

A ressignificação dos usos da escrita: a ação didático-pedagógica do professor para produção de textos gêneros *diário* e *conto* por alunos da 6ª série da EJA

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti¹

Anderson Jair Goulart²

Simone Lesnhak³

Resumo: Este estudo topicaliza resultados de uma pesquisa-ação cujo foco é a ressignificação dos usos da escrita por meio do trabalho com os gêneros do discurso *diário* e *conto* e a ação do professor para a participação dos estudantes em *eventos de letramento* diversificados, promotores de novas *práticas de letramento*. O público participante do projeto foi uma turma de estudantes de 6ª. série do Ensino de Jovens e Adultos. O objetivo foi facultar aos estudantes compreender os significados do ato de escrever em diferentes *eventos de letramento* e situações de interação. As análises foram produzidas à luz dos estudos sobre letramento, com ancoragem em estudos de Street (1984; 2003), Barton (1994), Barton e Hamilton (2000), Heath (1982) entre outros estudiosos da área. Além desse quadro teórico, o trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva dialógica da linguagem e dos gêneros do discurso de Bakhtin (2000; 2002). Observou-se, ao final do projeto, que os estudantes ressignificaram os usos da escrita, entendendo seu caráter dinâmico nas esferas e relações sociais.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernácula e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

² Pós-graduando em nível de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e professor responsável pela aplicação do projeto na turma de 6ª. Série do EJA. Email: andersonjgoulart@hotmail.com.

³ Pós-graduando em nível de Doutorado do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: si.lk@hotmail.com.

Introdução

Na sociedade altamente grafocêntrica em que vivemos, os usos sociais da escrita se apresentam de forma diferente em razão dos diferentes acessos a que tem os indivíduos com relação à escrita e ao uso que dela fazem. Sob a perspectiva dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]), os indivíduos elaboram enunciados diversificados em razão das atividades que realizam e das quais participam no dia a dia, na interação verbal. Dessas atividades, resultam diferentes textos, que se estabilizam e configuram-se como formas de tipificação social. Nas interações verbais, os enunciados refletem, além dos acordos sociais, as experiências e os conhecimentos de cada indivíduo. Sob a perspectiva do *letramento*, leitura e escrita compreendem um processo que, dentre outras particularidades, busca relacionar o conhecimento trazido por cada indivíduo (conhecimento prévio) com o conhecimento novo advindo das situações comunicativas dos quais o indivíduo participa. Os processos de leitura e escrita começariam a desenvolver-se a partir da interação.

A partir dessas perspectivas, o olhar sobre a linguagem, os seus usos e, principalmente, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita requer novas posturas por parte da escola e dos professores. É fundamental que a escola e o professor sejam sensíveis aos diferentes usos da linguagem na sociedade e as distintas realidades culturais que se estabelecem dentro e fora do universo escolar e o que essas modalidades significam na vida dos diferentes sujeitos.

Este artigo tem como foco a ação didático-pedagógica dos professores a favor da ressignificação dos usos da escrita por estudantes, por meio da participação desses estudantes em *eventos de letramento* diversificados e da produção de *gêneros de discurso*. Nesse processo, é basilar a ação do professor para a compreensão de que a escrita medeia semioticamente relações intersubjetivas de natureza diversa nas diferentes esferas sociais e permeia as variadas materializações de comunicação e organização sociais, bem como assume funções e configurações específicas, dadas as situações de interações

das quais os indivíduos participam.

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido com jovens e adultos, estudantes de uma turma de 6ª série da EJA, de uma escola inserida num entorno socioeconômico desprivilegiado, relatando analiticamente um percurso de coconstrução de caminhos em busca da atribuição de novos sentidos para usos da escrita. As teorizações que ancoram a discussão sobre letramento partem de Barton (1994), Heath (1983), Street (1984), Vigotski (1984), Lahire (1995), entre outros teóricos que tratam sobre o tema, bem como de Bakhtin (2000, 2002) para a discussão do tema *gêneros do discurso*.

Organizamos este artigo da seguinte forma: apresentamos primeiramente, em linhas gerais, o conceito de *letramento*; em seguida, discutimos brevemente a teoria dos gêneros na perspectiva dialógica. Posteriormente, apresentamos o projeto desenvolvido no EJA, bem como a análise dos resultados obtidos.

