominância da escrita para o uso crescente da imagem, e um deslocamento da dominância do livro da página para a dominância da tela imagética” (p. 119-120). Trata-se da “era da informação”, em que os conteúdos são colocados em cheque, são instáveis. Nessa direção, a escola precisa repensar a forma como ensina a língua. Relacionar o ensino da língua aos vários modos de sua representação intensifica a criatividade do autor e permite a concepção de textos multimodais, ampliando as possibilidades de construção de sentido e um maior engajamento entre textos e as experiências culturais dos alunos.

Nos eventos analisados “dando um toque de humor nos anúncios, descrevendo um personagem e escrevendo bilhetes para os colegas”, escrever e desenhar fazia parte de uma rotina de trabalho da professora, apesar de a professora não mencionar a função desse recurso

semiótico na composição dos textos, mas pelo fato de valorizá-los, serviu como um incentivo para a produção do texto imagético, do texto escrito e de textos híbridos, auxiliando na produção de sentido, quando era difícil expressar as ideias por meio de palavras ou para transgredir uma orientação da professora. Como enfatiza Rojo (2009), os letramentos multissemióticos fazem parte da vida contemporânea e é função da escola trabalhar com essas múltiplas linguagens e com as capacidades de leitura e produção por elas exigidas.

4 A APROPRIAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS PELOS ADOLESCENTES E AS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ADQUIRIDAS

É preciso compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem.

Bernard Charlot (2001)

Para compreender e refletir sobre a apropriação de gêneros textuais pelos adolescentes na escola, sujeitos reais que vivem sob determinadas condições de vida, que formulam hipóteses, manifestam desejos e usam a leitura e a escrita em um contexto social específico, considera-se relevante dialogar com os conceitos de capital cultural e *habitus* exploradas na teoria bourdieusiana, bem como as releituras feitas desses conceitos pelos autores Bernard Lahire (2004) e Bernard Charlot (2000, 2005).

A interface com a Sociologia da Educação parece pertinente, uma vez que serão discutidas as relações que mantêm um determinado grupo social – desfavorecido economicamente – com a escola e com a cultura escrita.

Uma das contribuições dos estudos de Bourdieu foi desmistificar e desnudar o contexto escolar, quando reflete sobre “os excluídos do interior”. Esta expressão serviu de título para um de seus artigos (1992). Nele fica evidenciado como os estudantes oriundos de famílias culturalmente desfavorecidas são excluídos da escola e persuadidos a aceitar profissões manuais e ocupar posições inferiores nas hierarquias profissionais. Mesmo quando conseguem alcançar níveis mais elevados de escolarização, com acesso ao Ensino Secundário, que corresponderia ao nosso Ensino Médio, isso não é suficiente, pois ter acesso a esse grau de ensino não significa ter êxito nele; mesmo que ocorra o sucesso, isso não significa ter acesso às posições sociais mais elevadas. Diante do impasse, Bourdieu ([1992], 1998) utiliza uma metáfora, relacionando a escola à terra prometida e ao horizonte, “que recua à medida que se avança em sua direção” (p. 221). Para Bourdieu ([1979], 1998):

o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (p.74).

O arcabouço teórico de Bourdieu permite uma compreensão macrosociológica e nos conduz a uma leitura menos ingênua, menos ilusória e menos eufórica da relação entre educação e mobilidade social. O autor também recusa a ideia de um sujeito “assujeitado” (subjetivismo idealista) e da estrutura social sem sujeito (objetivismo abstrato). A noção de capital cultural rompe com a relação entre fracasso escolar e aptidão natural⁶⁷ e concentra-se na discussão de um modelo teórico que evidencie a relação entre estruturas sociais e a constituição da subjetividade. O capital cultural é um conceito complexo e nele está incorporado o conceito de *habitus*:

sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo. (...) Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Bourdieu ([1979] 1998) apresenta os três estados do capital cultural. O estado incorporado pode ser considerado “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (p. 74-75). Já o estado objetivado diz respeito aos bens materiais; e o estado institucionalizado se refere ao valor conferido aos diplomas. Os três estados do capital cultural se convergem para justificar as desigualdades escolares.

A opção de Bourdieu é trabalhar com a “causalidade do provável”, relacionadas às categorias socioprofissionais (burguês, pequeno-burguês, povo). Já o estudo de Lahire (2004) apresenta casos particulares de sujeitos das camadas populares que conseguem escapar de seu veredicto: o fracasso escolar. O autor procura entender como o capital cultural familiar pode ser transmitido ou não. Na ausência de capital cultural ou na ausência de uma ação voluntária de transmissão de um capital cultural existente, os conhecimentos escolares podiam, apesar de tudo, ser apropriados pelas crianças. Dessa forma, o autor aponta que o conceito de capital cultural, às vezes, não dá conta de explicitar determinados aspectos da realidade social. O autor defende a ideia de que as crianças aprendizes estabelecem relações de interdependência com as pessoas que as cercam: essas crianças não reproduzem de maneira direta as formas de agir de sua família, mas encontram sua própria modalidade de comportamento. Assim, engendra uma crítica à ideia de transmissão do capital cultural, que permite refletir sobre a

⁶⁷ Torna-se relevante mencionar que Bourdieu estava dialogando e questionando as teorias que davam sustentação à ideologia do dom e do handicap social.

pluralidade das formas de vida social, formas de pensamento, de comportamento e de reconstrução da rede de interdependências familiares. Lahire (2004, p.17) argumenta que o capital cultural dos pais não é transmitido para os filhos de forma direta, mas “as ações das crianças são reações que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos”.

Destarte, Lahire foge das categorias, das regularidades, não trabalha de forma dicotômica entre estruturas mentais e estruturas objetivas, entre ator e estrutura. Discute sobre o particular, o singular, o improvável e as contradições aí existentes. Por meio da análise de perfis, verifica que o sujeito não reproduz diretamente as formas de agir de sua família.

Para Charlot (2005, p.39), “o *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo”. O autor argumenta que há uma variabilidade do *habitus* e que este não pode ser definido, considerando apenas as categorias socioprofissionais; torna-se obrigatório respeitar a história dos indivíduos.

Tendo em vista os diferentes aspectos que precisam ser evidenciados para compreender o significado da leitura e da escrita para os sujeitos das classes menos favorecidas economicamente, Lahire (2004, p.20) aponta que:

A escola é um universo de cultura escrita, e podemos nos perguntar se os meios populares não se distinguem entre si do ponto de vista de sua relação com a escrita. Por detrás da similaridade aparente das categorias socioprofissionais, talvez se escondam diferenças, abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recurso e práticas de escrita e leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito.

Aspira-se, então, compreender os efeitos da escolarização ou das práticas de letramento ensinadas nos usos sociais da escrita pelos adolescentes da periferia urbana de Belo Horizonte. Isso significa dizer que um sujeito pode alcançar níveis elevados de letramento, quando, em seu contexto social, domina formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral, ou seja, quando domina gêneros discursivos secundários.

Outro aspecto importante a ser observado, segundo Marcuschi (2008), diz respeito à recepção e produção dos gêneros. Nas comunidades de baixo nível de letramento, geralmente, os sujeitos mais consomem do que produzem gêneros escritos. E os gêneros consumidos são

muito breves e em grande parte ritualizados, rígidos, pouco criativos e repetitivos em seus formatos como as contas de luz, telefone e documentos em geral. Poucos são de formato mais extenso e, assim mesmo, bastante ritualizados e sem variações notáveis (p.26).

Segundo o autor, mesmo aqueles sujeitos que não possuem um alto grau de letramento, mas estão inseridos em uma sociedade letrada, estão expostos a uma variedade de gêneros, predominantemente regulados e padronizados. Diante disso, espera-se que a escola, uma das agências de letramento mais importantes, dedique-se ao ensino de outros gêneros, estabelecendo um diálogo entre gêneros primários e secundários.

Nesta direção, o objetivo deste capítulo é analisar como as práticas de letramento ensinadas na escola foram ressignificadas e apropriadas pelos adolescentes, que vivem nos aglomerados da cidade de Belo Horizonte, destacando as aprendizagens construídas por eles no que se refere aos conceitos de gêneros e tipos textuais (gêneros primários, gêneros secundários, intergenericidade, estilo, conteúdo temático, estrutura composicional e esfera da comunicação discursiva).

Analisando os textos que compõem o nosso *corpus*, foi possível conhecer os usos sociais da leitura e da escrita vivenciados pelos adolescentes fora da escola, através do grupo focal, e, de forma mais explícita, nas entrevistas individuais. Nas entrevistas, os adolescentes relataram que realizavam a leitura de romances, artigos de jornais e revistas automobilísticas, livros do candomblé, horóscopo, apostilas sobre a prática de Judô, jornal *Super* e memorizavam contos e crônicas para apresentação teatral. Abaixo serão reproduzidos os trechos em que os adolescentes apresentam as práticas de leitura vividas em seu cotidiano:

Eu comecei a gostar da leitura quando eu ... tem a ver com carro... quando eu peguei a primeira revista de carro na minha vida. Eu lia a revista de carro e achei interessante e nisso ... da revista eu passei pro livro, do livro pro jornal e assim foi.

Eric, 16 anos, residia no bairro Carlos Prates, 3º ano do 3º ciclo

Eu comecei a gostar de ler foi depois que eu entrei pro Judô, porque (...) porque no judô, o professor deu uma apostila pra gente, aí tinha que estudar, pra mudar de fase, tem a apostila que fala sobre judô, eu já sei ela de cor.

Ana Júlia, 13 anos, residia no Aglomerado Morro das Pedras, 2º ano do 3º ciclo

Ler é melhor porque não cansa. Eu leio muito livro de Orixá, e de candomblé, é muito bom.

Patrick, 14 anos, residia no Aglomerado da Serra, 2º ano do 3º ciclo

É na lan house que eu fico direto. Ficava 2 horas, 2 horas e meia, mexendo em Orkut, jogando, vendo sites de vídeos. Eu nunca matei projeto, eu ficava desde uma hora da tarde até seis horas da tarde. Minha mãe já ligou muitas vezes (para a escola) pra saber onde eu estava.

Vicente, 14 anos, residia no bairro Grajaú, 3º ano do 3º ciclo

Eu leio jornal *Super* e escrevo poesias.

Sabrina, 13 anos, residia no Aglomerado Morro das Pedras, 1º ano do 3º ciclo

Leio os livros que eu já tenho: *A marca de uma lágrima*, eu tenho *O diário do Outro*, os livros que ganhei da prefeitura. Eu gosto de ler os mesmos, é legal, interessantes. Parece que tem alguma coisa naquele livro que eu esqueço, aí eu gosto de ler. (...).

Jane, 14 anos, residia no Alípio de Melo, 3º ano do 3º ciclo

Eu leio o jornal *Super*, de pobre, é 25 centavos. (...) Eu vou na igreja Adventista e leio a Bíblia, a parte dos Salmos. Gibis, eu adoro e agora eu tô lendo (memorizando) para o teatro *Uma surpresa para Daphine*.

Júnior, 13 anos, 2º ano do 3º ciclo, residia no bairro Grajaú

Eu leio o *Super*, pra ler meu horóscopo, ver a colocação do Cruzeiro e piada. Leio romance: *Dois apaixonados e uma intriga*.

Maria, 13 anos, 2º ano do 3º ciclo, residia no Morro das Pedras

Quanto à escrita, relataram que reproduziam esquemas de partes dos automóveis, preenchiam pedidos de Avon e Natura, elaboravam listas de compras, escreviam poesias e diários, preenchiam palavras cruzadas dos jornais, participavam de salas de batepapo na internet.

O que eu mais escrevo na minha casa é ... que eu faço o curso de mecânica, então eu desenho detalhado o motor do carro e escrevo partes, componentes, o que eu posso mudar no carro.

Eric, 16 anos, residia no bairro Carlos Prates, 3º ano do 3º ciclo

Eu fico escrevendo para minha mãe lá, porque minha mãe é revendedora da Avon e da Natura, aí eu fico anotando pedido pra ela. Ela tem as revistas e tem o caderno próprio dela para anotar quem comprou o quê.

Ana Júlia, 13 anos, residia no Aglomerado Morro das Pedras, 2º ano do 3º ciclo

Na agenda, eu escrevo demais na agenda. Eu escrevo tudo chato que acontece: eu escrevo quanto que eu tenho de dinheiro e quanto eu posso gastar, o quê que eu tenho que pagar, e-mail, MSN

Patrick, 14 anos, residia no Aglomerado da Serra, 2º ano do 3º ciclo

Escrevo é lista pra minha mãe, quando ela pede. (...) Igual lá no serviço dela, os materiais de limpeza, o que tá faltando, eu vou e escrevo pra ela.

Miriam, 17 anos, residia no Conjunto Santa Maria, 3º ano do 3º ciclo

Escrevo diário, pra depois voltar pra ver o que eu fiz, se tá certo, se tá errado. Eu leio umas partes do horóscopo e joguinhos, palavras cruzadas.

Jane, 14 anos, residia no Alípio de Melo, 3º ano do 3º ciclo

A última coisa que eu escrevi foi pro meu paizão: “não esqueça dos meus dez reais, do meu anel e do meu colar.”

