

A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
O QUÊ, COMO E PARA QUEM SE ESCRIVE?

WRITTEN PRODUCTION AT ELEMENTARY SCHOOL:
WHAT, HOW AND TO WHOM DO THE STUDENTS WRITE?

Vanessa Wendhausen Lima

Universidade Federal de Santa Catarina
vwlima@gmail.com

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti-Soares

Universidade Federal de Santa Catarina
vanessa.arlesia@gmail.com

Ederson Luís Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina
ediliteratus@gmail.com

RESUMO:

A partir de 69 relatórios de 17 professores acerca do trabalho desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental II, na região do Vale do Itajaí/SC, o presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões acerca de três pontos norteadores: a) o quê; b) como e c) para quem se escreve nas aulas de português. A partir de reflexões pautadas no estudo dos letramentos, percebeu-se que há legitimação de práticas de letramento escolar pautadas no modelo autônomo e eventos reconfiguradores dessas práticas, que contribuem para a efetivação do letramento ideológico, com interações que envolvem sujeitos para além da sala de aula, incorporando também os sujeitos situados nas instâncias de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua portuguesa, letramento; produção textual; gêneros discursivos.

ABSTRACT:

From 69 reports of 17 teachers about the work in Fundamental Teaching II classes, at region of Vale do Itajaí / SC, this article aims to present reflections about three guiding points: a) what; b) how to c) to whom it is written in Portuguese classes. From reflections guided the study of literacies was realized that there legitimation of school literacy practices under autonomous model and reset events such practices that contribute to the realization of the ideological literacy, with interactions involving subjects beyond the classroom incorporating also the subject situated in teaching and learning instances. **KEYWORDS:** portuguese teaching; literacy; text production; discursives genres.

Introdução

A linguagem como objeto de conhecimento na escola não é estudada sem percalços. Seja pelas singularidades dos sujeitos, seja pelas diferenças inerentes advindas das experiências sociais que cada estudante traz de suas vivências, temos na universidade o reflexo desses contextos. Por outro lado, mesmo a pesquisa linguística tem implicações, que estão estritamente relacionadas à educação linguística, ao ensino. Esta questão deve estar bem clara ao linguista aplicado, não se assumindo apenas como um estudioso da linguagem, mas também como um sujeito constituído (GERALDI, 2010), que age no mundo real através de práticas sociais entre as quais estão a prática científica e a prática educacional, que, além de pensarem *sobre* a linguagem, pensam *na* linguagem (RAJAGOPALAN, 2003, p. 127), sendo o discurso científico, por exemplo, também uma prática social, uma ação política. Assim, o linguista aplicado precisa “considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Como afirma Rajagopalan (2003): “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 124).

Neste contexto, a produção textual, seja na universidade ou no ensino fundamental, é uma das atividades em que emergem as relações sociais dos estudantes com a escrita e a leitura nesses ambientes sociais. Também as dificuldades de escrita que alguns estudantes encontram nesses contextos de produção textual vão revelar sua familiaridade ou distanciamento decorrentes das práticas de linguagem em que eles estão inseridos socialmente. Diante disso, cabe a postura ética do linguista/professor no trabalho com, sobre e na linguagem, considerando que, quanto mais distante da realidade dos sujeitos forem os contextos em que a linguagem escrita trabalhada na escola estiver mais perdidos eles estarão em relação aos *letramentos dominantes*. Como em poucos

(muitas vezes, nenhum) instantes os *letramentos vernaculares* são abordados, refletidos, aqueles que não estiverem inseridos em ambientes de práticas de leitura e escrita formal, em que a língua dita culta é empregada, terão estas maiores dificuldades em produzir textos nesta modalidade.

Se, a partir de Street (1984; 2000), não podemos esquecer aquilo que é local, que é particular nas *práticas de letramento* dos sujeitos fora da escola, por exemplo, com a família, nas instâncias informais de interação e nos ambientes de práticas de linguagem em que estiverem inseridos social e culturalmente, também não se pode deixar de problematizar isso nas instâncias de ensino. Por isso, desde as conhecidas críticas feitas ao ensino tradicional de língua portuguesa (BRITO, 2006, GERALDI, 1993; 2010, BRASIL, 1998), tem-se se buscado um trabalho com a linguagem em sala de aula que, acima de tudo, seja significativo ao aluno e garanta que este seja capaz de ler e de produzir textos em que assuma a palavra nos mais variados contextos (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCNLP (1998), de certa forma, abriram a possibilidade para um trabalho desta natureza quando propuseram o ensino através dos gêneros discursivos / textuais – tipos relativamente estáveis de enunciados que medeiam as relações sociais –, conforme já apontado em Ferretti-Soares (2012), já que estes, baseados na concepção dialógica de linguagem, advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin, são uma ponte que une linguagem e sociedade, afinal “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos [gêneros] que a realizam, e é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN apud GERALDI, 2010, p. 141). Aliás, os documentos enfatizam que o objetivo do ensino é, justamente, instrumentalizar o aluno para o uso, o que pode ser percebido quando há recomendações, a partir dos PCNLP, para que se trabalhe nos eixos: uso-reflexão-uso, nas e para interlocuções efetivas (BRASIL, 1998, p. 35; 19).

Cabe assinalar que, ainda que os gêneros discursivos tenham chegado a algumas salas de aula brasileiras, a maneira como têm sido trabalhados é alvo de críticas, principalmente pela objetificação e pelo caráter artificial das abordagens (GERALDI, 2010; ROJO, 2008; FERRETTI-SOARES, 2012). Insere-se então o questionamento sobre como a escola pode propiciar aos alunos o domínio do uso da língua, ou dos gêneros (orais e escritos), atuando como potencializadora das habilidades dos educandos de ler e escrever criticamente nos diferentes contextos sociais pelos quais transitam (ou transitarão), sem cair nas velhas práticas escolares descontextualizadas, que são o principal alvo das críticas levantadas neste contexto.

Entretanto, tal reflexão, por sua vez, deve considerar as práticas que historicamente estão na escola e como propostas diferentes de ensino (como a do

ensino por meio dos gêneros) são inseridas nesse contexto pelos sujeitos que ali agem. Tal diálogo é imprescindível para que se efetivem reais mudanças no contexto escolar, onde a incorporação dessas recentes propostas está em tensão, o que se faz considerar ainda a existência de uma mescla de diferentes concepções pautando as práticas escolares e concepções às vezes até contraditórias (JULIA, 2001), sobretudo, num momento de contínuas problematizações sobre os contextos de ensino e aprendizagem, como o que estamos inseridos.