1 O fenômeno do *letramento* e as possíveis implicações no ensino de língua materna na escola

Os estudos sobre letramento têm ganhado extensivo alargamento no Brasil durante os últimos anos, principalmente pelos olhares de duas importantes estudiosas conhecidas nacionalmente: Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998). Entendido ao longo dos anos como sinônimo de erudição, o conceito passa por uma ampliação significativa, o que implica uma concepção de língua como interação, contemplando os mais variados usos para os quais a escrita se presta no cotidiano de sujeitos situados sócio e historicamente.

Tradicionalmente, concede-se à Instituição escolar a responsabilidade pelo acesso ao mundo da escrita. Sob essa perspectiva, a escola tem o papel de ampliar a aprendizagem e o uso efetivo dessa modalidade da língua (SOARES, 2003). A partir da década de 1980, no entanto, eclodem novos pressupostos teóricos referentes à escrita, tais como os *modelos autônomo e ideológico de letramento*, propostos por Street (1984) e *eventos e práticas de letramento* (HEATH, 1982; BARTON, 1994; STREET, 1988), importantes, em nosso entendimento, para uma compreensão da escrita em uma dimensão

mais ampla, que não exclusiva ao ambiente escolar.

Ângela Kleiman, em sua obra intitulada *Os significados do letramento* (1995), compartilha o entendimento do termo como relativo aos diferentes usos sociais da escrita. Tal concepção também está presente na obra de Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), em que a autora menciona o fato de sujeitos analfabetos fazerem, em alguma medida, uso da língua escrita para se moverem na sociedade. Sob essa ótica, sujeitos inseridos numa sociedade grafocêntrica são considerados *letrados*, independentemente de dominarem ou não o código. O fato é que a escrita é utilizada com diferentes finalidades e que até mesmo os analfabetos fazem uso do código de algum modo, o que lhes confere, sob determinados aspectos, mobilidade social. É comum, em muitos casos, pedirem auxílio de outras pessoas para pegarem um ônibus, bem como decorarem nomes de estabelecimentos ou avenidas, o que remete a uma conotação antropológica e sociológica do conceito de *letramento*, uma vez que observamos os usos da escrita e da leitura advindos de sujeitos com história e cultura particulares.

As pessoas usam a escrita cotidianamente, buscando atender a demandas escolares, familiares, bem como àquelas provenientes das atividades no trabalho e do lazer. É notório, que em alguns entornos, há uma naturalidade de usos mais elaborados e planejados da escrita, devido às vivências e ao contato permanente dos sujeitos com situações em que tais usos ganham grande expressividade. Tal naturalidade não parece ter lugar em todas as esferas sociais em que a escrita também é utilizada; nelas tal uso busca atender aos propósitos comuns dos sujeitos ali inseridos, os quais nem sempre demandam maior planejamento ou elaboração. Desse modo, é consensual que os usos da escrita não estão restritos à esfera escolar, mas ultrapassam os diferentes espaços sociais em que as relações humanas se estabelecem.

Kleiman (1995, p. 19) escreve: “[...] podemos definir hoje *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Já Rojo (2009) assinala que o fenômeno do *letramento* implica os usos e as práticas sociais da

escrita, em contextos valorizados ou não-valorizados, nas mais variadas esferas, tais como família, escola, Igreja, mídias, uma vez que as *práticas de letramento* são situadas socioculturalmente (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000).

Essa discussão nos remete aos modelos de letramento propostos por Street (1984) na busca de um amadurecimento sobre a importante função do professor de língua materna no que concerne ao trabalho com leitura e escrita na sala de aula. No *modelo autônomo*, a escrita seria tomada em uma perspectiva de imanência, concebida em sua internalidade, independentemente dos contextos de uso. No entendimento do autor, esse modelo parte da suposição de que em si mesmo o *letramento* produzirá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Ao que parece, o ensino de leitura na escola tem se aproximado da natureza tecnicista do *modelo autônomo*, o que muitas vezes tende a contribuir com o fracasso implicado nesse olhar não contextualizado.

Ao propor o *modelo ideológico de letramento*, o autor argumenta que o *letramento* deve ser definido em termos de práticas sociais concretas. Reafirma-se, assim, a importância da sensibilidade do olhar do professor para as diferentes configurações sociais que se materializam na escola, de modo a possibilitar aos alunos ampliação das suas práticas de leitura, que devem, supostamente, partir das práticas já naturalizadas nos diferentes entornos.