Maria, 13 anos, 2º ano do 3º ciclo, residia no Morro das Pedras

Considerando as práticas de letramento apresentadas acima, pode-se concluir que os adolescentes mais consumiam do que produziam textos escritos, conforme destacado por Marcuschi. Quem explica esse fenômeno é o adolescente Patrick: “Ler é melhor porque não cansa”. Ler não cansa porque o gênero já está “pronto”, não é preciso escolher o vocabulário, nem pensar quais serão os conectivos linguísticos utilizados para articular os parágrafos, ou conhecer a ortografia da palavra, se é com Z ou S, ou SS ou Ç, por exemplo. Ou seja, as escolhas já foram feitas pelo autor do texto. Mas, sabe-se, também, que o ato de ler não envolve apenas a decifração. Entendemos o ato de ler para além da informação visual, com atribuição de sentido e mais ainda como “subversão”, em que

a leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes, mesmo que o autor não tivesse consciência disso.

(PAULINO, 2001, p. 12).

Ainda sobre a afirmativa do adolescente: “ler é melhor porque não cansa”, podemos concluir que somos mais instados a consumir do que a produzir textos. Estamos, hoje, diante da sociedade da informação, do conhecimento, então consumimos mais do que produzimos. E quais gêneros são mais consumidos? O que cansa mais: ler ou escrever? A resposta está condicionada ao gênero textual e à sua função social. Por exemplo, a leitura de um ensaio acadêmico pode ser extremamente “cansativa” (gênero secundário, complexo), ao passo que escrever uma lista de compras passa a ser uma tarefa fácil, considerando seu formato e função (gênero primário, próprio das situações cotidianas).

Apesar de os adolescentes estarem inseridos em um contexto social de baixo nível de letramento, eles consumiam uma diversidade de gêneros textuais, não apenas aqueles ritualizados e padronizados, conforme descritos por Marcuschi, e sim gêneros com estruturas mais complexas, ou seja, gêneros secundários, como artigos jornalísticos⁶⁸, textos informativos sobre a prática de judô, salmos, textos religiosos, contos e crônicas.

⁶⁸ Os adolescentes liam o jornal *Super*, suporte pesquisado por Renata Kelly Arruda, que resultou na dissertação de mestrado intitulada “Leitura em trânsito: uma aproximação com as práticas de produção, difusão e leitura do jornal *Super Notícia*”. A pesquisa analisa os fatores ligados ao suporte e ao seu conteúdo, formas de produção, divulgação e venda, constatando que a objetividade das matérias do jornal, o estilo curto em que os textos são apresentados, aliados a uma narrativa próxima à oralidade favorecem uma proximidade com os leitores, também chamados dos novos letrados.

Entretanto, produziam gêneros textuais mais simplificados, como esquema de um carro, formulários, orçamentos domésticos, carta pessoal, e-mail, mensagens no MSN e no Orkut. Esses últimos são novos gêneros que surgiram dos avanços tecnológicos, exigindo aquisição e conhecimento de um novo suporte – a tela do computador - e novos instrumentos de fixação (teclado e mouse), instaurando novos comportamentos. Dentre os novos comportamentos, podemos citar a capacidade de realizar diferentes ações em um mesmo tempo, abrir janelas, promover uma leitura não linear do texto e até mesmo criar uma nova linguagem. Apesar disso, os gêneros digitais foram elaborados a partir de gêneros primários tradicionais (cartas pessoais e diários). Conforme Lajolo e Zilberman (2009):

a correspondência eletrônica, que se vale da escrita, mescla o diálogo informal próprio da oralidade, e geralmente ancorado na proximidade entre os falantes, com um modo de comunicação mais característico da literatura, em especial da narrativa (p. 34).

Mais uma vez ficam evidentes as relações entre gêneros primários e secundários e o processo de reconstrução e renovação dos gêneros do discurso, evidenciando as transformações sociais vividas em um determinado tempo e espaço (composições cronotópicas). Como afirma Bakhtin, os gêneros do discurso têm uma existência cultural e se constituem a partir de situações cronotópicas particulares. Passado e presente se misturam, “o gênero vive do presente, mas recorda o seu passado, o seu começo”. (apud MACHADO, 2007, p.159)

A análise dos gêneros consumidos e produzidos pelos adolescentes evidenciou as interfaces entre diferentes campos⁶⁹ ou esferas da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana), como escolar, religioso, do mundo do trabalho, da mídia, das tecnologias, da literatura, dos esportes e das artes, e mostrou a inserção dos adolescentes em diferentes eventos e práticas de letramento. “À medida que aprendemos novos gêneros, aprendemos a ver diferentemente e expandimos o nosso repertório de visão” (MORSON & EMERSON, 2008, p.292), considerando que cada campo elabora gêneros específicos.

⁶⁹ Utilizou-se o conceito de campo de Bourdieu, definido como “o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos”. (Apud GRILLO, 2006, p. 147). Os conceitos de campo, esfera e domínios discursivos, cunhados de Bourdieu, Bakhtin e Marcuschi, respectivamente, dizem respeito a um mesmo fenômeno. A diferença entre Bourdieu e Bakhtin é que o primeiro concentra no estudo da relação entre estruturas sociais e constituição da subjetividade e o segundo privilegia os aspectos sociais da linguagem.

Isso nos leva a pensar sobre a influência da escola no processo de apropriação de gêneros secundários pelos adolescentes e sua inserção em práticas sociais letradas mais complexas, em diferentes campos da produção cultural.

4.1 Práticas de letramento ensinadas: a visão dos adolescentes a respeito do trabalho com gêneros textuais desenvolvido pela professora

Conforme descrito nos eventos de letramento, a professora procurava levar para a sala de aula uma diversidade de gêneros textuais, com a intenção de ampliar as experiências discursivas dos adolescentes. Segundo a professora:

pra gente fazer um trabalho legal, a gente tem que trabalhar com textos que te digam alguma coisa, que têm algum significado pro menino também. Então, se você tem uma turma x, você vai ver que determinado assunto vai interessar mais, que tem mais a ver com a vida deles. Aí eu pego um texto que não tem nada a ver com a vida dele, ele não vai ter o menor interesse por aquilo mesmo não, então me preocupo muito.

Além disso, a professora desenvolvia uma atitude de escuta, aproximando-se dos adolescentes que respondiam adequadamente às suas solicitações.

Os adolescentes apontaram as diferenças entre o trabalho desenvolvido no projeto (turno da manhã) e nas turmas regulares do 3º ciclo (turno da tarde), principalmente relacionadas à organização das atividades e às condições de produção textual:

(...) a dinâmica, aqui você lê e escreve por alguma coisa, por exemplo, vê o filme e tem que escrever o que a gente achou do filme. Lá não, lá tem que escrever porque tipo um exercício, porque ganha ponto. (Erick)

(...) de tarde é mais uma redação, a gente escolhe o tema. O daqui tem o próprio tema. De tarde a gente escolhe um tema pra fazer a redação. De manhã a professora que fala, igual da menininha, a gente teve que fazer um texto. (...) de tarde você fica sem inspiração, aí eu não sei o que eu vou fazer. Aí os daqui não, ela já fala sobre o que a gente tem que fazer, fica mais fácil. (Ana Júlia)

(...) aqui no projeto é mais fácil, sempre tem alguma coisa prá dá ideia, na escola, não! Tem que fazer já. É... da minha janela, como é que é? O que vejo da minha janela. Um texto de 120 palavras, começando assim: da minha janela vejo não sei o quê. Mas, tinha que fazer sem escrever a palavra... da minha janela vejo, não pode falar veja, aí eu coloquei da minha janela observo. (Patrick)

De tarde a gente faz as atividades do livro didático e no projeto a gente aprende mais, explica mais, explica direito. (Sabrina)

O projeto é bom, é legal, não é igual de tarde, aqui a gente aprende na brincadeira, de tarde é tudo na base da chicotada, tem que ser na linha certa. (Jane)

A professora (do projeto) se impõe mais, ela dá mais informações sobre o assunto, ela para, brinca com a gente. (Júnior)

A professora (do projeto) ajuda a gente, tem gente que nem sabe ler direito, sabe? Ela ajuda, ensina, o menino que nem sabe fazer as coisas. (Miriam)

Aprendi a ler aqui (no projeto), eu sabia ler um tiquinho, mas gaguejando, engolia o m, r. Aqui dá até mais vontade de fazer as coisas. (Maria)

A partir dos discursos dos adolescentes constatam-se as diferenças no trabalho de produção textual desenvolvido no contexto escolar (quadro 12), diferenças estas que afetaram de forma significativa a relação dos adolescentes com a escrita.

Quadro 12: Contrastando a escrita no projeto e nas turmas regulares do 3º ciclo

Comentários dos adolescentes acerca da produção escrita no projeto	Comentários dos adolescentes acerca da produção escrita nas turmas regulares do 3º ciclo
Escrever para opinar – “escrever o que achou do filme”	Escrever para “ganhar ponto”
Tema contextualizado, fazer um texto	Tema livre, redação
“Sempre tem alguma coisa pra dá ideia”	“Sem inspiração”
“Aprender na brincadeira”	“Aprender na base da chicotada”
“Dá mais informação sobre o assunto, ela para, brinca com a gente”	“Tem que fazer já, com 120 palavras”

Percebemos diferenças relacionadas às condições de produção textual, à concepção de língua, de texto, de tempo para realização da tarefa, além da maneira de lidar com as dificuldades dos alunos.

Com relação às condições de produção, é preciso compreender que o processo de produção textual envolve uma série de aspectos que, necessariamente, devem ser considerados e planejados. Isso porque a opção pela escrita como forma de interlocução não ocorre por acaso, mas acontece em função de determinadas situações. Geraldi (1997) aponta que são diversos os fatores condicionantes para a produção escrita, dentre eles: assumir a autoria⁷⁰ do texto, ter o que dizer sobre determinado tema, ter razões para dizer e escolher estratégias para dizer.

Ao produzir um texto, o autor deve ter uma ideia de quem vai lê-lo. Conhecendo, mais ou menos, os interesses e os conhecimentos prévios de seu leitor, para planejar aquilo que pretende dizer e dizê-lo de forma mais adequada e com maior possibilidade de ser compreendido. Quando escrevemos um texto, o tema ou o assunto não pode, por si só, ser considerado como suficiente para a produção textual. O tema, ou o assunto deve ser algo que o autor domine. O autor de um texto deve conhecer o suporte em que seu texto será veiculado, bem como o contexto em que aquilo que produziu estará inserido.

É importante salientar que o suporte não é apenas um modo de transporte e fixação, mas interfere no discurso. Cada gênero exige um suporte específico para sua circulação. Com relação aos gêneros produzidos pelos adolescentes no projeto, notava-se uma preocupação da professora com a sua circulação, mesmo que restrita aos alunos do projeto, exceto o Jornal, este com tiragem para toda a escola. Dessa forma, o anúncio foi produzido em meia folha de papel e afixado no mural da sala do projeto. O bilhete também foi escrito em meia folha de papel e depositado em uma caixa, e, posteriormente, entregue aos alunos. A descrição/criação de um personagem foi produzida em folha de papel, organizada, revisada, encadernada e disponibilizada na biblioteca da sala.

Ao contrastar a prática do projeto e a prática regular do 3º ciclo, nota-se que naquela ao qual não foi definido o gênero textual e cuja função do texto é meramente “ganhar ponto”; com pouca mobilização do sujeito para a escrita, sem considerar sua função social, com tempo e

⁷⁰ O conceito de autoria utilizado por Geraldi (1997, p. 15-16) se coaduna com a concepção de sujeito já expressa em outros capítulos. “Elegendo o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão, pretende-se afastar também qualquer interpretação que tome o sujeito como a fonte dos sentidos. Entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autônomos sintáticos, monstros da gramática” e também – e no mesmo sentido - não podem ser concebidos como meros portadores da hegemonia discursiva de seu tempo”.

laudas delimitados, mesmo que o aluno aprenda “na base da chicotada”, ele aprenderá, talvez, a grafar ortograficamente as palavras, organizar as orações no período, ou seja, aspectos relacionados às unidades da língua (palavras e orações). Segundo Bakhtin (2003), “as unidades significativas da língua – a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem” (p. 305). A partir do momento que a palavra ou a oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado. Na acepção de Schneuwly (2004, p.27), o enunciado ou gênero do discurso é compreendido como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

Nessa direção, utilizaremos o conceito de apropriação, ancorado na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, como o “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p.24). A apropriação é o desenvolvimento da autonomização de níveis de operações de linguagem e, conforme sustentado por Schneuwly, os gêneros discursivos são instrumentos ou megainstrumentos (em termos marxistas) que engendram essas operações, se forem construídos, por parte dos sujeitos, esquemas de sua utilização. “Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

4.2 Práticas de letramento adquiridas: o que mobiliza o adolescente

Como já foi destacado em outro momento, reconhecemos a escola como uma agência que promove a apropriação dos gêneros discursivos secundários, considerando suas diferentes esferas de produção: o da imprensa, o da propaganda e marketing, o literário, o científico, o político, o jurídico, etc. Mas Foucault (1971) nos alerta, lembrando que:

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas

oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (p. 15).

A forma como o sistema de ensino controla o processo de apropriação dos discursos sociais pode ser compreendida a partir da discussão apresentada por Soares (2003) por meio das práticas de letramento a ensinar, práticas de letramento ensinadas e práticas de letramento adquiridas:

As práticas de letramento *a ensinar* são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento *ensinadas* são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizadas; práticas de letramento *adquiridas* são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriaram e levam consigo para a vida fora da escola (p.107-108). (grifos do autor)

Esse processo de apropriação está condicionado às dimensões social, cultural e cognitiva dos aprendizes. Considerando que as práticas de letramento são mediadas pelos gêneros textuais, concordamos com Bazerman (2006), quando ele afirma que

os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (p. 31).

