



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS (FALE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Valmir Nunes Costa

OS GÊNEROS DISCURSIVOS
NO PROCESSO DE LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES ETNOGRÁFICAS
RELATIVAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Maceió
2010

VALMIR NUNES COSTA

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS
NO PROCESSO DE LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES ETNOGRÁFICAS
RELATIVAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA**

Trabalho apresentado para obtenção do grau de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, orientado pela prof^a. Dr^a. Rita Maria Diniz Zozzoli.

Maceió/AL
Fevereiro / 2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

C837g Costa, Valmir Nunes.
Os gêneros discursivos no processo de letramento : considerações etnográficas relativas ao ensino-aprendizagem de língua materna / Valmir Nunes Costa, 2010.
91 f.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística:Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 87-91.
Inclui anexo.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Gêneros discursivos 3. Letramento.
4. Língua materna I. Título.

CDU: 806.90(81)



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGLL

TERMO DE APROVAÇÃO**VALMIR NUNES COSTA**

Título do trabalho: "OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES ETNOGRÁFICAS RELATIVAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (orientador/a)(PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU/UFAL)

Maceió, 01 de fevereiro de 2010.

Aos meus pais – Helena Nunes Costa e Francisco de Araújo Costa, que apoiaram minhas decisões e confiaram em mim.

Para a Dr.^a Rita Zozzoli, uma intelectual nos termos abaixo:

Para mim, intelectual é aquela pessoa que tem conhecimento aprofundado pelo menos em uma área do conhecimento; que tem um raciocínio rápido, agudo e certo; que tem sensibilidade para as artes e que tem inclinação para o bem. A pessoa a quem dedico este trabalho cumpre estes requisitos e transcende-os. Ela impressiona em suas aulas porque, além das características apontadas aqui, ela tem graciosidade e sabe falar e ouvir sem a pretensão pedante de estar sempre com a razão. É patente para nós que ela não usa o conhecimento para oprimir ninguém, ou seja, ela sabe fazer um uso bem nobre do privilégio de conhecer, motivo pelo qual faz jus à posição que ocupa. Esta pessoa é a Prof.^a Dr.^a Rita Maria Diniz Zozzoli, minha orientadora (ressalto aqui o meu orgulho), e uma pessoa por quem tenho enorme admiração e carinho.

AGRADECIMENTOS

À FAPEPI, que financiou as pesquisas que ensejaram esta dissertação,

Aos meus familiares. Sem eles, creio não ter sido possível chegar até aqui,

A todos os professores do programa PPGLL/ Maceió-AL, os quais passei a admirar à medida em que fui conhecendo,

A Judson na biblioteca, sorridente, disposto a ajudar e um bom conselheiro,

A Alexandre na Xerox, sempre bem humorado e simpático,

À Dra. Fabiana Oliveira que observou meus acertos e angústias de longe. Com ela, pouco conversei, mas entendi que ela torcia por mim o tempo inteiro,

Ao professor Dr. Aldir, um excelente professor e amigo,

Para Adenise, doutoranda amiga, simpática e prestativa,

A todos os colegas mestrados e doutorandos,

Ao Dr. Antonio de Pádua que se dispôs a me ajudar no que fosse necessário

A Clarete, minha irmã com quem conversei por *e-mail* muitas vezes e cujas notícias me deixaram feliz e me fizeram sentir que não estava tão solto,

A Ilfran, um primo meu, o qual contribuiu bastante para que eu não me preocupasse com a segurança dos meus bens materiais que deixei no Piauí enquanto cursei este mestrado,

À equipe de professores da Unidade Integrada Domingos Machado, em especial a Maria Augusta, que torcia por mim o tempo inteiro e à Prof^a. Antonia Gonçalves que me ajudou a defender meus interesses nesta escola,

Às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que este mestrado fosse possível, mas que não foram citados aqui por falta de espaço ou por falha da minha mente: minhas desculpas e meu agradecimento.

RESUMO

A presente dissertação trata da relação que há entre letramento e gêneros discursivos; busca identificar fatores de letramento advindos de práticas pedagógicas com gêneros do discurso. Parte de uma pesquisa etnográfica cujo *corpus* de análise se compõe de produções textuais colhidas durante toda uma prática com língua materna em curso de leitura e produção de textos, numa perspectiva de pesquisa-ação, dentro do projeto intitulado “Autonomia relativa na produção de textos em diferentes contextos de ensino”, sob a coordenação e orientação da Prof^a Dra. Rita Zozzoli. A observação e estudo que deu ensejo à escritura deste trabalho durou sete meses (de maio a novembro de 2008). Foram abordadas posições teóricas presentes em diversos autores, como: Tfouni (2004), Rameh & Araújo (org., 2006), que tratam da ligação entre letramento e alfabetização; Bazerman (2006), Bakhtin (2000), Adam (2008), os quais falam dos gêneros textuais/gêneros discursivos. Mesmo com vários fatores de letramento abordados durante a análise de dados, todos igualmente importantes, alguns com origem na metodologia utilizada em sala de aula, outros advindos das próprias atitudes dos alunos, o que observamos foi que o princípio dialógico, e mais especificamente a atitude responsiva ativa são a base sólida da experiência de ensino-aprendizagem, pois todo ato discursivo recorre à língua; enquanto resolve problemas lingüístico-discursivos, o aprendiz estrutura suas ações em termos de algo dado *a priori*, ao passo em que tem em vista uma possível resposta como norteada pela sua ação.

Palavras-chave: gêneros discursivos, letramento, língua materna

ABSTRACT

This dissertation deals with the relationship that exists between literacy and textual genres, seeks to identify factors arising literacy teaching practices with genres of discourse. It begins with an ethnographic research whose corpus analysis consists of textual productions taken throughout a practice with native ongoing pilot, within the project entitled “Autonomy on the production of texts in different contexts of educations”, under the coordination and guidance of Prof. Dr. Rita Maria Diniz Zozzoli. The observation and study that triggered the writing of this work lasted seven months. These ideas have been discussed by various authors, which are: Tfouni (2004), Ali & Rameh (ed., 2006), dealing with the link between literacy and “alphabetization”; Bazerman (2006), Bakhtin (2000: 279 - 287), Adam (2008), which speak of the text types / genres. Even with many factors of literacy elicited during data analysis, all equally important, some stemming from the methodology used in the classroom, others coming from the students' own attitudes, what we observe is that repetition is the foundation of experience teaching and learning, for every speech act uses the language, while solving linguistic-discursive problems, the student structure their actions in terms of something given *a priori*, the language.

Keywords: discourse genres, literacy, mother tongue

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. GÊNEROS DO DISCURSO E LETRAMENTO	15
1.1. Gêneros do discurso	15
1.1.1. Os gêneros do discurso: perspectiva dialógica bakhtiniana e outras noções dentro da categoria dos gêneros.....	15
1.1.2. Textos e gêneros discursivos.....	25
1.1.3. Os gêneros e sua implicação mútua com as atividades sociais	26
1.1.4. Dos tipos textuais e sua relação com os gêneros	28
1.1.5. Os gêneros do discurso e sua relação com os suportes	30
1.1.6. Gêneros eletrônicos e hipertexto	31
1.2. Do letramento	33
1.2.1. Fatores de letramento <i>versus</i> eventos de letramento.....	35
1.2.2. Letramento e gêneros discursivos: mútuas implicações teóricas	37
1.2.3. Letramento e gêneros discursivos: necessidade de categorização ou de uma relação da atividade discursiva com a atividade social.....	43
CAPÍTULO 2. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OUTROS ESCLARECIMENTOS DO PRESENTE TRABALHO	48
2.1. Do método etnográfico.....	51
2.2. Da relação da linguagem com o social e da concepção etnográfica	56
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DE DADOS	59
3.1. Fatores de ordem psíquica.....	61
3.2. Compreensão das características e dos usos dos gêneros pelos alunos na situação observada.....	62
3.3. Gêneros primários <i>versus</i> gêneros secundários nos dados coletados.....	67
3.4. Do recurso ao uso de clichês, provérbios e frases feitas	69
3.5. Repetições	75
3.6. Da relação entre as produções textuais, seu gênero e sua função	78
3.7. A palavra do aluno como fator de letramento	80

CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Não é fácil a tarefa de explorar um assunto complexo como o da prática de letramento a partir do uso de gêneros discursivos. No entanto, o fascínio que o tema exerce sobre nós nos motivou a prosseguir na pesquisa que deu ensejo à escritura deste trabalho. A forma de letramento a que nos referimos aqui, no entanto, não está presa às primeiras fases de Alfabetização e aquisição das primeiras habilidades de leitura e escrita, apesar de incluí-las, mas a um desempenho crescente em cujo processo o aprendiz se encontra, durante a sua permanência no âmbito escolar e ainda fora dele.

Referentemente à questão dos gêneros discursivos, tomamo-los não mais como textos que se diferenciam pelas características estritamente lingüísticas, ou pelas observações de sua materialidade e de suas seqüências discursivas, embora concebamos o estudo destes aspectos como de fundamental importância dentro dos estudos da linguagem.

O conceito de gênero depende da perspectiva adotada. Podemos afirmar com Silveira (2005, p. 11) que, por gênero, “entendem-se quaisquer usos distintos e tipificados de discurso falado ou escrito que ocorrem em interações sociais recorrentes”. A mesma autora cita uma outra definição com base numa perspectiva retórica segundo as quais os gêneros podem ser encarados como ações tipificadas; estas baseadas em situações recorrentes. Aprofundaremos a questão da definição paulatinamente, a partir de quando formos adentrando novas perspectivas.

A escolha dos gêneros discursivos implica uma estratégia de ação apropriada para cada tipo de situação e atividade sócio-discursiva, não admitindo nesse caso um automatismo no ato da aludida escolha, mas concebendo uma certa margem de escolha que o falante tem, mas que vai depender de como melhor ache este falante que irá atender sua necessidade comunicativa. A nossa concepção de gênero discursivo é, portanto, ligada totalmente à prática sócio-histórica. É uma forma de intervenção social; ao tempo em que é um modo cultural de fazer e refazer-se, é instrumento de mediação entre o indivíduo e o mundo.

Referentemente à modalidade escrita da língua, é inquestionável a sua importância; ela é indispensável para o convívio em sociedade (e o homem não pode viver isolado, posto que sua principal característica enquanto animal é que é um ser social).

Considerando as quatro habilidades referentes à capacidade de uso da língua materna, ou seja, a fala, compreensão oral, a leitura e a produção escrita, devemos informar que priorizamos a modalidade escrita para observação e estudo dentro do projeto que

acompanhamos. Isso tem a ver com a nossa escolha pelo letramento enquanto aquisição da escrita.

É inegável a relação entre o processo de letramento, seja ele relativo à aquisição da produção escrita, seja ele relativo à aquisição da leitura, e a diversidade dos gêneros discursivos existente, os quais constituem, na concepção de Bronckart (1994) ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar.

Quanto ao gênero notícia, por exemplo, há o particular de ser constituído sobre uma linguagem semiformal, atual, portanto, acessível, constituindo-se gênero jornalístico adequado para se trabalhar a linguagem. Portanto, no processo de letramento do aprendiz, especificamente no que se refere à aquisição da escrita, pode trazer importantes implicações.

Diante do exposto, achamos que releva pesquisar quais os contributos do trabalho com gêneros discursivos impressos para a aquisição da escrita no processo de letramento do indivíduo no contexto de Ensino de Língua Materna.

Tivemos, no presente subprojeto de pesquisa¹, como objetivo geral, explicitar, através de observação em sala de aula e fora dela, quando desenvolvidas atividades extra-classe, a relação prática entre o uso dos gêneros discursivos e o processo de letramento, assim como identificar fatores advindos de práticas escolares e extra escolares que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem em Língua Materna. Como objetivos específicos pretendemos: (1) identificar fatores de letramento (aquisição da escrita) advindos das práticas de leitura, de escritura e de reflexões em torno dos gêneros discursivos em sala de aula, e que tivessem reflexo positivo no processo de letramento do aluno; (2) verificar a influência do fator diversidade de gêneros no processo de aquisição da escrita.

O surgimento dos gêneros, cumpre mencionar de passagem, remonta a mais de sete séculos antes de Cristo, quando o homem valia-se apenas da linguagem oral para a sua comunicação diária. Há sete séculos a.C., no entanto, há um alargamento do número de gêneros com a criação da escrita alfabética, dando início a uma série de gêneros inscritos nesta modalidade de linguagem.

Marcuschi (2003, p. 19) informa que “numa terceira fase, a partir do sec. XV, os gêneros expandiram-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária da industrialização iniciada no séc. XVIII, dar início a uma grande ampliação”.

¹ Refiro-me aqui ao projeto que ensejou a presente pesquisa. Este projeto faz parte de um projeto maior ao qual nos referimos mais adiante (coordenado pela professora Rita Maria Diniz Zozzoli).

Na fase da cultura digital, que estamos vivendo, presenciamos uma explosão de gêneros que surgem face às novas atividades que envolvem essa cultura dando origem a novas formas de comunicação na linguagem tanto oral quanto escrita. Marcuschi acrescenta que não são as referidas tecnologias *per se* que dão origem a gêneros novos, mas este surgimento está relacionado à intensidade do uso que delas se faz, como também de suas interferências nas práticas comunicativas do dia-a-dia.

No entanto, apesar da estrita relação com essas tecnologias, os gêneros não inovam em termos absolutos; não são inovações *ab ovo*, sem uma referência direta a outros gêneros já existentes. Marcuschi (2003) cita o caso do telefonema; “este apresenta similaridades com a conversação que lhe pré-existe, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias” (p. 20).

Vale frisar, no estudo dos gêneros feito por esse autor (2003), a sua relação com outras formas de semiose (assunto melhor explorado no item *gêneros digitais e hipertexto*): imagens, sons, formas e movimentos. Os gêneros são criações plásticas; maleáveis. Determinam-lhes a existência tanto a forma quanto a função. Cada gênero vai se definir a partir de um destes termos, ou de mais de um. Há casos até em que os gêneros são determinados pelo suporte ou o ambiente em que aparecem. Essa informação parte do último autor citado (op. cit., p. 21).

Referentemente ao ensino de linguagem, a adoção dos gêneros como objeto de trabalho em sala de aula é questão urgente, tanto por uma necessidade óbvia, pois o ensino de língua materna não tem um fim em si mesmo, quanto pela indicação feita pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); não por uma imposição infundada por parte destas diretrizes; pois elas já são reflexo da necessidade urgente de inovação no Ensino de Língua Materna.

No ensino de linguagem, ao se utilizar de gêneros discursivos, convém abordar-lhes os critérios de designação. Elizaeth Gülich (*apud* Marcuschi, op. cit., p. 33) cita uma possível classificação:

- a) canal/meio de comunicação: (telefonema, carta, telegrama)
- b) critérios formais: (conto, discussão, debate, contrato, ata, poema)
- c) natureza de conteúdo: (piada, prefácio de livro, receita culinária, bula de remédio)

É claro que, como o próprio autor admite, “é provável que esta relação obedeça a parâmetros de relativa rigidez em virtudes das rotinas sociais presentes em cada contexto cultural e social, de maneira que sua inobservância pode acarretar problemas” (p. 34).

Não vamos nos aprofundar nos critérios citados por Marcuschi. Convém, no entanto, acrescentar que, ao lado dos gêneros de formas mais cristalizadas, dos quais se elaborou esta lista de critérios, é necessário explorar, em sala de aula, gêneros mais plásticos; inclusive, esta é a característica mais marcante dos gêneros: sua maleabilidade.

Reflexão pertinente, também, é a de Bezerra (2003) em torno do ensino de linguagem. O ensino de gêneros é algo recente. Tradicionalmente, o ensino se voltava para a exploração da gramática normativa, especialmente sob orientação prescritivista. Bezerra afirma que nessa abordagem “se impõe um conjunto de regras a ser seguido do tipo concordância verbal e nominal”. E também trabalha a perspectiva analítica que ocorre “quando se identificam as partes que compõem o todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras...” (p. 37). Nessa perspectiva, o significado do ensino de língua portuguesa é o ensino de regras gramaticais, principalmente as de funcionamento da variedade de prestígio.

O enfoque do ensino tradicional era (e ainda é em algumas escolas), portanto, imanente e suas regras destacadas de seu contexto histórico e enunciativo. A idéia de atividade sócio-discursiva, portanto, era algo “desconhecido” no ensino de língua materna. O ensino de Língua Materna através dos gêneros discursivos, por conseqüência, estava fora de cogitação.

A título de conclusão deste item, poderíamos dizer com Gnerre (2003) que, no quadro deficitário da educação brasileira, com os alarmantes índices de analfabetismo funcional e desnível quanto às habilidades lingüístico-discursivas em geral, é necessário adotar um ponto de vista que não estacione a linguagem no convencional, assim como um ponto de vista não convencional sobre sua natureza, seus modos de funcionamento, suas finalidades eventuais, sua relação com a cultura, assim como as implicações complexas que ela mantém com a ideologia.

Na seqüência, o autor afirma que é preciso partir de uma concepção de linguagem não presa a um conjunto arbitrário de regras e exceções, nem a um “rígido bloco formalizado”, livre de variações e diferenças que subsistem nas situações concretas.

CAPÍTULO 1

GÊNEROS DO DISCURSO E LETRAMENTO

1.1. Gêneros do discurso

Após a publicação dos PCNs, tem crescido o interesse e conseqüentemente o número de pesquisas em torno dos gêneros textuais (este é o termo com o qual os PCNs tratam os gêneros do discurso). Esta afirmação pode-se ler em Motta-Roth *et al.* (2005). No prefácio desta obra, p. 8, os autores dizem que, inclinados a discutir questões relacionadas aos gêneros estão, entre outros, críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, lingüistas computacionais, analistas do discurso, especialistas em inglês para fins específicos, professores de língua, publicitários, jornalistas e especialistas em comunicação empresarial. De fato, com a relação estreita dos gêneros com as esferas de atividades sociais, os gêneros constituem matéria importante para profissionais de todas as atividades.

1.1.1. Os gêneros do discurso: perspectiva dialógica bakhtiniana e outras noções dentro da categoria dos gêneros

A preocupação com a abordagem dos gêneros em sala de aula por parte dos meios oficiais já não era sem tempo. A forma de tal abordagem é que é a questão mais central. Não é demais afirmar isso pelo fato de muitas das abordagens do assunto que são feitas nas escolas, como também muito do material escolar (livros) trazer a questão numa abordagem tão imprópria que o estudo de gêneros naqueles casos nem sequer constitui um ponto importante. Meurer (2000) afirma que é necessário levar em consideração, na abordagem dos gêneros, pelo menos dois aspectos de sua teoria. Para o autor, (1) o gênero ocupa uma posição central na definição da própria linguagem. De um lado está a língua, no meio está o fenômeno do gênero e, de outro lado estão o discurso e as estruturas sociais. Mikhail Bakhtin tem os gêneros, também, como uma noção central. (2) Com respeito ao segundo aspecto, há o fato de que, tomando-se o conceito de gênero como categoria do discurso, a lingüística aplicada amplia o horizonte de explicações para a linguagem.

Coaduna-se com a abordagem dos gêneros do discurso aquela feita por Bakhtin, filósofo russo que inovou nas idéias relacionadas aos estudos da linguagem, principalmente

ao trazer elementos como dialogismo e enunciação vistas de uma forma inovadora, motivo pelo qual esse autor tornou-se difundido nos últimos anos. Foi, na realidade, um filósofo de idéias sobre a linguagem bem além do seu tempo. A língua para Bakhtin é uma forma de atividade essencialmente social, carregada de valores, interesses e crenças. Seus sujeitos são essencialmente históricos. Conforme este autor, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1979, p. 110).

O processo de pesquisa que ensejou a presente dissertação foi idealizado, portanto, levando em consideração o dialogismo, como o concebe Bakhtin; assim também, adotamos a sua concepção de gêneros do discurso. Como leitor e estudioso deste filósofo, principalmente de seu princípio do dialogismo e de sua teoria sobre os gêneros do discurso, devo considerar, pois, que falo deste lugar.

Referentemente ao estudo dos gêneros, a primeira coisa a se notar em Bakhtin é que ele não trabalha com a noção de gêneros *textuais*, mas com a noção de gêneros do *discurso*. Isso está claro em seu livro *Estética da criação verbal* (2003)²; deve-se ao fato de não classificar “os textos” apenas conforme a análise da sua materialidade, mas sim conforme ao campo da atividade à qual cada enunciado está ligado e conforme a prática discursiva presente nessa atividade. Bakhtin fala, pois, de gêneros do discurso e de enunciados, rareando o uso do termo texto. Tal raciocínio tem tido muita adesão entre autores modernos e renomados, como o pesquisador francês Jean-Michel Adam (2008).

Semelhantemente a Bakhtin, Adam (op. cit.) trata os gêneros como sendo de discurso e não como gêneros textuais, com a diferença de que ele coloca gêneros *de* discurso e não gêneros *do* discurso (detalhe apenas no emprego do artigo definido *o*, mas entendemos que em ambos os casos, o sentido do termo é amplo e não diz respeito a nenhum discurso em específico). Esse fato revela um deslocamento do estudo dos textos quanto à sua materialidade para o estudo do seu aspecto sociodiscursivo. A abordagem de Adam é bem semelhante à de Bakhtin visto que considera relevante a noção de dialogismo dentro dos estudos de gêneros discursivos. A noção de gêneros de discurso neste autor vale-se da teoria de Pêcheux que calcou em Foucault (1969) a noção de *formação discursiva*³. Pêcheux

² O presente item irá trabalhar o capítulo *Os gêneros do discurso* (p. 261-306) deste mesmo livro. Quando forem citadas apenas as páginas, as citações serão desta obra (*A estética da criação verbal*), citada por completo na bibliografia.

³A noção de *formação discursiva* foi introduzida por Foucault, e, como já dissemos, foi ressignificada por Pêcheux no quadro da análise do discurso-AD (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008). Não vamos nos aprofundar em noções advindas da AD, mas acreditamos que convém mencionar um conceito fornecido por Pêcheux (1975, p.11,

transforma esta noção em algo de valor fundante para a escola francesa de análise do discurso. Dentro desta teoria ele ressignifica-a. Adam (2008) cita Pêcheux em um trecho do qual se pode perceber perfeitamente a relação dos gêneros de discurso com as *formações discursivas*:

[As] *formações discursivas* [...] determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um discurso público, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma dada posição, em uma determinada conjuntura: o ponto essencial aqui é que *não se trata somente da natureza das palavras usadas, mas também (e sobretudo) das construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida em que elas determinam a significação que assumem essas palavras [...], as palavras mudam de sentido, segundo as posições defendidas por aqueles que as usam; [...] as palavras “mudam de sentido” passando de uma *formação discursiva* para outra (Pêcheux, 1990, p. 148, *apud* Adam, 2008, p. 44).