Neste contexto de investigações, Street (1984; 2010) nos convida a perceber os sujeitos como datados e historicizados interagindo a partir da escrita. Nesse sentido, cabe assinalar que um sujeito participa de *eventos de letramento* quando entra em contato com a modalidade escrita da língua. Dessa forma, são considerados letrados, desde que participem de *eventos de letramento*, aqueles sujeitos que tiverem conhecimento dos usos da escrita. Por isso que *letramento* é tomado como fenômeno social e por isso que Street (2010) fala em *letramentos locais*, pois o autor assinala a necessidade de os professores entrarem em contato e tomarem conhecimento das *práticas de letramento* locais, sendo neste sentido que um olhar sensível para as singularidades e as práticas sociais em que os estudantes se inserem serão então levadas em consideração por este professor. Diante do que foi destacado, cabe ressaltar que se tem o desafio de elaborar currículos e pedagogias sem ignorar as práticas de letramentos locais, baseando as reflexões e problematizações do ensino em observações e intervenções a partir do encontro com situações reais de interação.

No presente artigo, a partir da análise de um corpus de 69 relatos de professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas de Santa Catarina, buscamos apreender como, em sala de aula, emerge o trabalho com os gêneros discursivos, pautados no argumento da interlocução efetiva de que falam os PCNLP (BRASIL, 1998) – especificamente nas atividades de produção textual. Desse modo, as produções existentes nos relatos analisados foram quantificadas, objetivando entender como estas ocorrem e quem são os interlocutores envolvidos. A partir disso, busca-se apreender como os trabalhos de produção textual descritos, ou seja, os eventos de letramento relatados se relacionam com essa “interlocução efetiva”, que só é possível por meio de um modelo de letramento ideológico (STREET, 1995).

A partir daqui o artigo está dividido em três partes. Na primeira, serão apresentados alguns conceitos importantes sobre os estudos do letramento, buscando estreitar o foco para uma abordagem a partir dessa perspectiva no que tange à produção textual. Na seção seguinte, serão abordados os aspectos analíticos e o contexto em que foram gerados os dados. Por fim, serão apre-

sentados os resultados da análise e terão lugar, então, problematizações à luz do arcabouço teórico-metodológico apresentado.

2. Pressupostos teóricos

O conceito de letramento esteve associado durante muito tempo ao conceito de alfabetização, ou seja, ao domínio da relação grafema-fonema, do código escrito. No entanto, compreende uma instância bem mais ampla na qual a alfabetização é apenas uma parte. Citando Scribner & Cole (2004), Kleiman (1995, p. 19) conceitua *letramento* como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Cabe reiterar que esse uso da escrita não pressupõe necessariamente o domínio do código (ou a alfabetização), já que uma criança pode estar inserida em um evento de letramento como o contar histórias sendo o ouvinte, antes mesmo de dominar o código alfabético, por exemplo.¹A partir desta exemplificação, pode-se perceber a relação com os contos de fadas que se estabelece a partir da escuta e do reconhecimento da introdução de histórias infantis e, assim, o encontro com a sentença “era uma vez” demonstra sua inserção em práticas de letramento anteriores.

Nesse sentido, segundo Barton e Hamilton (2004, p. 113), entendem-se por *práticas de letramento* práticas sociais dentro das quais o letramento cumpre um papel, isto é, as práticas são um conjunto de vivências. Trata-se de formas culturais de uso da escrita que implicam valores diferentes, sentimentos, atitudes e relações sociais, como a prática de contar histórias, por exemplo, que foi mencionada anteriormente. Tais práticas, por sua vez, só são observáveis – em parte – em atividades específicas nas quais a escrita cumpre um papel, ou seja, nos *eventos de letramento*. Assim, os *eventos de letramento* são atividades em que há um ou mais textos escritos que são centrais, ainda que estejam presentes outras modalidades da língua. Trata-se, segundo os autores mencionados, de episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por elas. A metáfora do iceberg usada pelos autores ilustra bem a relação entre práticas e eventos de letramento, sendo as primeiras a parte maior submersa do iceberg, e os segundos, a parte menor, observável.

A partir disso, entender-se-á que o letramento não acontece apenas na

1 A pesquisa empreendida por Shirley Heath e apresentada em “What no bed times tory means: narratives kills at home and school” (1982) aborda justamente as implicações de eventos de letramentos anteriores à escola sobre o processo de educação institucional.

escola, ao contrário, acontece em diversas situações sociais, e só faz sentido nessas situações. Segundo Kalman (2003, p. 42), “na escola, o docente organiza a atividade para o ensino e aprendizagem da língua escrita. Já os eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana se dispõem com fins comunicativos e, por isso, tornam-se importantes contextos para a apropriação dos diversos usos da cultura escrita”, ou seja, aprende-se a escrever porque tal aprendizado tem uma razão de ser, é um meio necessário e não um fim em si mesmo.

Neste contexto, uma das falhas da escola é, justamente, a não compreensão – ou negligenciamento, em alguns casos – deste aspecto tão importante, isto é, não o de criar momentos de ensino e aprendizagem apenas, mas de inserir-se em eventos de letramento, onde a leitura e escrita, de fato, tenham uma finalidade em interações reais, entre sujeitos reais e o ensino e aprendizagem da língua sejam meios agenciados porque necessários. Segundo Kleiman (1997, p. 20),

[...] a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...] processo geralmente concebido em termos de uma competência individual.

Cabe assinalar a esta altura que “a aprendizagem se dá, primeiro, no plano da experiência social mediada por sistemas simbólicos culturais, sobretudo, a linguagem humana; segundo, nos planos da cognição individual” (KALMAN, 2003, p. 44). Há, portanto, através dessa participação, as dimensões *intersubjetiva* e *intrasubjetiva*. Isso decorre da interação mediada, não por um sujeito entre sujeito e objeto de ensino, mas mediada pela linguagem, pela semiose, entre sujeitos sobre o mundo (cultural ou material). Na escola, professor e aluno e alunos entre si são os sujeitos mais próximos que podem, na interação, agir sobre o mundo. Assim, apreende-se que “é através da interação social que se tem acesso à cultura escrita e é nela que a apropriação da escrita se faz possível” (KALMAN, 2003, p. 60).