Então, é com a intenção de compartilhar significados que os sujeitos se apropriam dos gêneros e procuram compreender seus princípios estruturadores, isto é, do como e do porquê, ou seja, os gêneros ensinados pela professora não se inscrevem de maneira direta e instantânea no capital cultural⁷¹ dos alunos. Na mesma direção, Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 2004, p. 55).

Schneuwly (2004) estabelece uma relação entre os gêneros primários e secundários (perspectiva bakhtiniana) e entre os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos (perspectiva vygostkiana). Tal como os conceitos cotidianos, os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea e relacionam-se à experiência pessoal dos sujeitos.

⁷¹ Adota-se o conceito de capital cultural em seu estado incorporado ou *habitus*, no sentido bourdieusiano.

Vygostky descreve essa relação como sendo inconsciente e involuntária. Com relação aos gêneros secundários, assim como os conceitos científicos, estes não estão diretamente ligados à situação de comunicação imediata, por isso, para serem apropriados, precisam ser ensinados de forma sistemática.

Isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais (SCHNEUWLY, 2004, p. 33).

Considerando que a professora trabalhava com gêneros primários e secundário, intenta-se analisar como esses gêneros foram apropriados pelos adolescentes. No caso do texto intitulado criação de um personagem ou criação de um perfil, na acepção de Bronckart (2007, p. 245), a discussão que será realizada diz respeito às diferenças entre gêneros e tipos textuais.

Com a intenção de analisar como os gêneros textuais ensinados pela professora foram apropriados pelos adolescentes, adotou-se o procedimento do grupo focal, que difere da entrevista coletiva, uma vez que gera atitudes responsivas: concordar, discordar, complementar ideias, assumir posicionamentos. Desse modo, observa-se o desenvolvimento das discussões em suas diferentes manifestações: silêncios, agressões, tensões, constrangimentos e impasses.

Para a realização da discussão, a pesquisadora utilizou quatro textos, produzidos pelos adolescentes no 1º semestre de 2007. São eles:

Anúncio humorístico ou piada

VENDO UM FUSCA SEM MOTOR, SEM RODAS E COM A LATARIA ENFERRUJADA. OS INTERESSADOS DEVEM TRATAR COM ZECA. NÚMERO DO FONE: 7070-7070 SE NÃO DER 70 DE NOVO.

Anúncio

VENDO PULSEIRAS E BIJUTERIAS TRATAR COM A GILCA. BECO DONA ROSA Nº 15
TEL 3371-4329/ 9955-4355

Criação de um personagem

BAIANA
BAIANA É UMA MENINA NEGRA QUE NÃO CONHECE SEUS VERDADEIROS PAIS.
MORA COM OS PAIS ADOTIVOS E É MUITO RICA.
GOSTA DE AJUDAR OS POBRES.
ELA É ANGOLANA E GOSTA DAS DANÇAS DE SUA ORIGEM.
SUA COMIDA PREFERIDA É FRANGO ASSADO, VATAPÁ E ACARAJÉ.

Bilhete

DIOGO
ACHO VOCÊ UMA PESSOA MUITO ENGRAÇADA, GOSTO DE FICAR PERTO DE VOCÊ.
ASS. ALEXANDRE

Os textos foram digitados em uma folha (formato A4) e disponibilizados para os cinco adolescentes integrantes do grupo focal, caracterizado como grupo C (ver capítulo 2, p. 64). A escolha do grupo C se deu em função de esse ser o único grupo que participou dos quatro encontros e que manteve a mesma composição.

Após a entrega dos textos, solicitou-se a leitura deles, seguido da discussão do gênero e sua função. A disposição física dos adolescentes em grupo e a forma como as questões foram encaminhadas possibilitaram a discussão e não a reprodução de uma atividade típica de sala de aula (alunos realizando individualmente uma atividade, seguindo instruções da professora). Os adolescentes eram instados a opinar, argumentar e a se posicionar diante das questões.

4.2.1 Os adolescentes que participaram do grupo focal

Eric

Eric tinha 16 anos e morava em um bairro de classe média da região oeste de Belo Horizonte (bairro Carlos Prates) com a avó, o tio e um dos seus três irmãos. Proveniente de uma cidade do norte de Minas Gerais, estava em Belo Horizonte há três anos e frequentava o terceiro ano do terceiro ciclo. Quanto a sua trajetória escolar, entrou com atraso na 1ª série e foi reprovado na 5ª série. O adolescente justificou sua reprovação considerando seu desinteresse pelo estudo e a falta de atenção às aulas. A paixão por carros é que gerou seu interesse pela leitura e sempre carregava consigo revistas automobilísticas. Eric demonstrava responsabilidade em suas atividades escolares e afirmou ter lido todos os livros da série *Harry Potter*, *O senhor dos Anéis* e *Código da Vinci*. Frequentava o curso de mecânica no SENAC no horário noturno às segundas, quartas e sextas-feiras. Para Eric, participar do projeto significava “interatividade com os amigos e estudo”, considerando que ficava sozinho em casa, um dos motivos de sua entrada para o projeto.

Ana Julia

Ana Júlia tinha 13 anos e residia no Aglomerado do Morro das Pedras, região oeste de Belo Horizonte. Morava com a mãe, o padrasto e um irmão mais novo. Afirmou ter lido todos os livros da biblioteca do projeto e destacou alguns: *O diário de Ana Cristina* e *De menina para menina*. Com trajetória escolar sem reprovações, Ana Júlia sempre estudou na mesma escola, próxima de sua casa. Ao ingressar para o terceiro ciclo, passou a frequentar a escola pesquisada e estava no 2º ano do terceiro ciclo. A entrada para o projeto foi influenciada pelas amigas, que decidiram frequentar o projeto. Interessada pelas atividades e “muito tagarela” como ela mesma se caracterizou, participava das aulas e sempre levantava o dedo quando estava com alguma dúvida. Quanto ao projeto de vida, Ana Júlia argumentou: “eu penso em formar em Educação Física, quando eu tiver na faculdade eu vou ter que ler muitos livros, é muito mesmo, fazer muitos trabalhos. E também na Educação Física não é só esporte, se não me engano anatomia”.

Patrick

Patrick, 14 anos, vivia com a avó, o tio, a irmã e o primo no bairro Serra (região centro-sul de Belo Horizonte). Ao se referir à mãe, indignava-se: “Minha mãe não tá nem aí pra mim, minha mãe tá presa, não sei se tá morta, se tá viva”.

Justificou sua entrada para o projeto como uma forma de ampliar sua rede de amizades, mas em todos os encontros afirmava que não gostava de ninguém do projeto, que todos eram falsos. E acrescentou “ser mais educado, porque eu sou muito direto com as pessoas, eu sou muito grosso. Ah! O que me pergunta eu respondo. Ah! Eu tô feia hoje? Tá horrorosa! Falo mesmo, pergunta e eu respondo”.

Sabrina

Sabrina, 13 anos, morava com os pais, a avó e seus quatro irmãos no bairro Grajaú, região oeste de Belo Horizonte. Estava cursando o primeiro ano do terceiro ciclo. Anteriormente estudou em uma única escola, também da Rede Municipal, próxima de sua casa. A adolescente afirmou que gostava de ler histórias de guerra e romances, mas não soube nomear nenhum título, apenas revelou um dos enredos: “histórias de pais que não deixavam a filha namorar”. Quanto ao futuro, afirmou: “Quero estudar, passar de ano e fazer o curso de polícia. Eu quero ser do GATE” (Grupo de Ações Táticas Especiais da Polícia Militar). Na entrevista, Sabrina se limitava a responder às questões apresentadas pela pesquisadora e no grupo focal somente se posicionava com a intervenção da pesquisadora.

Vicente

Vicente, 14 anos, estava frequentando o terceiro ano do terceiro ciclo e afirmou que “matava muita aula, eu não fazia nada dentro de sala, eu e meus colegas só ficava brincando, principalmente na aula de matemática, ficava jogando bolinha, até o ventilador nós conseguimos derrubar”. Mostrava-se muito ansioso nos encontros e sempre tentava garantir a atenção dos colegas, falava alto, cantava, interrompia a fala dos colegas e fazia piadinhas. O adolescente afirmou que após ingressar no projeto: “não troco m antes de p e b. E também, por exemplo, passageiro, é porque tem palavra que a gente coloca SC, ou um S ou dois S, mas eu nunca acertava o SC.”

4.3 O que falam os adolescentes sobre os textos produzidos na escola

Falar sobre os textos que foram ensinados e produzidos na escola não é uma tarefa fácil para os adolescentes. A primeira reação, como fez Eric, foi afirmar “eu não lembro, eu não estava nesse dia não”.

As questões debatidas no grupo focal priorizaram o metadiscurso, ou seja, a intenção era captar como os adolescentes operavam com os conceitos de gêneros textuais, tipos textuais, e distinguiam as funções sociais e as esferas da comunicação discursiva. Optou-se por essa abordagem, em que o sujeito se debruça sobre a própria língua, no sentido de perceber como os adolescentes se apropriaram dos gêneros textuais ensinados em sala de aula e seu nível de compreensão sobre este fenômeno linguístico, como o nomeavam e o explicavam, ou seja, a linguagem que estavam usando para falar da língua-objeto.

4.3.1 Anúncio de verdade e anúncio humorístico: as fronteiras fluidas dos gêneros

Na comunidade em que viviam os adolescentes, era comum a presença de anúncios de produtos e serviços variados, cuja função estava clara: vender um serviço ou um produto. Os suportes em que aparecia esse gênero eram variados e não se restringiam ao jornal, mas também os muros, as placas improvisadas, os folhetos, as janelas das casas e os automóveis. Trata-se de um gênero de circulação intensa no contexto social dos adolescentes, sujeitos desta pesquisa. Concordamos com Cardoso (2005), quando afirma que o discurso da propaganda e *marketing* constituiu um material privilegiado para tratar na escola, pois lida com enunciados que pretendem influenciar e moldar as práticas de consumo das pessoas. A principal finalidade desse discurso é persuadir o leitor por meio da argumentação, e, valendo-se de diferentes recursos da linguagem, pretende conseguir a adesão do leitor àquilo que vendem ou sugerem.

São diversos os gêneros textuais que utilizam da argumentação, que vão desde os anúncios, artigos de opinião, ao romance policial, só para mencionar alguns exemplos.

Schneuwly e Dolz (2004) propõem examinar o papel das atividades metalinguísticas na produção de textos enigmáticos, ou seja, no processo de produção do gênero romance policial,

que, segundo os autores, trata-se de um gênero muito apreciado pelos adolescentes (11-12 anos). A sequência didática utilizada para a produção do texto pode ser assim sintetizada: primeiro, os alunos leram e discutiram uma narrativa de enigma inacabada. Em seguida, os alunos foram agrupados em duplas, discutiram sobre a continuação da investigação e a resolução da intriga; e, finalmente, produziram a escrita do texto. Os autores evidenciaram que:

A sequência didática teve um efeito relativamente importante no modo de proceder dos alunos durante a elaboração de seus textos em duplas: melhor delimitação do gênero, possibilitada pelo conhecimento de certas noções e procedimentos-chave, como a abdução, tornando possível uma atitude de distanciamento e de antecipação diante do texto em elaboração, que parece indispensável para a capacidade produzir a intriga inerente às narrativas de enigma (p. 198).

Também com a intenção de promover uma reflexão sobre os conteúdos dos textos em elaboração nos diversos estágios de produção, Siqueira e Lucas (2009) argumentam a favor do trabalho com artigos de opinião já no Ensino Fundamental, uma vez que possibilita o entendimento do funcionamento dos mecanismos de persuasão e “assim desenvolverem o senso crítico que lhes permita participar de qualquer situação em que haja confronto de ideias, com dignidade” (p. 18). A partir da apresentação de um evento de letramento intitulado júri simulado, com adolescentes entre 11 e 15 anos de idade, em uma instituição particular de Belo Horizonte, as autoras apresentam *pari passu* ações didáticas e análises do processo de produção oral até a culminância na produção escrita do artigo de opinião. As autoras defendem uma linha de progressão em que primeiro os alunos aprendem a argumentar na modalidade oral, antes de fazê-lo na escrita; trata-se de partir daquilo que o aprendiz já sabe:

A produção e utilização do texto falado numa discussão descompromissada (primeiro passo), passando por uma elaboração qualitativa do texto falado durante o debate no tribunal (sexto passo) e terminando na produção de um texto argumentativo escrito (sétimo passo) (p.68).

Com relação ao gênero produzido nesta pesquisa, os adolescentes produziram um texto com a intenção de anunciar um produto. Considerando que a professora procurava “trabalhar com textos que tinham algum significado” para os adolescentes, ela levou para a sala de aula anúncios de jornal para serem lidos, discutidos e produzidos. As ações desenvolvidas por ela para a produção do anúncio podem ser assim definidas: oferecer um modelo do gênero a ser

produzido em seu portador legítimo⁷², realizar a leitura desse texto, destacar seus traços distintivos, apresentar as condições de produção, solicitar a leitura do texto produzido, devolver a produção revisada para a realização da versão final e, finalmente, socializar via leitura⁷³ e exposição no mural.