Se as *formações discursivas* determinam o que pode e deve ser dito, os gêneros de discurso determinam um modo como o que pode e deve ser dito transforma-se em *dixi*. A forma em que aquilo que compõe o discurso se constitui caracteriza os gêneros de discurso. Sua relação com as atividades humanas indicam que os gêneros têm valor funcional. Quando Pêcheux afirma que as *formações discursivas* determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição, em uma determinada conjuntura, está querendo dizer, entre outras coisas, que, além do *como*, os gêneros de discurso caracterizam-se pelo fato de sua forma (esse *como*) remeter para atividades sociais, âmbitos nos quais esses gêneros são produzidos. Daí um ponto fundante do conceito de gêneros de discurso: “o estabelecimento de uma ligação entre os gêneros e as *formações sociodiscursivas* é um dos avanços recentes da análise de discurso” (Adam, 2008, p 44).

Convém conhecer a concepção de Adam (1999) de gêneros discursivos. Estes figuram no domínio do discurso e não no domínio lingüístico estrutural. Daí o autor utilizar o termo gêneros de discurso e não gêneros textuais. Os textos para ele são objetos formais e cognitivos. Nas palavras de Bonini (2005, p. 214), o texto para Adam é “objeto abstrato, resultante de uma teoria que explica sua estrutura composicional”. Curiosamente, em Adam (1987), as seqüências textuais, as quais o autor limitou a um número de sete (narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e

apud Cavalcante, 2007, p. 43) e grifado por Cavalcante (op. cit.) segundo o qual a formação discursiva é “aquilo que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma palestra, aula, sermão, panfleto, exposição, programa) a parti de uma posição dada”.

poético-autotélica), posteriormente (em 1992) a cinco (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal) figuram no âmbito do discurso, lado a lado com os gêneros, com a

diferença de que, para Adam, enquanto que os gêneros são heterogêneos, constituem um número ilimitado, as seqüências textuais são relativamente estáveis. Aqui há uma alusão à teoria de Bakhtin, sendo que, para o mesmo, os gêneros discursivos é que são formas relativamente estáveis de enunciados.

Sobre a noção de enunciado, para Adam, enunciado não tem a mesma concepção que em Bakhtin. O enunciado para Adam é um construto material, empírico, de natureza oral ou escrita, fruto de falas concretas.

Para Bakhtin, os enunciados refletem os campos de atividade humana em três instâncias: a do conteúdo, a do estilo da linguagem e a da construção composicional (Bakhtin, op. cit., p. 261).

Convém mencionar que tanto Bakhtin quanto Adam têm grande interesse pela literatura, direcionando o tempo inteiro seu olhar nesta direção. Acreditamos que essa perspectiva seja em parte responsável pela aproximação da visão de ambos aos fenômenos lingüísticos por eles estudados. Bakhtin fez vários estudos lingüístico-discursivos de obras literárias (de Dostoievski, de Rabelais...), assim como Adam (de Perrault, de Albert Camus...). Quem olha para a língua de um prisma literário sempre encontra conclusões que são inevitáveis nesta perspectiva ou semelhantes às de outros pesquisadores com interesses também literários.

Os estudos lingüísticos destes dois autores configuram-se, por vezes, como verdadeiros estudos literários.

Adam em estudos mais atuais (ADAM, 2005) continua a articular estudos lingüísticos e literários, ou melhor, a partir de textos literários; principalmente teorizando sobre textos. Questiona seus conceitos e explora sua perspectiva discursiva. Faz também sua relação com o enunciado: “O texto série de enunciados observáveis, parece existir materialmente, ser autônomo e em aparência tão única quanto definitiva”. (p. 70)⁴

⁴ “Le texte comme suite d'énoncés observables semble exister matériellement, être autonome et en apparence aussi unique que définitive” (p. 70)

Principalmente no artigo *A ciência do estabelecimento dos textos e a questão da variação* (p.69)⁵, presente na mesma obra (ADAM, 2005), Adam, para trazer à tona sua teoria relacionada aos textos, explora textos literários, principalmente quando se refere à crítica genética que se restringe aos textos literários (p. 70-79). Mas a crítica genética, como diz o autor, “a despeito de sua origem romântica, (...) é um antídoto às ideologias da evidência natural do texto, e, sobretudo, de seu fechamento⁶” (p. 73). É importante notar que a teoria textual de Adam tenta ultrapassar os limites de uma teoria restrita somente aos objetos morfossintáticos. Texto, portanto, não teria uma existência autônoma nessa concepção. No entanto, há autores que afirmam que, a despeito desta exigência, a linha de pesquisa na qual Adam se insere é a da lingüística textual, como se pode ler de forma esparsa no capítulo 10 de Paveau (2006, p. 191-214).

O conceito de gêneros do discurso está ligado a estas noções: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Sem certa estabilidade desses gêneros, seria praticamente impossível se comunicar. Aprendemos os gêneros do discurso como aprendemos a língua materna. Nem a língua nem os gêneros chegam até nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam: “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo discursivo, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (2003, p. 283).

Bakhtin afirma que, em decorrência da multiplicidade de atividades que o homem exerce, há um número infinito de gêneros do discurso. Os gêneros do discurso, além do mais, são heterogêneos. Para este autor, convém frisar, em especial, a heterogeneidade extrema dos discursos (orais ou escritos), nos quais devem-se incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (frisa-se que as modalidades do diálogo cotidiano são diversas e que isso ocorre em função de seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (todas as suas formas, as mais diversas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vazio (na maioria dos casos, padronizado) dos documentos oficiais e o universo diversificado de manifestações

⁵ Le science de l'établissement des textes et la question de la variation (p.69)

⁶ “malgré son origine romantique, (...) est un antidote aux idéologies de l'évidence naturelle du texte et surtout de sa clôture”

publicistas (no sentido mais amplo do termo, ou seja, sociais e políticas); devemos incluir aí, porém, as manifestações científicas através das suas variadas formas, além de todos os gêneros literários (desde o provérbio até o romance com muitos volumes).

Ao compararmos com a lista que Marcuschi (2003, p. 23) faz dos gêneros textuais (pois este autor usa a nomenclatura gêneros textuais), embora esta lista⁷ traga apenas exemplos de tais gêneros, poderemos perceber que neste autor há um fechamento (a partir de quando dá a entender que os gêneros são catalogáveis), enquanto que em Bakhtin há uma abertura praticamente infinda desta lista; e o mais relevante é que a diversidade dos gêneros do discurso, para este autor, é infinita “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (p. 262).

Bakhtin destaca que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis. O *relativamente* aí tem mais “peso” do que o *estáveis* propriamente.

Segundo Bakhtin, dada a heterogeneidade dos gêneros, não há e nem pode haver um plano único para o seu estudo, pois em um plano de estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos, como as réplicas monovocais do dia-a-dia e o romance de muitos volumes, a ordem militar padronizada e até obrigatória por sua entonação e uma obra lírica profundamente individual etc.: “a heterogeneidade funcional, como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Exceto no âmbito literário, o qual se deu na Antiguidade, os gêneros foram estudados, mas estes estudos não abrangeram o âmbito enunciativo. Da mesma forma, os estudos de gêneros como os retóricos não contemplavam a questão lingüística geral do enunciado. Estes estudos prendiam-se a influências sobre o ouvinte, à conclusibilidade do pensamento, assim como à questão da construção do raciocínio.

⁷ Marcuschi cita como exemplo de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. Esta lista aparece num capítulo escrito por Marcuschi presente no livro *Gêneros textuais e ensino*, organizado por Ângela Paiva Dionísio, citado por completo na bibliografia deste texto.

Discursos orais do dia-a-dia também foram estudados já na modernidade⁸, mas esses estudos não tratavam de forma correta da natureza universalmente lingüística do enunciado.

Bakhtin, na sua obra, não se preocupa em criar categorias, mas podemos depreender classificações como a de gêneros *primários* e *secundários*, pois, a partir desta noção, poderemos ver a heterogeneidade constitutiva dos gêneros, dando coerência a suas afirmações, de que os gêneros *primários* vão constituir os *secundários*. Por exemplo, num romance poderemos encontrar réplicas do diálogo cotidiano, cartas etc. Bakhtin esclarece que:

No processo de sua formação eles incorporam (os gêneros complexos) e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (p.265).

No exemplo do romance, as cartas e as réplicas de diálogos trazidas aí, “ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana” (p.263/264).

É relevante, no ponto de vista de Bakhtin, uma noção correta da natureza do enunciado, pois tal noção é de extrema utilidade para qualquer campo da investigação lingüística. Os enunciados são propriamente o que Bakhtin chama de gêneros do discurso. Eles são veículos de ideologia (principalmente os gêneros secundários). A natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades de gêneros (a modalidade primária e a secundária). Noutra passagem do mesmo texto aqui abordado, deixando clara esta sua idéia de gêneros idênticos a enunciados, Bakhtin afirma que “todo estilo está indissociavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (p. 265).

Corroborando o que se afirmou durante todo o parágrafo anterior, a partir da obra citada, páginas 264/265, Bakhtin (op. cit.) afirma que acha que se faz necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral, em qualquer corrente especial de estudo, além das particularidades dos diversos tipos de enunciados, sejam eles primários ou secundários, ou seja, dos diversos gêneros do discurso. Para este autor, se não se conhece a natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros

⁸ Bakhtin se refere aqui à escola de Saussure, a seus adeptos e aos estruturalistas; aos behavioristas americanos e a Vossler e seus seguidores.

do discurso em qualquer campo da investigação lingüística, redonda-se em formalismo e em uma abstração exagerada, deforma-se a historicidade da investigação, debilita-se as relações da língua com a vida. A língua, deste ponto de vista, passa a integrar a vida através de enunciados concretos (os quais a realizam); seria igualmente através de enunciados concretos que a vida entraria na língua, pois estes (os enunciados) são o núcleo problemático de importância excepcional.

Outra questão indissolúvelmente ligada aos gêneros do discurso é a do estilo. O estilo para Bakhtin não é um modo idiossincrático da linguagem; não é uma forma de dizer que parte apenas do indivíduo dono do seu discurso sem que tenha relação com as esferas da atividade humana. Podemos até observar este conceito de estilo em determinados autores, como em Vossler, e em determinadas esferas, como na literatura. O estilo, no entanto, para Bakhtin, não tem vida própria sem os gêneros, mas são estilos de gêneros, e subentendem determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo. No entanto, nada impede que o estilo da linguagem possa ser objeto de estudo, apesar de este ser parte integrante da unidade de gênero do enunciado como seu elemento, como afirma Bakhtin: “Esse estudo (o da estilística) só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos lingüísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso” (p. 266).

O fenômeno lingüístico pode ser estudado no sistema da língua, onde teremos um estudo de fenômenos gramaticais; ou pode ser estudado no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo, caso em que teremos um fenômeno estilístico. Tais estudos devem combinar-se mutuamente; combinar-se organicamente “porque, segundo Bakhtin, a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”.

Há dois tipos de estilo: o estilo da língua e o estilo individual. Ambos satisfazem aos gêneros do discurso. “Um estudo mais profundo e amplo destes é absolutamente indispensável para uma elaboração eficaz de todas as questões da estilística” (p. 268/269).

A questão dos gêneros do discurso está ligada também ao fato de toda comunicação ser responsiva ativa, coisa que os lingüistas do século XIX não compreenderam. Que a língua tinha uma função comunicativa até que entenderam, mas a comunicação foi mal compreendida, ou colocada em segundo plano. Wilhelm Humboldt colocou-a em segundo plano ao concebê-la primeiramente como condição indispensável ao pensamento; Vossler

colocou o indivíduo em primeiro plano privilegiando a função expressiva da linguagem. Sobre esta última função é importante a afirmação de Bakhtin que diz que a essência desta função se resume à expressão do mundo individual do falante, mesmo contra toda a diferença na concepção dessa função por teóricos particulares. Em sua necessidade de auto expressar-se, o homem deduz a língua, com o objetivo, também, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por qualquer que seja o caminho se reduz ao ato espiritual de criação pelo indivíduo. A linguagem é considerada do ponto de vista do falante como que “de um falante sem relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (p. 270).

Apesar de a obra de Bakhtin não trazer categorias de forma explícita (pois Bakhtin foi um filósofo), é possível depreendê-las a partir de seus textos, e uma das suas principais categorias, senão a mais importante, é o dialogismo. Este está em todos os âmbitos da língua. Nos gêneros discursivos não poderia ser diferente. As críticas apontadas por Bakhtin à Estilística “à la vossleriana” têm fundamento no fato de que o dialogismo não é levado em consideração nas produções textuais individuais, mas as falas e textos produzidos pelo indivíduo insinuam-se particulares deste ente emissor das próprias falas; dos próprios textos. Falta neste caso considerar que toda produção leva em consideração o outro; é um discurso para o outro; um discurso também limitado por outras falas prévias que lhe são determinantes.

De outro lado, aquele que ouve (o interlocutor) não é um elemento passivo na comunicação; não é aquela pessoa para quem as falas ou os textos são dirigidos; não é um ente estático e absolutamente receptivo. O outro é um ser ativo e responsivo. Isso quer dizer que, além de responder e influenciar as falas/os textos do emissor, assume uma atitude responsiva, pois não responde automaticamente, mas “reage”, “digere”, “raciocina”, racionaliza uma resposta à altura de suas necessidades comunicativas; pode assumir uma postura até mesmo defensiva diante de uma fala. Nas palavras de Bakhtin, este interlocutor concorda ou discorda, total ou parcialmente, do falante (do emissor); completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. Aliás, Bakhtin, retomando o termo *emissor*, coloca que a idealização deste termo é mais uma ficção dentro dos estudos da comunicação, ao lado de outros como “ouvinte” e “entendedor”, embora não se possa dizer que esquemas em que estes termos aparecem sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, “quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva, eles se

transformam em ficção científica”. Mas o termo *ficção* foi traduzido em outra versão como *funções*. Esta informação encontra-se nas páginas 271, 272 desta obra que estamos usando aqui.

Com as palavras de Bakhtin, a respeito da questão do dialogismo e da compreensão responsiva ativa, podemos ler ainda que, quando se compreende a fala viva, o enunciado vivo, assume-se uma atitude ativamente responsiva, embora seja diverso o grau desse ativismo. Toda compreensão é prenhe de resposta e, de qualquer forma, a gera compulsivamente: ouvinte e falante trocam seus papéis alternadamente. Quando o discurso é proferido, a compreensão do seu significado não é o momento final da interação mas é apenas um momento abstrato dessa compreensão a qual, em seu todo, é ativamente responsiva, real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta. Essa resposta em voz alta nem sempre ocorre imediatamente ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do enunciado – Bakhtin cita aqui, como exemplo, uma ordem militar – pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução) , pode permanecer, por vezes, como compreensão responsiva silenciosa, mas isso, por assim dizer, “é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (p. 272).

Se não fosse pela responsividade, todo falante estaria preso a conceitos, a conhecimentos “acabados”, a compreensões, sem possibilidade de mobilidade, pois, após a compreensão, surgiria uma convicção de que o objeto de tal compreensão envolvia uma questão acabada; uma certeza que é o ponto onde as pessoas param de raciocinar e de prestar atenção aos fenômenos da linguagem; haveria aí um fechamento, um bloqueio à criatividade do falante (o que não é típico em matéria de linguagem). A responsividade é o elemento que dá mobilidade à língua, além do mais, é mola propulsora da língua, da cultura (a língua é a principal representante de uma cultura).

O dialogismo não é algo limitado ao diálogo imediato como pode parecer; não diz respeito a diálogo no sentido estrito, mas é termo bem mais abrangente que está ligado a toda prática de linguagem, tanto no sentido de língua quanto no sentido não verbal da comunicação.

A célula da comunicação discursiva, segundo Bakhtin, é o enunciado. Este tem seus limites nos turnos que cada interlocutor assume (ao contrário do que acontece com a

oração)⁹, sendo que os turnos de um diálogo são apenas “modalidades das relações específicas entre as enunciações plenas no processo de comunicação discursiva”. Os enunciados, que muitos tomam por orações, diferem-se destas pelo fato de possuírem algumas propriedades que não estão presentes nas orações: delimitação de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, contato imediato com a realidade, relação imediata com enunciados alheios, plenitude semântica e capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, de suscitar resposta. Os gêneros discursivos, segundo opinião nossa, são algo mais abrangente que os enunciados, uma vez que podem comportar um número incalculável destes; embora noutras passagens possamos entender que o autor (BAKHTIN, 2003) estabeleça uma relação de equivalência entre enunciados e gêneros discursivos.

Quando se fala em gêneros, o mais importante não é desvendar-lhes as fronteiras, mas identificar as atividades sócio-discursivas de domínio de seus enunciados. Inclusive os gêneros podem comportar outros gêneros em sua estrutura, configurando uma verdadeira intergenericidade.

Em conclusão a esta reflexão, podemos dizer, sem retomar cada ponto abordado em particular, que Bakhtin mostrou nos estudos da linguagem uma perspectiva inusitada; que dá à mesma um estatuto dinâmico e em completa conectividade com o aspecto sócio-histórico da cultura. Influenciou vários teóricos e tendências, legando à posteridade uma contribuição ímpar ao informar aos estudiosos da linguagem algo que, mesmo parecendo óbvio, talvez não tenha chamado a atenção: o caráter dialógico de toda forma de linguagem.

Bakhtin esteve à frente do seu tempo ao considerar, em seus estudos, a mobilidade da língua; e, principalmente, o seu caráter dialógico (como informamos acima). A linguagem não pode ser vista como algo estático, passível de se apreender sem levar em conta o seu aspecto sócio-histórico. Os gêneros do discurso, construtos languageiros relacionados a práticas sócio-discursivas também estão suscetíveis ao dialogismo, uma vez que subentendem outros textos anteriores e levam em consideração a atitude responsiva do leitor/ouvinte quando da sua construção. Pode conter em seu corpo outros gêneros, assim como pode-se aperfeiçoar (dado o seu caráter de instabilidade), assim como ocorre nas atividades sociais. Foi, portanto, com razão que Bakhtin mencionou que os gêneros (do discurso) são formas “relativamente estáveis de enunciados”.

⁹ Bakhtin faz aqui uma reflexão detida sobre a relação conceitual do enunciado com a oração. Não vamos nos aprofundar nesta questão, dados os limites do nosso tema de estudo. Relembra apenas lembrar que “os limites da oração enquanto unidade da língua nunca são determinados pela alternância de sujeitos do discurso”, como é o caso do enunciado. “Essa alternância, que emoldura a oração de ambos os lados, converte-a em um enunciado pleno”.

Ademais, cabe frisar que quaisquer estudos sobre gêneros (textuais/discursivos), como os de Adam, Meurer, Marcuschi, Machado (todos citados acima), entre outros, têm necessariamente que citar Bakhtin, para não restarem incompletos.

1.1.2. Textos e gêneros discursivos

O conhecimento prévio é requisito indispensável para a compreensão da leitura, assim como para a composição dos textos. O nível de leitura aumenta na proporção do conhecimento prévio. Este é fruto de experiências verbais e não verbais que o falante tem durante a sua vida. A complexidade de situações sociais que dão corpo à experiência do falante informa diversos gêneros discursivos, cuja forma o falante vai internalizando. Há, portanto, uma relação de implicação mútua entre texto e gêneros discursivos.

Para falar de gêneros é necessário uma noção de texto como base: tal noção vem antes de tudo; é fundante: não existe gênero sem texto; sem cognição social, daí uma relação de gêneros com *background*, ou conhecimento prévio; sem falar em que vivemos numa sociedade grafocêntrica.

Sobre o critério de aplicação e seleção de certos tipos de texto, é necessário ver o nível de circulação destes entre a clientela. O micronível do texto é muito importante, que é nível da frase da sentença... outra prova desse micronível é observado quando a criança aprende a falar: ela aprende um gênero. Cada gênero tem um propósito comunicativo; este, por sua vez, implica a escolha do gênero. Esta relação é, portanto, mútua.

1.1.3. Os gêneros e sua implicação mútua com as atividades sociais

Toda a noção dos gêneros discursivos teria base na antiguidade clássica com Platão e Aristóteles, quando classificaram os gêneros orais segundo critérios que faziam parte do pensamento da época. Estes autores concebem uma distinção entre os gêneros levando em consideração três formas genéricas fundamentais as quais se diferenciam pela forma de imitação ou representação da realidade (a *mimese*). Estas formas genéricas são: o lírico, o épico e o dramático. Embora o modo de classificação tenha evoluído, estes autores já

trabalharam um dos principais pontos de enfoque presentes nas teorias atuais: o princípio da enunciação levado em conta na hora de classificar os gêneros, embora não seja considerado o mais importante, pois, talvez, na atualidade, a relação dos gêneros discursivos com as atividades sociais, que dão ensejo às diversas práticas discursivas, seja a mais levada em conta no tratamento temático dos gêneros.

Também relacionada às teorias clássicas, mas um pouco mais adiante na linha do tempo, está a classificação do que hoje se pode chamar de seqüências textuais como gêneros, prática que até “poucos dias” dominava o âmbito escolar tradicional de ensino predominantemente clássico. Estou me referindo à classificação de textos predominantemente narrativos, descritivos ou dissertativos como se fossem gêneros textuais devido a essa predominância seqüencial. O problema presente aí é que a atividade escolar tornou-se altamente redutora, visto que não dá conta de práticas de linguagem no âmbito social (principalmente englobando a oralidade), as quais desconhecem essas modalidades de gêneros como objeto de interação.

Segundo considerações de Silveira (2005), relacionado às teorias clássicas antigas está o ensino da composição que durou até finais do século XIX. Aí a orientação antiga era a dos princípios da retórica, que visa a uma melhor sistemática da composição escrita nas escolas secundárias e no âmbito acadêmico, principalmente na tradição acadêmica norte americana. Alguns fatores, no entanto, contribuíram para o esfacelamento desta orientação retórica depois do século XIX, causando desprestígio desta disciplina. Entre eles está uma maior ênfase literária, beletrista a qual passou a vigorar na lingüística, priorizando a estilística nos cursos de letras; e a influência do positivismo na lingüística, que transformou o ensino da escrita numa prática centrada na correção gramatical, deixando de lado os aspectos retóricos.