Pensar na interação como o momento da aprendizagem vai ao encontro do que propõe os próprios PCN (1998), que afirmam “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita será a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19 – 20). Essa perspectiva é convergente com a própria concepção de linguagem tomada pelos documentos, ou seja, a concepção de Bakhtin (2006 [1929]) de que a língua existe no e para o uso.

Sendo assim, afirmam os documentos: “[...] linguagem, aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade” (PCNLP, 1998, p. 20). Basicamente é o que já afirmava Bakhtin, isto é, que a língua é signo e como tal só pode aparecer em um terreno interindividual, nas relações sociais (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 33). Ainda afirma o autor, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é exatamente o produto da interação do locutor com o ouvinte” (BAKHTIN, 2006 [1929], p.32; 115).

No que tange ao ensino de produção textual, assumir a linguagem sob uma perspectiva dialógica e o ensino sob uma perspectiva do letramento, implica propiciar a inserção do aluno em práticas reais com a linguagem, nas quais este assumia a postura de autor que mobiliza recursos linguísticos para atuar em práticas sociais nas quais se insere. Dessa forma, a perspectiva adotada no presente trabalho se enquadra ao que Street (2010) chama de *modelo ideológico de letramento*, ou seja, que entende o letramento como uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, como pressupõe o *modelo autônomo de letramento* tão enraizado na escola tradicional.

Nesse sentido, uma das questões que tem sido levantada ao se pensar sobre a produção textual é a necessidade de existência de leitores efetivos dos textos dos alunos, para além do professor que assume uma postura corretiva. Diante dos resultados do INAF (2006; 2009), por exemplo, é possível pensar que apontar apenas erros não tem surtido tanto efeito na refacção dos textos quanto teria dialogar sobre *para quem* e *o que* o aluno escreveu e *por que* escolheu determinada forma para isso. Apesar de o professor estar continuamente assinalado como o interlocutor principal em sala de aula, isso não significa que ele precisa ser o único e que este não deve também assumir a postura de “caçador de erros”, antes a de um par mais experiente que ajuda o aluno na efetivação de seu projeto de dizer – e tem essa como sua função principal –, de modo que a interação que acontece na sala de aula seja encarada explicitamente como uma interação, de fato, não como um “monólogo” docente.

3. Do contexto de geração de dados e dos aspectos analíticos

Os relatos apresentados fazem parte de um total de 69 relatos de atividades desenvolvidas por 17 professores do Ensino Fundamental II de 13 diferentes escolas de um município da região do Vale de Itajaí/SC. Tais documentos

não foram escritos especificamente para esta pesquisa, mas como meio de compartilhar práticas de sala de aula no curso de formação continuada Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) oferecido pelo Governo Federal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Esse curso é voltado para professores de Língua Portuguesa e Matemática que estejam atuando em sala de aula do Ensino Fundamental II em escolas públicas. Na região em questão, o curso possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas com encontros presenciais e 180 horas com atividades individuais na escola. O programa inclui discussões teórico-práticas e, segundo informações no site do MEC, busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

As leituras teóricas são de mesma perspectiva das norteadoras dos PCNLP, ou seja, discussões sobre leitura e produção de texto e análise linguística; estudos de gênero discursivo; além de estudos sobre letramento e alfabetização. O material do curso é constituído por cadernos² do programa, além de diversos outros textos teóricos que os professores formadores sugeriam.

Um dos aspectos enfatizados no curso é justamente tornar as atividades de sala significativas aos alunos a fim de que o processo de ensino-aprendizagem de língua aconteça de fato. Como meio para isso, enfatiza-se a “publicação” das produções, ou seja, que os textos dos alunos fossem lidos por outros sujeitos que não apenas o professor na condição de avaliador. Além disso, a metodologia proposta no curso foi a Sequência Didática (SD) (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), enfatizando, porém, a autonomia do professor para adaptar este ou mesmo criar outros métodos de ensino e aprendizagem.

Considerando tal contexto dos dados e o escopo das reflexões aqui traçadas – voltadas para a produção textual em contextos de uso –, a seguir serão apresentadas as informações sistematizadas numa planilha em Excel preenchendo os seguintes itens: a) Gênero (s) textual (is) trabalhado (s) (tipo de produção proposta, se inicial, intermediária ou final); b) Etapas da produção/aula; c) Finalidade da produção (para que e quem os textos foram produzidos, o que foi avaliado); d) Sobre o engajamento dos alunos nas atividades; e) Resultados e avaliações da atividade. A partir desses dados, a análise focalizará os seguintes aspectos: a) como e b) para quem os alunos têm produzido textos nas aulas de Português. Passamos agora para a apresentação e discussão dos dados.

2 Para conhecer o material do curso, pode ser consultado o site oficial do MEC.

4. Apresentação e discussão dos dados

Como explicado na seção anterior, o desenvolvimento da competência discursiva se dá, sobretudo, em contextos reais de sociabilidade, de modo que alunos que tenham familiaridade com determinadas práticas de letramento, convergentes com os tipos de letramento que prevalecem na esfera escolar e em esferas de letramentos dominantes, tendem a experienciar um processo de desenvolvimento das competências discursivas com menos percalços do que os que não estiveram inseridos em tais práticas nos contextos extraescolares (HEATH, 1982; KALMAN, 2003). Diante disso, a presente seção tem por objetivo discutir os dados gerados a partir dos relatos de professores, de modo a problematizar o que tem sido proposto e feito nas salas de aula de língua portuguesa no que tange a tornar a “interlocação efetiva” um aspecto imprescindível no ensino de produção textual.