Quanto à nomeação do gênero *anúncio de verdade*, esta foi dada pela aluna Ana Júlia, no grupo focal, com a intenção de deixar bem demarcada as fronteiras entre um gênero e outro. Abaixo será apresentada a discussão realizada pelos adolescentes, diante da análise do gênero em destaque. Nota-se que o texto apenas anuncia o produto sem utilizar qualquer argumento persuasivo, considerando que a autora do texto pressupôs que os alunos já conheciam os produtos anunciados⁷⁴, ou seja, ela partira do princípio de que seu “leitor modelo” teria capacidade de “cooperar para a atualização textual” (ECO, [1989], 2008).

VENDO PULSEIRAS E BIJUTERIAS TRATAR COM A GILCA. BECO DONA ROSA Nº 15
TEL 3371-4329/ 9955-4355

1. Ana Júlia: esse anúncio é de verdade.
2. Patrick: Da Gilca, da sala G.
3. Vicente: Esse anúncio é verdadeiro. Ela vende mesmo.
4. Ana Júlia: E o telefone dela é esse.
5. Pesquisadora: Sabrina que texto que é esse?
6. Sabrina: É um anúncio!?
7. Patrick: verdadeiro.
8. Ana Júlia: Pode aparecer no jornal.
9. Pesquisadora: Qual é o objetivo dele?
10. Ana Júlia: Anunciar uma venda.
11. Patrick: Anunciar o seu produto.
12. Ana Júlia: A pulseirinha dela, lá em casa tem.
13. Conversas.
14. Ana Júlia: Vou colocar assim, um anúncio verdadeiro.

Nesse episódio, fica claro para os adolescentes que as distinções entre um gênero e outro não são apenas de ordem linguística, mas funcional. O gênero foi caracterizado pelos adolescentes como anúncio verdadeiro, visando contrapor ao anúncio humorístico, que não era verdadeiro,

⁷² Como postula Vygotsky, através da imitação, da observação e da reprodução de modelos, o sujeito tem a oportunidade de reconstruir internamente (regulação intrapsicológica) aquilo que observa externamente (regulação interpessoal). “A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito” (REGO, 2004, p. 111).

⁷³ Nas três práticas de letramento supracitadas, a releitura do texto foi uma dimensão valorizada – “reler o texto em voz alta e sentir como ele soa” (SIQUEIRA E LUCAS, 2009, p. 96).

⁷⁴ As produções dos anúncios 1, 2 e 3, apresentadas no capítulo 3, evidenciam o uso de argumentos com a intenção de influenciar o interlocutor.

pois não tinha a intenção de vender nada, a não ser o entretenimento, o bem-estar do sujeito, fazê-lo rir.

A denominação dos anúncios humorísticos foi dada pelos alunos, em uma situação em que assumem uma postura protagonista, mediada pela ação da professora, que não coibiu a criatividade, pelo contrário, adotou-a como uma possibilidade de trabalhar a dinamicidade dos gêneros. Considerando a flexibilidade dos gêneros, podemos afirmar que os adolescentes inventaram um novo gênero: o anúncio humorístico. Reconhecemos aqui a abordagem dos NLS, dos múltiplos letramentos

que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantia em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (ROJO, 2009, p. 102).

Além disso, é relevante refletir sobre uma questão colocada por Marcuschi (2008b, p. 163), que diz respeito à *intergenericidade* e sobre a nomeação dos gêneros. Como nomear um gênero que tem a função de outro? Segundo o autor, o fenômeno da intergenericidade não traz nenhuma dificuldade para a interpretação do gênero, uma vez que impera a função sobre a forma, evidenciando a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros. Diante do exposto, pergunta-se: como os adolescentes lidaram com o fenômeno da intergenericidade?

Para refletir sobre essa questão, será transcrito o episódio em que os adolescentes discutem sobre a forma e a função do gênero inventado por eles.

VENDO UM FUSCA SEM MOTOR, SEM RODAS E COM A LATARIA ENFERRUJADA. OS INTERESSADOS DEVEM TRATAR COM ZECA. NÚMERO DO FONE: 7070-7070 SE NÃO DER 70 DE NOVO.

1. Pesquisadora: Que texto é esse?
2. Ana Júlia: É um anúncio.
3. Pesquisadora: É um anúncio que sai no jornal?
4. Ana Júlia: Não. É um anúncio hu....
5. Patrick: Engraçado.
6. Ana Júlia: Humorístico.
7. Pesquisadora: Qual o objetivo desse texto?
8. Ana Júlia e Patrick (juntos): Fazer as pessoas rir.
9. Pesquisadora: Concorde, Sabrina?
10. Ana Júlia: O objetivo de um anúncio é apresentar uma venda engraçada. Ah! Ah!

11. Pesquisadora: Só que não vai sair no jornal, na parte dos classificados.
12. Ana Júlia: Eu coloquei assim: anúncio. Objetivo do anúncio é apresentar uma venda. Tá bom?
13. Pesquisadora: O objetivo do anúncio que sai no jornal é esse, mas esse aí!!!
14. Patrick: Um anúncio, um anúncio que tem o objetivo de fazer as outras pessoas rir.
15. Ana Júlia (apagando a sua resposta): Então como é que fica?
16. Vicente: Um anúncio humorístico. (...) uma coisa que faz a gente rir.

Fica evidenciado, no episódio acima, que os adolescentes perceberam a alteração do domínio discursivo⁷⁵: do jornalístico para o lazer, “faz a gente rir”. Mas a primeira opção da aluna Ana Júlia foi se apoiar na forma do gênero anúncio e apontou como função do texto “apresentar uma venda engraçada”. Segundo Marcuschi (2008, a):

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentido (p. 17).

4.3.2 Descrever não é contar uma história: tipos e gêneros textuais

Antes de iniciar a discussão do episódio referente à criação de um personagem ou criação de um perfil, que, na acepção de Bronckart, se configura como um gênero, esclarecemos que a perspectiva adotada neste estudo não é de defender a utilização e a classificação de textos com base em uma tipologia. A intenção é mostrar o processo de constituição dos textos e os modos como os adolescentes operam com os conceitos de gêneros e tipos textuais. Marcuschi (2008, b) esclarece que

não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se duma relação de complementaridade. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos (p. 160).

Concordamos com Brandão (2003), quando a autora evidencia a relevância em se estabelecer uma tipologização para melhor entender os princípios que regem a organização textual, apesar de reconhecer que toda tipologia apresenta problemas, ou por ser restrita ou por ser ampla, diante do caráter heterogêneo e complexo desse objeto (p.22).

⁷⁵ Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera de atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.) (MARCUSCHI, 2008 b, p. 155).

A autora apresenta quatro tipos de classificações: as tipologias funcionais, fundadas nas funções do discurso, e em uma abordagem estrutural-funcionalista, que tem o autor Jakobson como principal representante. Nesta abordagem, destacam-se as funções expressiva, apelativa e informativa. As tipologias enunciativas têm como foco a situação material de produção, que incluem um destinatário, um enunciador e um lugar social, como definidas por Bronckart, a partir da abordagem interacionista sociodiscursiva. As tipologias cognitivas classificam os textos em função do modo de organização cognitiva dos conteúdos, baseada na estrutura sequencial prototípica dos textos. Esses esquemas prototípicos (narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo) não dão conta sozinhos de todos os aspectos da compreensão e produção dos textos, pois operam com uma “provisória suspensão das condições sócio-históricas de produção dos enunciados para considerá-los apenas enquanto sequência linguística (BRANDÃO, 2003, p. 29). E, finalmente, a tipologia do discurso em Bakhtin, que distingue gêneros do discurso primários e secundários.

Diante do exposto, parece ser incontestável partir de modelos que pretendem identificar, organizar e ordenar os textos, considerando a sua heterogeneidade. Assim, tomamos como uma perspectiva de análise a interseção interdisciplinar entre a análise do discurso e a linguística textual. Acredita-se que é proveitoso para o professor e para o aluno operar com o conceito de gêneros do discurso, juntamente com a classificação de tipos textuais, a qual vai lhes permitir apreender nas formas de textualização do gênero a sua materialidade linguística.

No episódio que será descrito a seguir, pretende-se discutir o processo de apropriação (ou não) dos conceitos de gêneros e tipos textuais pelos adolescentes que participaram do grupo focal. Analisaremos abaixo as interações estabelecidas entre os adolescentes e a pesquisadora, com base na leitura do texto abaixo:

BAIANA

BAIANA É UMA MENINA NEGRA QUE NÃO CONHECE SEUS
VERDADEIROS PAIS.
MORA COM OS PAIS ADOTIVOS E É MUITO RICA.
GOSTA DE AJUDAR OS POBRES.
ELA É ANGOLANA E GOSTA DAS DANÇAS DE SUA ORIGEM.
SUA COMIDA PREFERIDA É FRANGO ASSADO, VATAPÁ E ACARAJÉ.

1. Pesquisadora: Qual é o objetivo desse texto?
2. Vicente: Da baiana.
3. Eric: Informativo.
4. Vicente: Mostrar pro povão que ela...
5. Patrick: De mostrar (...) objetivo de mostrar pras pessoas que a menina mora com os pais adotivos e é muito rica.
6. Pesquisadora: Você está reproduzindo o texto todo! Olha só, o primeiro texto vocês disseram que era um anúncio, que tinha por objetivo fazer as pessoas rirem. Esse texto que o Vicente escreveu, qual era o objetivo?
7. Vicente: Mostrar...sei lá!
8. Pesquisadora: O que foi pedido para vocês?
9. Vicente: Um texto.
10. Eric: Informativo.
11. Pesquisadora: Informar o quê?
12. Ana Júlia: Os preconceitos. Teve uma vez que a gente foi em uma creche, e era no Natal. Aí a gente ia levar surpresinha pros meninos lá e que nós os alunos tinha que colorir uns anjinhos, até todo mundo coloriu um anjinho loiro, pele clara, olhos claros. Aí ninguém fez moreninho, com cabelo preto. Aí por isso que ela fez. Ela leu a historinha das três meninhas.
13. Patrick: Ah! Fazer um anjinho preto!
14. Ana Júlia: Você é muito preconceituoso Patrick. Você tem preconceito contra sua própria cor, você tem que ter orgulho.
15. (Silêncio)
16. Pesquisadora: A professora leu a história que falava de três meninas e pediu para que vocês criassem um personagem.
17. Ana Júlia: Um personagem negro.
18. Patrick: Não! A professora leu uma história com Dandara...
19. Ana Júlia: Mariana ...
20. Patrick: Mariana e Luanda. Aí ela falou assim: agora vocês vão inventar um personagem que vai virar um livro depois.
21. Pesquisadora: Então, a professora queria que vocês escrevessem sobre um personagem, qual é o objetivo do texto? Leia pra gente Vicente.
22. (Patrick começou a ler o texto e todos leram junto com ele.)
23. Patrick: E camarão na chapa.
24. Pesquisadora: O que é angolana?
25. Ana Júlia: Que mora na Angola.
26. Patrick: Ela não é baiana não?
27. Pesquisadora: Ela nasceu na Angola.
28. Ana Júlia: Baiana é o nome dela.
29. (Conversa)
30. Pesquisadora: Que texto é esse? É um anúncio?
31. Ana Júlia: Não! Uma história.
32. Patrick: Uma historinha.
33. Patrick: É um conto.
34. Ana Júlia: Não é um diálogo. Não é um anúncio, não é um bilhete.
35. Patrick: Não é um poema.
36. Ana Júlia: É um resumo.
37. Patrick: É um resumo sobre a vida da menina.
38. (Conversa)
39. Pesquisadora: Uma história teria que ter uma situação problema (...)
40. Ana Júlia: Uma história teria que ter início, meio e final. Nessa história (...) só tá mostrando o início.
41. Pesquisadora: Mostra como que a personagem é. Descreve a personagem, mostra suas características. As histórias, geralmente, começam assim.
42. Ana Júlia: Então está descrevendo. Como que eu posso colocar? Uma descrição (...) de (...) um (...)
43. Patrick: A descrição de uma personagem. Tá descrevendo como é que ela é.
44. Vicente: Eu já escrevi. É um texto de superação.
45. Pesquisadora: Qual o tipo de texto?
46. Vicente: Da superação da vida de uma pessoa.
47. Mas, você não fala isso aí no seu texto não. Você só mostra as características, você não aprofunda nesses detalhes.
48. Ana Júlia: uma descrição que descreve um personagem.

A pergunta inicial feita pela pesquisadora “Qual é o objetivo desse texto” (linha 1) estava ancorada no pressuposto de que “os gêneros não são entidades formais, mas, sim, entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*” (MARCUSCHI, 2008, p. 159). Destarte, a pesquisadora procurava investigar a habilidade dos adolescentes de distinguir um gênero do outro, a partir de suas características funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais são linguísticos e estruturais. Uma coisa está imbricada na outra, ou seja, torna-se relevante refletir sobre o papel dos propósitos (funções) e da forma (organização textual) para a determinação do gênero.