São importantes as considerações de Charles Bazerman (2006) acerca da temática dos gêneros. Este autor afirma que uma compreensão mais profunda dos gêneros requer direcionar nosso olhar para fenômenos psicossociais relacionados à criação e circulação de textos. Esses fenômenos são partes de processos de atividades socialmente organizadas. O autor elabora, a partir desta idéia de exterioridade lingüística, o conceito de gêneros, os quais configuram-se como tipos adotados, convencionados pelos indivíduos de uma comunidade de falantes os quais reconhecem como sendo usados por eles próprios e pelos outros. Com suas palavras,

“Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. (p. 31)

Mas não é apenas para tipificar formas textuais que os gêneros foram criados. As atividades sociais têm formas que se refletem nos gêneros. Estes são, portanto, partes; partes do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais.

1.1.4. Dos tipos textuais e sua relação com os gêneros

Para *tipos textuais* há outras terminologias, como *seqüências discursivas*, *tipos de discurso*, *formas composicionais...*, cujo emprego vai depender da teoria de origem. Eles não são totalmente equivalentes, como esclareceremos a seguir, apenas guardam relação. Convém explicitar, ou esboçar, neste espaço, uma relação entre seqüências textuais (tipos textuais na Teoria Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart, 1996, Schneuwly e Doltz, 1997) e gêneros. Primeiramente, esclarecendo que seqüências textuais, apesar de terem muitas definições, dividindo opiniões, configuram-se como estruturas presentes em todos os gêneros textuais, constituindo apenas um dos critérios de classificação dos gêneros, embora muito frágil (muitos lingüistas não concordam que as seqüências textuais componham critérios de classificação dos gêneros): “como consequência lógica da posição do ISD (Interacionismo Sócio-Discursivo) sobre as seqüências, pode-se afirmar que não há possibilidade de definir ou classificar todos os gêneros existentes pelo critério de seqüência” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 248). Neste comentário citado, a autora não descarta a possibilidade total de os gêneros contribuírem para a classificação de alguns grupos de gêneros. Sobre o fato de as seqüências estarem presentes em todos os gêneros há controvérsia. Machado (2005) diz que pode haver textos sem nenhum tipo de seqüência. Todo texto é passível de se classificar quanto ao gênero, logo, os gêneros também poderiam se apresentar sem nenhum tipo de seqüência.

As seqüências de que a autora fala, no entanto, são seqüências “teoricamente discriminadas”, o que não quer dizer que não poderíamos elaborar um termo para o tipo de seqüência presente no exemplo que a autora cita. O exemplo é o seguinte:

ERRAMOS

A reportagem “Universidade amplia capacidade do projeto Cidade do Conhecimento” (Cotidiano, pág. C4, 21/8) identificou indevidamente como Dicionário Vivo o projeto voltado para criar oportunidades de capacitação e

emprego desenvolvido pelo portal Cidade do Conhecimento (www.cidade.usp.br). A denominação correta da iniciativa é Dicionário do Trabalho Vivo. Também não estão abertas as inscrições para o programa Gestão de Mídias Digitais desde o dia 17. O programa passou a funcionar nessa data (*Folha de São Paulo*, 24/08/2002).

As seqüências revelam-se melhor na forma como os discursos se materializam (por escrito ou oralmente). Apesar de não fecharem um número determinado, é pouco o número dessas seqüências. Seu estudo foi comprovado antes dos estudos de Adam¹⁰, porém foi a partir desse teórico que seu estudo passou a ser mais sistemático. Inicialmente, aparece de forma mais elaborada no Grupo de Genebra, sob o nome de tipos de discurso, no entanto, limitando o número destes tipos a quatro: interativo, teórico, relato interativo e narração, conforme se lê em Machado (2005, p.243). Vale salientar que para esses teóricos os gêneros do discurso se diferenciam dos tipos textuais, mas essa diferença apenas situa o estudo dessas seqüências mais no âmbito do discurso do que na lingüística. Hoje, a teoria sobre os tipos textuais avolumou-se e os autores reconhecem pelo menos cinco tipos textuais. Bronckart (1996a) retoma e reformula a teoria de Adam relativa às seqüências, e afirma que estas compõem um número de seis: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva¹¹. Sua relação com os gêneros textuais se dá pelo fato de comporem toda espécie de texto, e conseqüentemente, estarem presentes em todos os gêneros. É preciso considerar também a questão da heterogeneidade: um texto geralmente se compõe de mais de um tipo de seqüência, sendo que uma aparece de forma mais predominante. As ações sociais se dão através dos gêneros, os quais se estruturam a partir de seqüências textuais ou tipos regulares de textos. Todo gênero possui no mínimo uma seqüência textual. As seqüências podem ser estudadas em vários níveis. Os autores do Interacionismo sócio-discursivo apontam dois níveis, o semântico-pragmático e o morfossintático, que Machado (2005, p. 246) cita e comenta:

- No nível semântico-pragmático, elas (as seqüências) se constituem como as formas mais canônicas de o produtor (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, narrando-os, descrevendo-os, etc., de acordo com suas representações sobre o(os) destinatário(s) e sobre os efeitos que nele(s) quer produzir. É nesse sentido que se pode dizer que seu estatuto é fundamentalmente dialógico.

¹⁰ A obra de referência, citada e estudada por Machado é a de 1992, ou seja, *Les textes: types et prototypes*.

¹¹ Machado, no mesmo texto explorado aqui, p. 246/247, traz um quadro bastante esclarecedor sobre esses seis tipos textuais propostos por Bronckart onde indica as representações dos efeitos pretendidos pelas seqüências, como também as fases de cada uma dessas seqüências.

- No nível morfossintático, as seqüências caracterizam-se por apresentar um plano constituído por um número n de fases, freqüentemente marcado por unidades lingüísticas típicas de cada uma delas, o que permite sua identificação.

Na seqüência, Machado acrescenta outros níveis a fim de melhor caracterizá-las (as seqüências): o nível psicológico, o teórico, o de sua relação com os tipos de discurso (e aqui vemos que os autores interacional sociodiscursivistas acham que há uma diferença entre seqüências discursivas e tipos de discurso) e o nível da relação com os textos.

1.1.5. Os gêneros discursivos e sua relação com os suportes

Os suportes, que possibilitam a materialização dos discursos e sua veiculação, apesar de pouco explorados, são imprescindíveis para o estudo dos gêneros discursivos, muitas das vezes dando nomes a alguns tipos de gêneros, como no caso do *paper*; e, em outros casos, ligando-se estritamente aos gêneros. Para este último caso, Furnelatto (2005, p. 279) cita o livro e o jornal.

A AD de linha francesa, embora não tendo gênero nem suporte como objeto de seu estudo, não prescinde desta noção, uma vez que os discursos se veiculam através dos gêneros discursivos e estes estão inscritos em suportes materiais. Para a AD, principalmente a defendida por Dominique Maingueneau, os gêneros estão associados aos suportes de formulação textual, como expressa Furlanetto (2005, p. 264): “O autor (Maingueneau) associa gêneros aos suportes de formulação textual, tais como panfletos, manifestos, folders – nos quais seu autor se manifesta a partir de uma posição, ou melhor, como participante de uma comunidade discursiva”.

O suporte material faz parte da formulação de gênero e é, segundo a mesma autora, “a dimensão midialógica dos enunciados” (p. 269). Os gêneros podem ser alterados à proporção que os suportes também são (ex. debate num auditório concreto / debate pela TV). A autora explica que “um texto não é um ‘conteúdo’ que possa circular de uma forma ou de outra mantendo-se inalterável; ele se liga sempre à sua forma material – que, aliás terá uma forma específica de memorização ou estocagem” (p. 269).

Diversos são os elementos constitutivos dos gêneros, segundo Maingueneau (2001, p. 65-68). Pesa na formulação do texto dos gêneros, a interlocução, a partir de um lugar social e institucional. Pesam também os circuitos de difusão ou os suportes textuais. Estes são constituintes indispensáveis dos gêneros discursivos.

Para Furnelatto (op. cit., p. 279) “os suportes são um modo de formatação do texto”. Apesar de sua relação de implicação mútua, gênero não é o mesmo que suporte, “tendo em vista não só as designações que se encontram no dia-a-dia e no tratamento teórico dos gêneros”.

A título de conclusão deste tópico, poderíamos dizer que são convincentes os argumentos de Furnelatto (op. cit., p. 281) segundo os quais “se o texto não é meramente um conteúdo estável passível de ser transmitido por este ou aquele veículo, seu modo de existência material é um critério para a especificação de gênero”. Esta autora cita, ainda, um argumento de autoridade: no exemplo da dissertação/tese, citado e comentado por Maingueneau, “publicada em forma de livro (o que pede algumas alterações, além de acréscimos ‘paratextuais’) continua sendo uma dissertação/tese? Se não, o que será, de fato? De fato, o *medium* não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *medium* modifica o conjunto de um gênero do discurso Maingueneau (2001, p. 71-72).

No caso da tela do computador, vamos observar particularidades dos gêneros ali presentes advindas desse tipo de suporte.

1.1.6. Gêneros digitais e hipertexto

Os gêneros da media eletrônica denominados hipertextos não são gêneros discursivos no sentido adotado neste trabalho. Para Marcuschi, o hipertexto não é um gênero textual, nem um simples suporte de gêneros diversos (2004, p. 21); trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final (MARCUSCHI, 1999).

. Outros autores denominam-no em poucas palavras como um suporte lingüístico-semiótico (Koch, 2005). Outros ainda afirmam que não se trata de um gênero, mas de um modo enunciativo que pode abranger inúmeros gêneros (Pinheiro, 2005).

Apesar de não ser um gênero, o hipertexto, segundo vários autores, é texto. Segundo Koch (op. Cit.), pelo menos do ponto de vista da recepção, todo hipertexto é um texto. O inverso também é verdadeiro: todo texto é hipertexto.

Ao contrário do que se pensava antigamente, a compreensão (de qualquer texto, hiper ou não) não se dá de forma linear e seqüencial, o que vem a constituir um argumento a

mais para afirmar que todo texto é uma espécie de hipertexto. A diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acesso.

Os hipertextos, no entanto, podem acoplar diversos gêneros discursivos, como os citados abaixo:

Os e-mails: são conhecidos como mecanismos para trocar correspondências curtas e rápidas, enviar cartões, propagandas, piadinhas e disseminar informações de forma maciça e rápida por toda a rede (*spam*)

A CMC: seu principal representante é o *Chat*, que surgiu na Finlândia em agosto de 1988, quando Jarkko Oikarinen escreveu o primeiro IRC (*Internet Relay Chat*) com o objetivo de estender os serviços dos programas BBS (os *e-mails* de então) para comunicações em tempo real (MARCUSCHI, 2004).

Os ICQs / os ICRs: diferenças

Enquanto os IRCs são síncronos não-simultâneos, os ICQs constituem comunicação síncrona simultânea em sobreposição de falas. Dois digitando ao mesmo tempo e se observando nessa atividade (MARCUSCHI, op. cit.).

Os incred-mails: são *e-mails* onde se podem inserir fundo com papel especial, anexos com textos falados com gravações de um ou dois minutos; sons imagens e animações (MARCUSCHI, op. cit.).

Gêneros assíncronos	Gêneros síncronos (CMC)	
<i>e-mail</i>	simultâne os	não- simultâneos
<i>incred-mail</i>	ICQ	IRC

Quadro 01

Os blogs: a expressão *blog* surgiu no final de 1997 e diz a lenda que o termo foi cunhado por Jorn Barger “para descrever *sites* pessoais que fossem atualizados freqüentemente e contivessem comentários e *links*”. O termo surgiu a partir de duas palavras: **Web** (rede de computadores) e **log** (uma espécie de diário de bordo dos navegadores que anotavam as posições do dia). Daí a expressão *weblogs* que se popularizou na expressão **blog**.

Outros gêneros da mídia digital: entrevista com convidado, *e-mails* educacionais, aulas *chat*, vídeo conferência interativa, listas de discussão ou grupos de discussão (*newgroups*).

O hipertexto, apesar de não ser confundido com gênero discursivo, é uma forma de organização textual multimidiática que veio para ficar. Não podemos mais ignorar esse fato diante de uma sociedade tecnocrata que vive a revolução da informação, tendo a globalização como habitat dessa “nova” forma de se comunicar. Concluindo com Nogueira (2002),

as novas tecnologias de hoje serão as velhas tecnologias de amanhã e se quisermos absorvê-las e utilizá-las no ambiente escolar, precisamos constantemente analisar nossas crenças, verificando se aquilo que está irraigado deve e pode ser mudado, se nossas lentes não estão embaraçadas de tal forma a não nos deixarem enxergar de forma sistêmica esse mundo que, por sorte, muda a cada dia. As palavras de ordem parecem ser: estarmos abertos – e quando necessário, mudarmos para enfrentar os novos desafios.

No processo de letramento, o trabalho com gêneros eletrônicos deve ter lugar garantido, pois os mesmos já se infiltraram na vida da comunidade de uma forma irreversível. Pode ser difícil o aluno ler romances longos, assim como outros gêneros que tiveram leitura imprescindível no passado, mas, na atualidade, todos lêem gêneros veiculados pela mídia eletrônica tornando-se injustificável um trabalho de ensino de língua que prescindia desse tipo de gênero, daí sua relação com o letramento.

1.2. Do letramento

Heterogeneidade discursiva é um conjunto de falas; de dizeres de que se compõe um discurso em tela. Esta noção é importante se levarmos em conta que ensinar a linguagem subentende um incursão num mundo que não pertence a ninguém em particular. Desde o início, o aprendiz deve saber que falar não é um ato de criação *sui generis* independente de outros dizeres que lhes são prévios. É por isso que desde o início, o letramento é uma ação cujo conjunto de atos lança mão de falas; de dizeres, de discursos já constituídos, já conhecidos do aprendiz; de textos os mais diversos possíveis, pois é a partir deles que vai construindo o seu(s) saber; as suas falas; os seus próprios textos, e, *mutatis mutandi*, inovando até adquirir autonomia para fazer uso da língua de forma a se exprimir verbalmente conforme suas necessidades comunicativas.

É necessário levar em conta que o processo de letramento não é o incursão do aprendiz numa escrita sem propósito; num saber que só servirá para a escola; não é, tampouco, um conhecimento dos signos lingüísticos sem relação com suas funções e com sua

história. O letramento é ferramenta para um ser em permanente construção. Diferentemente da alfabetização que é um ato de codificar/decodificar, típico do aprendiz em fase de aquisição da linguagem verbal escrita, que faz parte do processo inicial de letramento, (mas que também não é um ato descontextualizado, muito menos neutro), que por si só não define letramento, pois este envolve uma implicação do uso da linguagem no traquejo social do indivíduo que aos poucos vai formando sua identidade, sua formação e seu papel junto aos seus pares. O letramento possibilita uma cosmovisão mais ampla, apesar de, como já dizia Paulo Freire (1982), a leitura do mundo preceder a leitura da palavra.

Somos seres sócio-culturais e como tais utilizamo-nos da linguagem que é criação nossa e principal atividade desta mesma cultura que cada geração precisa conhecer para transcender sua condição de animal. Rameh & Araújo (2006, p. 28) afirmam que Paulo Freire contrariou as abordagens tradicionais e mecanicistas de alfabetização ao reconhecer no aluno um sujeito cognoscente ativo. Rosas (citado por Rameh & Araújo, 2006, p. 28) compara este educador com Sócrates da maiêutica, fazendo da problematização, da pergunta e do diálogo “um método”.

É preciso, outrossim, ouvir a palavra do aluno. O processo educacional é dialógico, e como tal subentende uma ação emancipatória, pois este, segundo Freire (citado por Rameh & Araújo, op. cit., p. 33), é o fio condutor do processo de alfabetização. Rameh & Araújo (op. cit., p. 32) colocam que:

Nessa perspectiva de prática educativa libertadora, o conhecimento é produzido pela conscientização, partindo da análise crítica da realidade existencial, empoderando os sujeitos para a tomada de decisão e para as ações transformadoras necessárias. (...) O homem é capaz de fazer através do distanciamento da realidade para agir conscientemente sobre ela. Nesse processo, o indivíduo afasta-se da realidade para tomar posse dela, produzindo sua desmitologização; ou seja, o olhar mais crítico sobre a realidade para desvendá-la.

Freire fez duras críticas aos métodos tradicionais de ensino. Colocou a necessidade da consciência política e o uso de materiais e textos extraídos da vida cotidiana dos alunos. Colocou que no caso da alfabetização, esta, mesmo se tratando de aprendizagem técnica (codificação/decodificação), não poderia acontecer de forma desvinculada da cultura das pessoas envolvidas. A mesma idéia pode-se ler em Rameh & Araújo (2006). Para as autoras,

letramento e alfabetização não se excluem mutuamente, mas se complementam. O letramento não avança muito sem o domínio do código

que será aprendido prioritariamente através da alfabetização; por sua vez, a compreensão plena da língua escrita não se dará se não se considerar os seus usos e funções sociais (p. 34).

Sobre a escrita, principal enfoque deste trabalho, convém parafrasear Tfouni (2004) para quem não há relação de dependência da escrita em relação à oralidade, mas há, antes, uma relação de interdependência, o que quer dizer que ambos os sistemas de representação influenciam-se mutuamente. Este expediente de separação, privilegiando a modalidade escrita em detrimento da oral criou, na prática, um fechamento do estudo lingüístico em seu âmbito imanentista, elegendo o estudo da fonética, gramática e léxico como se o seu conhecimento fosse suficiente para o necessário desempenho prático do aprendiz.

Pode-se ler em Zozzoli (2006, p. 102) que esse desvínculo dos conteúdos lingüísticos de ensino com a prática permanece até hoje, e em vários planos; tanto no plano teórico quanto no das práticas pedagógicas. O prejuízo disso, segundo a mesma autora, é a aquisição de um saber fragmentado, “ainda dominante nos meios científicos e acadêmicos”. Em seu grupo de pesquisa (Ensino e aprendizagem de línguas), na UFAL, o trabalho executado com gramática (como centro do estudo e da pesquisa) é evitado, pois, argumenta, “corresponde apenas a um objetivo institucional e não a uma necessidade de aquisição; ou transforma-se esse trabalho prioritariamente em memorização de regras e nomenclaturas de gramática normativa”.

Para o trabalho com letramento, esse conhecimento esfacelado não se configura como instrumento de poder; a linguagem é, sim, meio de acesso aos bens culturais por meio do exercício e domínio do discurso enquanto atividade, conhecimento e ferramenta no exercício social de direitos e combate de opressões sob várias formas de domínio de ideologias.

1.2.1. Fatores de letramento *versus* eventos de letramento

Fatores de letramento são acontecimentos que podem emergir de toda parte. Não devem ser confundidos com estímulos ao letramento. Não são uma incumbência exclusiva da escola. Nela está, no entanto, a responsabilidade de direcionar o olhar do aprendiz àquilo que lhe levará à compreensão de fenômenos de escrita e de leitura. Isto não quer dizer que seja esta a única tarefa da escola, pois há outros fatores de letramento que são

tarefas exclusivamente desta, como aquelas relacionadas a práticas, tanto da leitura quanto da escrita, não como uma atividade com um fim em si mesmo, mas como atividade que vise a um fim social na vida do aprendiz.

Por toda parte, deparamo-nos com letreiros, com diálogos entre pessoas que interagem próximas de nós, ou nos meios de comunicação e eletrônicos... e nós mesmos estamos inseridos nessas práticas de linguagem que acabam por impregnar nossas mentes e a cultura.

Seria injustificável não saber ler e escrever nos dias de hoje. E pior ainda, não conhecer as implicações dessas práticas. Mas essa tarefa não é tão fácil de se concretizar, uma vez que exige dedicação e uma vez que compete com outras atividades pouco educativas ou de simples entretenimento, como é o caso dos jogos eletrônicos e de outras atividades virtuais que estão disponíveis por toda parte.

É necessário fazer uma distinção entre eventos de letramento e fatores de letramento. Os eventos são mais abrangentes e geralmente respondem à pergunta *o que?*, enquanto que os fatores estão mais relacionados ao *como*. Os eventos podem conter vários fatores e podem ser classificados como macro ou micro-eventos de letramento. No caso da escola, por exemplo, temos um macro-evento de letramento, pois, dentro do mesmo, podemos destacar eventos menores como aulas, pesquisa orientada, expectativa de filmes e outros espetáculos, entre outras atividades. Obviamente que não estamos nos referindo à estrutura física da escola, mas ao evento escolar propiciador de ensino-aprendizagem. Vale lembrar também que o letramento não se dá apenas no âmbito escolar.

Os fatores referem-se à maneira como as atividades são conduzidas ou organizadas para que se chegue ao letramento. São diversos, portanto, os fatores: prioridade dos conteúdos (quando, por exemplo, o professor consulta os alunos a respeito dos conteúdos que deverão ser explorados durante o curso); início da aula (retomada da aula anterior); exploração à faculdade de raciocinar do aluno (questionamento exaustivo ao aluno para que este trabalhe seu raciocínio, sua memória e sistematize seu conhecimento do material lido, da aula assistida etc.); trabalho com o texto do aluno (a reescritura de textos produzidos em sala de aula tem-se mostrado eficiente no aprendizado de LM); leitura de textos atuais e que circulem no meio social etc.

1.2.2. Letramento e gêneros discursivos: mútuas implicações teóricas

Há uma relação óbvia entre letramento e gêneros discursivos. Letramento, termo usado para se referir ao domínio das habilidades de leitura e de escrita, subentende o uso de gêneros discursivos, nos quais toda ação de ler e de escrever está inserida: toda leitura e toda escrita se dá em um gênero discursivo (ou mais de um, no entrelaçamento de gêneros).

Para uma compreensão adequada do sentido de letramento tomado aqui, convém explicitar que letramento e alfabetização não são a mesma coisa, inclusive o termo letramento surgiu por conta da necessidade de nomeação desse novo enfoque às habilidades de leitura e de escrita, das quais a alfabetização não vem dando conta. Alfabetizar não implica, necessariamente, resolver problemas sociais de uso da leitura e da escrita por parte dos alunos. Muito menos a escola parece dar conta desta incumbência. A tarefa escolar de alfabetizar não tem sido suficiente para formar indivíduos competentes no uso da linguagem verbal escrita e de um modo geral. Aliás, como afirma Simmons (apud Soares, 2002, p.102), “o motivo pelo qual alguns indivíduos retêm (o aprendizado prático da escrita) mais do que outros parece estar mais em fatores ligados ao ambiente familiar e uso pós-escolar das habilidades cognitivas do que em fatores ligados às experiências escolares”. O exposto não diminui a importância da Alfabetização. Aliás, essas práticas (de letramento e de alfabetização) estão indissoluvelmente ligadas. Tfouni, em seu livro intitulado *Letramento e alfabetização* (2004, p. 09) afirma que escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos, apesar de estarem inevitavelmente ligados entre si. Inicialmente - afirma a autora,- a relação entre esses termos é apenas do produto e do processo: “enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”.