4.1. O caminho da escrita: o que escrevemos?

A análise dos 69 relatos demonstrou a existência de práticas de produção textual nas classes do ensino fundamental que participam dos relatos. Em 65 dos 69 relatos houve pelo menos uma atividade de produção de texto durante a prática descrita. A partir da tabela abaixo, torna-se possível agrupar alguns “gêneros”, já que se trata de produções semelhantes do ponto de vista de uso e forma. É o caso dos contos e das narrativas; do cartaz, do painel e do mural, por fim, do anúncio e da propaganda. Nesse sentido, teríamos os três “gêneros” mais produzidos em sala: narrativas (13); painel escolar³ (11) e anúncios (8). Estas produções contemplaram diversos gêneros⁴, como é possível ver a partir da tabela 01, abaixo:

3 Como o objetivo aqui é apresentar o que foi produzido, não será discutido o mérito de problematizar se mural, painel e cartaz são gêneros ou suportes. De qualquer forma, serão mantidas tais nomenclaturas reconhecendo que as produções que englobam estes “gêneros” merecem uma análise mais detalhada. Para aprofundar esta discussão, recomendamos a leitura de Marcuschi (2003) e Bonini (2011).

4 Foi mantida a nomenclatura usada pelos docentes para os gêneros produzidos.

Tabela 01 – gêneros produzidos pelos alunos

Gênero	Número de ocorrências	Gênero	Número de ocorrências
Conto	8	Notícia	2
Cartaz	6	Texto	2
Anúncio	4	Texto descritivo	2
Biografia	4	Argumentação oral	1
Ilustração	4	Artigo de opinião	1
Painel	4	Avaliação	1
Propaganda	4	Bula literária	1
Autobiografia	3	Cordel	1
Conceito	3	Debate oral	1
HQ	3	Diálogo	1
Narrativa	5	Diário	1
Poema	3	Diversos	1
Resumo	3	Lista	1
Texto Informativo	3	Manual de jogo	1
Acróstico	2	Mural	1
Anotações de pesquisa	2	Parágrafo argumentativo	1
Apresentação oral	2	Paródia	1
Carta	2	Peça teatral	1
Convite	2	Relato	1
Descrição	2	Relatório	1
Embalagem	2	Roteiro teatral	1
Ficha de leitura	2	Rótulo	1
Letra de música	2	Testemunho	1
Maquete	2		
Total de produções			103

Fonte: elaborado pelos autores

4.2.O caminho da escrita: como escrevemos?

A metodologia seguida nessas atividades segue os seguintes passos: lê-se e/ou estuda-se um gênero para produzir o mesmo gênero (exemplos 01 e 02); estuda-se um gênero – ou mais de um – para produzir outro (exemplo 03); ou ainda, lê-se um gênero que serve como apoio temático⁵ para produção de outro que aborde o mesmo assunto (exemplos 04 e 05). Há relatos em que se faz ainda a mescla desses passos metodológicos (exemplo 06).

Exemplo 01-

[...] Apresentando as propagandas, aos poucos eles foram se lembrando de alguma propaganda que viram, depois discutimos o que a mesma nos transmitia, e o resultado não poderia ter sido outro, todos interagiram e sugeriu-se que *fizéssemos também, cada um, sua própria propaganda* com temas diversos [...] Partindo do interesse dos alunos, resolvemos

⁵ *Temático* no sentido de *assunto* do texto, o que é diferente do aspecto temático bakhtiniano.

fazer um “outdoor” da turma, mostrando para todos, o que a escola em que eles estudam tem de melhor. [...] Na semana em que foi confeccionado o “outdoor” a escola sediou um bazar, os alunos então, escolheram um lugar estratégico para colocar o “outdoor”, onde toda população pudesse ver seu trabalho. Muitos me relataram que os pais iriam ao bazar, e fariam questão de mostrá-lo. (1_A2, grifo nosso)

Exemplo 02 –

[...] Na primeira aula, apresentei aos alunos algumas biografias como a de Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade e Pelé. Em conversa, selecionamos as informações principais que deve conter uma biografia. [...] Segunda aula: *solicitei aos alunos a escrita de sua própria biografia* [...] (1_M2, grifo nosso)

Exemplo 03-

[...] Levei para sala, como suporte da aula, caixas de remédios com a bula dentro e os alunos manusearam o material e observaram cores, tamanho das letras [...] Distribuí aos alunos cópias de uma bula de remédio para dor de ouvido. *Fizemos a leitura de uma bula* e em seguida os alunos pesquisaram no dicionário as palavras desconhecidas, para esta atividade (Assinalem no texto da bula as informações que vocês elegeram como essenciais ao usuário do medicamento *e escrevam uma carta* para instruir o garoto Antônio, tanto na leitura como na busca de informações no texto que acompanha a medicação: a bula do remédio) [...] (3_I1, grifo nosso)

Exemplo 04 –

[...] Colei na lousa várias gravuras para que os alunos identificassem tipos de trabalho. [...] Fizemos um debate sobre as diferentes profissões e *o que é trabalho*. [...] sugeri que fizessem uma *letra de música, ou uma poesia, utilizando todos os conceitos repassados* para apresentação oral. (1_D2, grifo nosso)

Exemplo 05 –

[...] A partir da leitura do texto “Bisa Bia, Bisa Bel”, presente no livro didático, *o qual falava de um segredo*, e também da literatura lida na biblioteca, lida pela professora Amália, “Chiclete grudado em baixo da mesa”, *que tinha como tema o segredo*. Resolvi propor aos alunos dos 6^a anos a *produção de um diário*, sendo este um suporte onde guardamos nossos segredos. [...] (1_E1, grifo nosso)

Exemplo 06 –

ESTRATÉGIA – GÊNERO TEXTUAL – BIOGRAFIA

Leitura do texto – BIOGRAFIA de Carlos Drummond de Andrade.

Exploração do texto – identificação dos critérios que constituem uma biografia.

Exploração da palavra BIOGRAFIA – BIO + GRAFIA –

Leitura do poema de Cecília Meireles – autorretrato-

Discussão a respeito das diferenças entre um texto e outro.