Os adolescentes evidenciaram os seguintes propósitos para o texto: informar (linha 3 e 10), informar sobre os preconceitos (linha 12), criar um personagem negro (linha 17), inventar um personagem que vai virar um livro (linha 20), criar um texto de superação da vida de uma pessoa (linha 44 e 46), mostrar como a menina era (linha 5). Nesse último, o adolescente começou a fazer a leitura de todo o texto, mas foi interrompido pela pesquisadora que solicitou uma síntese (linha 6), ou seja, nomear o que estava sendo feito do ponto de vista linguístico. Essa síntese foi realizada por Ana Júlia: “então está descrevendo” (linha 42) e Patrick “Tá descrevendo como é que ela é” (linha 43), mas essa reflexão só foi possível a partir da intervenção da pesquisadora “Mostra como que a personagem é. Descreve a personagem, mostra suas características. As histórias, geralmente, começam assim” (linha 41).

Eric estava convencido de que se tratava de um texto instrucional⁷⁶, pois descrevia uma personagem, assim como em suas aulas no SENAC, em que ele fazia o desenho detalhado do motor do carro e escrevia suas partes, cuja função era informar. Para Vicente, autor do texto, seu objetivo era mostrar uma “história de superação” e não estava preocupado se o texto produzido atendia aos critérios de uma descrição ou de uma história, o que valia era sua intenção pessoal, focando em apenas um dos aspectos da composição discursiva: o conteúdo temático. Para Ana Júlia, a atividade estava calcada na produção de um personagem negro, em função de uma suposta atitude de preconceito dos adolescentes em um evento fora da escola, em que nenhum adolescente coloriu um anjo de cor negra (linha 12). Então, para ela, o objetivo da tarefa era valorizar a cultura negra e criar um personagem negro, exacerbando

⁷⁶ Marcuschi (2008) apresenta uma síntese, em que pretende agrupar os domínios discursivos e os gêneros textuais (orais e escritos). Dentre os domínios discursivos, ele cita: instrucional, jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional (p.194 a 196).

suas características físicas, sociais, culturais e emocionais. Esse foi o entendimento de quase a metade da turma, apesar de não ter sido o encaminhamento dado pela professora. Retomemos a orientação da professora apresentada no quadro 9 (p. 98)

Explicando a atividade (criar um personagem, dar um nome, pode ser menina ou menino, escrever frases sobre o personagem, o texto pode basear-se em você ou em um membro da família).

Explicando novamente a atividade (desenhar a personagem, dar um nome e escrever um pequeno texto, dizendo como ela é, o que ela gosta, o que ela sonha).

Com relação à nomeação do gênero, a discussão iniciou com uma questão lançada pela pesquisadora: “Que texto é esse? É um anúncio?” (linha 30). Somente Ana Júlia e Patrick procuraram nomear o gênero (linhas 31 a 37). A primeira opção de Ana Júlia para nomear o texto foi considerá-lo uma história (linha 31) e a partir do contraste com outros gêneros e da negação “não é um diálogo, não é um anúncio, não é um bilhete” (linha 34), sugeriu que fosse um resumo (linha 36). Seguindo a mesma estratégia, Patrick entrou no jogo e completava as ideias de Ana Júlia, acrescentando outros gêneros, conto, poemas, resumo da vida da menina. Diante da problematização feita pela pesquisadora “uma história teria que ter uma situação problema” (linha 39), a adolescente concluiu que só tinha o início da história, “uma história teria que ter início, meio e final. Nessa história (...) só tá mostrando o início” (linha 40). A adolescente percebeu que não se tratava de uma história, mas um modo de iniciá-la.

A descrição é um tipo textual, caracterizado pela enumeração de especificidades de objetos, pessoas ou locais. É um tipo de enunciado textual que tem uma estrutura simples, com um verbo estático. No caso do texto da “Baiana”, os verbos estão no presente (é/mora/gosta). Para Marcuschi (2008 b, p. 154), os tipos de textos abrangem a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Para o autor, tipo textual designa uma “espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Já os gêneros textuais são “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (p. 23). Assim, em um mesmo gênero textual, podemos encontrar várias sequências tipológicas, como a descrição, a narração, a exposição, a injunção e a argumentação. Um exemplo bem comum é a estrutura do gênero conto ou romance, no qual sempre encontramos a descrição de pessoas, lugares e estados de ânimo.

Considerando, então, as contribuições do interacionismo sócio-discursivo relacionadas à gênese e ao funcionamento das operações mentais implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais, evidencia-se que o trabalho pedagógico deve fundar-se nos gêneros textuais e não nas tipologias.

4.3.3 A escrita de bilhetes: afetos e desafetos

A escrita de bilhetes foi uma proposta da professora e não uma atividade espontânea dos adolescentes. Todos os adolescentes escreviam e recebiam bilhetes, independente do grau de amizade e proximidade. A intenção da professora era estabelecer um clima de amizade entre os colegas e garantir que todos se conhecessem. Da forma como a atividade foi conduzida, o gênero passou a funcionar como espaço para demonstrar afetos e desafetos. O episódio abaixo evidencia o modo como os adolescentes procederam para a escrita dos bilhetes.

Pesquisadora: Qual o objetivo do bilhete?

Patrick: Falar o que você acha da outra pessoa.

Pesquisadora: Mas, isso é demonstrar o quê?

Patrick: Mostrar um...

Ana Júlia: Afeto.

Patrick: Afeto que sente por ela. Eu não tenho afeto por ninguém. Afeto é carinho. Desse projeto eu não gosto de ninguém.

Ana Júlia: Aqui no projeto tem muita gente falsa, conversa com você por conversar, não gosta de você do tipo: eu não gosto do Patrick aqui e tô falando mal dele e depois estou lá conversando com ele. Aqui tem muita gente assim...

Para os adolescentes, a escrita dos bilhetes servia para “falar o que você acha da outra pessoa”, independente de gostar ou não dela. Ficou evidente para os adolescentes que a escrita, no caso do gênero bilhete, prestava para demonstrar afetos e desafetos, ou seja, expressar sentimentos. Dessa forma, esse gênero de texto se insere no domínio discursivo interpessoal, conforme caracterização de Marcuschi (2008 b, p. 196). Para o referido autor, a sistematização dos gêneros a partir dos domínios discursivos não significa classificá-los, mas indicar uma via para analisá-los. Vale ressaltar que o bilhete é um gênero primário, cujo protótipo seria a conversação face a face, próprio da comunicação cotidiana.

A atividade de escrita de bilhetes gerou um incômodo entre os adolescentes, que se viram obrigados a escrever para colegas que nem sequer conheciam ou de quem não gostavam. Com demonstrado no debate estabelecido no grupo focal:

Patrick: Eu não gostei de escrever, quero falar para a pessoa, chegar perto dela e falar e não ficar escrevendo bilhetinho.

Vicente: É bom que fala anonimamente.

Patrick: Ele sabe quem escreveu.

Vicente: Coloca nome falso.

Patrick: Aí, tá vendo! O Vicente colocava nome falso.

(...)

Vicente: Eu não gosto de escrever para todo mundo, porque tem pessoas que eu não converso, escrever o que para a pessoa. Eu vou falar a verdade? Eu não gosto de você por causa disso e disso?

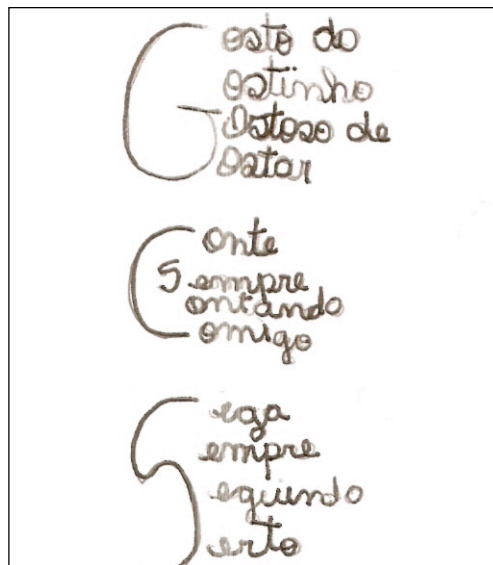
Patrick: E a professora falou que não podia colocar coisa ruim. Eu escrevia: “Eu não gosto de você.”

Vicente: E ponto final.

Patrick: E as pessoas que a gente era obrigado a escrever! E a pessoa que a gente não gostasse de jeito nenhum, ia escrever: “Eu te odeio!?”

Diante do exposto, e a partir da análise dos textos, podemos organizá-los em três categorias. Na primeira, o autor criou um texto padronizado, que servia para qualquer interlocutor: “você é muito legal”; “você é muito legal, continue assim”; “você é muito legal e super gente boa”; “Eu não te conheço muito mas eu acho você legal e divertido” ou como nas produções 29 e 30, com a intenção de exacerbar os sentimentos.

Produção 29



Gosto do gostinho gostoso de gostar/

Conte sempre contando comigo/

Siga sempre seguindo sertto

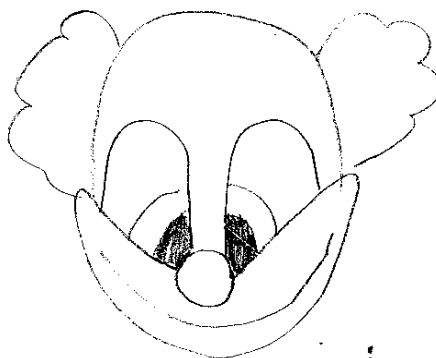
Produção 32

Você é muito gostosa
e te admiro muito te amo

Você é muito gostosa
E te admiro muito te amo

Produção 33

Voce é um cara muito legal



Voce é um cara muito legal

Apesar do incômodo gerado, a atividade de escrita de bilhetes foi considerada por muitos adolescentes como a mais interessante⁷⁷. Todos se envolveram e produziram os textos, a partir de escolhas discursivas, que revelam como o autor se posiciona diante de seu grupo de pertencimento. *“Porque aproveita os bilhetes para dizer as verdades”*. *“Porque as pessoas são sinceras”*. *“Eu gostei mais do bilhetinho, porque eu achei mais interessante escrever para as pessoas, falar o que elas eram pra mim. Eu escrevia no bilhetinho o que eu não falava perto da pessoa.”*

Para finalizar, retomaremos uma das questões, exposta na introdução, que se refere aos vínculos possíveis entre as práticas de escrita imersas na cultura escolar e as práticas sociais de escrita dos adolescentes como uma via de acesso fundamental para a apropriação de conhecimentos. O diálogo estabelecido com e entre os adolescentes permitiu sinalizar alguns aspectos relevantes para se pensar nos vínculos entre cultura escolar e cultura juvenil. A transformação da prática de produção escrita e da relação da professora com os adolescentes, reconhecendo suas práticas sociais, inserindo-os na cena escolar como protagonistas, promoveu a apropriação de novos conhecimentos, como, por exemplo, a apropriação de gêneros secundários.

Esse processo de apropriação de novos conhecimentos não é algo transmitido instantaneamente, conforme destacado por Bourdieu, quando discute o conceito de habitus, “um trabalho do sujeito sobre si mesmo”, ou seja, “um capital pessoal”, assim como a internalização dos conceitos científicos na vertente vygostikiano ou como na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, que compreende a apropriação como o processo de instrumentalização. Nessa direção, apropriar-se dos gêneros secundários é uma forma de “empoderamento”, no sentido freireano, ou seja, uma forma de fortalecimento, de superação, em que o sujeito se constitui como leitores e produtores de textos posicionados socialmente, pelos e nos enunciados, tomando consciência de seu discurso em um processo que Fairclough (2001) denomina de “conscientização crítica da linguagem”.

⁷⁷ 33% dos adolescentes afirmaram ter se envolvido na produção dos bilhetes. Ver quadro 5 (p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A reforma
A reforma da escola
A escola está em reforma
A escola está ficando em forma*

Roberto, adolescente da Rede do 3º ciclo (2007)⁷⁸

A escolha da epígrafe está relacionada com nossa intenção primeira de colocar os adolescentes da pesquisa como protagonistas. Procuramos considerar suas experiências singulares no que se refere à escrita e argumentar a favor da forte evidência de que esses jovens adolescentes dominam um tipo de letramento, que, muitas vezes, não é valorizado na escola. A desvalorização das práticas de letramento vernáculos ou da cultura local colocou Roberto, autor do texto da epígrafe, e muitos outros jovens adolescentes que frequentavam o projeto “Rede do 3º ciclo” em uma condição de sujeitos “analfabetos”, problema norteador desta pesquisa.

O agravante é que não são somente esses 42 jovens adolescentes da pesquisa que são considerados “analfabetos” aos olhos da sociedade, da escola e dos professores, são mais de 100 milhões em todo o país. Como a escola pode ampliar a prática letrada dos adolescentes? Como diminuir o hiato educacional? Como melhorar os resultados nos exames nacionais e internacionais? São questões complexas, impossíveis de serem respondidas a partir de uma única pesquisa. Entretanto, podemos, sim, indicar alguns indícios, sinalizar alguns aspectos que possam contribuir para a construção de uma escola voltada para os interesses dos adolescentes, desses sujeitos que podem ser considerados os novos letrados.

Podemos apontar que uma das contribuições desta pesquisa foi mostrar as interações dos adolescentes com a escrita no contexto escolar, evidenciando as produções textuais elaboradas em sala de aula, bem como o processo de apropriação de gêneros e tipos textuais, destacando-se as relações entre as práticas de letramento ensinadas e as práticas de letramento adquiridas.

⁷⁸ A produção textual foi feita em junho de 2007, tendo como modelo os poemas do livro de Bartolomeu Campos de Queirós, *Diário de Classe* (anexo 9), que foi trabalhado pela professora (ver quadro 6, p. 78).