A efetivação desse processo requer do professor uma prática que contemple a realidade vivenciada por seus alunos. Assim, conhecer os *eventos de letramento* dos quais participam se torna extremamente significativo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da produção de textos. O conceito de *evento de letramento* surge em estudos de Shirley Heath (1982), em que a autora concebe tais *eventos* como qualquer ocasião em que um texto escrito se faz presente, permeando as interações humanas. Desse modo, podemos conceber os atos de *ler uma bula de remédio, escrever numa interação via MSN, ler Iracema*, como possíveis *eventos de letramento* frequentes na vida das pessoas, dependendo do lugar onde vivem, de quem são, dos objetivos para os quais usam a escrita cotidianamente.

De modo a entender os horizontes sociais e culturais sobre os

quais os *eventos* se instituem, Street (1988) propõe o conceito de *práticas de letramento*. De acordo com o autor, ao interagirmos por meio da escrita, trazemos valores, modelos sociais que moldam o evento, fazendo-o ter significado.

A esse respeito, vale referenciar teorizações de Barton (1994) respectivas à distinção entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. Segundo o autor, os *eventos de letramento* seriam atividades humanas em que a escrita está presente, enquanto as *práticas* seriam formas culturais de fazer uso da escrita nesses *eventos*. Alguns *eventos de letramento* compreendem ações da vida diária que envolvem a escrita, como a discussão de uma reportagem de jornal em um grupo de amigos, ou a anotação e a organização das compras do mês. O ato de um adulto, ancorando-se em obra literária, contar histórias para uma criança durante a noite também seria exemplo de um *evento de letramento*, e, quando isso acontece de forma recorrente, dá conta de *práticas de letramento* consolidadas.

A partir do momento que a escola promover a participação dos alunos nos diferentes eventos de letramento, sejam eles mais efetivamente planejados ou não, à luz de quem são os sujeitos, tanto quanto a hibridização entre os universos local e global (STREET, 2003), estará concebendo o ensino de leitura e escrita de modo dialógico com as práticas locais advindas do entorno microcultural dos alunos. Não estamos propondo a sobrevalorização de práticas locais em detrimento das práticas globais institucionalizadas na macrocultura, mas ressaltando a importância de conciliar tais horizontes a ponto de propiciar a todos os alunos maiores possibilidades de inserção nas diferentes esferas da atividade humana. Para tanto, entendemos que o trabalho com os mais diversos *gêneros discursivos* se faz necessário, de modo ao professor possibilitar ao seu aluno refletir sobre os diferentes usos da linguagem, dada a esfera de circulação desses gêneros, o suporte no qual se inscrevem, o conteúdo, o estilo e os elementos composicionais que permitem ao leitor relacionar-se constantemente com o autor do texto e construir sentidos de acordo com as especificidades da situação de interação.

2 Os gêneros do discurso como mediadores semióticos da ação humana nas interações sociais

O tema *gêneros* tem sido constantemente objeto de estudo atualmente no Brasil. A partir da publicação das diretrizes nacionais e estaduais em 1998 - Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) e, conseqüentemente, das exigências da adoção de uma nova didática do ensino de língua em sala de aula, muita curiosidade tem surgido sobre o tema, como trabalhar a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática sob essa perspectiva.

Quanto à teoria dos *gêneros*, torna-se imprescindível lembrar-se de Mikhail Bakhtin (2000 [1952/53]), autor que, segundo Rodrigues (2005), apesar de não poder ser considerado o precursor dos estudos sobre *gêneros*, é considerado importante problematizador para tais discussões teóricas e aplicações pedagógicas. A partir de sua obra, fundam-se duas vertentes, a dos *gêneros textuais* e dos *gêneros do discurso* que, embora com enfoques diferenciados, apontam a necessidade de o texto ser visto em seu contexto, ligado às atividades humanas. *Gêneros* são enunciados, e enunciado é unidade concreta, viva, real de comunicação verbal, o que significa que, “[...] embora inerente ao texto, esta unidade só se manifesta em situação social e na relação com outros textos (numa relação dialógica, em dada esfera).” (RODRIGUES, 2005, p. 158).

Tendo como base essa premissa, o ensino de língua na escola toma um rumo diferente do ensino centrado somente nos aspectos linguísticos, estruturais e gramaticais. Segundo Motta-Roth (2006, p. 501), “[...] ensinar linguagem se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a ser capaz de analisar discursos. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever”. O importante para essa abordagem é considerar o contexto social em que o indivíduo atua e se comunica, pois é nele que se cria, surge a comunicação humana.

