

MARIA AGUIAR DE FRANÇA LARA

**O texto no contexto de produção: significados e expectativas
atribuídos por alunos da 8ª série do
Ensino Fundamental Público**

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Itatiba
2008

MARIA AGUIAR DE FRANÇA LARA

**O texto no contexto de produção: significados e expectativas
atribuídos por alunos da 8ª série do
Ensino Fundamental Público**

Dissertação apresenta ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação da Universidade São Francisco, Campus de Itatiba, elaborada sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Jackeline Rodrigues Mendes e co-orientada pela Prof^a. Dr^a. Elizabeth dos Santos Braga, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Itatiba
2008

372.45
L327t

Lara, Maria Aguiar de França.

O texto no contexto de produção: significados e expectativas atribuídos por alunos da 8ª série do ensino fundamental público / Maria Aguiar França-Lara. -- Itatiba, 2008.

140 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes.

Co-orientação: Elizabeth dos Santos Braga

1. Letramento. 2. Linguagem. 3. Significado.
4. Práticas sociais. I. Mendes, Jackeline Rodrigues.
II. Braga, Elizabeth dos Santos. III. Título.

Ao Valter, grande amor de minha vida, por tudo que não preciso dizer... Você sabe que “a palavra é uma coisa [...] grave, surda-muda, foi inventada para ser calada em momentos de graça”- ao contrário do que diz Adélia Prado - freqüentíssimos ao seu lado.

Ao Dínamis e Kairos, filhos queridíssimos, minha força e alegria de viver.

A Yasmin, filha querida que “desembarcou” em nossas vidas num momento difícil de grande turbulência, pouco apropriado para acolher mais uma vida... Entretanto, ignorando tudo isso, chegou e se instalou em nosso lar trazendo mais alegria e vivacidade para todos.

Ao meu irmão Daniel na esperança de que um dia leia esse trabalho e que possa refletir um pouco sua própria trajetória na escola e na vida.

AGRADECIMENTOS

É claro que eu não poderia fazer sozinha um trabalho como esse. Penso que se fosse possível escrever com os pés ele teria sido feito por uma centopéia. Muitas pessoas participaram direta ou indiretamente desse processo. Por isso, gostaria de agradecer a todos e desde já peço desculpas, pois sei que corro o risco de esquecer de citar alguns nomes.

Ao meu pai Domingos, excelente contador de “causos” com quem aprendi que o silêncio faz parte da narrativa. À minha mãe Teresinha (em memória) por me ensinar que é possível superar todos os obstáculos da vida quando se tem amigos. Eterno agradecimento aos dois pelo incentivo aos estudos.

Ao professor Washington, diretor desse Campus, pelas palavras de mestre que me fizeram voltar estudar.

À professora Jackie, por aceitar o desafio de orientar um trabalho que já estava em andamento. Agradeço a contribuição paciente e significativa a todo conjunto, especialmente no momento das análises.

À professora Beth, por trilhar comigo os primeiros passos dessa pesquisa, pela ajuda na escolha do tema, pela confiança e a cumplicidade tão importantes para o desenvolvimento de trabalhos como esse.

Às professoras doutoras Enid Abreu e Ana Lucia Guedes pela leitura cuidadosa e pelas críticas pontuais ao texto na banca de qualificação, pelas sugestões valiosas que me fizeram pensar não só na escrita desse trabalho, mas em minha própria prática enquanto professora.

A todas as professoras doutoras do curso de mestrado pelo carinho, dedicação e competência com que conduziram as aulas: Alexandrina Monteiro, Elizabeth Braga, Enid Abreu, Jackeline Mendes.

Ao Valter, meu eterno namorado, de quem recebi as mais duras críticas e os elogios mais doces. Obrigada pelo apoio incondicional a esse trabalho, pelas primeiras leituras e sugestões, pelas longas conversas nas madrugadas.

Aos meus amados filhos: Dínamis e Kairos que acompanharam de perto e com (im)paciência os bastidores desse trabalho.

Aos muitos amigos que carinhosamente ajudaram cuidar de meus filhos enquanto eu estudava:

Rita-Laerte amigos de sempre.