Ficou constatado que os jovens adolescentes pesquisados dominavam a escrita alfabética (exceto o caso do adolescente Geraldo), ou seja, não se tratava de sujeitos “analfabetos absolutos”, uma vez que já dominavam as relações grafo/fonêmicas. Por outro lado, não dominavam as habilidades específicas exigidas no 3º ciclo; encontravam-se em um nível de alfabetismo inferior ao esperado pela escola; apresentavam problemas na ortografização dos textos e falta de proficiência na leitura e na escrita, revertendo em um baixo desempenho nas avaliações escolares.

Deste modo, tornou-se significativo conhecer: (1) como os adolescentes interagem com os gêneros textuais propostos pela professora (2) de que modo esses gêneros foram (re) apropriados pelos adolescentes em sua própria produção escrita (3) quais os vínculos possíveis entre as práticas de escrita imersas na cultura escolar e as práticas sociais de escrita dos adolescentes como uma via de acesso fundamental para a apropriação de conhecimentos.

Para alcançar tais objetivos, adotamos uma metodologia de natureza qualitativa, de inspiração etnográfica do tipo “combinatória”, visando desvelar o saber próprio adquirido no contexto das experiências vivenciadas em sala de aula (RAYOU, 2005).

Com relação à observação participante, foram criadas possibilidades de registrar as condições de produção dos gêneros textuais; sistematizar a sequência didática utilizada pela professora, apresentando seus limites e, principalmente, as oportunidades de aprendizagem. Por meio dos mapas de eventos, foi possível capturar as interações professora/adolescentes/processo de produção textual e o processo de hibridização entre as práticas dominantes de letramento escolar e as práticas de resistência, que promoveu um diálogo entre as motivações dos jovens adolescentes e a cultura escolar. Na análise dos eventos, constatou-se um padrão nas ações da professora: em primeiro lugar, ela oferecia um modelo do gênero textual antes de solicitar a sua produção, em seu suporte original; propiciava a devolução do texto produzido e revisado por ela por meio da leitura em sala de aula e socializava a produção via mural ou encadernação dos textos, que eram disponibilizados na biblioteca da sala.

Com relação às oportunidades de aprendizagem, propiciadas pelas atividades de produção escrita oferecidas pela professora, podemos sistematizá-las da seguinte forma: o modo de organização do espaço físico (professora e alunos dispostos em círculo) e o modo de se dirigir

aos adolescentes, indicavam respeito, proximidade, disponibilidade para ouvir, ou seja, buscava-se construir um espaço de convivência⁷⁹. A professora desenvolvia procedimentos didáticos no sentido de incluir os adolescentes nas demandas da cultura escolar, quando exigia fluência na leitura dos textos (disponibilizados como modelo e da própria produção escrita dos adolescentes). Também promovia a produção textual de diversos gêneros, revisava os textos e solicitava a reescrita destes, considerando os cânones gramaticais e ortográficos. Havia, também, por parte da professora, uma disponibilidade para acolher as ideias dos adolescentes, porém deixando bem delimitadas as esferas de comunicação (escola, sala de aula e espaço privado).

E foi no processo de seleção dos gêneros textuais a serem produzidos em sala de aula e no delineamento das esferas de comunicação que encontramos lacunas no trabalho pedagógico da professora, na ausência da discussão das normas de cada campo e suas definições ideológicas. Nos enunciados das atividades, percebe-se, com clareza, o que os adolescentes podiam ou não escrever e o que podiam ou não desenhar. Numa nítida demonstração das normas de cada campo e da ideologia que impera na esfera de circulação do discurso escolar, destaca-se, como exemplo, a censura no desenho da menina sem blusa e das palavras que poderiam ou não ser empregadas na escrita dos bilhetes.

Outra lacuna diz respeito à produção da descrição de um personagem, provocando em nós uma reflexão sobre o ensino de gêneros e tipos textuais. Torna-se relevante ressaltar que, historicamente sempre houve a necessidade de classificar os gêneros: prosa, poesia, épico, lírico, dramático, comédia, tragédia. Trata-se de uma preocupação colada ao ensino de textos, quando a escola deixa de trabalhar apenas com os textos literários para trabalhar com o funcionamento de quaisquer textos. Então é preciso pensar em uma forma de organização. Bakhtin propõe uma organização em torno dos gêneros primários e secundários; a ideia é ordená-los, organizá-los na tentativa de melhor compreendê-los, mas não se trata da elaboração de modelos rígidos, pois não há como estabelecer uma classificação lógica e firme dos gêneros; sua distinção é sempre histórica (cronotópica).

⁷⁹ Experiência relatada por Leite (2010), em uma escola da rede particular, aponta que, no trabalho com adolescentes, um primeiro aspecto a ser considerado deve ser o de promover um espaço de convivência, considerado tão importante quanto o “aprender a aprender”.

É imperativa a necessidade de considerar alguns elementos no sentido de organizar os gêneros do discurso. Nesta pesquisa, utilizamos a organização dos gêneros proposta por Bakhtin (gêneros primários e secundários) e a organização tipológica proposta por Marcuschi (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção). E defendemos o ensino da leitura e da escrita por meio da noção de gêneros discursivos e não dos tipos textuais, com a intenção de favorecer uma transformação nos modos de ensinar e aprender. É preciso ter clareza de que, quando um gênero textual é transportado de uma esfera para outra, há uma transformação nesse gênero: de objeto de comunicação para objeto de ensino. Isso não significa negligenciar sua dimensão sócio-discursiva. Nessa direção, não basta que circulem textos pela escola; eles precisam ser trabalhados em sua dimensão textual-discursiva, que pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução, como também se deve reconhecer a heterogeneidade textual, quer ligada à interdiscursividade, quer referente à diversidade textual.

Com a intenção de compreender as relações entre as práticas de letramento ensinadas e as práticas de letramento adquiridas, lançamos mão do grupo focal. Este foi constituído como um espaço diferenciado; não se tratava de uma entrevista coletiva e nem de situações cotidianas de sala de aula, mas se configurou como um espaço pertinente para a construção de um espectro de respostas originais, diante das situações de produção textual oferecidas no projeto. O objetivo era fugir das respostas padronizadas de adesão ou de oposição, comuns nas entrevistas. O desafio colocado na condução do grupo focal foi a renúncia da pesquisadora de uma postura de professora, função esta exercida há vários anos, quer como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, quer como professora do ensino superior. Muitas vezes, a pesquisadora teve de abrir mão de um esquema previamente estabelecido para as discussões, ouvir as queixas dos alunos com relação aos professores ou colegas, aos processos de exclusão no grupo e à própria indisposição para participação. O primeiro encontro foi construído com base em uma enquete que pretendia fomentar a discussão sobre as justificativas para a entrada no projeto e a partir das respostas sugeridas, desencadeou-se uma discussão a respeito dos gêneros textuais produzidos em sala de aula (práticas de letramento ensinadas) e os modos de apropriação desses gêneros, além da análise dos usos sociais da leitura e da escrita (práticas de letramento adquiridas). A partir da análise dos enunciados dos adolescentes, foi possível constatar que a leitura e a escrita são práticas sociais

construídas de forma significativa em contextos particulares e os adolescentes geraram uma lógica de apropriação com base em seus referentes.

As entrevistas serviram para complementar as informações pessoais, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas fora do espaço escolar e, principalmente, para contrastar as práticas de escrita do projeto e as práticas de escrita nas turmas regulares do 3º ciclo (quadro 12, p. 142), revelando diferenças relacionadas às condições de produção textual, à concepção de língua, de texto, de tempo para realização da tarefa, além da maneira de lidar com as dificuldades dos adolescentes.

Retomando a ideia dos adolescentes não somente como consumidores de textos, mas como produtores, partícipes e protagonistas, a ação de transformar o gênero anúncio em piada sinalizou para a compreensão de um modo de ser letrado. Neste episódio, houve um reconhecimento de pertença dos sujeitos no grupo social, em que estes protagonizaram a cena e exerceram o poder de mudar algo estabelecido previamente no cânone escolar. Isso significa que as práticas de letramento são motivadas pelo estabelecimento de conexão entre sujeitos, pelas intenções mais diversas, pelas relações de identidades e de poder, e ainda que a não-fixidez das práticas de letramento também estão presentes no mundo contemporâneo. As novas tecnologias, entendidas como a diversidade de meios semióticos para criar Discursos, estão impregnadas nos modos de agir e pensar dos adolescentes, independente de se ter ou não computadores na escola ou em casa, pelas vias as mais diversas, como: celulares, acesso à internet através de *lan house*, jogos, músicas, filmes.

Outra constatação diz respeito à produção do desenho como manifestação simbólica, como forma de prazer, como forma de apurar o movimento, distinguir cores, formas, detalhes, texturas, e metaforicamente podemos considerá-lo como uma coreografia feita com as mãos. Trata-se de outra possibilidade de desenvolver o ensino e a aprendizagem da escrita, por meio da articulação entre desenho e escrita, promovendo discussão sobre outros modos de apresentar uma ideia (letramentos multimodais), apoiando o currículo na cultura dos adolescentes e no seu modo de ser (irreverentes, transgressores, engraçados, dissimulados). Isso explica o porquê das piadas e o porquê dos desenhos; pensamos que se trata de um esforço de trazer para o contexto da sala de aula algo que é próprio da vida cotidiana/ do espaço privado.

Então, Roberto, autor do texto da epígrafe, certamente falava da reforma física da escola, mas tomamos como reflexão outra reforma pela qual, inegavelmente, a escola vem passando, nos últimos anos. Por muito tempo, a escola esteve em uma fôrma, uma cultura que parecia “imexível”, com grades curriculares, avaliações, tempos e espaços, previamente definidos. Colocar a escola “em forma” hoje é uma exigência do mundo contemporâneo; colocar a escola “em forma”, assim como na atividade física, é deixá-la saudável, respirando os ares da renovação pedagógica, de não ficar indiferente aos interesses/conflitos dos adolescentes, no que diz respeito aos temas, como sexualidade, musicalidade, amizade, paixão, sonhos, discriminações, violência e drogas. Hoje, com a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, ela se torna responsável por mediar esses conhecimentos. Também é preciso ampliar as formas de expressão, quer por meio da escrita ou de desenhos (letramentos multimodais). Vimos nos textos e nos desenhos dos alunos seu potencial, seus sentimentos, seu modo de ver o mundo e percebemos que é preciso de outras tantas tintas para reformar a escola, além de ver, ouvir e sentir o sujeito que ali está. É preciso considerar a diversidade cultural presente na sociedade e na escola, as diferentes formas de engajamento com o mundo, que produz conhecimentos de modos profundamente diferentes.

Por fim, é preciso investir em pesquisas que procurem estabelecer um diálogo entre o letramento escolar e as culturas dos adolescentes, no sentido de ampliar os níveis de alfabetismo, gerando resultados positivos nas avaliações nacionais e internacionais, que, apesar de considerar apenas um tipo de letramento, permite a inserção em diferentes contextos de maneira crítica e protagonista.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas : Associação da Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, nº 68, p. 143-162, Dezembro/99.

ARRUDA, Renata Kelly de. *Leitura em trânsito: uma aproximação com as práticas de produção, difusão e leitura do jornal Super Notícia*. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

AZEVEDO, Ricardo. Imagens iluminando livros. *Revista Releitura*. Belo Horizonte, n. 16, dez/2002. Disponível em: <www.ricardoazevedo.com.br/artigo14imagens.htm>. Acesso em 29 julho 2008.

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

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, SOUSA, Sandra Zákia. *Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil*. Caxambu, Minas Gerais: 27ª Reunião Anual da Anped, Nov. 2006.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior (1992). In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAIT, Beth. *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

BRANDÃO, Helena .H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFGM, 2005.

CASTANHEIRA, Maria Lucia, GREEN, Judith L. & DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, CIED – Universidade do Minho, 20(2), p. 7-38, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Alda Cristina Vilas Bôas Ribeiro. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a Escola Plural. In: Dalben, Ângela Imaculada L. F. (org.). *Singular ou Plural? Eis escola em questão!* Belo Horizonte: GAME/FaE/UFGM, 2000.

COSTA, Madu. *Meninas negras*. Mazza edições, 2007.

DAYRREL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.28, p. 5-20, out. 2007.

DIONISIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Perspectiva*. Florianópolis:, v. 25, nº. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

DEVANIR, Aparecida. *Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa em turmas do 3º período do ciclo II em escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. 2004, 173 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2004.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 10, jan/fev/mar/abr, 1999.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Paris, 1971. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/2520353/Michel-Foucault-A-Ordem-do-Discurso>>. Acesso em: 26 fev. 2010.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber livro Editora, 2005.

GEE, J.P. *La ideología em los Discursos*. Madri: Ediciones Morata, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLÓRIA, D.M.A.; MAFRA, L.A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 46, n 2, p. 446-475, 2003.

GOODY, Jack, WATT, Ian. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº. 2, p. 30-64, 1990.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e Campo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GUMPERZ, John j. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Teles, GARCEZ, Pedro M. (org.). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R, TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HERMONT, Catherine. *Adolescentes em tempo integral: vivências-saberes-significados*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2008. (Dissertação Mestrado)

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). PNAD 2007 primeiras análises, Educação, Juventude, Raça/cor, Brasília, MEC, vol. 4, 2008.