Proposta para a elaboração de uma autobiografia

(1_M3)

Nos dois primeiros exemplos, a produção de uma propaganda e uma biografia se dá a partir da leitura e análise de, respectivamente, outra propaganda e outra biografia. No exemplo 03, a produção de uma carta sobre o uso de remédios se dá a partir da leitura e análise de bulas. Nesse sentido a produção da carta serve para explicar o uso do medicamento, o que é compreendido por meio da leitura e estudo da bula, ou seja, trabalha-se a bula para produzir a carta. Nesse sentido, o estudo dos aspectos linguísticos, sobretudo, do caráter instrucional da bula (uso de imperativos, por exemplo), é agenciado na escritura da carta, gênero mais informal que a bula, mas também visa instruir sobre o uso do medicamento, nesse caso. Os exemplos 04 e 05 apresentam a abordagem de um gênero com foco em seu assunto, utilizado como motivador para a produção de outro gênero sobre mesmo assunto. Nesse caso, vê-se que a relação feita pelos professores é a partir do campo semântico, ou seja, do assunto que perpassa esses diferentes gêneros, o que pode contribuir na escolha lexical dos alunos na escritura do diário, ou seja, na utilização de palavras-código, pseudônimos etc. Já o exemplo 06 apresenta uma sequência metodológica em que tanto se estuda um gênero (biografia) para produzir o mesmo (biografia), quanto se estuda outro gênero (poema) com foco em seu assunto (a história de vida de alguém) como motivador para a construção de um gênero diferente (biografia). É legítimo observar nesse exemplo que a abordagem de dois gêneros se deu com intuito de esclarecer as diferenças entre ambos e, logo, a peculiaridade de cada um deles (veja o ponto 5 do excerto no exemplo 06). Assim, a configuração linguística é estudada em relação ao projeto de dizer do autor, ou seja, nesse caso, se quer contar a vida de outrem, usa a biografia, mas se quer contar sua própria vida, usa a autobiografia.

4.3.O caminho da escrita: para quem escrevemos?

Se por um lado, no momento da leitura e estudo do texto, analisa-se a questão do leitor, da intenção, da finalidade do gênero e da configuração linguística, por outro lado, no momento da produção, dar conta dessas questões torna-se algo bastante complexo, uma vez que ao aluno não parece ser possível ingressar no contexto de produção da maior parte dos gêneros trabalhados (no contexto jornalístico da notícia, por exemplo), não sendo tarefa simples agenciar recursos linguísticos necessários para efetivação de um projeto de dizer. Por isso, cabe acentuar que, na leitura, o aspecto social do gênero é considerado através, por exemplo, de perguntas como nos exemplos abaixo, sendo que há uma configuração linguística que permite a análise do texto-enunciado⁶ (RODRIGUES, 2001), que permite relacionar o texto e seu contexto social:

Exemplo 07 –

[...] decidi por trabalhar o gênero Bula, a começar por descobrir se os alunos faziam uso de remédios sem prescrição médica, se costumavam ler antes as bulas dos remédios, se seus pais costumavam utilizar remédios por conta própria e ouvir os depoimentos dos alunos quanto à prática da utilização de medicamentos. [...] (3_I1)

Exemplo 08 –

[...] Inicialmente, os alunos tiveram contato com diversos anúncios publicitários e com os classificados do jornal, de um modo especial. Fizeram a leitura dos anúncios e levantaram vários questionamentos sobre a estrutura, a intenção e a finalidade destes textos. “Perguntas e comentários como, por exemplo:” Quem vai querer comprar isso? Porque estão cobrando tão caro por isso? Isto deveria ser anunciado em outro local”. Desenvolveram a criticidade e a reflexão sobre o meio de comunicação no qual o anúncio é veiculado e, durante a discussão oral, os alunos verificaram que o anúncio também é um meio de expressão cultural de um grupo [...] (1_C1).

6 Para Rodrigues (2001), o conceito de “texto-enunciado pode ser entendido enquanto “texto como mediador de interação”, em contrapartida ao conceito de “texto-estrutura”, ou seja, “o texto retirado da situação de interação”. Em outras palavras, no texto-enunciado, a materialidade textual é tomada como ponto de partida para perceber a manifestação dos sujeitos, suas representações de mundo por meio dos textos.

No excerto 07, por exemplo, há uma relação entre a prática social de uso de remédios e a bula por meio do tema que o gênero em questão mobiliza – uso de remédios. No excerto seguinte, o aluno analisa os textos publicitários enquanto consumidor, uma vez que esta já é uma posição desencadeada pelo próprio gênero, parte de uma rede de práticas de letramento que os alunos geralmente participam enquanto, justamente, consumidores.

Nas atividades de produção textual os aspectos sociais do gênero (interlocutores e seus projetos discursivos, os aspectos da esfera de atividade, as ideologias, a finalidade etc.) podem ficar um tanto vagos ao aluno como escritor, uma vez que o fato de estar na escola implica necessariamente não estar no contexto do gênero que pode estar sendo trabalhado. Nesse sentido, a finalidade apreendida pelo aluno, por exemplo, poderia ser mostrar ao professor que é capaz de escrever dentro das expectativas. Isso evidencia a tamanha complexidade de se trabalhar a produção de gênero sem cair em sua objetificação/gramaticalização. Por isso, não se pode esquecer que estar na escola, através de contextos tradicionais de ensino, implica ter o professor como único leitor, sobretudo na situação de leitor-avaliador dos textos ali produzidos, mesmo que esses não sejam os tipicamente escolares (provas, relatórios, questionários etc.). Nas sequências abaixo fica explícito que a atividade foi realizada para o professor corrigir, dar uma nota, avaliar.

Nesse contexto, o resumo (tipicamente escolar) estaria no contexto próprio de circulação, mas os rótulos de embalagens não estariam, já que não são produções típicas do contexto escolar (exemplo 10), abrindo margem, desse modo, à crítica a artificialidade, à objetificação no trabalho com o gênero. Além disso, tem-se a artificialização de uma abordagem da escrita pautada apenas no domínio da técnica, que aqui poderia se constituir, por exemplo, pelo domínio da estrutura textual bem próximo ao que se entende por modelo autônomo de letramento.

Exemplo 09 –

[...] Lemos dois textos do livro didático [...] conversamos sobre os textos lidos e propus a elaboração de um a dois parágrafos colocando de forma objetiva o que os textos tratavam [...] as aulas posteriores mostrei a eles as principais características do resumo [...]. Levaram para casa para entregarem no dia 19/05 para fazerem leituras aleatórias. (3_P1)

Exemplo 10 –

[...] os alunos escolheram uma embalagem, as quais acharam pouco atrativas e desenvolveram um rótulo mais elaborado, com novas

informações, cores e formato. Os trabalhos foram desenvolvidos em folha A4, e expostos na sala de aula [...] (5_Z1)

A partir da tabela abaixo, percebemos que o professor como único leitor é muito recorrente na escola, fato já destacado anteriormente e isso ocorre não sem consequências. Do total de 103 produções, 44 delas tiveram apenas o docente como leitor⁷ (leitor-avaliador). No entanto, vale acentuar que tem havido uma tentativa de que haja outros sujeitos leitores (interlocutores) das produções dos alunos. Esse fato aparece em alguns dos contextos analisados, como uma estratégia que responda às críticas em relação à artificialidade e ao foco na correção como finalidade do trabalho empreendido na escola. Portanto, das 103 produções textuais, 46 tiveram como leitores outros sujeitos além do titular da disciplina.