Para a compreensão da perspectiva dialógica da linguagem, cujo principal representante é Bakhtin, torna-se fundamental um

estudo sobre várias outras noções correlatas a essa perspectiva (RODRIGUES, 2005). De acordo com Vigotski (1998 [1978], p. 75), o desenvolvimento humano se dá primeiramente no nível social e depois no nível individual, isto é, “[...] primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior [do indivíduo] (intrapicológica)”. Para haver desenvolvimento e aprendizagem nas relações intersubjetivas, Vigotski aponta o signo como elemento essencial, pois ele constitui o elemento mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Signos, para Vigotski (1998, p. 52), são “[...] estímulos artificiais, ou autogerados [...]” e qualquer elemento semiótico que sirva de estímulo a uma ação constitui um *signo*. A palavra representa o *signo* que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo, como conceito, sendo nesse último caso, um instrumento do pensamento. Além de estímulo e mediador, na perspectiva dos gêneros do discurso, o signo será concebido como ideológico. De acordo com Bakhtin/ Voloshinov (2002 [1929], p. 31),

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Bakhtin/ Voloshinov (2002 [1929], p. 35) explicam que a consciência humana “[...] adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das suas relações sociais”; isto é, “[...] a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN, 2002, p. 35). Todo signo, de acordo com essa concepção, é a materialização da comunicação entre os indivíduos em interação social.

A *palavra* é considerada por Bakhtin/ Voloshinov (2002 [1929]) como o fenômeno ideológico por excelência. Sua neutralidade a diferencia dos demais signos, que representam um campo particular de criação ideológica. A palavra perpassa todos os demais campos e é o material privilegiado da comunicação na vida humana

cotidiana. Além disso, ela exprime o discurso interior, a consciência individual, pois ela é verbalmente constituída – isto é, “[...] toda refração ideológica do ser em processo de formação é acompanhada de uma refração ideológica verbal” (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 38). Assim, segundo o autor, é necessário não separar a ideologia da realidade material do signo; não dissociar o signo das formas concretas de comunicação social.

Voltando à concepção de signo ideológico e mediador semiótico aqui adotada, Schnewly (2004) explica que “[...] a atividade [humana] é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos de experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”. Sendo assim, relacionando essas concepções, poderíamos dizer que os signos são os objetos específicos mediadores semióticos da ação humana, resultantes das relações e comunicação humanas; são instrumentos psicológicos que servem para a produção das ações e atividades desenvolvidas pelos indivíduos e só se materializam na interação verbal social.

Assim como a palavra, signo verbal, a língua também é atravessada pela ideologia e reflete o momento sociohistórico no ato de interação verbal. Rodrigues (2005, p. 155) ressalta que, para Bakhtin, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo “[...] fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação [enunciado] ou pelas enunciações [enunciados]” (grifos do autor). 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 com o ouvinte.” (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2002 [1929], p. 113).

Bakhtin (2000 [1952/53], p. 279) afirma que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente* estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros”. O termo *enunciado* remete a unidades da comunicação verbal, as quais podem ser orais e escritas, são concretas e únicas, e emanam dos integrantes

de uma ou outra esfera de atividade humana e na interação verbal humana. Para além de uma dimensão verbal expressa, caracterizam o enunciado: a) a alternância de locutores; b) o acabamento do enunciado; c) a expressividade do locutor diante do objeto de seu enunciado.

A primeira característica (a), segundo o autor, se refere à capacidade de o enunciado suscitar uma resposta, pois está em contato imediato com a realidade, e é ela que possibilita a significação plena. Rodrigues (2005) explica que o enunciado, embora inerente ao texto, só se manifesta em situação social em dada esfera e na relação com outros textos, numa relação dialógica.

Quanto à segunda característica, Bakhtin (2000 [1952/53]) indica que a totalidade de um enunciado é determinada por três fatores: a) o tratamento exaustivo do objeto de sentido: é o limite da sua significação, dada pelos interlocutores; b) o querer-dizer do locutor: as fronteiras do enunciado serão determinadas pela combinação do intuito discursivo com o objeto de sentido para formar uma unidade indissolúvel, o que está vinculado à situação concreta de comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individuais e seus enunciados anteriores; c) as formas típicas de estruturação do gênero: todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão relativamente estável de estruturação, que será recuperada mediante as situações concretas de utilização da linguagem, isto é, os gêneros do discurso.