Valquiria, amiga-irmã, que além de cuidar das crianças me fez (muitas vezes) literalmente chegar até aqui. Obrigada pela carona.

Michele – Ocimar (vó Antonieta e bisa Francisca), com quem posso contar sempre.

À querida irmã Tê pela alegria contagiante tão apreciada pelos sobrinhos.

A Rose Miranda de quem o Kairos gosta tanto.

Aos queridíssimos irmãos:

Luís-Elena; Francisca-Maurício; Reginaldo-Simone; Teresinha (Tê); Ricarda-Peter; Luciana-Luciano e Daniel, pelo convívio, amizade, presença constante mesmo distante geograficamente. Pelas longas conversas alegres...

Ondina (sogra), Leonides (sogro) e Vilma (cunhada) que rezaram o tempo todo pelo sucesso desse trabalho.

À professora Maria Amélia pela amizade que resultou de nossos encontros semanais nas aulas de inglês, por emprestar alguns livros importantes para esse trabalho, pela ajuda com o abstract.

A todos os colegas do curso de mestrado, especialmente: Fabiana, Flaviana, Mariângela, Viviane, Erci.

Ao pessoal da biblioteca sempre pronto a nos atender: Ana Maria, Ana Lúcia, Ana Leandro, Alessandra, Adriano, Bruna, Creusa, Lucia Helena, Raquel.

À equipe da secretaria de Pós Graduação, especialmente Marcela pela disposição e pelo carinho com que nos atende.

Ao pessoal da Pró-Reitoria Comunitária, especialmente Daiane Príncipe por ajudar a resolver os problemas com o computador.

À equipe da copiadora Casa Branca, especialmente Suzete Camargo sempre alegre e prestativa. À Keli, pela configuração final do texto.

Aos Drs. Regina e Luiz Baptista, amigos que deram os primeiros incentivos a essa pesquisa.

À Geni, com quem compreendi como vivem as pessoas que não sabem ler nem escrever em sociedades letradas como a nossa. Obrigada por ajudar a cuidar de minha casa e das crianças nesse último ano.

A todos os alunos, professores e direção da escola onde esta pesquisa foi realizada pelo carinho e disponibilidade com que me receberam.

Aos amigos do Dínamis (e também meus): Neto, Bruno, Vinícius (primo), Matheus, Estela, Paula e Luiza, adolescentes que indiretamente cooperaram com essa pesquisa.

Às pessoas que nos em mais diferentes lugares me contaram suas experiências com a escola e a escrita: hospital, fila de supermercado, bibliotecas (USF e Unicamp), farmácia, etc.

À Universidade São Francisco que através de seus funcionários proporcionou um ambiente humano e acolhedor, adequado e agradável para o estudo.

Ao meu irmão Luís, pela leitura e correção de alguns aspectos do texto final.

A CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual não seria possível a realização dessa pesquisa.

*Quando escrevo, repito o que já vivi antes.
E para estas duas vidas, um léxico só não é
suficiente. Em outras palavras, gostaria de
ser um crocodilo vivendo no rio São
Francisco. Gostaria de ser um crocodilo
porque amo grandes rios, pois são
profundos como a alma de um homem. Na
superfície são muitos vivazes e claros, mas
nas profundezas são tranquilos e escuros
como o sofrimento dos homens.*

João Guimarães Rosa

LARA, Maria Aguiar de França. **O texto no contexto de produção: significados e expectativas atribuídos por alunos da 8ª série do Ensino Fundamental Público.** 2008. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba.