Além dessas produções finais para leitores específicos (docentes e outros), foram relatadas o que pode ser chamado de “produções prévias” (13), ou seja, as que se referem a produções textuais que antecederam a produção final de algum gênero. Na verdade, trata-se de etapas necessárias à produção desse gênero. Por exemplo, para produzir uma peça de teatro (Relatos 3_P1; 4_P1; 5_P1), os alunos produziram antes um roteiro, diálogos, painéis para o cenário, etc. Temos assim, em relação aos leitores das produções textuais dos alunos o seguinte quadro:

Tabela 02 – tipos de leitores

TIPOS DE LEITORES					
Leitores reais	Nº	Leitores fictícios	Nº	Produções Prévias	Nº
comunidade escolar	13	comprador de jóias	1	produções prévias (PP)	13
classe	29	convidados	2		
Direção da escola e vereador	1	menino doente	1		
leitores do blog da escola	1				
pais	1				
professores de outras disciplinas	1				
apenas o professor (AP)	40				
TOTAL	86		4		13
TOTAL GERAL				103	

Fonte: elaborado pelos autores

7 Foram incluídas nessas 44 produções aquelas (04) que foram escritas para leitores fictícios, o que possibilita inferir que o professor é que é o leitor real desses textos.

A partir da tabela acima, é possível perceber ainda que na maioria dos casos em que há outros leitores além do docente, estes são sujeitos envolvidos com o contexto escolar, ou seja, diretores, colegas de classe, alunos de classes diferentes, professores de outras disciplinas e os pais. Um total de 02 produções foi feito para pessoas de fora do contexto escolar, uma para um vereador da cidade e outra para ser publicada no blog da escola⁸.

A produção para o vereador é uma carta explicando a dificuldade da prática de esportes na escola em questão e reivindicando a construção de uma quadra para os alunos. No segundo caso, em relação à postagem em um blog, a produção é uma autobiografia que teve por objetivo divulgar um pouco da história dos alunos que faziam parte da escola. Cabem então, a seguir, reflexões sobre em que momento esse interlocutor para além do professor esteve presente para o autor na produção textual.

Se há tantos leitores para os gêneros produzidos, tantos até além do professor, torna-se, sob esta perspectiva, significativo analisar se esses leitores estavam presentes no momento das produções, afinal, um texto nasce justamente dessa necessidade de diálogo, de responder a alguém (BAKHTIN, 2003). Entendemos como “presentes” aqui, o fato de o aluno-autor ter previamente ciência do leitor de seu texto, já que saber para quem se escreverá⁹ é parte de uma *interlocução efetiva* (PCN, 1998), ou seja, tais textos teriam sido produzidos justamente em função do interlocutor e do projeto enunciativo do(s) aluno(s), de modo que este mobilizaria recursos linguísticos em função de seu interlocutor. Afinal, como afirma Sobral (2012),

O centro da noção de gênero discursivo no Círculo de Bakhtin é a atividade autoral de mobilização de recursos com vistas à realização de um dado *projeto enunciativo* de um locutor perante um dado interlocutor, o que envolve o embate entre entonação avaliativa (a inflexão que o locutor busca imprimir ao que diz) e resposta ativa (a recepção necessariamente valorativa, do interlocutor ao dito). (SOBRAL, 2012, p. 22)

8 Cabe considerar que nesse último caso os leitores-alvo são também a comunidade escolar, os pais, mas considerando a mídia envolvida (internet), há a possibilidade de haver outros leitores de fora da comunidade escolar.

9 Mesmo textos de veiculação em massa (jornais, revistas, livro etc.), por exemplo, preveem um perfil de leitor.

Além disso, a noção de letramento ideológico (STREET, 2010) também pressupõe esse contexto de interação, de modo que a produção de texto deveria considerar, além de aspectos linguísticos, os “extralinguísticos”, o que inclui justamente um interlocutor (leitor). A partir disso, buscou-se sistematizar em quantas dessas produções o leitor foi previamente definido ao aluno (autor), segundo relatam os docentes. A tabela 03, a seguir, apresenta tal informação. Não foram contabilizadas, nessa etapa da análise, as “produções prévias” (13), pois partimos da concepção de que são parte da produção final e, por isso, teriam como leitor imediato os próprios alunos e o professor, agindo como coautores; e leitor alvo ou final, o público que assistiria à peça, por exemplo. Vejamos os dados:

Tabela 03 – definição prévia dos leitores aos autores

DEFINIÇÃO PRÉVIA DOS LEITORES AOS AUTORES	Previamente definido		Total de produções
	SIM	NÃO	
	comunidade escolar	5	8
classe	5	24	29
Direção da escola e vereador	1	0	1
leitores do blog da escola	1	0	1
pais	0	1	1
professores de outras disciplinas	0	1	1
comprador de jóias	1	0	1
convidados	2	0	2
menino doente	1	0	1
TOTAL	16	34	50

Fonte: criação dos autores

Dentre os 90 casos, 56 tiveram o leitor previamente definido. Nesses, porém, estão as produções (40) que tiveram apenas o professor como leitor (avaliador), que se considerou previamente delimitado por causa da naturalização de que na escola se escreve para o professor corrigir, de modo que a maior parte dessas produções textuais são atividades escolares em moldes bastante conhecidos (como pode ser percebido nos exemplos 9 e 10 acima).

Se excluirmos esses casos, veremos que restam 16 casos em que o leitor (diferente do professor) foi previamente definido ao aluno, ou seja, possivelmente foi considerado na produção textual. Dentre estas produções, há aquelas em que os leitores não são fictícios (12) e aquelas em que eles são explicita-

mente fictícios (04). No primeiro caso, os leitores constituem-se, sobretudo, da comunidade escolar e familiar (pais, outros professores e alunos, demais funcionários da escola). No segundo caso, criou-se um leitor hipotético, uma situação de interação hipotética, para cujas produções, obviamente, a resposta será a do professor que corrigirá a atividade.