A terceira característica do enunciado referente à expressividade do locutor diante do objeto de seu enunciado é explicada por Bakhtin (2000 [1952/53]) como relação valorativa dada pelos interlocutores com o objeto do discurso, determinada pela escolha dos recursos gramaticais, lexicais e composicionais do enunciado, definindo, assim, o seu aspecto expressivo. Essa relação não está na língua e tampouco na realidade objetiva que existe fora de nós, mas no contato entre a significação linguística e a realidade concreta. Isso quer dizer que “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2002 [1929], p. 112).

Essas três características diferenciam o enunciado de uma unidade linguística tal como uma oração, uma estrutura textual abstrata. Os textos são os objetos materiais à disposição dos indivíduos para observação, análise, mas o fato é que eles só constituem enunciados quando o sentido lhes é dado por uma situação de interação verbal.

Os enunciados serão as manifestações dos indivíduos na situação de comunicação, sendo que, no gênero, segundo Bakhtin (2000 [1952/53], p. 312), “[...] a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, portanto, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta”. Os gêneros para Bakhtin, segundo Rodrigues (2005), serão uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável reconhecida pelos falantes.

Para Rojo (2005, p. 197), “[...] as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos”; isto é, Rodrigues (2005) explica que a perspectiva dialógica toma os gêneros enquanto dispositivos cuja constituição e funcionamento só poderão ser apreendidos nas situações de interação social. A cada nova situação de interação, os gêneros vão sendo tomados para o uso e se estabilizando, e, se a estabilidade não acontece, isso se dá pelo caráter de processo, pelos horizontes axiológicos em jogo no momento do uso do gênero.

De acordo com essa perspectiva, o texto passa a ser construído a cada situação de interação humana, levando-se em conta os contextos sociais, históricos e culturais envolvidos nos enunciados. Em razão de o ponto de partida ser a situação de interação, todo texto é relativamente estável e deve ser analisado como processo em constante mutação. Como signo ideológico, reflete um determinado momento social e histórico, assim como servirá aos propósitos dos seus usuários para perpetuar ou colocar em xeque certa formação

ideológica. A palavra adquirirá a forma que a sociedade desejar, refletindo as suas regras, a sua organização, bem como o entendimento que os indivíduos têm dos signos, manifestado por meio dos seus discursos. Essa compreensão, como já vimos, será influenciada pelo conjunto de conhecimentos e valorações trazidos pelos participantes da comunicação. Sendo assim, as teorias do *letramento* e dos *gêneros do discurso* são importantes perspectivas que, quando tomadas em suas possíveis implicações pedagógicas, apontam para um olhar diferenciado do professor e da escola para o estudo, análise, leitura e produção de textos.

3 A escrita nos gêneros *diário* e *conto* como partida para ampliação das práticas de *letramento* de alunos de uma 6ª série da EJA.

A dinamicidade das interações humanas permite o diálogo entre conhecimentos que trazemos de nossas experiências anteriores e novos conhecimentos a que acessamos a partir do convívio com outras pessoas. Esses diálogos ocorrem entre sujeitos situados em um tempo e em um espaço específicos, por meio dos mais variados *gêneros discursivos*, o que tende a resultar na ampliação dos conhecimentos sistematizados em nossa memória e na compreensão dos usos da escrita pela sociedade. Tal compreensão nos permite entender que as práticas de leitura e escrita de que participamos no meio em que vivemos influenciam nossas práticas individuais de usos da escrita. É notável, conforme sugere Kleiman (1995), o papel da escola no que respeita à ampliação dos conhecimentos dos sujeitos, no que se refere à construção de significados dos materiais escritos. Desse modo e com base em Heath (1982), entendemos ser necessário que as práticas escolares dialoguem com as mais variadas realidades, a fim de não privilegiar apenas representações de mundo de grupos sociais específicos.

Nesse sentido, o nosso trabalho partiu da busca de conhecer o universo de leitura e escrita de uma turma de 6ª série - inserida na modalidade “Educação de Jovens e Adultos – EJA”, de um entorno desprivilegiado socioeconomicamente. Partimos da hipótese de que

conhecer os sujeitos inseridos na pesquisa, bem como os usos da escrita que se fazem frequentes em suas vidas, nos permitiria, por meio de teorizações sobre *letramento* e *gêneros do discurso*, empreender uma ação mais consequente no trabalho com a produção de texto em sala de aula.