A alfabetização, na visão desta autora, refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. O processo de escolarização em geral leva a efeito, em tais termos; ou seja, a instrução formal.

Tfouni (op. cit.), em continuidade às idéias expostas, acrescenta que

a alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita e generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Letramento para Tfouni, portanto, é uma prática sócio-histórica. Surgiu da demanda de consciência que se deu, principalmente entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta: “letramento para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica. Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras colocações de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas” (p. 31).

Na literatura de língua inglesa temos a palavra *literacy*, mas denomina uma série de coisas entre as quais a idéia de letramento trabalhada aqui. Não convém, portanto, traduzi-la automaticamente como letramento. Muito menos apontá-la como sendo a origem do termo letramento.

Em Gnerre (2003, p. 37), podemos ler que somente a língua inglesa dispõe de uma palavra como *literacy*. O termo *literacy*, segundo esse autor, refere-se à prática de ler e escrever e faz referência de forma abstrata a todos os aspectos social e individual concernentes a este tipo de habilidade lingüística.

A palavra *literacy*, ainda segundo esse autor, está registrada no *English Dictionary on Historical Principles* (vol. VI: 340) o qual diz que essa palavra foi usada pela primeira vez em inglês nos Estados Unidos no final do século passado como sendo o oposto de *illiteracy*. Este último termo, no entanto, já se encontrava registrada na Inglaterra desde 1660. *Illiteracy*, pois, nasceu primeiro. Foi termo que designou um fato que era o marcado (o não escrever).

Em 1951, para a Unesco, o conceito de alfabetização estava relacionado à capacidade, intrínseca à de ler e de escrever uma declaração curta e simples no seu dia-a-dia, de entender aquilo que leu e escreveu. O letramento, por seu lado, diz respeito a competências nas relações sociais, e pode ser descrita, de acordo com o que se pode depreender do livro de Mortatti (2004, p. 20) como habilidade necessária no engajamento nas atividades onde é necessário esse traquejo social advindo de trocas lingüísticas e de operações com números. É necessário para que o indivíduo continue usando a escrita, a leitura e o cálculo matemático. A escrita deve estar sempre de acordo com a estrutura normativa

gramatical, e os erros na realidade são formas próximas da linguagem oral. Fica explícito aí que para a idéia que a Unesco tinha de letramento, naquela época, era a da escrita como uma representação, o que foi criticado por muitos teóricos. Bagno (1999, p. 54) afirma que quando se diz que “a escrita é uma tentativa de representação é porque sabemos que não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade”. Em Bagno, como se vê, o termo ‘tentativa’ atesta esta visão segundo a qual há a impossibilidade de encarar a escrita como transcrição do oral.

Em textos escolares onde se percebem palavras com grafias fonéticas dos vocábulos (cen, féis, com seguindo) só se compreendem ao contextualizar com a oralidade (Holanda, 2006, p.47). Bagno (op. cit., p. 124) coloca que em matéria de língua materna não se comete erros, assim como “ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador (...).

A relação dos textos lidos, ouvidos e produzidos com o mundo tem a ver com o exercício que habilitará os estudantes a ler o mundo, a compreendê-lo melhor e possibilitar ações que só por meio da linguagem seriam possíveis.

Diversos autores estão de acordo: as camadas populares necessitam adquirir o dialeto de prestígio. Entre estes autores está Soares (2000, p. 74) a qual acrescenta que isto deve-se dar não para que as pessoas substituam o seu dialeto de classe, mas para acrescentar a elas mais uma ferramenta de acesso a outras posições na hierarquia social.

O letramento subentende duas dimensões, segundo Soares (2002, p. 145): uma individual e uma social. A primeira remete à competência individual de ler, escrever e compreender o que lê e escreve. A segunda, apresenta-se como uma prática social; diz respeito à forma como as pessoas demonstram familiaridade com práticas de leitura e escrita em contextos determinados.

Novos modelos de letramento são mencionados por Street (1984,1993) e destacados por Soares (2002) e Kleiman (2001): o autônomo e o ideológico. No autônomo, o problema do letramento é uma questão individual, enquanto que no modelo ideológico as estrutura de poder é que determinam os aspectos de letramento.

As práticas sociais devem estar incluídas em todas as instâncias escolares, da alfabetização ao letramento em sentido estrito. A respeito disso, Paulo Freire defendia que a

educação é uma forma de intervenção no mundo. Interdiscurso e intradiscurso¹² devem estar alinhados de tal forma que a organização deste último pelo sujeito reflita um bom desempenho no interdiscurso.

É necessário que durante o processo, o aprendiz seja capaz de compreender, ao utilizar a seleção do código lingüístico, que a comunicação é algo flexível. Ao compreender e tornar-se capaz de utilizar essa prerrogativa poderá colocar-se como autor do próprio discurso, o que, segundo Tfouni (2004, p. 41) “é (...) a noção eixo do conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico”.

Releva acrescentar que o sujeito enquanto aprendiz e usuário da prerrogativa de flexibilidade comunicativa não é apenas o aluno, mas também o professor, visto que há graus de letramento, e que este não é uma espécie de etapa escolar que os alunos cumprem. Freire, como informa Holanda (2006, p.57), já empregava o sentido de letramento quando situava o sujeito (professor-aluno) como aprendiz. Se “o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude” (Tfouni, 2004, p. 15), imaginemos o letramento, o qual envolve habilidades bem mais complexas!

Já dissemos que a alfabetização e letramento não são a mesma coisa. O letramento não deve ser tomado como específico da área da língua. Segundo Britto (2003, p. 14), no caso escolar de língua portuguesa, o letramento não pode ser substituto do conceito de alfabetização. Aqueles que têm os seus conhecimentos relacionados às suas práticas de fala fora da conceituação da norma culta, no caso de jovens e adultos em processo de alfabetização, sofrem o preconceito lingüístico advindo de uma falsa noção do que seja língua, ou seja, uma noção segundo a qual a língua correta se confundiria com a variante de prestígio. Tal condenação para os sujeitos, como atesta Holanda (2006, p.58) dificulta as contextualizações do letramento. A alfabetização neste sentido teria pouca relação com o letramento, visto que teria um fim em si mesmo: o de conquistar a tarefa irrealizável de adquirir o conhecimento de uma norma inflexível; que não faria do aluno um sujeito capaz de usar a língua em instâncias onde o que mais contaria seria a expressividade, a capacidade de flexibilidade da língua.

¹² Paulo Freire não trabalhou com os termos interdiscurso e intradiscurso advindos da AD, mas acreditamos que o uso dessas noções enriquece as discussões. Por interdiscurso entende-se, “pois, o lugar no qual se constituem os objetos de que o sujeito enunciador se apropria para transformar em objetos de seu discurso, fornecendo, como diz Courtine (1999, p. 20), sob forma de citação, recitação ou pré-construído, os objetos do discurso em que a enunciação se sustenta” (CAVALCANTE, 2007, p. 49). O intradiscurso, no Dicionário de análise do discurso (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008) aparece como opondo-se intuitivamente ao interdiscurso, e compõe-se das relações entre os constituintes do mesmo discurso.

A alfabetização, que tem uma forma que segue uma longa tradição, não contempla estratégias inovadoras, que transcendam a rigidez presente nos manuais, cartilhas, o aprendizado por silabação, ditado. No letramento, o pensamento freiriano aponta para uma necessidade, por parte dos alfabetizandos, de perceber a necessidade do aprendizado da vida, “o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a por ler, serem feitos e refeitos” (Freire, 1982, p.16).

Antes de realizar correções nos textos dos alunos, é necessário garantir suas falas, que muitas das vezes vêm expressas de forma que não atende a padrões estéticos, estilísticos e normativos (referentemente à norma de prestígio). É necessário, pois, considerar os contextos de usos das produções orais e escritas.

Britto (2003, p. 12), em análise da questão, coloca que o conhecimento é um produto social. Tudo o que o cidadão faz e sabe tem circunscrição em condições históricas objetivas.

Educandos com maior período de escolarização podem não ter o desempenho social que reflita uma maior educação escolarizada. Seu desempenho em sala de aula nem sempre é compatível com o seu tempo de estudo. Nesse período pode ocorrer (e é o mais provável) lacunas. Esse fato é histórico.

Retomando os fatos em torno da discussão a respeito da relação entre letramento e alfabetização, os estudantes, de modo geral, habilitam-se a resolver problemas de leitura e de escrita propostos pela escola, mas não sabem transpor essas habilidades para o uso cotidiano extra-escolar; na melhor das hipóteses fazem-no tardiamente quando o uso da leitura e da escrita na escola já se tem tornado um hábito não-questionado; e é aí que surge a necessidade de estudo dessa nova demanda social: formar pessoas competentes quanto ao uso da língua no que tange às habilidades de leitura e de escrita de textos produzidos por uma necessidade real de comunicação; ou por uma necessidade real (não-escolar) de leitura, seja ela para busca de informações, estudo de texto, como um simples pretexto para a realização de outros objetivos ou simplesmente por desejo de fruição do texto.¹³

Segundo Soares (op. cit.), há interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação progressivista, “liberal” – uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão, e uma perspectiva radical, “revolucionária” – uma versão “forte” de seus atributos e implicações.

¹³ A questão da leitura nesses termos é tratada por Geraldí (1984) em artigo intitulado Prática de leitura na escola, apresentado no Segundo Encontro Anual da APLL/RS e publicado na revista *Leitura: teoria e prática*, 3, ano 3, p. 25-33, 1984.

De acordo com a perspectiva progressivista, “liberal” das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e de escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social; o letramento, nessa interpretação “fraca” de sua dimensão social, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social – vem daí o termo *letramento funcional* (ou alfabetização funcional), difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray, em 1956, para a UNESCO.

O letramento de que vimos falando não se refere apenas ao ensino da leitura e da escrita no contexto da educação infantil, mas é escopo do processo de ensino em toda a vida escolar do aprendiz. Uma ênfase em seu processo é imprescindível. No entanto, também não concebemos o letramento definido pela perspectiva “liberal”, progressista, que almeja que o aluno funcione na sociedade como se fosse uma peça preparada apenas para exercer funções sociais, excluindo aí suas aspirações e sua capacidade de transcendência enquanto sujeito que tem possibilidades de escolha e poder de atribuir sentidos a todos os objetos da cultura.

Tfouni (2004, p. 14,15) enfatiza o processo no que entende como alfabetização:

Existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, e que a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização. De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente.

O letramento, na visão de RAMEH & ARAÚJO (2006, p 18, 19), começa mesmo antes da vida escolar quando a criança apanha papel e lápis e finge escrever. Alguma compreensão já podemos depreender daí: a criança já tem uma idéia de como se processa a escrita. Fingir escrever, criar histórias a partir da observação de gravuras ou de textos apenas escritos é um “embrião” de letramento. Esta, no entanto, não é uma atividade exclusivamente na e para a escola, mas é funcional; tem um propósito na vida prática tão complexo que a atividade escolar não pode contemplar.

Em vista das reflexões acima, centremos nossa atenção numa atividade docente crítica, no âmbito do ensino de língua, para descartar a possibilidade de uma prática de ensino que prescindia dessa dimensão social aspirada.

Apesar de todo o lado bom do letramento, reconhecemos que há uma parte alienante aí; um produto do letramento que é o avanço da ciência que produz as tecnologias. Estas, na visão de Tfouni (2004, p.28), são elementos reificadores, principalmente para aquelas pessoas que mesmo não sendo alfabetizadas, são, no entanto, “letradas”, mas não têm acesso ao conhecimento sistematizado nos livros, nos compêndios e manuais. Para a autora, nas sociedades industriais modernas, paralelamente ao conhecimento científico e tecnológico, os quais são fruto do letramento, ocorre um desenvolvimento no nível individual, ou de pequenos grupos sociais, o qual independe da alfabetização e da escolarização. “Existe, no entanto, o lado negativo, o lado da perda: esse desenvolvimento não acontece à custa do nada” (p. 28). Para a autora, não é falso afirmar que tal desenvolvimento, ocasiona, na verdade, uma alienação do próprio desejo por parte dos indivíduos; de sua individualidade e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade.

Alguns grupos sociais abrem mão do próprio conhecimento. Grupos sociais não-alfabetizados, estes, muitas vezes, são “vítimas” do letramento, a partir de quando abrem mão da própria cultura, o que caracteriza, segundo a autora, mais uma vez, essa relação tensa e constante entre poder, dominação, participação e resistência. Tais fatores, ao se procurar compreender o produto humano por excelência (que é a escrita) podem ser ignorados. Como decorrentes da escrita, pois, estão a alfabetização e o letramento.

1.2.3. Letramento e gêneros do discurso: necessidade de categorização ou de uma relação da atividade discursiva com a atividade social

Pensemos numa prática em sala de aula em que, na busca do letramento haja um espaço especialmente reservado para o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos¹⁴ cada vez maior, já que no contexto social as mais diversas situações de uso da linguagem subentendem vários gêneros e tipos textuais; só para citar alguns, mencionados por Marcuschi (2003): *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de*

¹⁴ Sobre a teoria dos gêneros discursivos, dada a sua complexidade, deixamos para ampliá-la em texto à parte por falta de espaço aqui. Por enquanto, fiquemos com a noção breve que se pode depreender neste texto nos parágrafos que seguem.

compras, cardápio, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Convém refletir um pouco, antes de dar prosseguimento ao assunto, sobre o posicionamento teórico presente no livro *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*, de autoria de Jean-Michel Adam (2008) segundo a qual não convém falar de gêneros textuais, mas de gêneros do discurso, uma vez que o trabalho em sala de aula com textos não remete para um estudo da materialidade textual (como o estudo da sintaxe ou da morfologia), mas de mecanismos discursivos presentes nos textos. É um estudo de modos. Estaríamos estudando gêneros textuais ou discursivos? Bronckart (1994), o qual fez parte do mesmo grupo de estudos de Jean-Michel Adam, adota uma visão um pouco diferenciada a respeito dos gêneros discursivos. Ele não fala em gêneros do discurso, mas sim em gêneros textuais. Para ele, os gêneros constituem ações de linguagem, a primeira das quais é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes (bem parecida com a de Marcuschi abordada acima), em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e uma outra, é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la. Retomaremos este autor mais abaixo; por enquanto, reflitamos: na prática pedagógica devemos disponibilizar aos alunos textos de diferentes gêneros, o que nem de longe é o bastante. Segundo Carvalho¹⁵, é preciso encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um dos textos disponibilizados em sala de aula, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores.

Concordamos com Adam no sentido da possibilidade dos gêneros do discurso, e utilizamos aqui a denominação gêneros do discurso (ou discursivos) por acharmos viável se falar em gêneros do discurso para se referir a um sem-número de “tipos” de textos que surgem sempre que determinadas práticas sociais estão presentes. Aliás, os gêneros do discurso referem-se sempre a práticas sócio-discursivas veiculando conhecimentos, comandos, intenções etc. e possibilitando a interação, o diálogo entre os participantes dessas práticas. São lugares que o sujeito frequenta a partir dos quais suas produções textuais terão sempre características de um continente lingüístico: os gêneros que classificam os textos, embora essa classificação não seja estanque nem muito menos imobilize estes textos.

¹⁵ O texto de autoria de Maria Angélica Freire de Carvalho (UERJ, UNICAMP) está disponível na internet no site <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/os%20generos.html>, acessado em 14/11/2008. Aparece nos Anais do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, ocorrido em agosto de 2002 em homenagem a Celso Cunha.

Sobre a mesma questão, fala Bazerman (2006). Sugere este autor:

Você sabe também que se passar a freqüentar um certo lugar o tempo suficiente, você se transformará num típico freqüentador do lugar – conhece o lugar, sabe como agir lá, o que dizer ali, quem pertence ou não ao lugar, e quem é novato. Os lugares que você freqüenta desenvolverão em você aquelas partes que estão mais relacionadas e orientadas às atividades daqueles espaços. Como nossas avós nos alertavam, se freqüentar o hipódromo por um longo tempo, você se tornará um daqueles personagens do hipódromo. Ao ingressar no exército, você pode ser tudo o que quiser ser, mas somente se o que você quiser ser for uma das coisas que se pode ser no exército. Se você quiser ser um pianista, é melhor ir para um conservatório de música. É a mesma coisa com o freqüentar os gêneros da escrita. Se você quer ser um cozinheiro mais sábio ou quer ter fantasias mais elaboradas sobre comida, então você deve ler repetidamente livros de culinária. Se quiser ser um matemático, passe mais do que uns poucos minutos com os textos didáticos de matemática e gradualmente você começará a ler a literatura profissional. Se você quiser exercitar e desenvolver algumas paixões e uma consciência política, você deve ficar em dia com as revistas que tratam das opiniões e dos fatos políticos.

Objetivando retomar a questão dos gêneros do discurso, elucidada por Mikhail Bakhtin (2000: 279 - 287), a professora Maria Angélica Freire de Carvalho (UFRJ, UNICAMP) verifica o entremeio teoria e prática de ensino no tocante à produção textual na escola. Destaca, como ponto de partida para este estudo um dos aspectos sobre o ensino de língua portuguesa apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, donde conclui, resumindo, que o texto é considerado **unidade** de ensino e os gêneros textuais¹⁶, **objetos de ensino**.

A nossa concepção para a proposta de organização dos gêneros discursivos se pautou num enfoque lingüístico-enunciativo que tem como pano de fundo a teoria dos gêneros do discurso, conforme Mikhail Bakhtin (op. cit.).

Bakhtin argumenta que dentro de uma dada situação lingüística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes / ouvintes que produzem, os quais atribuem sentidos a determinado discurso. Logo, conclui-se que são muitas e variadas as formas dos gêneros discursivos.

¹⁶ Os PCNs (1998), nos quais pesquisamos, adotam a nomenclatura *gêneros textuais*.

Nas palavras deste autor, os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de um enunciado” (idem, p. 279 – 281) e que dada a riqueza e a variedade dos tipos, eles podem ser separados em dois grupos, já referidos anteriormente (gêneros primários e gêneros secundários). Os gêneros secundários acabam, de certo modo, absorvendo gêneros primários, os quais são objetos de composição dos gêneros secundários.

Bakhtin ressalta que neste processo estão envolvidos elementos centrais da atividade humana: sujeito, ação, instrumento. Enquanto sujeito, o enunciador age discursivamente; na ação, tem-se a situação comunicativa definida e no que diz respeito ao instrumento, configuram-se parâmetros, gêneros que são pinçados de acordo com a situação. Tanto aquele autor como Bronckart¹⁷ argumentam, ainda, que tais realizações são apontadas como capacidades: capacidade de ação: adaptação às características do contexto e do referente; capacidade discursiva: mobilização de modelos discursivos; capacidade lingüístico-discursiva: domínio de operações psicolingüísticas e das unidades lingüísticas. Vê-se, a partir daí, que os modos de organização do discurso e a organização estrutural do enunciados são resultantes da situação de produção daquele(s) discurso(s); assim, é necessário delinear os gêneros do discurso, citando a situação de produção, o tema, a forma composicional, as marcas lingüísticas etc. e disponibilizá-los aos produtores / alunos e aos orientadores / professores para uma prática efetiva da linguagem.

Para BRONCKART (1994, *apud* Carvalho, op. cit.), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira delas, é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda, é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la. Este autor conclui que escolher um gênero é levar em consideração os objetivos visados pelos participantes, assim como seu lugar e seus papéis. O agente deverá, além do mais, fazer o ajuste entre o modelo do gênero e seus valores particulares (os do agente); deve adotar estilo próprio, ou ainda contribuir para a transformação dos modelos, que é constante (BRONCKART, 1985).

A título de conclusão deste tópico convém ressaltar que a questão do letramento e o uso de gêneros discursivos têm mútua implicação no ensino de língua em sala

¹⁷ Professor da Universidade de Genebra, desenvolveu trabalhos sobre este tema com SCHNEUWLY, cuja bibliografia está citada no item *referência bibliográfica*.

de aula. O letramento não é, no entanto, uma atividade puramente escolar, onde quer que o indivíduo aprenda, os gêneros discursivos vão estar presentes.

O esquema abaixo exhibe a ligação que julgamos adequada entre gêneros discursivos e letramento:

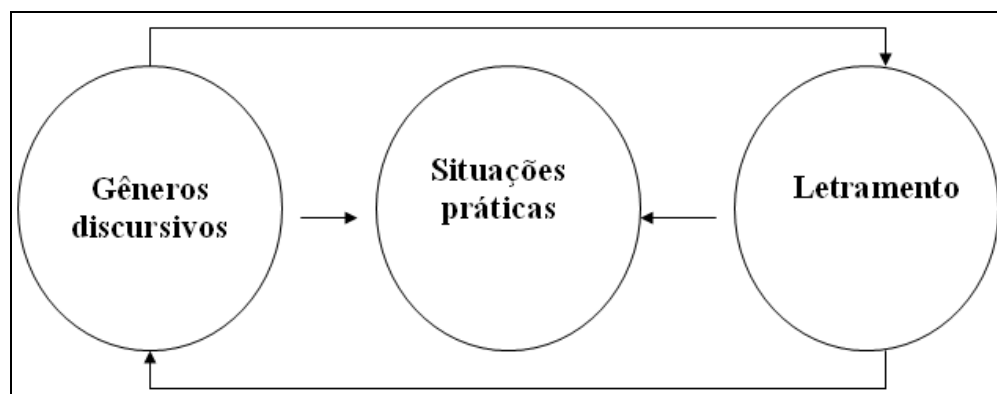


Figura 01. A inserção dos gêneros no letramento

Na figura acima podemos depreender que o letramento implicará a inserção do indivíduo nas situações práticas de uso da linguagem. *Situação* indica que tanto os gêneros quanto o letramento estão mais relacionados à práxis lingüística do que propriamente os textos, frases, orações, assim como outros processos de ensino-aprendizagem, como a Alfabetização, o Ensino Regular etc.