A partir dos dados da tabela anterior, é possível perceber também que em 34 dos 90 casos, as produções foram realizadas e só depois publicadas ou divulgadas, ou seja, foram feitas para serem corrigidas pelo professor e depois divulgadas, isto é, decidiu-se publicar/divulgar depois de finalizados os textos após o aval do professor, do que é possível inferir que os leitores (diferentes do professor) não foram considerados nas produções. Se somarmos esses aos casos em que apenas o professor foi o leitor (avaliador) teremos um total de 78 casos (de 90), em que o professor foi o principal (apesar de não único) leitor dos gêneros produzidos pelos alunos. Isso representa 86,66% do total dos casos contra 13,34% em que se pensou no leitor durante as produções.

5. Aspectos da produção textual e sua relação com os modelos de letramento autônomo e ideológico: alguns apontamentos

Como apontado anteriormente, *evento de letramento* diz respeito a um momento em que se vê a utilização do texto, isto é, uma atividade específica na qual a escrita cumpre um papel. Tal atividade, por sua vez é a parte observável das *práticas de letramento* de determinada comunidade. Na escola, essas práticas, apreendidas pelos pesquisadores, como os que empreenderam o presente trabalho, por meio dos eventos de letramento relatados pelos sujeitos-professores que participam dessa pesquisa, apontam para diferentes modelos de letramento, ou seja, tanto para um *modelo autônomo*, centrado no desenvolvimento da competência individual em que há uma tarefa realizada pelo aluno para apreensão dos aspectos linguísticos de um gênero sem que esses se relacionem com práticas sociais que tal gênero medeia; quanto para um *modelo ideológico* em que pode ser percebido que o ato de debruçar-se sobre um determinado gênero e estudar seus aspectos linguísticos pressupõe necessariamente localizar esse gênero (tanto sua leitura quanto sua escritura) no contexto social do qual faz parte, ou seja, agenciá-lo para a realização de uma ação social.

Alguns aspectos se sobressaíram durante a análise dos dados, dentre os quais destacar-se-á dois que podem ser vistos no relatório apresentado na íntegra, no Anexo I: a) mesmo seguindo em parte a delimitação de um *modus operandi* tido como tradicional na atividade de produção textual, como é o caso de escrever a

partir de um modelo do gênero, pode haver letramento ideológico se for levado em consideração que esse modelo é apenas uma parte do processo e não o todo. Exemplo disso é a produção de uma carta para o vereador da cidade a fim de resolver um problema local (Anexo I). Nesse evento de letramento, uma carta como modelo foi usada, mas como parte do processo e não como seu fim; b) ter um leitor real definido antes da produção textual, além do professor, obriga que o gênero seja agenciado para um fim que não seja somente a tarefa de escrever por escrever ou escrever para o professor corrigir, fazendo com que os alunos sejam instigados a dominar os recursos linguísticos a fim de efetivar seu projeto de dizer em práticas sociais na escola e para além dela (modelo ideológico de letramento) e com que a escrita seja agenciada em práticas que não se fecham na própria escrita, o que seria um modelo autônomo de letramento. Desse modo, se como afirma Kalman (2003, p. 42), “os eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana se dispõem com fins comunicativos e, por isso, tornam-se importantes contextos para a apropriação dos diversos usos da cultura escrita”, então nas atividades que pressupõem um interlocutor real além do professor, que apontam para o uso da língua na vida, para o que a escola estaria preparando; há maior possibilidade de desenvolvimento da competência discursiva dos discentes no sentido de que seus textos geram efeitos reais nas práticas que medeiam. No caso do relato apresentado no Anexo I, por exemplo, as cartas foram enviadas às autoridades e tiveram resposta desses sujeitos.¹⁰

Conclusão ou de práticas correntes, algumas ressignificações

No presente artigo, a partir da análise de um corpus de 69 relatos de professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas de Santa Catarina, buscou-se apreender como, em sala de aula, emerge o trabalho com os gêneros discursivos, pautados no argumento da interlocução efetiva de que falam os PCNLP (BRASIL, 1998) – especificamente nas atividades de produção textual. Os dados apresentados mostram em grande medida práticas correntes relacionadas à naturalização de práticas escolares tradicionais, como é o caso de, no que diz respeito ao a) “o que escrevemos” – escrever gêneros típicos da escola como “narrativas” e “painéis”; b) “como escrevemos”, escrever por meio de textos-modelos – ler um gênero para escrever o mesmo gênero; c) “para quem escrevemos”, escrever apenas para o professor corrigir, como ocorreu em 40 das 86 produções.

10 Embora tenha demorado alguns meses e talvez não tenha sido motivado somente pelas cartas dos discentes, soubemos por meio da mídia, depois de encerrada nossa pesquisa, que o ginásio de esportes reivindicado pelos alunos fora construído.

No entanto, algumas ressignificações dessas práticas escolares têm se mostrado iminentes. Dentre essas, estão aquelas relacionadas, sobretudo, ao item “para quem escrevemos”. Cabe acentuar, assim, que um trabalho de letramento ideológico pressupõe uma abordagem contextual, que dialogue com a vida social local (escolar e extraescolar), visando fomentar uma visão crítica acerca do que é tratado (seja no que se refere às práticas sociais que o gênero em estudo medeia, seja, conseqüentemente, às formas de acabamento desse gênero, a seu tema e ao estilo empregado pelo autor). Sendo assim, passa a ser considerado outro leitor além do professor, e mesmo, na posição de professor, em posições em que este dialogue de fato com os sujeitos-alunos, o que aponta para tentativas dos professores de incorporar práticas em sala de aula que partam de uma abordagem de ensino e aprendizagem de língua que contemple a interlocução efetiva, em que a apropriação de conhecimentos linguísticos (finalidade de um modelo autônomo de letramento) é apenas uma parte do processo.