IVANIC, Roz. I is for interpersonal: discursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and education*, 6, p. 3-15, 1994.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther. Literacy in the New Media age. Seminar.Net – International journal of media, technology and lifelong learning. London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther. *Reading Images: multimodality, representation and new media*. 2004. Disponível em <http://www.knowledgepresentation.org/Buildingthefuture/Kress2/Kress2.html>. Acesso em: 16 jul. 2008.

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições de uma experiência. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. (orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez (org.). *Pensando uma escola pra a adolescência: a experiência da escola Balão Vermelho*. Belo Horizonte: Editora Balão Vermelho, 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira, LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca Izabel Pereira, MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n. 1, p.11-30, jan.abr./2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karin Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008 (a).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (b).

MORSON, Gary Saul, EMERSON, Carly. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. *Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias*. 2007, 108 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MIRANDA, Marildes Marinho. *Letramento, trabalho e educação: o que sabemos sobre?* In: EPIEJA, 2008, Belo Horizonte.

MIRANDA, Marildes Marinho. *Que novidades trouxeram os novos estudos sobre o letramento?* In: ANPED, 30, 2007, Caxambu.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Cristina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULINO, Graça, Walty Ivete, CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

PAULINO Graça (et al.). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diário de Classe*. São Paulo: Moderna, 2003.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 465-484, maio/ago. 2005.

REGO, Teresa Cristina. *Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RESENDE, Valéria Barbosa de. Adolescência, Letramento e Escola. *Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da FUMEC*, Belo Horizonte, nº 1, 2002.

RESENDE, Valéria Barbosa de, SCHFFER, Carmen Cristina Rodrigues. Superando as dificuldades de apropriação da leitura e da escrita. *Revista Língua Escrita*, n.3, p. 67-77, dezembro de 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referenciais conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, n 60, p. 144-158, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Campinas, São Paulo: Papyrus: Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001.

ROJO, Roxane, CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (org.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 137-182, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Em busca do culpado e a linguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle, DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural: Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação*. Belo Horizonte: SMED, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*. Belo Horizonte: SMED, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Desafios da formação: proposições curriculares. Ensino fundamental: Língua Portuguesa. 3º ciclo Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, janeiro, 2008 (texto preliminar).

SIQUEIRA, Cláudia, LUCAS, Rosana. *Escrever e argumentar não é só começar*. Belo Horizonte: Editora Balão Vermelho, 2009.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: CPP, 2002.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 50, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Esta faltando artigo da presença da des invenção da alfabetização

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan. fev.mar.abr. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt; Reinhart; Winston, 1979.

STREET, What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Kings College, London. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5 (2), may, 12, 2003.

STREET B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THIES, Vânia Grim, PERES, Eliane. Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor – uma prática de escrita masculina. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

TRASK, R.L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.
VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*. Rio de Janeiro: v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

ZAIDAN, Samira *et al.* O movimento da produção acadêmica sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 85-113, abr. 2009.

ZAIDAN, Samira, SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte 1986-2005*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.

ANEXOS

Anexo 1



BELO HORIZONTE

Diário Oficial do Município - DOM

Quinta-feira, 30 de Abril de 2009

Ano XV - Edição N.: 3329

Poder Executivo
Secretaria Municipal de Educação

PORTARIA SMED Nº 066/2009

Dispõe sobre documento escolar de avaliação para as unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Boletim Escolar.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, com base nas disposições da LDBEN – Lei Federal nº 9.394/96 e considerando que:

- os registros da avaliação do processo de formação do educando devem ser feitos por meio de formulários próprios padronizados, nos termos do Decreto nº 11.376/2003;
 - a família necessita, periodicamente, conhecer e acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos;
 - os professores necessitam dos registros da avaliação dos alunos, de modo que possam ter referenciais para planejar e replanejar suas ações pedagógicas;
 - a Secretaria Municipal de Educação e o Sistema Municipal de Ensino necessitam ter a compilação dos resultados de avaliação dos educandos, periodicamente e de forma sistemática, para orientar as políticas educacionais do Município;
- RESOLVE:

Art. 1º – Disponibilizar o Boletim Escolar do Aluno, Anexo I desta Portaria, destinado ao registro de avaliação trimestral dos alunos de todos os anos letivos do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, diurno.

§ 1º Para efeitos desta Portaria, o encerramento de cada trimestre dar-se-á nas seguintes datas:

- I – 1º trimestre – até 30 de abril;
- II – 2º trimestre – até 31 de agosto;
- III – 3º trimestre – até o último dia do ano letivo.

§2º O registro do resultado da avaliação de cada trimestre se refere as avaliações processadas durante os meses de cada trimestre.

§3º O Boletim Escolar do Aluno, devidamente preenchido, datado e assinado pelo responsável/Escola, deverá ser entregue à família dos educandos até o 15º dia do mês subsequente ao trimestre, para conhecimento e assinatura do pai/mãe ou responsável.

§ 4º Excepcionalmente, o Boletim Escolar do aluno, referente ao 1º trimestre do ano letivo de 2009, deverá ser entregue às famílias até 30 de maio.

Art. 2º – Este formulário tem o objetivo de padronizar o registro das Escolas e a comunicação com as famílias acerca do desempenho escolar dos educandos.

Art. 3º – O Boletim Escolar do Aluno não substitui a Ficha de Avaliação do Aluno utilizada pelas Escolas em caso de transferência, conclusão de ciclo ou conclusão do ensino Fundamental.

Art. 4º – O preenchimento do Boletim Escolar do Aluno é responsabilidade dos profissionais da Escola, envolvidos com o processo de avaliação dos alunos.

§ 1º - Excepcionalmente, a impressão do Boletim Escolar do Aluno, referente ao 1º trimestre, ficará a cargo de cada escola, utilizando recurso da Caixa Escolar, conforme as seguintes especificações:

Formato: A4 (297 x 210 cm)

Cor: 4x4 (policromia)

Papel: Apergaminhado 180g

Acabamento: 1 dobra

Quantidade: a critério de cada escola – gráfica rápida.

§ 2º - A partir do 2º trimestre, o Boletim Escolar do Aluno estará disponibilizado no Sistema de Gestão Escolar - SGE – Módulo Acadêmico (GA).

§ 3º - Cabe ao(à) Diretor(a) da Escola administrar o preenchimento do Boletim Escolar do Aluno, a data e a forma de sua expedição.

Art. 5º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação

Belo Horizonte, 28 de abril de 2009

Macaé Maria Evaristo

Secretária Municipal de Educação

Anexo 3

A lei n.º 8.432 de 31 de Outubro de 2002 dispõe sobre a implantação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino

LEI Nº 8.432, DE 31 DE OUTUBRO DE 2002

Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino.

O Presidente da Câmara Municipal de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições legais e atendendo ao que dispõe o § 6º, combinado com o § 8º do art. 92 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte promulga a seguinte Lei:

Art. 1º - Esta Lei trata da implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino, em acordo com o disposto no § 2º do art. 34 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único - Para efeito desta Lei, na jornada escolar de tempo integral, o aluno permanecerá por pelo menos 9 (nove) horas diárias na instituição de ensino.

Art. 2º - Estarão assegurados ao aluno, na jornada escolar de tempo integral:

I - a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal nº 9.394/96;

II - acompanhamento do desempenho escolar;

III - atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;

IV - atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania;

V - noções de informática;

VI - 3 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.

Art. 3º - O número de alunos da turma de tempo integral será de, no máximo, 25 (vinte e cinco).

Art. 4º - A implementação da jornada escolar de tempo integral será realizada progressivamente, do seguinte modo:

I - em, no mínimo, 2 (duas) turmas por ciclo escolar, em pelo menos 2 (duas) instituições municipais de ensino de cada região administrativa do Município, no primeiro ano letivo após a publicação desta Lei;

II - em, no mínimo, 2 (duas) turmas por ciclo escolar, em cada instituição de ensino municipal, no segundo ano letivo após a publicação desta Lei;

III - atingindo todo o ensino fundamental, no oitavo ano letivo após a publicação desta Lei.

Art. 5º - Terá direito a matricular-se em turma de tempo integral, até ser cumprido o inciso III do art. 4º, o aluno que, cumulativamente:

I - residir há mais de 5 (cinco) anos no Município;

II - necessitar da aplicação de medida de proteção, conforme previsto no art. 98 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

III - possuir renda familiar de, no máximo, 1 (um) salário mínimo per capita;

IV - tiver idade máxima de 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único - O aluno matriculado em turma de tempo integral em um ano letivo e que atender ao disposto nos incisos deste artigo terá direito a matricular-se em turma de mesma jornada no ano letivo seguinte.

Art. 6º - O Executivo formará uma comissão multidisciplinar para promover a implementação e o acompanhamento das turmas de tempo integral.

Parágrafo único - A comissão de que trata o caput deste artigo terá as seguintes atribuições específicas:

I - selecionar os alunos que comporão as turmas de tempo integral;

II - definir diretrizes das atividades extracurriculares;

III - avaliar o desenvolvimento das turmas de tempo integral.

Art. 7º - O Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 (noventa) dias, contado de sua publicação.

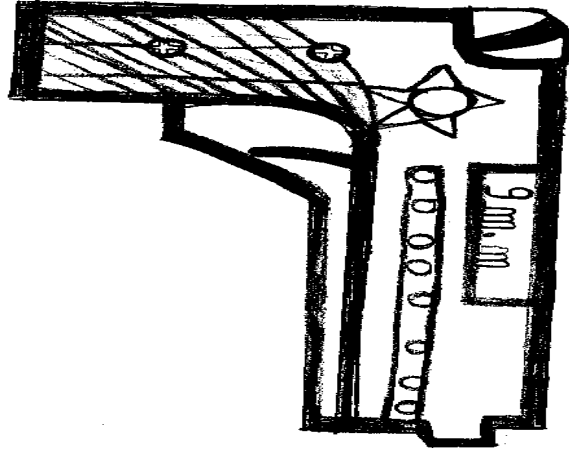
Art. 8º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 31 de outubro de 2002

Sérgio Ferrara
Presidente

Publicada no DOM de 06/11/2002

Anexo 4



Anexo 5

Primeira atividade do grupo focal

1. Por que você participa do projeto Rede do 3º ciclo? (numerar em ordem crescente)

- Estudar os conteúdos que tenho dificuldades;
- Participar do teatro, percussão e excursão;
- Aumentar a rede de amizades;
- Permanecer na escola em tempo integral e me afastar da rua;
- Para produzir textos e aprender ortografia;
- Outro motivo: _____