Quando o indivíduo aprende/executa qualquer atividade social está automaticamente dominando uma, ou mais de uma habilidade com gêneros. É preciso compreender que gêneros discursivos não é um estudo puramente lingüístico; de materialidade textual, mas contextualização de enunciados, cuja estruturação varia de conformidade com a atividade social que o sujeito esteja exercendo. Na alfabetização, a qual se configura como um verdadeiro trabalho com uso do alfabeto (uma atividade necessariamente mediada), também pode se dar o letramento. A aquisição da escrita é uma forma de letramento. Ademais, o uso de gêneros discursivos breves envolvendo vocábulos da esfera de uso do aprendiz também é útil, seja qual for o ensejo. Em conclusão, letramento e gêneros discursivos, seja na alfabetização ou em qualquer outra esfera, estão indissolúvelmente ligados.

CAPÍTULO 2

DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OUTROS ESCLARECIMENTOS DO PRESENTE TRABALHO

A pesquisa da qual se trata a presente metodologia investigou o papel dos gêneros discursivos no processo de letramento do aprendiz no contexto do Ensino de Língua Materna. Apesar de se situar no contexto da mencionada modalidade de ensino, não trabalhamos com uma sala de aula de ensino básico autêntica, mas com participantes do projeto Jaraguá¹⁸ os quais eram todos alfabetizados e maiores de quinze anos. Todo o trabalho de pesquisa teve como orientadora a professora Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli; e as observações - a técnica que adotamos - ocorreram durante sete meses (três meses no primeiro semestre de 2008 e quatro meses no segundo semestre do mesmo ano, tendo seu início e término em abril e novembro respectivamente).

Motivou-nos a questão do letramento pelo fato de observar na nossa própria sala de aula a falta de habilidades de leitura e de escrita por parte de nossos alunos, necessárias para resolver problemas lingüísticos reais do cotidiano, embora tendo experiência escolar de vários anos. Como, na ocasião, não dispúnhamos de tempo e preparo para pesquisar o fato, esperamos a oportunidade que veio se concretizar neste curso de pós-graduação (mestrado em Lingüística).

O projeto no qual encaixamos o nosso subprojeto trabalha com o ensino de Língua Materna entre membros de uma comunidade de pescadores do bairro Jaraguá, na cidade de Maceió/AL. Tal projeto teve um número de quatro componentes incluindo a professora Dr^a. Rita Maria Diniz Zozzoli (na coordenação, como já informamos), os quais também desenvolveram subprojetos e atuaram nas aulas através de pesquisa-ação e etnográfica na condição de bolsistas do programa de pós-graduação em Lingüística da UFAL/*Campus* de Maceió.

Entre os objetivos do projeto Jaraguá que interessaram à presente pesquisa estão:

articular três dimensões: a pesquisa no plano lingüístico-discursivo, a oferta de cursos de extensão em leitura e produção de textos em língua portuguesa a comunidades de baixa renda (no caso específico, a comunidade do bairro Jaraguá) e a contribuição para aprofundamento da formação de alunos

¹⁸ Nome pelo qual tratamos o projeto no dia-a-dia, mas cujo nome real é esse citado na nota de rodapé seguinte.

graduandos, recém-graduados e pós-graduandos enquanto professores e pesquisadores das línguas mencionadas (LM e LE).¹⁹

Como o projeto não montou a turma apenas para fins de pesquisa, visa a contribuir diretamente com os participantes no sentido da formação desses jovens adultos para se tornarem capazes de compreender e produzir textos orais e escritos em Língua Portuguesa, em diferentes situações e em diferentes gêneros discursivos, além de contribuir para a constituição de uma autonomia relativa dentro dos processos identitários do aluno leitor e produtor de textos em LM no contexto da escola e no contexto social mais amplo.

Com relação à metodologia desse projeto,

as aulas de Língua Portuguesa foram ministradas em duas horas, uma vez por semana, no horário da manhã. O curso ofertado teve duração de um ano, dividido em dois semestres letivos. Seu espaço de realização foi o Espaço Cultural da Universidade Federal de Alagoas, situado na praça Sinimbu, local relativamente próximo à comunidade de Jaraguá. Foram objeto de investigação do grupo de pesquisa atividades de leitura e produção de textos orais e escritos em diversos tipos de atividades, definidas no grupo de pesquisa. As aulas foram observadas através de notas de campo e de gravações em áudio e/ou filmagens (o que dependeu dos recursos disponíveis). Foram elaborados seminários, nos quais são debatidas questões em consonância com perguntas de pesquisa e os objetivos definidos previamente²⁰.

Tivemos, no presente subprojeto de pesquisa, como objetivo geral, explicitar, através de observação em sala de aula e fora dela, quando desenvolvidas atividades extra-classe, a relação prática entre o uso dos gêneros discursivos e o processo de letramento. Como objetivos específicos pretendemos: (1) identificar fatores de letramento (aquisição da escrita) advindos das práticas de leitura, de escritura e de reflexões em torno dos gêneros discursivos em sala de aula, e que tivessem reflexo positivo no processo de letramento do aluno; (2) verificar a influência do fator diversidade de gêneros no processo de aquisição da escrita.

Norteou nossa pesquisa o fato de que traria novos conhecimentos sobre o tema trabalhado, que tem chamado a atenção de muitos pesquisadores contemporâneos, uma vez

¹⁹ Citação de trecho da apresentação do *Projeto de Ensino / Aprendizagem de Línguas em Comunidades de Baixa Renda* a que se refere o texto acima. O projeto-matriz envolve também o ensino de língua inglesa, mas o trabalho com esta língua não é objeto de estudo do presente subprojeto.

²⁰ Citação de trecho da apresentação do *Projeto de Ensino / Aprendizagem de Línguas em Comunidades de Baixa Renda* a que se refere o texto acima.

que articula dois campos teóricos de relevância e que estão intimamente ligados: os gêneros discursivos e o letramento. O presente estudo, além do exposto, se propôs a preparar o pesquisador para um melhor desempenho em sala de aula, sendo responsável por contribuir para a formação de muitos graduandos. Propõe, também, trazer ao leitor de sua dissertação final idéias novas a respeito da temática, despertando, assim, seu interesse pelo tema, influenciando, talvez, um futuro aprofundamento.

O presente projeto, por trazer subsídios teóricos sobre letramento, dentro da noção de aquisição da escrita, e uso de gêneros discursivos, numa reflexão sobre o papel dos gêneros na prática do letramento durante a prática docente, configura-se como de fundamental importância para profissionais da área de língua, que visem a instrumentalizar-se melhor para a sua prática em sala de aula.

Já há trabalhos publicados sobre o ensino de leitura e escrita através do uso de uma multiplicidade de gêneros, inclusive didáticos para o 2º grau. Esses trabalhos não deixariam de ser louváveis, se não apresentassem os problemas das *políticas de fechamento*²¹ e *silenciamento de sentidos*²². Esses problemas ainda devem ser superados. A questão é: como?

Parte da resposta a esta questão é de responsabilidade deste trabalho, o que inegavelmente aponta outra importância sua.

Justificamos ainda a escolha do termo gêneros discursivos em detrimento de outros termos “equivalentes”. O trabalho com gêneros discursivos faz oposição ao trabalho com nomenclatura e de regras sem base em textos concretos. Optamos por trabalhar o letramento a partir de *gêneros discursivos* e não de *textos enquanto materialidade* porque entendemos que textos são construtos lingüísticos estruturais que, embora estando presentes em todos os âmbitos de atividades sócio-discursivas, sendo, entretanto, uma materialidade lingüística que se estudada sem a relação com o entorno, apesar de seu estudo em sala de aula

²¹ As políticas de fechamento dizem respeito ao trabalho de formadores de opinião (mídia, livros didáticos e vestibulares), os quais direcionam o olhar dos falantes para um conceito de língua o qual fecha possibilidades de trabalho na escola em atividades como “leitura e produção de textos e trabalhos de reflexão sobre a variação lingüística” (MENDONÇA, 2004, p. 244). O fechamento em si diz respeito aos mecanismos de controle do discurso e do sujeito, postulados por Foucault (1996). Agem contra a heterogeneidade e a imprevisibilidade do discurso. Segundo Mendonça (citada), tais políticas estão na convergência de três desses mecanismos: disciplina, sistema de apropriação do conhecimento e sociedade de discurso.

²² Alguns sentidos dos textos são silenciados. Considerando que os discursos são polissêmicos, e que seus sentidos são restringidos pelas suas condições de produção, mas que, ao mesmo tempo, esses discursos ampliam possibilidades, dada a condição heterogênea dos sujeitos e dos contextos sociais, não deveria ocorrer uma naturalização de sentidos, provocando o que Mendonça (2004, p. 245) chama de silenciamento de sentidos (os não-eleitos). Este mecanismo é feito da perspectiva de leitores privilegiados que se utilizam também da escola e do professor para produzir a monoleitura autorizada.

ser imprescindível. Não se coaduna, portanto, com a nossa proposta de pesquisa que relaciona fatores de letramento com diversas práticas sócio-discursivas que informam a escritura dos diversos gênero, os quais, adaptados a diversos âmbitos sociais de atividades, compõem o que denominamos discursivos (gêneros discursivos). Portanto diremos letramento a partir de gêneros discursivos e não letramento a partir de textos.

O uso do termo gêneros discursivos e não gêneros textuais (e outras formas de dizer) adotado aqui deve-se ao fato de o termo se referir tanto ao estudo de materialidade lingüística (mas nunca exclusivamente lingüística) quanto ao de discursos inerentes aos gêneros. Os autores ainda não chegaram a um consenso sobre o que cada um tem por objeto específico. Outrossim, não descartamos a possibilidade de abordar materialidades ao lado de outros dados dentro dos gêneros discursivos, como é o caso do fator reescritura de textos onde o que se trabalha é a lingüística do texto (micro e macro-estrutura textuais), mas que é fator perfeito de letramento.

2.1. Do método etnográfico

O método que escolhemos é predominantemente qualitativo uma vez que se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo, pois é lógico: se escolares trazem déficits de letramento desde as séries escolares iniciais até o final do Ensino Médio sem ter conseguido resolver tais deficiências, deve haver também fatores extra escolares concorrentes para essa deficiência, daí se justificar uma abordagem sistêmica do problema e de caráter mais qualitativo do que quantitativo.

Não adotamos, no entanto, nenhuma postura radical no sentido de rejeitar qualquer expressão quantitativa, pois a dicotomia quantitativo-qualitativo no ponto de vista aqui adotado é ilusória; precisaremos explorar qualquer espécie de dados, sejam eles quantitativos ou qualitativos. Quando falamos em pesquisa qualitativa estamos nos referindo ao fato de que ela é predominantemente qualitativa. Tal dicotomia não tem razão de existir, analisada da perspectiva do marxismo e da própria experiência do pesquisador, como atesta Triviños (1987). Este autor pinça uma opinião dos marxistas segundo a qual existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa. Pois a última, como se sabe resulta de mudanças quantitativas sofridas pelos fenômenos. Há para esta corrente, um trânsito constante do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa. A qualidade nos objetos não é algo passivo. Dentro do espaço da pesquisa qualitativa, o problema em tela, ou seja, o

problema dicotômico, quando apoiado nos referenciais teóricos básicos marxismo, fenomenologia e ainda no estrutural-funcionalismo (com muitas reservas, porque este, com sua raiz positivista, assinala a oposição entre quantidade e qualidade, porém levanta a pesquisa qualitativa em oposição à pesquisa quantitativa), estritamente não existe. Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa.

A respeito do método quantitativo estatístico, afirma Triviños (1987, p.118):

Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que existe entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas. Os investigadores pouco experientes, especialmente, que transformam a estatística num instrumento fundamental de sua busca, quando ela realmente deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E terminam seu estudo onde, verdadeiramente, deveriam começar.

Convém explicitar o que entendemos por pesquisa qualitativa. Inicialmente, urge mencionar o que é compartilhado de forma pacífica entre todos os autores: “a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional.” (Triviños, op. cit., p.120)

Aqui pensamos numa pesquisa pragmática no sentido da eliminação do dualismo “sujeito” e “objeto”; por meio da noção de experiência; não a experiência, no sentido peirciano de prática laboratorial, conforme aponta Ghiraldelli Júnior (2007, p. 16), mas no sentido deweyano de “vivência”, de prática social.

A pesquisa qualitativa é também objetiva, mas num sentido que não se opõe ao seu caráter subjetivo. Ela é objetiva por oposição aos métodos formais, ou lógico-matemáticos que não têm um objeto empírico de pesquisa, melhor dizendo, a pesquisa qualitativa é factual, pois refere-se a uma ciência factual.

As ciências formais, segundo Moreira (2004, p. 4), se valem da lógica para a demonstração rigorosa de seus enunciados, as ciências factuais, por outro lado, necessitam algo além da lógica formal. Este autor, em desenvolvimento desta idéia, afirma que as ciências factuais, para confirmar suas conjecturas, precisam da pesquisa empírica, ou seja, a pesquisa sobre os fatos, feita através de levantamentos de dados e análise dos dados obtidos.

Moreira (op. cit., p. 5) afirma que “a demonstração (a lógico-matemática) sempre é completa e final, mas a verificação ou busca de conhecimentos empíricos (nas ciências factuais) é incompleta e talvez possa sofrer revisões no futuro”.

Para uma grande parte das ciências factuais, notadamente as ciências físicas ou naturais (Física, Química, Biologia etc.) e vastas porções da Psicologia e das ciências humanas e sociais, exige-se que seus enunciados sejam verificáveis por meio da pesquisa empírica, em geral através da confirmação ou negação de hipóteses. No presente trabalho, não apresentamos um item para hipóteses, mas já que partimos de constatações em nossa própria sala de aula podemos deduzir *a priori* categorias de fatores relacionados à questão do letramento as quais verificaremos ou não a sua ocorrência.

Demo (2006, p. 22), levantando as principais características da pesquisa qualitativa, destaca os aspectos de qualidade e intensidade desse tipo de estudo. Elabora um par de listas comparativas, que reproduzimos a seguir:

QUALIDADE	INTENSIDADE
Dialética não-linear	Dinâmica regular/irregular
Criatividade	Profunda, envolvente, participativa
Subjetividade	Emocional e individual
Complexidade	Multiplicidade e ambivalência
Perfectibilidade	Inovação permanente
Politicidade	Negociação de potencialidades e oportunidades
Processualidade	Vir a ser permanente

Em relação à pesquisa dita quantitativa, a qualitativa se mostra muito mais rica e mais apropriada ao estudo em educação. Neste âmbito, entendemos que não se pode considerar os pesquisados como meros objetos, daí que a integração do pesquisador ao grupo é de fundamental importância. Este também constitui-se como sujeito, fazendo parte da realidade pesquisada, participando da mesma não apenas com a sua busca por resultados externos a si, mas sobretudo com sua capacidade interpretativa. Os dados não se mostram despidos do elemento subjetivo, mas a este se unem na busca pelo diferencial de aprofundamento; de exploração vertical de nuances que compõem o objeto. Confirma esta idéia um trecho significativo presente em Demo (2006, p. 30), segundo o qual, “de acordo

com essa maneira de ver, a informação qualitativa torna-se mais nítida: refere-se àquela ostensividade interpretada e que lida com sujeito-objeto, não com mero objeto de análise”.

Não conseguimos nos comunicar sem sermos parte do processo comunicativo, como sujeito e como sujeito-objeto. A comunicação se faz mais pelo que há implícito do que pelo que é dito explicitamente. Por isso, sempre é possível entender o que o outro diz, mas nunca sabemos bem o que o outro queria dizer. Pois, o outro também não sabe exatamente o que queria dizer, por conta do seu inconsciente e de todos os componentes implícitos de qualquer fala não-problemática. (...) A convivência possível se funda marcadamente na confiança mútua, que sempre é também ingênua para não ser problemática em excesso. A informação qualitativa não busca ser neutra ou objetiva, mas permeável à argumentação consensual crítica, dentro de meio termo sempre difícil de exarar: num extremo estará o questionamento de tudo, sem que nada fique de pé; no outro a crença fácil em tudo sem atinar par ao implícito e o contraditório.

O conhecimento de diferentes métodos de pesquisa é importante e necessário para as diferentes áreas de pesquisa. Esses métodos não são mutuamente excludentes, mas dependem da natureza do objeto de estudo.

A etnografia é um método adequado a ser aplicado quando se investiga estilos de vida; quando se pretende vivenciar as experiências das pessoas, sua cosmovisão, atitudes e comportamentos, ações, sentimentos e sua cultura em geral.

O letramento é parte da cultura do aprendiz, talvez a mais importante. Na convivência social é condição *sine qua non* de desempenho; de traquejo social, responsável pela sobrevivência do indivíduo com o mínimo de dignidade; de qualidade de vida. Trata-se de um processo mais rico e complexo do que o descrito pelas definições dos processos e pelos modelos de letramento expostos pelas teorias. O modo como é feita a sua aquisição é uma questão para a etnografia que se situa entre as disciplinas que consistem no estudo de um objeto por vivência direta do pesquisador da realidade onde o aprendiz se insere e que, segundo Oliveira (2005) “exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais cuja ênfase deve estar no processo educacional e não simplesmente no resultado final da pesquisa.”

Apesar de se questionar a confiabilidade da pesquisa na *Web* achamos coerente destacar um pequeno trecho relativo ao surgimento da pesquisa etnográfica, escrito em

português de Portugal, pois está coerente com as demais leituras e pesquisas bibliográficas que fizemos. A citação, referenciada em nota de rodapé,²³ é a seguinte:

A etnografia (...) surgiu da necessidade de compreender as relações sócio-culturais, os comportamentos, ritos, técnicas, saberes e práticas das sociedades até então desconhecidas, e que tem vindo a ser adaptada a problemas comuns da actualidade. Os antropólogos, normalmente, têm a tarefa de estudar culturas que são completamente diferentes das sociedades nas quais eles vivem, estudar as diferenças entre as suas experiências e costumes, assim como entender como esta funciona (...). Ou seja, têm o objectivo de a compreender do ponto de vista das pessoas que nela vivem. Este estudo por observação é necessário porque parte do comportamento das pessoas é baseado em conhecimento não-falado, o conhecimento tácito. Assim, não é suficiente fazer perguntas, é necessário observar o que as pessoas fazem, as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si. Os etnógrafos tentam evitar este tipo de problemas assumindo todas as conclusões iniciais como susceptíveis de incorrecções, explicitando claramente todas as suposições, examinando-as e questionando-as durante toda a investigação. Todo o conhecimento relevante que é necessário extrair é então totalmente resultado do contacto prolongado com as pessoas no seu ambiente natural, partindo para este estudo com um planeamento mínimo.

Durante a pesquisa não houve interrupções nas aulas; na rotina do processo de letramento dos pesquisados, mesmo não se encontrando, de imediato, explicações para um comportamento e outro que pudessem surgir relacionados diretamente ao processo de letramento pesquisado, pois o objetivo maior foi a exploração. As ocorrências foram, no entanto, registradas, para que, em hora oportuna, pudessem ser pesquisadas.

Com relação às retomadas de etapas anteriores da pesquisa, com o objetivo de dar coesão e coerência ao seu texto, o pesquisador pode, em qualquer etapa, fazê-lo. A pesquisa qualitativa não tem caráter rígido e linear em seus passos, mas pode ajustar seus itens em qualquer etapa, sugerindo volta(s) à sua problematização; hipóteses (quando houver) e qualquer outro item. Essa interdependência entre seus itens atesta o seu caráter emaranhado onde todas as etapas estão interligadas. O esquema no quadro abaixo, elaborado em sala de aula, em agosto de 2009 pela professora Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, orientadora da presente pesquisa, demonstra a interligação aludida:

²³ O trecho citado faz parte do texto intitulado Pesquisa Etnográfica presente no site <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080622164217AAvpowM>, acessado em 07/08/2008. o site não é citado o nome do autor.

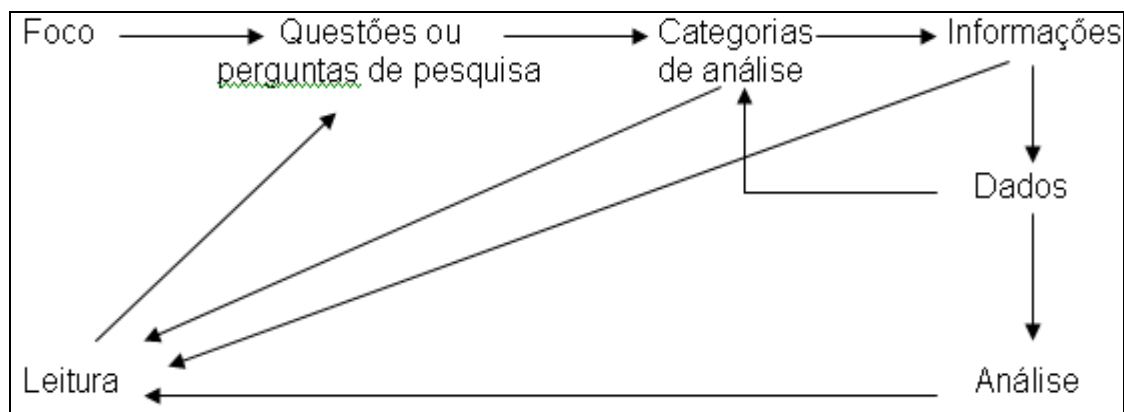


Figura 2. O caráter emaranhado das etapas da pesquisa

Retomando a questão dos procedimentos, o participante só poderia ser informado do objetivo da pesquisa ao final de todo o processo. Inicialmente souberam apenas que nossa presença em sala de aula tratou-se apenas de acompanhamento com fins de pesquisa.

A técnica adotada foi a da observação participante uma vez que o pesquisador integra-se ao grupo estudado e mantém com este uma relação direta, acompanhando-o durante suas atividades no projeto. Tal procedimento é um artifício; aí o observador, apesar de não ser parte natural do grupo, se integra a este com o objetivo de realizar a sua pesquisa. Segundo Moreira (2004: 15), essa postura praticamente iguala a observação participante com a técnica do estudo de campo na qual o investigador dispõe-se a adotar a perspectiva daqueles que são estudados, compartilhando as suas experiências do dia-a-dia.

2.2. Da relação da linguagem com o social e da concepção Etnográfica

Podemos ler em Ghiraldelli Júnior (2007, p. 132) que em algumas teses, como a pragmaticista de Rorty e Dewey, linguagem e mundo não se relacionam pelo fato de a primeira representar o segundo, pois ambos são elementos do mesmo mundo. A relação entre ambos, na realidade, é de causa e efeito. Resta saber o que é causa de quê, ou seja, qual dos dois elementos é causa e qual dos dois é efeito. É desta questão que trata o presente tópico.