A escrita e a leitura pareciam distantes das atividades diárias presentes na vida de muitos deles. Tal afastamento, em nosso entendimento, parece ter se consolidado, diante da sobrevalorização da escrita, no que se refere ao domínio da norma padrão em situações específicas de interação, para as quais muitos deles não conseguiam atribuir significação, uma vez que o uso dessa modalidade da língua se apresentava muito distante das suas práticas cotidianas.

Com base nas nossas observações, levantamos os seguintes questionamentos: *Qual lugar a escrita ocupa na vida desses alunos? Quais resignificações o professor pode coconstruir com esses alunos olham para escrita, a partir do contato com novos eventos de letramento e com novos gêneros discursivos?*

Para responder a esses questionamentos, desenvolvemos um trabalho com os estudantes, cujo objetivo central voltou-se à ampliação das suas *práticas de letramento*, uma vez que entendemos ser esse um dos papéis centrais da escola, estabelecendo relações dialógicas entre o leitor e sua escritura. Estamos cientes de que os gêneros do discurso podem funcionar como norteadores desse processo, no qual nossa grande responsabilidade é facultar a nossos alunos o contato com práticas de uso da linguagem nas diferentes situações interativas das quais participamos. Assim, optamos por sugerir o trabalho com a escrita de uma forma bastante prazerosa, desvinculada da preocupação massiva com a norma padrão escrita que caracterizava os alunos, não desmerecendo sua importância, mas admitindo que a escrita perpassa outros usos que não só o inscrito na variedade de prestígio, que será escolhida pelo locutor de acordo com elementos presentes na situação de interação na qual o seu texto se inscreve. O ato de escrever, nessa situação, conferiria ao aluno o papel de autor, transformando-se de acordo com suas intenções e com o seu “querer dizer”.

É evidente que as práticas da leitura tendem a apresentar con-

figurações bastante distintas no dia a dia dos indivíduos. Ao que parece, *eventos de letramento* específicos tendem a ganhar diferentes valorações nas diferentes esferas sociais – incluindo a escola, o lazer, a família, a religião, dentre outros espaços em que a escrita institui relações sociais. Buscamos, desse modo, apresentar a leitura e a prática da escrita como um processo relacionado aos usos da escrita em contextos concretos e às atividades humanas, na busca de contribuir substantivamente no que se refere à inserção efetiva em diferentes espaços sociais.

O presente estudo se caracterizou como pesquisa-ação, dado o caráter dialógico e intervencionista entre o pesquisador e o objeto de análise. De acordo com André (2008, p. 31), a pesquisa-ação parte de um problema definido pelo grupo, utiliza instrumentos e técnicas de pesquisa que possam delinear esse problema, além de preocupar-se em apontar mudanças no objeto da pesquisa, com o intuito de propiciar ao público ao qual a pesquisa se endereça “[...] um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor [...], transformando-a”. Nesse sentido, o processo de geração de dados implicou o delineamento de etapas determinantes de uma pesquisa-ação: fase exploratória, formulação do problema, construção de hipóteses, seleção da amostra, interpretação e análise dos dados. Quanto ao trabalho em sala de aula, com os estudantes, desenvolvemos baseados na sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Na apresentação da situação, iniciamos o trabalho com a discussão sobre o gênero *diário*, estabelecendo uma reflexão conjunta (professor e estudantes) acerca do que escrevemos cotidianamente, para que serve a escrita e em que podemos aperfeiçoar nossas habilidades em relação a ela. Os estudantes mencionaram *diários*, do que decorreu a seguinte pergunta: O que entendemos que seja um *diário*? Alguns alunos disseram que “[...] é um caderno que as meninas utilizam para escrever sobre seus amores”. Outros responderam que é “[...] um caderno pessoal em que você registra o que quiser”, ficando claro tratar-se de um *evento de letramento* não-constituente de suas práticas cotidianas. A situação nos permitiu apresentar aos

alunos a finalidade da escrita em um *diário*, bem como ampliar seus horizontes diante da sua configuração. Nesse caso, exploramos o gênero numa análise fundamentada pela noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2000 [1952/53]).

Pensando na escrita e na leitura desde o início como atividades sinônimas de emancipação e fruição, empreendemos tal discussão tentando desconstruir a ideia de *diário* como algo exclusivo ao universo feminino, respectivo a um *evento de letramento* que talvez valesse a pena ser experienciado. Para isso, partilhamos vários modelos de *diário*, com o intuito de construir novas representações, agora vinculando sua configuração ao prazer e à liberdade de expressão.