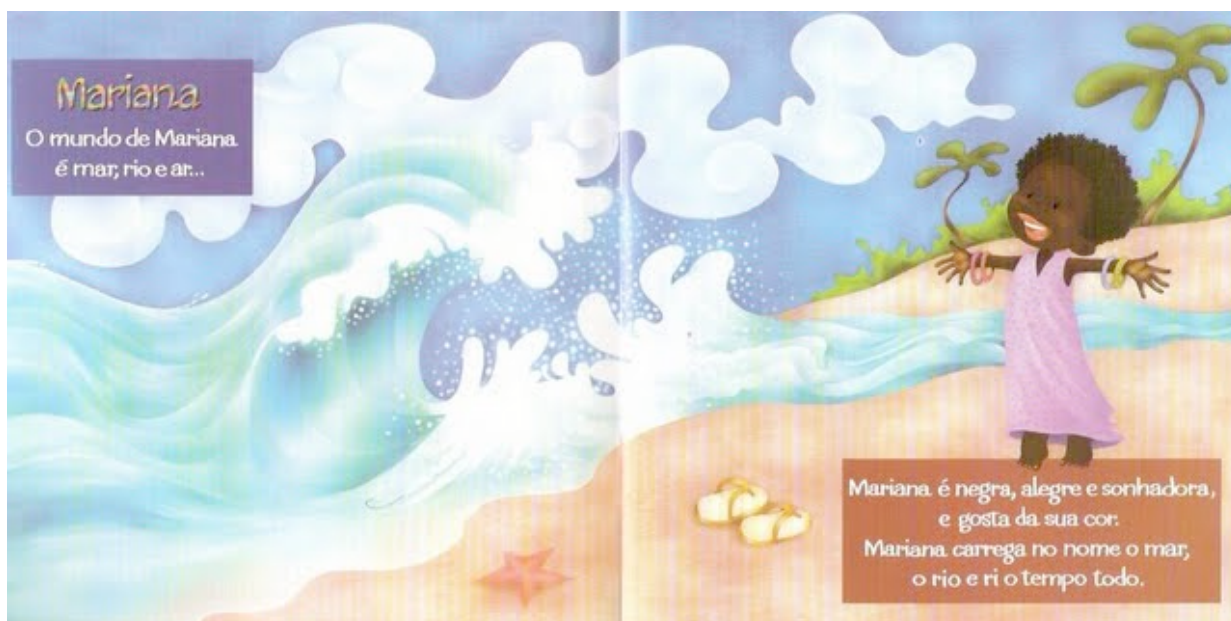
2. Depois do projeto, você começou a

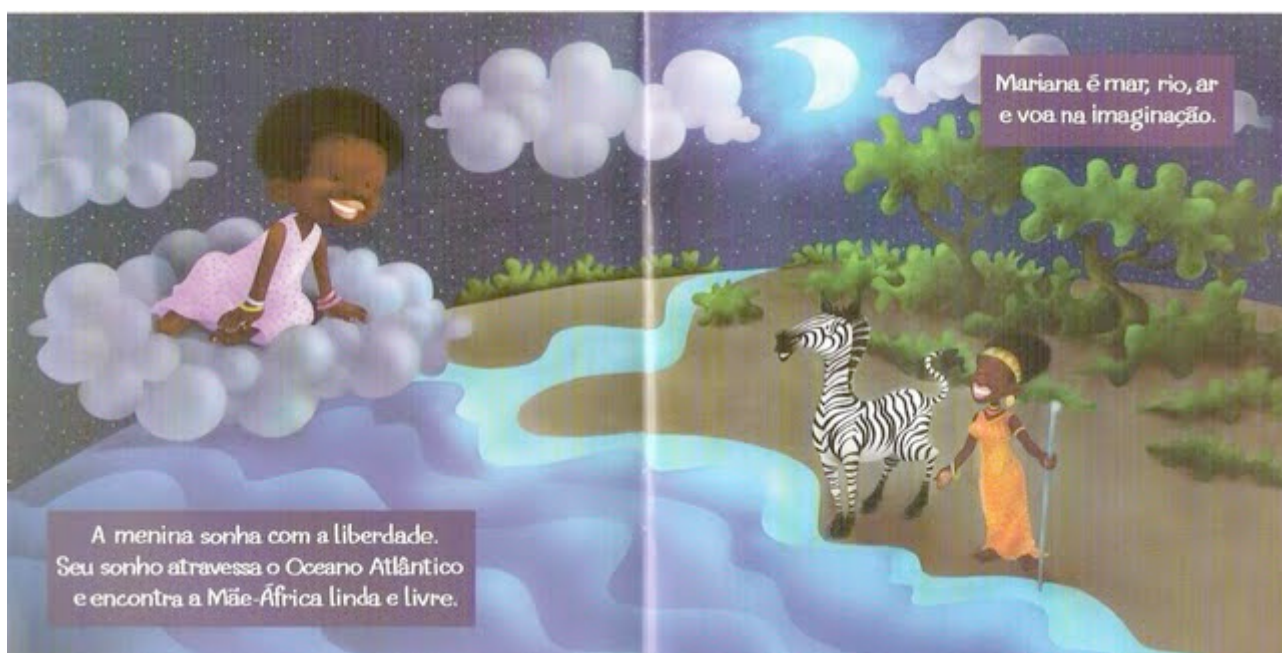
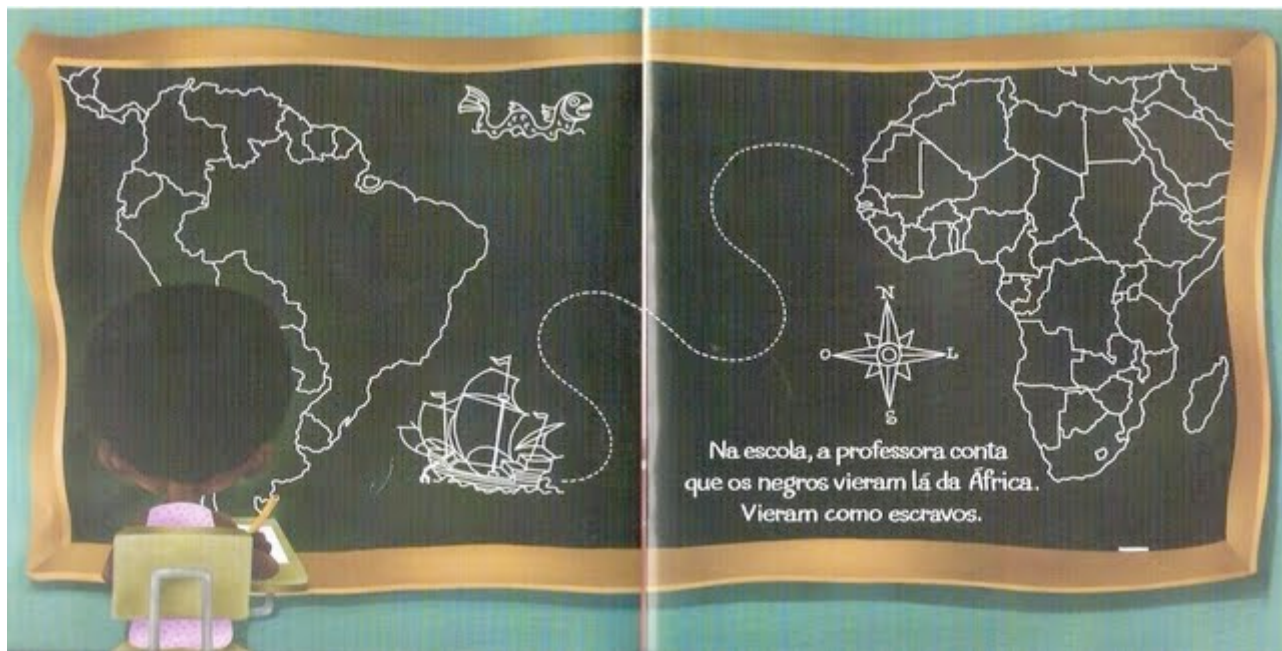
- Ler mais jornais;
- Participar das aulas do turno da tarde;
- Responder com rapidez as questões do livro;
- Responder as questões colocadas pela professora;
- Escrever artigo para o jornal da escola;
- Escrever poesias;
- Escrever diário;
- Escrever bilhete;
- Melhorar a ortografia;
- Outro motivo: _____

3. Dos textos produzidos no projeto, qual você se envolveu mais

- Anúncio de jornal;
- Anúncio humorístico;
- Descrição de um personagem;
- Produção coletiva;
- Bilhetes

Anexo 6





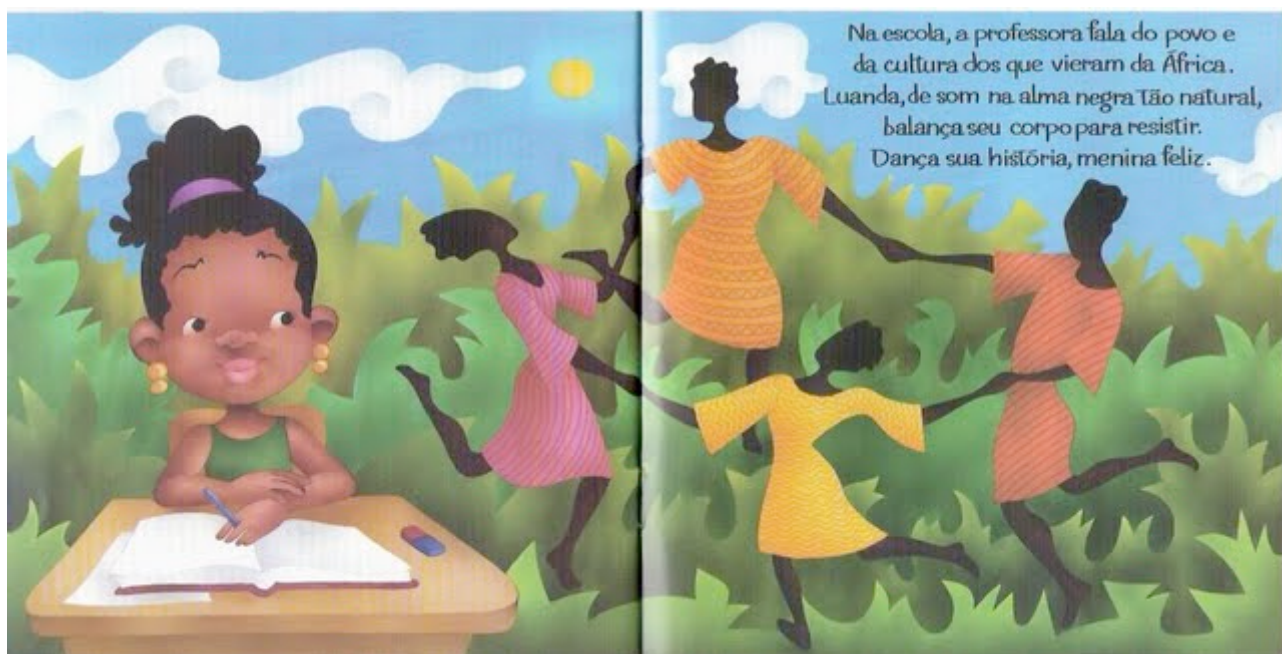






Luanda

Menina bonita, de corpo Tão forte,
menina do tom de chocolate.
Dança como ninguém,
aprende o que lhe convém.



Na escola, a professora fala do povo e
da cultura dos que vieram da África.
Luanda, de som na alma negra Tão natural,
balança seu corpo para resistir.
Dança sua história, menina feliz.



Anexo 7

Aline,
Escrevo para dizer que você é uma pessoa muito especial para todos da nossa sala.
Espero que continue com esse seu jeito carinhoso e meigo. Sua amiga,
Fabiana.

Eduardo,
Gostaria que soubesse que você é um amigo muito especial. A sua amizade é muito importante para mim. Um abraço, Maria.

Carlos,
Parabéns pelo seu aniversário. Muita saúde, muita paz e muito amor. Seja feliz!
Paula.

Luíza,
Sábado próximo, vou comemorar meu aniversário. Conto com a sua presença. Meu endereço: Avenida Brasil, nº 550, apto. 201, Centro.
João.

Marina,
Acho você uma menina muito charmosa. É também muito simpática. O seu sorriso é bonito e sua voz suave. É bom conversar com você. Seu amigo,
Marcelo.

Maria,
Gosto muito de você. Pode contar comigo sempre que precisar. Beijos da amiga,
Luciene.

Lucas,
Tenho observado que você anda muito triste. Se eu puder ajudá-lo... Se quiser conversar um pouco... Seu amigo, Flávio.

Márcio,
Você tem sido um grande amigo. É bom saber que posso contar com você nas horas de alegria e de tristeza. Sua companhia é sempre muito agradável. Sua amiga,
Amanda.

Angélica,
Todas as flores do futuro estão nas sementes de hoje, por isso cuide bem do seu jardim.
Sua amiga, Flávia.

Pedro,
Acredite nos seus sonhos. Lute por eles. Sei que você será capaz de conquistá-los.
Um grande beijo da amiga, Sandra.

Anexo 8

RECADINHOS			
Mãe, quero dizer-lhe que você é uma pessoa muito especial na minha vida. Eu nunca conseguiria ser alguém se você não estivesse ao meu lado. Quero que você esteja sempre comigo. Maíra	Daniilo, te curto de montão. Tays	Ana, você é muito carinhosa, legal e importante. Thayane	Mãe, você é muito legal comigo. Gleisson
Wesley Pereira, você é uma boa pessoa. Thiago	Eloá, você é uma menina muito simpática e bonita. Baiano	Matheus Castro, você é muito gente boa. Jéssica	Tays, você é gente boa. Gosto do seu estilo. Eloá
Claudionor, não conheço você muito bem, mas parece ser uma pessoa legal. Tays	Thiago, você é muito sério. Solte-se um pouco. Eloá	Luiz, você é muito namorador e simpático. Matheus Castro	Jorge, você é muito inteligente. Ana Cristina
Lola: uma pessoa muito especial, carinhosa e que sabe ser companheira. Beijjos da amiga Michelle.	Michelle, gosto muito de você. Você é superengraçada e amiga. Confio muito em você. Espero que nossa amizade não tenha fim. Beijjos, Bruninha.	Jéssica, você é uma menina muito legal e bonita. Luiz	Larissa, você é uma pessoa que jamais esquecerei. Prince
O pessoal desse Projeto é legal pra "daná". Quem mandou esse recado foi o Grafite e o Pachá.	Thayane, tirando as suas gracinhas, você é muito legal. Adoro você. Ana Cristina	Michael, você é o meu irmão 100%. Thiago	Carol, Pequena, Lola, Jéssica e Gisele: amigas, vocês são raridade e não encontramos em qualquer lugar. Prince
Bruna, amiga não é aquela que traz um buquê de rosas, mas aquela que tira os espinhos. Essa é você. Lola	Giza, você é uma amiga nota mil. Não se esqueça de mim. Kelly	Baiano, você é quase um irmão para mim. O irmão mais velho que não tive. Saiba que sempre que precisar, pode contar comigo. Beijjos, Bruninha	Pequena, você é e sempre será uma grande amiga para mim. Você é demais. Continue assim, brilhando como uma estrela. Gisele
Gilca, pedi a um anjo para guardar você, mas ele me disse que não podia guardar outro anjo. Lucécia	Michael, espero conhecê-lo melhor. Você parece ser legal. Jéssica	Pai, no dia em que você virou pai, ganhou mais uma pessoa que o ama: eu. Vítor	Baiano, você é muito gente boa. Continue sempre assim. Carol
Ana Cristina, você é uma pessoa muito legal. Gosto muito de você. 10000000000 beijos. Jorge	Kelly, você sempre foi e sempre será uma amiga muito especial. Pequena	Wesley, você é um grande amigo. Rômulo	Ana Cristina, gosto da sua amizade. Larissa
		Mamãe, você e meu pai são muito importantes para mim. Mateus Santos	

Anexo 9

Palavras

Se olho para uma palavra, descubro, dentro dela, outras palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve.

Leia a palavra *janela*, tentando encontrar as outras palavras que nela estão debruçadas. Aí você compreenderá como foi fácil escrever este *Diário de classe*.

J A N E L A
 . . . E L A
 . A N E L .
 J A N E . .
 . A N E . .
 . A N E L A
 J A . . L A