Segundo Carboni (2008: 18,19), foi principalmente entre os gregos que floresceu uma filosofia da linguagem verbal precisa e profunda dividida entre duas correntes centrais as quais colocavam as seguintes questões: a linguagem seria um espelho da realidade (ou fonte

de conhecimento) ou meio de comunicação? No primeiro caso temos a corrente dos anomalistas ou naturalistas para quem a linguagem seria expressão natural do mundo (*physei*). Aqueles que acreditavam na sua arbitrariedade e convencionalidade (*thései*) eram conhecidos como analogistas.

Se a língua possui um vínculo, direto e essencial com a realidade, como seu espelho, menciona a autora, então seu estudo seria um caminho para o conhecimento da realidade. “Caso o sentido das palavras seja arbitrário, a linguagem não apresenta interesse para um maior conhecimento da realidade, e seu estudo se limitaria ao entendimento do funcionamento da língua enquanto meio de comunicação” (p. 19).

Pelo que já expusemos, vê-se que o ponto de vista adotado na presente pesquisa prevê a língua como fator de mudança social. Ela é interventiva na medida em que cria inúmeras possibilidades de reconfiguração da organização social, e pode favorecer uma melhor igualdade de oportunidades para as classes. Essa proposta coaduna-se totalmente com a etnografia que vê a língua como causa das estruturas sociais, ou culturais. Nesta proposta, como atesta Orlandi (1986, p. 53), a linguagem tem a função de organizar o mundo em que vivemos, ao contrário do que afirmam outras teorias, como a Sociolinguística, que toma a sociedade como causa, vindo, portanto, na linguagem, os reflexos das estruturas sociais. Esta autora, apesar de reconhecer o fato afirmado, é de opinião diversa, conforme se lê em um outro livro seu (ORLANDI, 2006:17). Nesta obra, afirma: “não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente”.

Pode-se depreender a mesma idéia esparsa em diversos textos de outros autores, como em Bakhtin, segundo Fiorin (2006). Este último autor, embora esboçando a temática dos gêneros do discurso presente em Bakhtin (2003), afirma: “novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade” (p. 69).

Relativamente à corrente sociológica, esta está mais centrada nos Estados Unidos, e tem como principal representante, W. Labov. “Coincidentemente”, dentro deste mesmo país desenvolveram-se estudos com posições contrárias, as quais se coadunam mais com a perspectiva da etnografia, a exemplo da hipótese Sapir-Whorf. Para esta hipótese, conforme Orlandi (op. cit., página citada), “a linguagem interpenetra a experiência, de tal forma, que as categorias mais profundas do pensamento são diferentes nas diferentes culturas”.

Convém mencionar, também, que há um terceiro posicionamento, o qual não concebe essa separação entre ações lingüísticas e ações sociais. É o da Sociologia da linguagem, a qual tem como escopo a idéia de que linguagem e fatos sociais não se separam. É aí que se localizam os trabalhos de lingüística da fala, “que trabalha com a noção de funções da linguagem, mas levando em conta os diversos aspectos culturais” (p. 54). Aí, língua e visão de mundo se interpenetram.

Apesar de a linguagem organizar o social, ela não é vista pela etnografia como fonte única do saber. Apesar de se configurar como causa das estruturas sociais, ela não é fonte única da percepção da realidade como quer a pragmática vista por Davidson, pragmaticista americano, pois, se fosse assim, a riqueza da cultura e da natureza não poderia ser percebida por todos, já que em se falando de linguagem a mesma é dominada em graus diferentes pelos indivíduos.

Nosso *corpus* se compõe de gravações das aulas em fitas k7, questionários, anotações das observações das aulas e gravações audiovisuais de algumas atividades desenvolvidas durante as aulas. E para a pesquisa de dados já existentes sobre esse assunto, utilizamo-nos de vários livros teóricos os quais estão citados no item de bibliografia.

Durante as aulas assistidas, foram lidos textos de vários gêneros impressos, tanto oralmente quanto silenciosamente, sobre os quais se fizeram reflexões em torno de sua construção, linguagem e nível de compreensão. Como atividades, foram solicitadas produções textuais nas quais se verificou o maior ou menor aprendizado advindo das referidas reflexões. Os textos produzidos foram estudados para que se identificassem fatores de letramento advindos do estudo da linguagem através de gêneros discursivos.

O método utilizado foi o indutivo, uma vez que tomou como referência o comportamento individualizado do aluno em sua prática discente, e sua relação com o todo, constituído pelos aspectos social, étnico e cultural. Foram usados os procedimentos de reflexão e análise em torno dos textos produzidos pelos alunos.

A técnica utilizada foi a de **observação direta intensiva**, na parte de utilização dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade observada em sala de aula. Consistiu no exame de todos os fenômenos de alcance do presente estudo; e **observação direta extensiva**, na análise de conteúdo, o que permitiu a descrição.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

Meu primeiro dia no projeto. As aulas já haviam começado fazia mais de um mês. Eu talvez estivesse mais entusiasmado do que os outros colegas pesquisadores, talvez por ser novo no projeto. Pude sentir um certo encanto na sala. Todos os envolvidos estavam fruindo os bons resultados das aulas. Uma média de quatorze alunos freqüentavam o projeto àquela data. Mas o número de alunos foi diminuindo gradualmente, apesar da qualidade das aulas.

Nos rostos dos alunos vi avidez pelo conhecimento. A forma como eles estavam aprendendo era mais leve do que a da escola ordinária. Talvez alguns se perguntassem por que em suas escolas de origem o ensino não se desse daquela forma. Sentiam no projeto que não era difícil compreender os conteúdos. A metodologia, pois, em termo geral, era fator de letramento.

À medida que o curso foi acontecendo, fui reformulando minhas hipóteses a respeito do que responderia a minha pergunta inicial de pesquisa. Apesar de na pesquisa etnográfica não se criar um item específico denominado *Das hipóteses* (ou com outras palavras para o mesmo significado), mas sim partir de uma questão científica norteadora, o pesquisador geralmente tem hipóteses sobre as possíveis razões para a ocorrência do fenômeno estudado. Na presente pesquisa, como resolvemos pesquisar *os contributos do trabalho com gêneros discursivos para o processo de letramento do indivíduo no contexto do Ensino de Língua Materna*, partimos do pressuposto de que alguns expedientes utilizados no processo de ensino-aprendizagem são fatores de letramento, como a variedade de atividades desenvolvidas, acatamento das opiniões dos alunos na elaboração das aulas, flexibilizar a programação a fim de ajustá-la permanentemente às necessidades do grupo; além daquelas mais diretamente relacionadas aos gêneros discursivos, seus aspectos estruturais e sua variedade, como as atividades com micro e macro-estruturas, abordagem do item diversidade entre os gêneros, leitura e produção textuais, entre outras; mas não esperamos o final do trabalho para verificar se nossas hipóteses se confirmaram ou não, tão somente fomos reformulando-as no próprio processo à medida em que vimos necessidade.

No curso de língua portuguesa que ensejou a presente pesquisa, verificou-se um planejamento, o mais voltado possível para a obtenção de resultados em aprendizagem da língua, ao contrário de cursos que visam à retransmissão de informações desvinculadas das

necessidades reais dos alunos no seu cotidiano, o que implicou um pano de fundo teórico que revela como o professor/pesquisador idealiza o processo. Da aplicação de tais teorias/métodos, vamos observar a decorrência de fatores de letramento em maior ou menor grau.

Das atividades desenvolvidas no curso, que são fatores de letramento, algumas têm relação direta com gêneros discursivos, outras não. No quadro abaixo, faço essa relação:

Atividades com gêneros discursivos	Atividades sem relação direta com gêneros discursivos (mais metodológicas)
Escritura e reescritura de textos pelos alunos	Retomada da aula anterior antes de avançar nos conteúdos
Leitura de textos variados em sala de aula e fora dela	Exploração da capacidade de refletir por parte dos alunos, a partir de questões feitas pelos professores (método maiêutico)
Aulas expositivas dialogadas sobre gêneros diversos, como curriculum, documentos burocráticos, etc.	Exploração de conteúdos de macro e micro-estrutura textuais a partir de produções dos alunos
	Acatamento das opiniões dos alunos na elaboração das aulas
	Flexibilização da programação a fim de adequá-la às necessidades emergentes do grupo

Quadro 01. Relação das atividades com os gêneros discursivos

Das atividades apontadas no quadro acima, algumas têm relação exclusiva com a questão metodológica, como é o caso (1) da retomada da aula imediatamente anterior, no início das atividades do dia. Esse tipo de atividade tem um enorme poder fixador. É, além do mais, necessária para que se dê continuidade ao conteúdo explorado, eliminando os maus efeitos da lacuna temporal entre as aulas e (2) da exploração interpretativa e conclusiva dos textos e assuntos debatidos através de questionamentos pelos professores. Esse método, que estou denominando maiêutico por guardar semelhança com o método de Sócrates fazer com

que seus alunos chegassem ao conhecimento, tem a vantagem de tornar sólido o conhecimento adquirido pelo aprendiz. É também um ótimo exercício de pensar. Encaminha o aluno à autonomia e a uma percepção mais trabalhada. Está totalmente de acordo com os PCNs.²⁴

Algumas atividades, porém, apesar de terem sido arroladas entre as de cunho mais metodológico, guardam relação, embora indireta, com os gêneros discursivos, uma vez que abordam a materialidade da linguagem. É o caso da exploração da macro e da micro-estrutura textual.

Geralmente essa atividade surge como resultante de produções textuais pelos alunos. Os problemas contemplados são aqueles que aparecem nos textos apresentados pelos alunos a serem apreciados pelo professor e pelos colegas de turma. Podem advir de textos escritos ou orais nos quais haja influência da oralidade na escrita, mal emprego de sinais ou de estruturas; falta total ou parcial de clareza, de coesão ou de coerência, entre outros. Tal atividade lingüística tem várias funções no letramento (que é a função por excelência): aquisição da variante de prestígio como forma de possibilitar o acesso aos bens materiais e imateriais da cultura, capacidade para a autonomia e proficiência lingüística, instrumentalização para a pesquisa e expressão de seus resultados por parte do leitor enquanto usuário competente da escrita.

3.1. Fatores de ordem psíquica

O modo como se conduziu o projeto foi favorável aos fatores de ordem psíquica, pois motivou a predisposição do aprendiz levando-o a se empenhar nas atividades propostas. Estes contaram com o apoio das professoras para expressar livremente suas idéias, suas experiências e opiniões, muitas das quais tornaram-se temas das aulas subseqüentes (ver, por exemplo, o item 3.7, p.79).

A predisposição do aprendiz à aquisição de graus paulatinamente melhores de letramento é fator crucial de desempenho em seus estudos. Isso é tarefa principal da escola e se revela no modo como esta organiza suas atividades; no modo como o professor aborda o aprendiz e na seleção dos instrumentos que utiliza para trabalhar os conteúdos. Os gêneros discursivos são instrumentos apropriados para conduzir o aprendiz a práticas de linguagem

²⁴ Convém ressaltar que este trabalho não é uma tentativa de verificar a maior ou menor adequação da educação escolar aos PCNs, pois, como em tudo, esses têm suas falhas, mas também têm seus pontos positivos, como os ressaltados aqui.

que, situadas em diversas esferas, reclamam um modo específico de formato ou roupagem. Os indivíduos fazem parte de uma sociedade organizada em grupos de indivíduos que se aglomeram por esferas de atividade, as quais se organizam principalmente pela linguagem. Não é sem razão que Bakhtin (2003) afirma que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados. Esta estabilidade refere-se ao *modus operandi* lingüístico inerente às referidas esferas sociais de atividade.

Entre esses fatores encontra-se a capacidade de levantar hipóteses (aqui no sentido de suposição, inferência, resposta prévia, provisória às próprias indagações), pois qualquer que seja o resultado final de seu raciocínio (confirmação ou não de seus pressupostos) vai ocorrer aprendizado. Esta, no entanto, não é uma faculdade controlada apenas pela escola ou pela família, mas é um privilégio do ser humano e fator fundamental de cultura. Talvez seja a maior responsável pelo letramento não-escolar entre os indivíduos que não têm acesso às instituição de ensino. Na escola, o ato de reescrever seus textos efetuando modificações atesta o uso desta faculdade que é fator perfeito de letramento.

3.2. Compreensão das características e dos usos dos gêneros pelos alunos na situação observada

A leitura da maioria das produções mostra que o aluno com mais de oito anos de escola já tem um esquema padronizado relativo aos diversos gêneros que mais circulam no seu convívio social. Esse esquema padronizado se demonstra nas produções textuais realizadas em sala de aula, sejam elas orais ou escritas. No entanto, há uma margem de conhecimento a esse respeito que é fruto do trabalho realizado no ambiente escolar.

No primeiro caso, podemos citar um texto em que o aluno, lembrando discursos de políticos, realizados em campanha, reproduz seus fragmentos, recriando o seu próprio texto. Esse conhecimento advém da sua experiência de práticas de letramento motivadas fora do ambiente escolar. Esse conhecimento, no entanto, se solidifica no trabalho pedagógico sistemático monitorado pela figura do professor (apesar de esta não ser a única via, pois qualquer evento de letramento, escolar ou não, pode instrumentalizar o aluno e solidificar seus conhecimentos relativos aos gêneros). A respeito desta última idéia podemos citar Jung (2007, p. 90-91) que corrobora a idéia de que o letramento proporcionado pela escola é apenas uma das práticas sociais da qual uma pessoa participa em sua vida. Em suas palavras, “qualquer evento de letramento envolve aprendizagem. Quando ingressam na escola, as

crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio” (p. 88). Sem invalidar outros eventos de letramento, a autora ressalta aí a relevância dos diversos eventos escolares que o propiciam.

Num texto como o citado abaixo (anexo 1),

Ao povo maceioense²⁵

Sou uma mulher honesta e decente e pretendo ser candidata a vereadora.

Meu povo, não prometo nada a vocês, pois sei que vocês estão cansados de vãs.

Meu povo, se vocês confiarem em mim, vou fazer o melhor que posso, trabalhar com honestidade e afinco.

Meus eleitores, meu primeiro projeto será melhorias na saúde. Vou apresentar projeto para a construção de mais postos, contratar mais profissionais, pois é um absurdo e humilhação que a nossa gente passa nos postos, chegando 3 ou 4 horas da manhã para poder pegar uma ficha. Vou lutar para isso acabar.

Na educação vou lutar para que haja uma educação de mais qualidade, pois acredito que para sermos uma cidade forte e crescermos temos que colocar a educação em primeiro lugar.

(Aluna A.C.)

podemos perceber o que já comentamos. O texto demonstra uma compreensão de que o gênero discurso político trabalha a imagem do autor (1), depois de uma apresentação sucinta feita pelo próprio candidato ou por qualquer outro correligionário, e seduz o expectador através de várias estratégias (2), sendo a principal delas as promessas de campanha. Todos esses elementos do discurso político estão presentes no texto, como se pode ver pelos exemplos.

1. Sou uma mulher honesta e decente (...)

²⁵ Como não vamos trabalhar problemas de materialidade do presente texto, o transcrevemos fazendo ligeiras adaptações na sua macro e micro-estrutura.

2. ... meu primeiro projeto será: melhorias na saúde. Vou apresentar projeto para a construção de mais postos, contratar mais profissionais (...) na educação vou lutar para que haja uma educação de mais qualidade.

A possibilidade de domínio desse tipo de gêneros é facultada ao aluno pelo seu conhecimento prévio (a participação em eventos de letramento não escolares) e pelo trabalho escolar de letramento mediado (leitura prévia seguida de discussão, relatos...)

Vale lembrar que o aluno dá um título ao texto, coisa que poucos fazem. O título tem função relevante no conjunto da produção, pois pode delimitar o assunto a ser trabalhado ou o público a que é dirigido, como é o caso do exemplo (Ao povo maceioense).

Na frase *meu povo, não prometo nada a vocês*, perguntamo-nos se haveria incoerência ou um caso de direcionamento (estratégia ?) argumentativo. Percebem-se várias promessas da “candidata” no corpo do texto (melhorias na saúde, contratar mais profissionais, lutar por educação de qualidade...). Isso teria implicação direta na compatibilidade entre as idéias apresentadas no texto, tornando-as sem concatenação lógica entre si. No entanto, esta coerência é possível e está a cargo do leitor/ouvinte. Este poderá entender, por exemplo, que o autor está se referindo a distribuição de recompensas pessoais depois da campanha se for eleito. Nesse caso o argumento é eficaz e compatível com outros argumentos presentes no texto (sou uma mulher honesta e decente). Não é, no entanto, uma garantia que o leitor/ouvinte interprete a frase favoravelmente à candidata, principalmente se esse ouvinte estiver predisposto a ser favorável, ou se tem como expectativa um deslize em sua fala (como no caso do ouvinte adversário que poderá tentar direcionar a compreensão de outros ouvintes em outros sentidos). Neste caso, a aluna poderia ter abordado a relação entre a afirmativa e as outras promessas que estão presentes dentro do texto como casos inequívocos de incoerência, trabalhando, assim, a percepção do ouvinte²⁶.

Um outro fator de letramento é a reescritura de texto. Na produção em análise, a autora efetua reparações em seu texto, tornando-o mais claro, mais detalhado (informativo) e adéqua à modalidade escrita o emprego de palavras, pontuação e acentuação. A reescritura ocorre na seqüência do curso, no entanto, depois de discussões, durante as quais o aluno pode perceber inadequações em seu texto e pode idealizar meios de correção. Se bem que se pode fazer isso noutro lugar e noutro momento.

²⁶ Uma interpretação possível é a de que a aluna vai apresentar projetos que busquem as melhorias almejadas. Por isso não promete que fará, mas lutará para conseguir.

Há, no nosso entendimento, um ponto em que a produção textual realizada em sala de aula falha: em muitos casos, os textos produzidos têm propósitos que não extrapolam o âmbito escolar. Os educadores deixam de levar em conta, neste caso, três dimensões: a lingüística, a discursiva e a educativa (ZOZZOLI, 2007, p. 159). Sendo assim, muitos recursos se perdem deixando os textos, embora bons tecnicamente, pouco funcionais, se submetidos a situação prática (se é que um texto produzido para fins escolares possa ser reciclado em práticas discursivas sociais). A questão é que, nesse caso, falta empatia, definida aqui como um envolvimento mais estreito entre sujeito e objeto. Ademais, a produção técnica em si não é suficiente. O processo requer a formação de um sujeito leitor / produtor de textos relativamente autônomo. Como afirma Zozzoli (Op.cit., p. 161), essa formação não se resume “a fórmulas prontas, mas é propiciada pela ação reflexiva desse sujeito na situação de ensino e aprendizagem”.

Root-Bernstein, Robert & Root-Bernstein Michele (2001, p. 36), tratando da questão da criatividade, afirmam que o conceito de empatia – o processo de ensino-aprendizagem requer uma empatia - tem a ver com a capacidade de pensar com o corpo. Muita gente criativa, afirmam os autores, “descreve o processo de ‘perder-se’ nas coisas que estudam, integrando sujeito e objeto”. Apesar da metáfora “pensar com o corpo” entendemos que o indivíduo realmente passa por uma experiência de envolvimento, numa situação autêntica de produção textual, que maximiza seus recursos produtivos no sentido de tornar seu intento funcional. Sobre estas mesmas idéias, trata Zozzoli (2007, p. 174 – 176), quando disserta sobre os sentidos do texto a partir das perspectivas do olhar. A nosso ver, a autora corrobora o que acabamos de expor, *mutatis mutandi*.

Em muitos casos, os alunos entendem a produção textual como tendo um fim em si mesmo. Assim, ocorre de esses alunos julgarem cumprida a tarefa de produção quando o texto “sai”.

Numa atividade de produção orientada por uma questão específica, como a que segue, o objetivo pode não ter sido atingido com a simples produção textual (anexo 2)

- 01 *O Traficante deve ter a mesma punição que o usuario de droga?*
- 02 *Na minha opinião, a punição do traficante deve ser maior pois com a venda de*
- 03 *drogas o estrago é muito grande.*
- 04 *As conseqüências são desastrosas, são muitas crianças, adolescentes que entram*
- 05 *nesse sub-mundo das drogas e não voltam mas.*
- 06 *São muitas famílias destruídas por causa dos traficantes. Por outro lado, o usuário*

- 07 só está prejudicando a ele próprio, essa é a diferença.
08 É uma questão complexa, muito difícil, uma está interligado a outra e se a gente for
09 se aprofundar no assunto iria envolver muitas mas, pois a culpa não é só dos
10 traficantes, mas onde está os pais dessa criança, que não percebem que seus filhos
11 estão entrando nesse sub-mundo?

A.C

No texto do aluno, podem-se observar termos como *sub-mundo das drogas*, e *famílias destruídas*. Estes termos dão circularidade ao discurso sobre o uso de drogas em qualquer círculo de debates sobre o tema. Revelam, portanto, o mesmo fenômeno já descrito no item 3.5. Observe-se inclusive que a repetição se dá até mesmo dentro do próprio texto. Veja-se o uso do mesmo termo nas linhas 5 e 11.

O que convém notar, neste caso, principalmente, é que, apesar de o aluno ter exposto o seu ponto de vista (um dentre os dois dados na questão norteadora da produção textual, ou seja, *O Traficante deve ter a mesma punição que o usuário de droga?*), não o defendeu satisfatoriamente, apesar do texto apresentado como resposta. Os argumentos dados são óbvios e válidos para qualquer dos pontos de vista defendidos. Além do mais, a incoerência parece provar o anseio de escrever apenas por dar espessura e dimensão ao texto, que seria o objeto-alvo da atividade.

Quanto à incoerência mencionada, se fizermos uma leitura atenta do segundo e do terceiro parágrafos do texto, veremos que expressões como “por outro lado, o usuário só está prejudicado a ele próprio...” (linhas 6 e 7) e a do parágrafo seguinte - “É uma questão complexa, muito difícil, uma está interligada a outra e se a gente for se aprofundar no assunto, iria envolver muitas mais...”(linhas 8 e 9) - tornam inconsistente a coerência entre as idéias do texto.

O trabalho com gêneros do discurso aumenta a possibilidade de dar solução a problemas como este (o de incompatibilidade entre as idéias), visto que a sua relação com a produção discursiva (e não simplesmente textual), ao lado da sua relação estreita com a esfera social de atividades relacionadas ao tema (campanhas, políticas, debates relacionados ao uso de drogas) podem motivar uma produção mais responsiva ativa no sentido sócio-discursivo do que no sentido escolar de produção.