Decidimos, então, experimentar a produção de *diários* como a vivência de um *evento de letramento* não-comum ao nosso cotidiano. Notamos com as discussões, que os alunos precisavam desconstruir o medo e a falta de sentidos diante do ato de escrever, o que justifica termos proposto a eles o contato com o *diário*, dada a configuração desse gênero diante do que os alunos já demonstravam conhecer. Priorizamos, nesse processo, o contato com um gênero que pudesse facultar a esses alunos autonomia para se tornarem autores diante de uma escrita livre e provida de significação.

Entender, portanto, a realidade cultural desses jovens e adultos foi determinante para iniciar o estudo. A convivência diária com os alunos contribuiu para que pudéssemos conhecer os *eventos de letramento* (BARTON, 1994), e os *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]) predominantes naquela realidade específica, para planejar o trabalho de coconstruir um processo de resignificação/ ampliação das *práticas de letramento* desses mesmos sujeitos (KLEIMAN, 1995).

Considerando teorizações sobre *práticas e eventos de letramento* (BARTON, 1994; STREET, 1988, 2003; HAMILTON, 2000), e *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]), propusemos um trabalho de produção de *diários*, a fim de experienciar um contato com a escrita em que a preocupação não se pautasse nas regras e exceções da gramática normativa, mas no prazer que o ato de escrever pode propiciar, resgatando a língua(gem) como um acontecimento social e dialógico, inerente ao processo de interação.

Sem dúvida, tendo presente o pensamento bakhtiniano, um professor pode motivar ou não uma turma em se tratando das interações que se estabelecem entre seus alunos e as diferentes vozes que são incorporadas no momento em que se dá o início do processo de leitura e escrita; cabe-lhe grande parte da iniciativa no processo de deflagramento do aprendizado, visando à formação de leitores proficientes, os quais respondem ativamente aos diferentes questionamentos advindos de um leitor que interage com a escrita e com o seu público leitor, afastando as inseguranças que impossibilitam essa construção. Isso, no âmbito de uma pesquisa-ação, significa empreender a coconstrução de caminhos em busca de mudanças pretendidas (ANDRÉ, 2008).

Em se tratando de novos domínios da escrita, para que o professor assuma esse papel, é imprescindível que o texto seja trazido ao centro da aula concebido em sua função social; para que ele seja dobrado, torcido, amado ou odiado, para que os alunos sintam a maneira como as palavras podem tocá-los, gerando sentidos, criando singularidades, sempre no âmbito da interação com o outro, da finalidade social a que se presta o uso da escrita; ou seja, importa participar do *evento de letramento*, mesmo que na situação inevitavelmente reproduzida em classe, na artificialidade constitutiva que caracteriza a ação escolar e da qual trata Halté (2008 [1998]). Assim desenvolvemos módulos de exploração do gênero, observando a sua composição, estilo e conteúdo, bem como explorando aspectos linguísticos, retóricos, etc.

Quando os alunos se viram íntimos de seus *diários*, decidimos, conjuntamente, que seria interessante a escolha de um tema presente em seus escritos para que produzíssemos um *conto*. Nesta nova fase, partilhamos em aula a leitura de dois contos de autores da literatura brasileira que poderiam ser escolhidos por eles, de modo a conhecer a funcionalidade desse novo *gênero*, sua composição, passando pelo tema, pela linguagem utilizada, aos recursos expressivos utilizados pelo autor no diálogo com seus interlocutores, o que nos permitiu mostrar aos alunos que a escrita é marcada por certas regularidades advindas de todo processo de produção. Assim como o *diário*, o *conto* também se mostrou como um gênero não presente no dia a dia

dos alunos, o que fortaleceu nossa ação em propiciar o contato deles com esse novo *evento de letramento*, buscando a ampliação/ressignificação dos usos da escrita e da leitura em suas vidas.

A transição do gênero *diário* para o *conto* teve como principal objetivo levar os alunos à reflexão em torno da função da escrita nos diferentes textos que nos vemos a produzir, resgatando todo contexto de produção em que o texto ganha materialidade. Assim, tentamos quebrar alguns estigmas em torno da visão de que “[...] a escrita é padrão e difícil de aprender [...]” como mencionados por alguns alunos durante as aulas. Embora com grandes dificuldades, os alunos aceitaram o desafio e sempre demonstravam grande interesse em conhecer as diferentes situações que um texto escrito concretiza.