Em relação ao contexto mencionado, em que foram levantados os dados para as reflexões que estão no presente trabalho, essa interlocução tem sido buscada com os sujeitos da escola, da família e da comunidade. Tal prática, no entanto, em grande medida, repete práticas artificializadas do uso da língua como quando se decide, depois que os alunos já tenham escrito seus textos, publicá-los. Porém, tal prática ocorre também como finalidade das produções, decidida antes mesmo das atividades de produção. Nesse caso, é a própria demanda contextual que move a produção escrita.

Neste contexto, vale lembrar que, se é parte da educação a transformação e emancipação dos sujeitos a fim de torná-los mais críticos em relação à sociedade e à cultura em que vivem, ela precisa equanimizar resultados e encurtar distâncias e isso implica pensar nas singularidades de cada sujeito e nos modos em que se dá a aprendizagem. Para isso, não há “táticas infalíveis” ou “coelhos na cartola”. Resta reinventar, mas não de qualquer forma, e sim com responsabilidade e ética cabendo ao professor reflexões contínuas voltadas para a prática em sala de aula que incorporem ações significativas ao invés de partir da artificialização de técnicas (re) produzidas para a escola. Ao invés de ignorar as dificuldades do percurso, que os docentes considerem as singularidades dos sujeitos historicamente constituídos em vivências diversas, que possam ir ao encontro desses sujeitos inseridos em instâncias de ensino e aprendizagem e que, por fim, possibilitem experiências de emancipação, sobretudo, a partir da ressignificação das experiências dos discentes, e das suas próprias, por meio de práticas que possibilitem a expansão da escrita, da leitura e da ampliação das visões de mundo.

Referências:

- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N]. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53].
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; La literacidad entendida como práctica social. In.: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. LIMA, P. *A Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales em El Peru, 2004. p. 109 - 139
- BONINI, A. Mídia, suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF
- BRITO, L. P. *LA sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2006.
- BRONCKART, J-P. Os Gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. IN: BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de letras, 2006. p. 121-159
- FERRETTI-SOARES, V. A. S. Concepção dialógica da linguagem e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de relatos de professores da rede municipal de Blumenau/SC. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 13, p. 37-57, 2012.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, Cambridge, Vol. 11, n. 01, Abril, 1982, pp 49-76.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2009: indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo, 2009.
- _____. *Relatório INAF: um balanço dos resultados de 2001 a 2005*. São Paulo, 2006.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1. Campinas, jan/jun. 2001. p. 9- 43.
- KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Mexico, 2003. p. 37 - 66
- KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, 2007, p. 1-25.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36
- MOITA LOPES, L.P. “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado”. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- RODRIGUES, R. H. A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. 2001. 374 f. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ROJO. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI I. (Org.) *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-103.
- SCHNEUWLY; B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. Desempacotando La literacidad. In.: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. LIMA, P. *A Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales em El Peru, 2004. p. 57 – 77.
- SOBRAL, A. Interfaces entre Texto, Discurso e Gênero nos Estudos da Linguagem: uma perspectiva bakhtiniana. In: FIGUEREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. (Org.). *Sociedade, cognição e linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012, p. 21 - 40
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1894.
- _____. Literacy events and literacy practices – theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTINJONES, M.; JONES, K. *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Philadelphia, USA: John Benjamins, 2000. p. 17-29.
- _____. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARI-NHO, M.; CARVALHO (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte:

Editora da UFMG, 2010. p. 33 - 52

STREET, B. V. *Social Literacies*. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harlow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre 'letramento e diversidade'*, outubro de 2003.

Anexo I

(Relatório 3_C1)

7ª série

A escola [...] enfrenta um problema há sete anos. Trata-se de uma quadra de esportes que está interditada, pois a construtora responsável pela execução do projeto faliu e não respondeu pelos problemas que surgiram na estrutura da quadra um ano após sua inauguração. Para não oferecer riscos aos alunos e à comunidade em geral, entendeu-se mais seguro interditar a quadra.

A direção da escola já havia informado aos professores e à própria comunidade que algumas medidas já foram tomadas e que, nestes sete anos, muitas reuniões com autoridades, manifestos, abaixo-assinados, protestos e movimentos com os pais dos alunos já foram realizados. No entanto, nada disso solucionou o problema e, segundo a direção da escola, o processo está sendo analisado e será julgado pelo juiz, mas enquanto isso a comunidade permanece sem acesso à quadra de esportes e os alunos continuam fazendo suas atividades no pátio da escola.

Neste momento, cria-se outro problema, pois o pátio possui pedras britas e os jogos de futebol ou vôlei acabam sempre provocando ferimentos nos alunos. Além disso, o barulho no pátio atrapalha o andamento das aulas que acontecem nas salas no segundo piso da escola e os alunos observam o que está acontecendo fora da janela, tirando a concentração dos que estão em sala.

Sensibilizada com esta situação, a 7ª série da EBM [...], produziu a carta sugerida na atividade do AAA4, na unidade 16, aula 07, que propõe uma produção textual como continuação de uma atividade de um concurso de frases. Porém, a nossa realidade é um assunto muito mais interessante para ser discutido

em uma carta à direção do que o assunto proposto no AAA4, então foi feita uma adequação do assunto.

Seguiram-se com rigor as características propostas no livro AAA4 e foi muito positivo ter essa base teórica como referência.

O suporte apresentado foi uma carta ao leitor, mas diferenciamos oralmente, os níveis de formalidade a maneira como a crítica poderia ser apresentada na carta denúncia.

As produções foram realizadas, após uma fervorosa discussão, foram reelaboradas após a correção e, algumas entregues à diretora da escola, à coordenação e algumas ainda serão entregues ao vereador [...] e ao prefeito de [...]

Os alunos já haviam produzido a carta íntima, direcionada a um colega da classe e conseguiram diferenciar os níveis de formalidade de um e de outro gênero de carta. Aproveitamos as produções para estudar os pronomes de tratamento que devem ser utilizados em cada uma das situações.

As produções foram realizadas em sala, corrigidas, mas no momento de passar à limpo, ainda aconteceram alguns erros de ortografia, fato que chamou bastante atenção, pois demonstrou que os alunos estavam nervosos e preocupados com o retorno que poderia ter aquela produção

Utilizamos quatro aulas para fazer as produções e, algumas cartas ainda serão entregues aos destinatários.

Recebido em 19 de março de 2015.

Aceito em 5 de maio de 2015.