Atestam uma idéia equivocada do escopo da produção textual também a inserção de opiniões pouco sustentáveis, as quais surgem da “necessidade” patente de dar espessura ao texto tornando-o volumoso (anexo 3):

“A lei aqui no Brasil ou em qualquer país do universo não permite o uso de drogas.

Eu vi um dia desse, na TV, que, se alguma pessoa for pega com drogas, pode ser até com uma pequena quantidade de maconha, ela pode passar um bom tempo presa. E, se a pessoa tiver uma boa quantidade de maconha, o tempo de prisão vai ser bem maior.”

(DJSC)

Uma dedução “lógica” também pode fazer com que o aprendiz insira uma opinião em vez de uma informação com base em documentos lidos previamente, principalmente em se tratando de legislação. Relendo-se o segundo parágrafo da citação acima pode-se ver que, para o autor do texto, é claro, a partir do parágrafo lido, que há uma proporção entre a quantidade da droga apreendida em poder do usuário e o tempo de prisão que este pode sofrer.

Em continuidade, o autor do texto reforça a idéia:

Um colega meu foi preso por quê estava com maconha, eu não sei quantos quilos ele estava carregando, mas eu acho que era pouco por quê, de um dia para o outro, ele foi solto, ...

É importante ressaltar que os professores²⁷ poderiam ter explorado melhor a questão da fundamentação das afirmações feitas pelos alunos, mas isso não ocorreu relativamente a esta atividade.

3.3. Gêneros primários *versus* gêneros secundários nos dados coletados

Os textos escolares ou produzidos sob demanda escolar geralmente se apresentam inicialmente como gêneros primários no sentido bakhtiniano do termo (embora não se deva considerar o termo primário como sinônimo de superficial, imperfeito ou incompleto). Por vários motivos os alunos trabalham-nos sem a extensão e profundidade dignas do termo complexo (termo da dicotomia bakhtiniana para os gêneros discursivos: primários e complexos/secundários), mas esse fato não quer dizer que os alunos não compreendam o que essa nomenclatura significa²⁸, nem mesmo que não tenham uma idéia clara de em qual desses termos suas respectivas produções se classificam. Fatores como o tempo disponível para a

²⁷ No projeto, já informado anteriormente neste texto, atuaram até dois professores por aula.

²⁸ No curso não se deu ênfase à nomenclatura. Os alunos, no entanto, sabem a diferença entre textos mais elaborados.

produção textual em sala de aula, a finalidade escolar das produções (quando a finalidade da produção tem um fim puramente escolar), a história pessoal de cada aluno (que geralmente é daquele indivíduo contemplativo diante de textos trazidos já prontos para estudo e análise, caso em que o aluno não se vê competente para produzir como esses autores estudados). Em seguida, vejamos um exemplo de texto em que seu autor demonstra uma compreensão do conceito de textos complexos (os que podem conter intergenericidade ao lado de outras características fundantes nos gêneros secundários, como as de maior extensão, linguagem mais trabalhada e complexidade das idéias, entre outras).

Embora sendo considerado (por nós) gênero primário, o texto a seguir mescla no relato uma réplica de diálogo e uma “moral da história” revelando-se uma espécie de embrião de gênero complexo, o qual, em sua finalização lembra uma fábula. Ao lado disso, traz um resumo, o que lembra resenhas de livros, *abstracts* de artigos... (anexo 4)

O verdadeiro amor

R.J. aula 12/03/2009

Resumindo: uma jovem que liga para um garoto e no final da conversa ela decide sua vida e acaba se matando.

E a história termina com um bom conselho.

Em um certo dia uma garota liga para um antigo namorado.

Ele – Alô

Ela – olá!

Ele – Quem é?

Ela – Sou eu.

Ele- O que você quer?

Ela – dizer que te amo!

Ele – De novo! Você não cansa?

Ela – Quem ama não cansa!

Ele – Você deve estar louca!

Ela – Sim, estou, pois acreditei em você!

Ele – Você sabia que era só uma brincadeira, não é?

Ela – Então quer dizer que eu não signifiquei nada para você?

Ele – Não! Vou desligar.

Ela – não! Por favor.

Ele – Por quê?

Ela – Por que eu te amo!

Ele – Então me esqueça.

Ela – Prefiro morrer ao te esquecer!

Ele – Então se mata!

Alguns dias depois: -- De que morreu essa garota? (pergunta um curioso) –Ela se suicidou (disse o bombeiro) Sim, ela sofria de amor.

Então: No dia do enterro, estava lá o garoto, prestando sua última homenagem, ele jogou a sua última rosa e disse.

Eu te amo!

E ela, olhando lá de cima, disse: –Tarde demais!

Moral da história: você espera perder uma coisa que ama para depois dar valor!

Neste texto, foram trabalhadas questões de micro-estrutura, mais precisamente o uso de porque/por que, emprego de maiúsculas no início das frases, uso do travessão no discurso direto. Sem desmerecer o trabalho realizado no ensino, acrescentamos que o texto oferece boa oportunidade para se trabalhar questões de gêneros discursivos, assim como as noções de intergenericidade e de graus de gêneros (primários e secundários).

3.4. Do recurso ao uso de clichês, provérbios e frases feitas

Dado o aparecimento de muitos clichês, provérbios e outros termos cristalizados nas produções, achamos conveniente fazer algumas considerações a esse respeito. Os clichês, convém mencionar, reúnem, sob vários títulos, diversos tipos de expressões; todas, porém, guardando um traço comum entre si, qual seja, o caráter cristalizado de sua estrutura.

Os clichês não constituem propriamente um gênero discursivo, apesar de guardarem muita semelhança com os provérbios, que são, sim, gênero. Eles são lugares comuns quando, à falta da expressividade pessoal, o falante lança mão de recurso já disponível e cristalizado na língua, além de configurar na memória em lugar de melhor acesso. Além desses motivos, o uso dos clichês pode desincumbir/desonerar seu usuário da responsabilidade pela idéia expressa no termo-clichê, constituindo, assim, um verdadeiro recurso retórico. O que vai nos revelar o motivo da escolha é uma leitura bastante atenta do texto em que o clichê aparece. Isso já revela de início que nem sempre o uso de clichês tem a

ver com falta de criatividade por parte do falante, nem com uma possível preguiça de pensar. Com os provérbios a questão é a mesma.

Fora o exposto aqui, certamente o leitor, durante a construção de significados que efetua durante a sua experiência de leitura irá encontrar outros motivos do uso de clichês por falantes usuários da escrita. As racionalizações feitas aqui, nem de longe, conseguem dar conta do fenômeno.

Alguns exemplos coletados no *corpus* que estamos analisando são os alistados abaixo (vamos explorá-los melhor dentro de textos ou extratos maiores mais adiante):

Quem não deve não teme. (texto do aluno P. H.)

Quem ama não cansa (R. J. Texto explorado no item anterior)

Você espera perder uma coisa que ama para dar valor (R. J. Texto explorado no item anterior)

Só assim chegaremos lá (A. C.)

Desiludidos por tamanho preconceito, eles vão à escola... (L. T.)

Uma professora que abre mão do próprio casamento,... (L. T.)

Algumas pessoas pagando pelos erros das outras... (J. A.)

De um dia para o outro ele foi solto. (D. J.)

São muitas crianças, adolescentes que entram nesse submundo das drogas. (A. C.)

Até porque a Paula não era outra pessoa era a Valquíria. (S. da S.)

Perguntamo-nos inicialmente o que significa o uso de clichês e qual a sua função na composição.

Segundo Carvalho (2008, p. 108), a língua exhibe frases feitas, já cristalizadas, espécies de sintagmas-clichês, cujo uso proíbe qualquer espécie de modificação. Cita alguns exemplos: “ora bolas!”, “ora essa!”, “não diga!”, “dar com os burros n’água”, etc. Saussure, no *Cours* (1969, p. 144), reforça esse conceito afirmando que “esses torneios” não podem ser tomados de improviso; mas são fornecidos pela tradição.

A sociedade constitui esferas de atividades que, por sua vez, vão constituir formações sociais. Essas informam que os falantes partilham de um conjunto de enunciados *fundadores*, um verdadeiro tesouro da “sabedoria”, segundo Cardoso (2005, p. 132). Graças a essas crenças e verdades, próprias de uma formação social, a comunidade adquire uma configuração específica. “o locutor que cita se transforma, diante desses enunciados, num

mero suporte contingente, apagando-se diante do enunciador supremo²⁹” (Cardoso 2005, p. 132).

Desde os primeiros contatos com a linguagem, o indivíduo se imbuí de expressões que vão constituir o seu repertório lingüístico (apesar de que esse repertório não se constitui apenas de expressões). A faculdade da linguagem já existe imanentemente ao ser humano, corroborando o que lingüistas de referência como Chomsky (2008) e Saussure (1997) afirmam. As línguas são realizações ou estados dessa faculdade, que é inata, para esses teóricos. A aquisição da língua (e não da linguagem que é, neste sentido, uma faculdade, uma competência) é feita no seio da sociedade a qual cria construtos de fala que muitas vezes se solidificam dado, principalmente, o seu alto valor expressivo no primeiro ou nos primeiros momentos de seu uso. Acontece que nem sempre tais frases são tão expressivas quando usadas posteriormente. Alguma conseqüentemente desaparecem, outras se cristalizam para cair no uso popular cotidiano. Geralmente essas frases têm ótimo nível de reflexividade para o senso comum; o que as desgasta é o uso em larga escala denunciando uma certa falta de criatividade por parte de quem delas faz uso abusivo, exalando, assim, um tom de gosto duvidoso. Esse juízo de valor, no entanto, aplica-se ao uso por pessoas que já trabalham com a linguagem, usuários “experientes” que escrevem e falam para um número grande de pessoas. Entre aprendizes, isso não se configura como um problema grave. Não estamos nos referindo aqui àqueles usos em que os clichês fornecem um recurso adicional, principalmente para figurativizar o falar cotidiano, como em textos literários em que o narrador dá voz à personagem. Na obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, por exemplo, há um recurso muito grande a esses ditos populares cristalizados, como que um levantamento folclórico de tais expressões, ao lado de parlendas e provérbios.

Os clichês, não utilizados pela maioria dos gêneros discursivos, são um caso meio incômodo para a teoria dos gêneros, talvez pelo fato de, em si, não estar relacionados a nenhuma esfera da atividade humana em particular (a não ser à atividade languageira, e gêneros primários em geral), mas essa esfera é genérica e está presente em praticamente todas as outras atividades humanas; ou seja, a linguagem (a língua) é a atividade por excelência da cultura humana. Os clichês, portanto, servem a propósitos comunicativos menos ambiciosos, contemplando a praticidade das atividades discursivas do dia-a-dia em que o escopo metadiscursivo não é prioritário.

²⁹ Acreditamos que o sentido que a autora quis dar ao termo *enunciador supremo* seja o de *sujeito universal*.

Os clichês que aparecem nos textos dos alunos talvez devam indicar que os educadores deste nível escolar devam trabalhar mais a questão da autonomia do raciocínio. Talvez seja o momento de os alunos compreenderem conceitos como o de expressividade, autonomia e propriamente o de clichês (se ainda não o souberem), sua importância e seu uso de forma mais racional.

O caso do uso de clichês é exemplo explícito de “já-ditos” (o já-dito significando aí algo que se fala antes, em algum outro lugar; é o conjunto dos dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos em alusão à memória discursiva³⁰, que é algo natural na linguagem. Consoante com Cardoso (2005, p. 113) não poderíamos estar criando sempre dizeres e sentidos novos. Isso, no entanto, destoa da perspectiva da qual vimos trabalhando. Bakhtin/Volochinov (2006), nos mostram que toda enunciação parte de elementos reiteráveis, o que constitui sua significação; no entanto, o *tema* de cada enunciação é único, não reiterável.

Para Cardoso (op. cit., 113), no processo de produção de texto pelo aluno, ele se utiliza desse recurso. O professor, no entanto, não deveria agir com preconceito relativamente aos já-ditos presentes no texto do aluno. “Todavia, o professor deve ter como tarefa primordial levar o aluno a se utilizar desses elementos reiteráveis para produzir o *seu* texto, único e irreiterável, o que implica a produção de um novo sentido”.

Nas aulas observaram-se características como: o trabalho todo foi realizado a partir da exploração de gêneros discursivos orais e escritos, onde textos escritos produzidos fora do curso iam sendo trazidos apenas para introdução, sendo que, na seqüência, os gêneros trabalhados eram produzidos pelos próprios alunos a partir de discussões com os mesmos a respeito dos temas dos textos produzidos fora do grupo. Exemplo: carta produzida por aluna endereçada à revista *Sou + eu*, motivada pelo trabalho em sala de aula com textos extraídos dessa revista. Exploraremos essa carta mais adiante.

Continuação do assunto “traição” - afirma o “título” de uma outra produção que lemos. A aluna, no caso, sugere priorizar o tema da traição e não um desfecho para a história (pedido na questão norteadora da atividade), dando a esta uma continuidade. Apesar de sugerir trabalhar o tema, a aluna, na realidade, continua a história, dando-lhe um desfecho (anexo 5):

³⁰ “O discurso tem relação com a memória de maneira constitutiva, em dois planos complementares: o da textualidade e o da história” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008)

Continuação do assunto “traição”

(eu “Valquíria”) iria ao aniversário e não iria ao encontro, deixaria ele esperando.

daí quando ele mim procura-se eu iria ter uma conversa séria com ele e decidir o que ia fazer, mas tem aquele velho ditado o “Amor é cego” pois se eu o ama-se de verdade iria perdoa-lo e se ele aprontasse novamente, dai não tinha mais jeito,

Por que errar é humano,

Mais permanecer no erro é burrice.

W.S.

É importante observar que a questão do recurso às expressões cristalizadas da língua continua: “o amor é cego” (linha 5), “errar é humano” (linha 8), “permanecer no erro é burrice” (linha 9).

Os termos repetidos, inclusive, têm longa tradição de uso. O termo “errar é humano”, por exemplo, vem de uma citação romana antiga (*errare humanum est*). É usual dizer-se de tais termos que não têm autor, como afirma Possenti (2004, p. 188). Não tendo autor, é citado, não por seu significado imanente; imemorial, mas por sentidos que possam assumir no contexto da enunciação. Deste ponto de vista, a citação de tais termos não é gratuita, mas possui um significado justificável: não é empregado por falta de criatividade; imaginação, ou por justificativas como estas, mas pela sua força ilocucional, argumentativa; pela faculdade de assumir significados novos aliados a novos contextos.

Um texto que se finalize anunciando: *Moral da história “Não jogue a que não conhece”* (transcrito na íntegra abaixo), tem, inegavelmente, uma preocupação com o aspecto funcional da produção, mas, em vez de a aluna investir num texto que cumpra sua função sócio-discursiva, a mesma anuncia, no final, uma “moral” para a história contada. O texto teria, assim, um compromisso com questões de valor, e não, mais precisamente, com o aspecto pragmático, o que demandaria, também, uma “correção” estrutural, atendendo a requisitos de clareza, completude, dentre outros.

Vamos ao texto (anexo 6):

Meu namorado me traiu comigo mesma

Na 3ª estrofe valquíria leu os recados que apareceram no Orkut de Anderson, coisas do tipo: Seu furão, por que você não foi ao nosso encontro?

- Ela começou a desconfiar que estava sendo Traída. Daí conversei com anderson e ele disse que era mentira.

Valquíria se passou por outra pessoa no mesmo local onde se conheceram. passaram-se um mês e eles marcaram um encontro. Mas o namoro com Valquíria era cada dia melhor.

Paula marcou um encontro com ele, no sábado à noite, mas só que “Valquíria” disse que iria a uma festa no sábado nesse mesmo horário.

Anderson estava fazendo o terceiro ano do Ensino Médio e quando sobrava um tempinho, ficava brincando na internete, batendo papo.

Anderson conhecia garotas, marcavam encontros com elas e não comparecia ao encontro.

- Mas Anderson tinha uma namorada ciumenta

Ele viu um recado em seu Orkut, e decidiu investigar.

- Na 6ª estrofe ela não tinha certeza se era brincadeira.

Na segunda ele entregou à professora uma pesquisa de biologia escrita a mão com quinze folhas.

Moral da História “Não Jogue a que não conhece”

(TCFG)

Pelo emprego do termo “não jogue a que não conhece”, a aluna resume um valor cuja perspectiva norteou a sua produção textual. A história de Anderson e Valquíria, no caso, serviu de pretexto para trazer à tona um tema para discussão. Essa discussão, no entanto, não foi desenvolvida, e a autora passou a responsabilidade por tal discussão para o leitor. Com o clichê, desincumbe-se da tarefa. Embora omitindo elementos contextualizadores do fato narrado, tais como aqueles que respondem aos advérbios *o que*, *quando* e *como*, o texto em análise é rico em detalhes, “brinca”, inclusive, com a inventividade, enriquecendo o texto em estudo (o texto que retoma; que o aluno continua em exercício).

Inicia seu texto com a informação que segue:

Na 3ª estrofe Valquíria leu os recados que apareceram no orkut de Anderson

Reproduz, portanto, o texto original com o fito de comentá-lo. Isso sugere um texto cujo gênero discursivo seria o comentário. Tal estratégia continua em parágrafos seguintes:

“Valquíria se passou por outra pessoa no mesmo local onde se conheceram.”

Um texto comentário, no entanto, não teria a “moral da história”, pois esta estratégia aparece prioritariamente no gênero fábula. Não tendo tal informação, a aluna julga, talvez, que tudo valha no trabalho de produção textual, revelando, por vezes, uma história de pouco contato com a noção de gêneros discursivos, não pela importância da nomenclatura, mas pela importância que sua idéia veicula, proporcionando uma relação da produção textual com a atividade sócio-discursiva que, para ser satisfatória, não pode prescindir da adequação do texto produzido ao gênero de discurso que, por sua vez, se liga à esfera de atividade social

3.5. Reproduções

Outro expediente muito utilizado pelos alunos e que os ajuda no exercício do uso crescentemente complexo da linguagem verbal é a repetição de palavras, termos e frases lidas, ouvidas em aula, advindas de textos ou de utilização por parte do professor. Em muitos casos, provavelmente o aluno sequer conhece os significados de termos que acaba empregando em seus textos. A leitura do trecho de texto abaixo, produzido em sala de aula, exemplifica o que estamos expondo. O trecho foi extraído do texto intitulado pelo aluno de *Escritores da liberdade*, mesmo nome do filme que o aluno está resenhando com este texto (anexo 7):

Escritores da liberdade

O filme relatou a história de uma professora que lutou contra o racismo entre as classes e o preconceito das pessoas.

A professora usou vários meios para mudar a visão *empirista* dos alunos gerada pela a experiência da sociedade da qual fazia e *impunha* diferenças entre eles (...)

Aluna J.A.

Como podemos observar, os termos em destaque no primeiro trecho reproduzido provém de uma linguagem mais acadêmica, em especial o primeiro (empirista). Com relação ao segundo, emprego de tempo verbal simples (impunha) em substituição ao tempo composto (tinha imposto), a manobra é a de rebuscar o texto em detrimento de uma linguagem semi-formal, que seria mais adequada no contexto, mas que o aluno avalia negativamente, possivelmente por achar que a manobra atende ao *feedback* esperado pela instituição, ou pela professora. Trata-se, na realidade, de uma hipercorreção, mas com a intenção de preservação da imagem de si, como ocorre em todo ato de tomar a palavra. Para

uma construção da própria imagem, afirma Amossy (2008), não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades, nem mesmo fale explicitamente de si, mas “seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa”.³¹

As repetições não são um recurso negativo nessa fase de letramento do aprendiz, pois é a partir delas que ele vai adquirindo paulatinamente autonomia; inserindo em seus textos formas cada vez mais autênticas de expressão. A repetição tem, portanto, um efeito reforço frente a suas necessidades iniciais de se exprimir verbalmente.

A repetição, como anunciamos acima, não está restrita a palavras, mas cobre até mesmo idéias. Estas são recicladas nos textos a partir, principalmente, de discussões em sala de aula, como a que podemos ler no terceiro parágrafo, cujo comentário surgiu em sala de aula anexo 7):

(...) Ela (a professora) usou a história do holocausto, fazendo com que uma experiência da história mudasse o futuro de suas vidas. A professora obteve bons resultados e amou mais o seu trabalho do que o seu casamento e acabou desfazendo-o por sua ausência na vida do companheiro (...)

Aluna J.A.

Em outro trecho, produzido por outra aluna, mas a partir da mesma atividade, podemos ler (anexo 8):

(...) Até que um certo dia conhecem uma professora que abre mão do próprio casamento, (...)

Aluna AA

Paralelamente à repetição, há outro tipo de reprodução semelhante que, de conformidade com o gênero em questão, reproduz estruturas e põe em oposição pares que são sempre recorrentes quando o mesmo tema é abordado (usuário *versus* traficante, polícia *versus* criminosos, culpado *versus* inocentado). São repetições que geralmente acompanham os temas e os gêneros discursivos relativos a esses gêneros. No entanto, nesse tipo de reprodução, o mais notável é a reprodução ideológica: idéias que circulam na sociedade e que algumas vezes são reproduzidas compulsivamente; noutras vezes atestam a tendência à

³¹ Esta informação encontra-se na orelha da obra citada, mas a idéia veiculada por tal informação encontra-se reiteradas vezes em todo o livro.

controvérsia por parte de alguns usuários da língua; mas, de qualquer modo, as opiniões continuam presas às díades clássicas (concordar/ não concordar, etc.). Isso não quer dizer que o indivíduo não possa racionalizar o problema e apresentar idéias mais autônomas. Deve ser esse o objetivo de um trabalho com gêneros; de um letramento que não vise apenas a uma aquisição da escrita enquanto materialidade lingüística, mas também de sua relação com os usos racionais deste mesmo recurso.

O texto que segue é ilustrativo do que estamos afirmando (anexo 9):

Tema

A penalidade para com o traficante e o usuário?

Usuário: Na minha opinião, o usuário não deveria ser preso. Porque a maioria dos usuários são adolescentes entre 11 e 16 Anos. e Eles não tem uma mente amadurecida por isso, são atraídos facilmente. E acharia que o Governo, colasse uma casa de recuperação para eles, dando-lhe uma chance de mostrar que a vida é melhor que as Drogas.

porque os mais atingidos são os da periferia

e a Maioria das policia, quando pega esses jovens batem, e as vezes até mata.

Traficante: Este deveria ser preso, porque Ele é culpado de induzir as crianças ao caminho da Droga.