Quando os *contos* ficaram prontos, procedemos a uma atividade de revisão realizada em negociação dialógica, passando, assim, à produção final dos textos. O importante foi o processo de resignificações da escrita nos novos *eventos de letramento* por parte dos alunos, independentemente do nível de domínio que apresentavam das regras da gramática normativa. Não desmerecemos sua importância, trabalhando aspectos gramaticais também nos módulos, reforçando, entretanto, a importância da experiência do estudante com as mais diversas variedades de sua língua, para que reflita sobre o uso da linguagem nas diversas situações de comunicação humana. Reafirmamos, novamente, a valorização do conteúdo, da liberdade de expressão, da voz do aluno sendo expressa pelas palavras, a fim de diminuir a insegurança e o medo ainda latentes na sua relação com o texto escrito.

Por fim, a escola possibilitou aos alunos uma noite de exposição das produções textuais finais à comunidade, o que engrandeceu ainda mais nosso projeto, além das constantes interações advindas de todo percurso. O momento foi muito significativo para todos, uma vez que percebemos que o trabalho com *gêneros do discurso*, dentro dos objetivos pelos quais a escola deve pautar-se, pode resultar em transformações muito significativas na formação do leitor e produtor de textos, possibilitando a ele a participação em *eventos de letramento* diversos e prestigiados socialmente.

Os gêneros *diário* e *conto* constituem *eventos de letramento*

não-cotidianos na vida desses sujeitos, eventos cuja escolha em conjunto na classe objetivou conhecer/dominar novas formas de usar socialmente a escrita, resignificando práticas já consolidadas, dada a condição não-utilitarista, condição de fruição e de deleite, tanto quanto de emancipação e autonomia, associadas a esses *eventos*, o que remete ao *modelo ideológico de letramento*, em Street (1984; 2003). A busca, nesse processo, foi a conciliação entre os universos *local* e o *global*, tal qual propõe Street (2003), isso porque, embora não sejam “necessários” na mobilidade social cotidiana nas esferas em que transitam esses sujeitos, *diários* e *contos* contribuem, como mediadores semióticos, na apropriação de novos saberes, favorecendo o trânsito – e, quem sabe, a inserção efetiva – desses alunos em outras esferas sociais e lhes permitindo novos domínios da escrita.

Considerações finais

A produção escrita dos alunos em *diários* possibilitou resignificar/ampliar *práticas de letramento* para que novos *eventos de letramento* tivessem lugar na vida desses adultos, que buscam dominar a escrita para se inserirem em outras esferas de convívio social, tal qual supõe o *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984; 2003). A produção dos *diários* implicou o uso da escrita com uma finalidade significativa, abrindo espaços para reflexão sobre o caráter dinâmico da escrita nas esferas e relações sociais.

Por meio da abordagem de gêneros, possibilitamos a compreensão pelos alunos de que as relações sociais são estruturadas e dadas pela forma como as esferas e atividades humanas se organizam e dos papéis que os indivíduos desempenham nas situações de interação e de produção dos discursos, de forma relativamente estável, em razão do horizonte axiológico de cada participante da interação no momento do uso do gênero.

Diferentemente dos gêneros com os quais os estudantes entram mais em contato no seu cotidiano, o *diário* e o *conto* servem a determinados contextos, a funções distintas, possuem conteúdo, estilo e estrutura diferenciados. A importância do trabalho com os gêneros para a ampliação da participação dos alunos em *eventos de*

letramento diversos e das suas *práticas de letramento* implica um olhar crítico sobre a realidade em que o indivíduo se insere e as diversas nuances da escrita nesses espaços e situações de interação humana.

A contribuição deste trabalho reside, portanto, no resultado positivo da junção das perspectivas dos Gêneros do Discurso e de Letramento no trabalho com os usos da escrita na escola.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. 15. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952/53].

_____; VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1929].

BARTON, D. *Literacy - An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackweell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HALTÉ, J-F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008.

HEATH, S. B. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In: DURANTI, A. (Org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, 2001, p. 318-342.

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

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1995.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base nas atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão: Ed. Unisul, v. 1, 2006.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. et al. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., ago. 2007. *Anais...* Tubarão/SC, 2007, p. 1761-1775

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. et al. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, En-*

sino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: TELECONFERÊNCIA Brasil sobre o letramento, out. 2003.

VIGOTSKI, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