Eles induzem Elas a roubar, para comprar a Droga

É as vezes até vendem fiado, e Quando chega uma quantidade grande em dinheiro

Eles ameaçam a familia, e como sempre são pobres não tem o dinheiro, eles vão e mata.

N. S. S. C.

Ao ler um texto como este, somos tentados a nos deter em seus problemas lingüístico-estruturais, pois apresenta inadequações em sua microestrutura [eles não tem (...), as vezes, eles vão e mata, etc.], e também em sua macroestrutura [Na minha opinião, o usuário não deveria ser preso. Porque a maioria dos usuários são adolescentes entre 11 e 16 Anos. e eles não tem uma mente amadurecida por isso, são atraídos facilmente. (repetição e paragrafação inadequada)]; no entanto, é em um nível mais profundo que o texto merece

discussão: o uso da língua como veículo de pontos de vista ideológicos³² ou autônomos (que não deixam de ser ideológicos, mas que, ao contrário da ideologia massificante, que paira sobre indivíduos assujeitados, atestam autenticidade no ato de trabalho com as idéias).

No trecho citado acima *Na minha opinião, o usuario não deveria ser preso. Porque a maioria dos usuários são adolescentes entre 11 e 16 Anos. e Eles não tem uma mente amadurecida por isso, são atraídos facilmente*, a opinião de que fala a autora é massificante e ideológica, pois não supera a díade (*o usuário deve ser preso X o usuário não deve ser preso*) que responde à pergunta *qual a sua opinião?*, e não convence pelos argumentos, que são recorrentes sempre que o mesmo discurso vêm à tona.

O texto é saturado ideologicamente porque naturaliza discursos institucionais (jurídicos) que dominam na sociedade. Os gêneros discursivos têm sua parcela de contribuição para que isso aconteça. No exemplo, o gênero é *locus* de estruturas como, por exemplo, na minha opinião; é *locus* de verbetes como traficante, usuário, preso, droga, recuperação, criança. Tudo isso se apresenta como se a redação escolar fosse um quebra-cabeça onde, dadas algumas palavras e estruturas (como as citadas), o aprendiz devesse construir um texto que ressignificasse tais palavras e estruturas determinadas. A questão no ensino-aprendizagem de LM é se questionar se o que queremos é que nosso aluno recicle idéias dadas *a priori* como num leque, ou que desenvolva as suas próprias, conforme uma margem de autonomia que algumas teorias prevêem que todo sujeito tem, como afirma Zozzoli (2007), formando opiniões em vez de absorvendo-as puramente, a partir de dizeres existentes.

3.6. Da relação entre as produções textuais, seu gênero e sua função

Resulta de produções textuais onde o aprendiz começa a vislumbrar a possibilidade de intervenção nas práticas sociais, um maior interesse pelo conhecimento da língua, uma esperança de poder se colocar de forma mais expressiva entre os que, para ele,

³² É notório que há várias definições para ideologia, mas, segundo Charaudeau & Maingueneau (2008, p. 267), “apesar das diferenças, há um consenso, nos anos 60 e 70, em definir a ideologia como ‘um sistema global de interpretação do mundo social’ (ARON, 1968, p. 375)”. Fairclough (2001^a, p. 117) define as ideologias da seguinte forma: “as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

são detentores da palavra (esse interesse é fator mental, ou psicológico de letramento). Atividades gratificantes (para o próprio aluno e para o professor) como a exemplificada abaixo tendem a formar indivíduos mais ativos no emprego social da língua. O fator de letramento que podemos depreender daí é a relação prática dos gêneros discursivos com o ensino de língua em sala de aula. Imaginar o estudo do mesmo gênero, mas como um texto que o professor tenha trazido já pronto para a sala de aula, mas produzido noutro contexto, por outro usuários da língua que não tenha relação com o processo de ensino-aprendizagem atual da sala, apenas como exemplo de gênero, e pior ainda, como pretexto para o estudo de micro-estrutura não teria o mesmo efeito no processo de letramento do aprendiz.

O texto foi produzido por sugestão das professoras, as quais trabalharam previamente o gênero ao ler e discutir diversas produções semelhantes, seu formato, seus prováveis conteúdos e sua funcionalidade na sociedade. A proposta de escritura foi de *um relato de vida*. Aproveitando o ensejo, a aluna teve de produzir um novo texto, que propiciou o estudo de um novo gênero (a carta para uma revista), com o objetivo de apresentar e propor a publicação de seu relato de vida. O relato em si não trouxemos aqui, mas sim a carta, que segue:

Maceió, 16 de abril de 2008

Prezado/a Senhor/a

Meu nome é Liliane, tenho 26 anos e estou participando de um curso de língua portuguesa.

Nesse curso, foi estudado um texto da revista Sou + eu. A partir desse estudo, foi sugerido que cada aluno contasse uma história de vida. Dentre elas, a minha foi eleita a melhor pela turma.

Com o incentivo dos professores e de alguns colegas, resolvi, então, enviá-la a sua revista.

A história é verídica e conseguiu emocionar a todos. Espero que vocês também gostem e a publiquem.

*Atenciosamente,
Liliane*

Interessa notar que, depois de produzida e apresentada às professoras, a carta foi reescrita no quadro acrílico por toda a sala, onde se procurou otimizar os seus recursos em função de melhor clareza e correção. Tal atividade entusiasmou a sala e principalmente a aluna produtora e responsável pelo relato que foi enviado à revista para publicação.

3.7. A palavra do aluno como fator de letramento

Quando da exploração do tema presente no texto em foco, a participação do aluno, refletindo, expondo, trocando idéias etc. todo o trabalho foi realizado através de inquirimentos por parte do professor ao aluno. Este teve a palavra até que sua fala se esgotasse; após isto, o professor formulava para o aluno nova questão, e assim “esgotava” o tema a fim de que o aluno adquirisse subsídio para a escritura do seu próprio texto (em sala de aula ou como atividade para casa), expondo o seu próprio ponto de vista. Para isso, o aluno tinha acesso aos textos-matrizes quando necessitasse, podendo relê-los quantas vezes quisesse. Ex.: em discussão sobre o tema da violência, os alunos fizeram pesquisas motivados pela leitura de um texto em sala de aula (Jovens são feridos em saída de boate). A partir deste texto, outro texto foi produzido e colocado em um *blog* para acesso e discussão posterior, além de comentários (Festas em Jaraguá: diversão x violência). Alguns dos textos que apareceram no *blog* foram produzidos pelos alunos do projeto. O pressuposto, nessas atividades, é o de que um texto não pode vir do nada, mas subentende um diálogo com outros textos; esses textos vêm à tona quando as teorias do aprendiz são expressas através dos gêneros discursivos; são conhecimentos/teorias codificados(as) na memória do falante expostos ou não através de determinados gêneros (o falante pode ter escrito textos expositivos recuperando estes conhecimentos presentes em sua memória).

Os conhecimentos de gramática também vieram à tona após as produções individuais pelos alunos. Seus textos foram trabalhados em sala de aula, onde os alunos refletiram, através de monitoramentos pelos professores, pontos de micro-estrutura textual, como pontuação, concordância verbal e nominal, acentuação, etc., como também, foram explorados pontos de macro-estrutura textual, coesão e coerência textuais; gêneros específicos como *curriculum*, carta do leitor de revista, piadas, letras de canções etc. Exposições com uso do quadro acrílico também foram feitas no sentido de exemplificar, expor para melhor refletir, etc.

Para reflexão, os professores levaram para sala de aula o seguinte texto:

Piada preconceituosa (reprodução fiel)

Um nordestino chegou na rodoviária em São Paulo e pediu uma informação:

- Moço, donde tem ôinbus pra ir té a estação pra apanhar um trem pro mode chegar em Itaquera?

- Aqui não chamamos ôinbus, chamamos ônibus.

- Ôxe. Entonce, onde tem o “ônibus” pra ir te a estação pra panhá um trem pro mode chegar em Itaquera?

- Aqui não chamamos estação, chamamos ferroviária,

- Oxente. Entonce, onde tem o “ônibus” pra ir te “ferrovviara” pra panhá um trem pro mode chegar em Itaquera?

-Aqui não chamamos “pra panhá”, chamamos “para apanhar” ou “para pegar”.

- Vixe Maria! Entonce, me diga, onde tem o “ônibus” pra ir té “ferroviára” “pra apanhá ou pra pegá” um trem pro mode chegar em Itaquera?

- aqui não dizemos “pro mode”, mas sim “para”.

- Deixa de enrolada ôme! Donde tem o “ônibus” pra ir te a “ferroviára” “pra apanhá ou pra pegá” um trem pro mo, eita, “para” chegar em Itaquera?

- Não precisa ir, é aqui mesmo. Mas o trem acabou de passar.

- Oia! Como vocês chama o fidaputa aqui, hem?

Não chamamos. Eles vêm do nordeste sem ninguém chamar.

Durante a exploração da piada preconceituosa, os pesquisadores começaram interrogando os cursantes utilizando perguntas-chave:

Pergunta: a piada é engraçada?

-só não o final – responde uma aluna.

-por que só não o final?

O professor lê a piada completamente, oralmente. Aborda um possível sentido para ela.

Os alunos vão colocando os “erros” durante e após a leitura. Dissecam os sentidos “possíveis” do texto. Vem à tona preconceito de cor e de *status* social.

Tais estratégias levariam os alunos não só à possibilidade do letramento no que se refere às habilidades de leitura e escrita de textos, mas também às habilidades críticas crescentemente aprimoradas.

As aulas do projeto incluíram várias dinâmicas e atividades, as quais descreveremos aqui no intuito de expor a maior ou menor participação do grupo, assim como os efeitos dessas atividades no aprendizado da leitura e da escrita entre os participantes.

Uma das dinâmicas das aulas foi a retomada de aulas anteriores antes de prosseguir com a ordem do dia. Isso ajudaria os alunos a se situarem quanto ao conteúdo que vinha sendo trabalhado.

Os alunos, durante o projeto, assistiram a filmes, representaram em pequenas encenações, visitaram o Museu do Som e da Imagem; visitaram a biblioteca da UFAL. Além dessas atividades, leram uma grande diversidade de textos e escreveram os seus próprios a partir dessas leituras e de outros estímulos obtidos em sala de aula.

Para iniciar, abordemos a atividade em que os alunos assistiram a um filme (Escritores da Liberdade), como mencionamos noutra parte. Este abordou um ambiente escolar em que uma tensão constante entre alunos e professores dificultava constantemente o aprendizado e a harmonia entre os corpos discente e docente, sabotando a permanência de alguns professores por tempo mais prolongado na escola. A protagonista foi uma exceção. Resistiu aos desafios impostos pelo ambiente e conseguiu conquistar uma turma de alunos que, na opinião da própria direção da escola, estava fadada ao fracasso. Os principais problemas escolares estavam relacionados a questões sociais. Os alunos vinham de classes pobres e conviviam com vítimas das drogas e com lutas de gangues.

O que se ressaltou no filme foi a determinação da professora que quis dar continuidade ao seu trabalho. Compreendeu seus alunos, assim como lutou pela sua permanência na escola.

Para começar, a atividade foi catártica no sentido de despertar emoções nos alunos. Estes identificaram-se com os dramas vividos pelas personagens, malogros e vitórias vividas, e isso ficou claro quando, após o filme, começaram as atividades de exploração do mesmo. Os alunos participaram com entusiasmo das discussões em que recontaram o filme, discutiram temas aí presentes, como o uso de drogas, a evasão escolar etc. A reconstituição verbal do filme pelos participantes foi reveladora do quanto estiveram atentos durante a exibição; a discussão dos temas também foi um ponto positivo, uma vez que aí os alunos transmitiram um pouco da emoção do drama e dos pontos com que estes se identificaram.

Como a atividade não deu de ser realizada em uma única aula, a estratégia de retomada da aula anterior supriu a necessidade de relembrar o conteúdo visto, retomar a história do filme etc.

Este tipo de estratégia tem importância ligada à progressão/coesão das aulas.

Pudemos ver que os temas de que tratou o filme estão muito ligados à vida da maioria das pessoas; referem-se a comportamentos e atividades que moldam paulatinamente a vida dessas pessoas e da sociedade como um todo. O modo de exercício desses comportamentos e atividades é o gênero, que dá suporte a toda espécie de atividade lingüístico-discursiva.

O trabalho com gêneros contempla as atividades sociais, pois a elas remete numa implicação de mútua relação. Segundo Bazermann (2006), os gêneros “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (p. 31).

É necessário compreender gêneros nos dois sentidos: um mais amplo, outro mais restrito. Os diálogos em sala de aula são uma espécie de gênero relacionados às práticas escolares. Esses diálogos são de extrema importância, pois é em seu âmbito que o aprendiz organiza em sua mente os conhecimentos veiculados pela atividade escolar. Esse tipo de gênero, além de representar a atividade escolar, é instrumento de análise de outras atividades sociais as quais implicam outros gêneros; daí a inter-relação de gêneros que estão o tempo inteiro co-referindo. Assim também são as atividades sociais nas quais uma tem sempre relação com outras; uma sempre pressupõe a outra.

Nas aulas, noções sobre atividades as mais diversas (abordagens, esclarecimentos...) estão acontecendo o tempo inteiro. Por isso, é correto afirmar que a apreensão dos significados das atividades práticas da vida diária ocorre na vida prática em si, e sobretudo no âmbito da linguagem. Essas atividades, antes de se materializarem, são geradas primeiramente no âmbito da linguagem; no pensamento, o qual é estruturado em termos de linguagem.

O fato de se escrever para um público, nos faz refletir: os textos produzidos em sala de aula são produzidos para serem lidos geralmente pelos professores. Nesse caso, os alunos não têm uma motivação legítima. Isso certamente tem implicação no letramento do aprendiz. Mortatti (2004) diz que provavelmente, o letramento do indivíduo se dá mais na vida prática do que propriamente no âmbito escolar.

Mas os textos dos alunos precisam necessariamente esbarrar unicamente nas mãos dos professores? Acreditamos que esta é uma passagem que se faz necessária, mas a sala de

aula pode ser um ambiente de diálogo prático com a vida do aprendiz; ou seja, os textos produzidos pelos alunos podem atender a uma necessidade comunicativa prática do aprendiz fazendo da atividade escolar algo mais interessante. Isso configurar-se-ia como fator de letramento uma vez que é elemento motivador. O professor, no caso, teria apenas que pesquisar entre os alunos as suas principais necessidades práticas, para que essas necessidades possam ser trabalhadas via linguagem com o auxílio das atividades desenvolvidas em sala de aula.

No projeto Jaraguá, observou-se o trabalho com gêneros discursivos nestes dois sentidos: o texto tem sido produzido com um fim em si mesmo (a menor parte das vezes), ou seja, sua produção tem sido com um fim meramente escolar (por exemplo, o texto Aos estudantes de Alagoas, dia 01-10-2008, trabalhado todo em reflexão sobre os sentidos depreendidos do mesmo, o texto também ensinou a escritura de uma nova produção pelos alunos abordando um dos temas depreendidos a partir da matéria lida. Outra atividade desenvolvida foi a montagem de um pequeno panfleto com o objetivo de trabalhar questões de língua), e também (na maioria das vezes) com um fim prático. A atividade “meramente” escolar também tem sua importância, pois a produção textual requer domínio do conteúdo; mas, em alguns momentos, houve esse engajamento do qual falamos ainda há pouco (o exemplo da carta à revista, do *curriculum* escolar, as opiniões sobre a temática da violência para ser divulgado em *site* etc.).

CONCLUSÃO

Importa, depois de tudo o que se leu nas páginas anteriores, concluir, fazendo uma breve retomada dos capítulos e ressaltando os resultados alcançados, assim como as reflexões que resumiram o conteúdo de nossa pesquisa.

No capítulo sobre o referencial teórico, exploramos as noções de gêneros discursivos e de letramento, fenômenos que estão intimamente ligados pelo fato de um oferecer suporte (os gêneros) durante a aquisição, por parte do aluno, do outro (letramento). Vislumbramos até mesmo a idéia de que o letramento é a inserção do aprendiz num mundo onde a linguagem se exerce mediante gêneros discursivos de toda sorte.

A respeito dos procedimentos metodológicos, inserimos, além de informações sobre o universo da pesquisa, *corpus*, procedimentos e técnicas, que a mesma deu-se através do método etnográfico, o que traria importantes implicações, tais como: pesquisador e “informantes” não estariam em lados opostos, mas ambos envolvidos na pesquisa numa relação mútua de trocas. A pesquisa contaria, outrossim, com o sentimento étnico do observador que também é sujeito da história da sua cultura.

Resultou do estudo e pesquisa que ensejou a escritura do presente trabalho uma compreensão mais clara dos fatores que acabam por levar o aprendiz a um grau crescentemente maior de letramento. A pesquisa foi imensamente gratificante por esse motivo, e mais, estivemos o tempo inteiro com indagações também sérias e que merecem pesquisas. Um dos desafios, assim, foi manter o foco para que nosso propósito não fosse disperso à medida em que essas novas questões fossem surgindo. Cada uma das categorias que depreendemos no nosso trabalho merece aprofundamento. Questões como eventos escolares e extra-escolares de letramento, estratégias pedagógicas por escala de importância responsáveis pelo melhor aprendizado da língua, assim como atitudes advindas dos próprios aprendizes que refletem melhor proveito do tempo dedicado ao estudo... todas estas questões merecem mais estudos. Em nosso trabalho constatamos que diversos são os fatores de letramento (a exemplo daqueles citados no quadro da página 59). Para começar, releva sua relação com o ensino a partir de gêneros e de textos, os quais materializam discursos, e não de pontos gramaticais (apesar de não haver necessidade de um conhecimento terminológico sobre gêneros a ser apresentado aos alunos), pois estes têm relação menos estreita com as atividades sócio-discursivas, configurando-se como um ensino de materialidade da língua. Acreditamos na importância do seu estudo em determinados momentos, mas não é

exatamente a proposta de nosso trabalho. Inclusive um fator forte de letramento é a relação que se pode fazer oralmente em sala de aula de cada texto com sua função nas atividades sociais onde ele regularmente aparece. As produções dos alunos também já devem apontar para essa relação.

Mesmo com vários fatores de letramento abordados aqui, todos igualmente importantes, alguns com origem na metodologia utilizada em sala de aula, outros advindos das próprias atitudes dos alunos, o que observamos foi que a repetição é a base sólida da experiência de ensino-aprendizagem, pois todo ato discursivo recorre à língua; enquanto resolve problemas lingüístico-discursivos, o aprendiz estrutura suas ações em termos de algo dado *a priori*, a língua. Nesse sentido, utiliza-se de estruturas da língua que, em muitos casos, cristalizam expressões que veiculam significados, em muitos casos clássicos, como provérbios da tradição greco-romana (tal pai, tal filho; errar é humano etc.). Mas também utiliza, além de provérbios, expressões, também cristalizadas, do dia-a-dia, algumas vezes tornando o texto saturado (comprometendo o interesse do mesmo), mas em muitos casos, argumentando pela tradição, interpondo significados “inquestionáveis”, conhecidos de todos. Ao lado disso, em termos como *chegaremos lá* (no sentido de conseguiremos), *abrir mão*, *até porque*, entre muitos outros, o aluno naturaliza estruturas que se apresentam bem expressivas noutras falas, portanto, “deveriam” servir bem no contexto de produção do aluno.

Os achados mencionados aqui não esgotam o tema. Portanto, novos trabalhos podem dar continuidade às pesquisas sobre o assunto, revelando facetas que não pudemos desvelar. Desejamos, por isso, concluir sugerindo que novas pesquisas sejam desenvolvidas a partir deste trabalho, que é apenas um modesto começo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 44-58)
- _____. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- _____. *Sciences du texte et analyse de discours: enjeux d'une interdisciplinarité*. Genève: Slatkine Érudition, 2005.
- AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucite, 1979.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONISIO, Ângela & HOFFNAGEL, Judith (org.). 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1994.
- CARBONI, Florence. *Introdução à lingüística*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.
- CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: Edufal, 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHOMSKY, Noam. *Arquitetura da linguagem*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2008.

CORREA, Djane A. & SALEH, Pascoalina B.(orgs.) *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. 3ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DUARTE, J. & BARROS, A. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001a.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L. et al. (orgs.) *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pragmatismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOLANDA, Renata Carneiro de. Análise da produção textual de alunos(as) de EJA a partir da concepção de Alfabetização e de Letramento e as marcas da oralidade. In: RAMEH, Letícia et al. *Aprimorando-se com Paulo Freire em alfabetização e letramento*. Recife: Bagaço, 2006.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita. In: CORREA, D. A & SALEH, P. B. O. (orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005 (cap. 5)

KOCH, Ingedore G. Villça. *Os gêneros do discurso e a produção textual na escola*. Campinas: UNICAMP, [mimeo]

- LEFFA, Vilson J. (org.) *Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006.
- LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2006.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 4ª. Ed. São Paulo: contexto, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MEURER, J. L. et al. (orgs.) *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Ana Cristina (organizadoras). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. (p.311-349)
- MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- MOTTA-ROTH, D. et al. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *O professor atuando no ciberespaço: reflexões sobre a atualização da internet com fins pedagógicos*. São Paulo: Érica, 2002
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____, Eni P. *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PAVEAU, Marie-Anne & SARFATI, Georges-Élia. *As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César & BIASI-RODRIGUES, Bernadete (orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 131-148.

- POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba-PR: Criar Edições, 2004.
- RAMEH, Letícia et al. *Aprimorando-se com Paulo Freire em alfabetização e letramento*. Recife: Bagaço, 2006.
- ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*. Coleção letramento, educação e sociedade. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. [mimeo].
- ROOT-BERNSTEIN, Robert & ROOT-BERNSTEIN, Michèle. *Centelhas de gênios: como pensam as pessoas mais criativas do mundo*. São Paulo: Nobel, 2001.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista brasileira de educação, nº 11, mai/jun/jul/ago – 1999, p. 5-16.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STREET, B. V. (org.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- _____, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Atividades de produção em sala de aula e dificuldades dos alunos na busca de uma autonomia relativa. In: ESPÍNDOLA, Lucienne; SOUZA, Ester. (Org.). *O texto: vários olhares, múltiplos sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.
- _____, Rita Maria Diniz. *Relações entre produção de texto, leitura e gramática na sala de aula de LM*. In: Odisséia, v. 9. n. 13-13 – Natal: Editora da UFRN (EDUFRN), 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz & DE OLIVEIRA, Maria Bernadete (orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió, AL: EDUFAL, 2008.