RESUMO

O propósito desse trabalho é refletir algumas questões referentes aos significados e expectativas que os adolescentes têm em relação à escrita em dois importantes e diferentes ambientes em que vivem: escola e família. Procuramos perceber quais são esses significados a partir do contexto social de produção da escrita e através da interação que eles estabelecem com os diversos sujeitos da interlocução de seus textos. Realizamos essa pesquisa com adolescentes que estão matriculados na oitava série, em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. O material investigado consiste em cartas, anotações de diário e fala dos alunos que foram analisadas segundo estudos sobre o letramento (Soares, Tfouni, Kleiman, Marcuschi, Mendes) tomados sob o olhar da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, para quem a linguagem é condição essencial da constituição humana e no princípio dialógico de Bakhtin, além de outros autores que dialogam com essas idéias (Smolka, Oliveira, Góes, Braga). Nas leituras dos textos dos alunos fomos percebendo a relação do sujeito que se constitui pela linguagem na interação com seus interlocutores pelo processo de escrita. Sujeitos que escrevem principalmente cartas e através delas mostram a sua visão de mundo e como se vêem no mundo em relação às outras pessoas de seu convívio. Nesse processo, a escola, a família e a interação com os amigos aparecem como espaços importantes para a significação de sua prática e inserção no mundo da escrita. Os significados e expectativas em torno da escrita estão assim, vinculados às atividades cotidianas e às relações sociais nos diversos domínios dos quais os sujeitos participam. Consideramos, para a pesquisa de campo, princípios teórico-metodológicos da etnografia. As análises deixam em evidência a importância de se considerar as práticas sociais da escrita como ponto de partida para o ensino da produção de textos em sala de aula, bem como o papel indispensável dos interlocutores que interagem com sujeitos capazes de produzirem sentidos bem peculiares para escrita quando produzida fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: letramento, linguagem, significado, práticas sociais.

Abstract

The objective of this study is to reflect on some questions concerning to the meanings and expectations the adolescents have in relation to their writing skill in two different environments: school and family. We tried to realize which these meanings are by focusing the social production writing context and through the interaction they have established among the several interlocutors of their texts. This research was made with 8th grade adolescents of a public school in a town in the State of São Paulo. The investigated materials are the students' letters, notes in their diaries and their talking. These studies were based on the studies of literacy (Soares, Tfouni, Kleiman, Marcuschi, Mendes) and Vygstosky's cultural and social perspective for whom the language is the essencial condition of the human constitution and Bakhtin's dialogical principle as well as other authors such as Smolka, Oliveira, Góes, Braga. By reading the students' texts we realize that the subjects are constituted by the language in the interaction with their interlocutors through the process of writing, subjects that write mainly letters and through them show the way the see the world and themselves in relation to the other people in contact with them. Within this process, the school, the family and the interaction with friends appear as important places for their practices and insertions in the world of writing. The meanings and expectations involving the writing are connected with the daily activities and the social relations belonging to the subjects. The theoretical and methodological principles of ethnography were considered in this research. The analyses show the importance of considering the social practices of writing as the starting point for teaching text production in the classroom and the important role of the interlocutors interacting with subjects who are able to produce peculiar meanings for the writing production outside the classroom.

Key words: literacy, language, meaning, social practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	
LINGUAGEM, DISCURSO E CONSTITUIÇÃO HUMANA.....	18
1. Perspectiva histórico-cultural: ampliando o horizonte de análise.....	18
2. O desenvolvimento humano e o conceito de linguagem na perspectiva histórico-cultural de Vigotski.....	19
2.1. Linguagem: signo mediador do processo de desenvolvimento humano.....	20
2.2. Conceito de mediação: instrumento e signo.....	22
2.3. Mediação, linguagem e relações sociais.....	23
2.4. Linguagem e apropriação das práticas sociais.....	24
3. Linguagem na perspectiva dialógica de Bakhtin.....	25
3.1. O caráter dialógico e ideológico da linguagem.....	27
3.2. Interação verbal e consciência.....	29
CAPÍTULO 2	
LETRAMENTO: USOS E SIGNIFICADOS DA LINGUAGEM ESCRITA.....	30
1. Por que letramento?.....	31
2. O que é letramento?.....	33
2.1. Letramento, alfabetização e escolarização: implicações sociais da escrita.....	35
2.2. Letramento escolar.....	39
2.2.1. Letramento na escola: modelo autônomo <i>versus</i> modelo ideológico.....	40
3. A escrita na visão de diferentes camadas sociais.....	43
CAPÍTULO 3	
CAMINHOS DA PESQUISA: A CUMPLICIDADE DOS OLHARES.....	45
1. Primeiras palavras.....	45
2. Pesquisa qualitativa em educação: cumplicidade dos sujeitos.....	47
2.1. A natureza interdisciplinar da pesquisa em educação.....	50
3. A observação.....	51
3.1. Entrevista: espaço de produção de sentidos.....	52
3.2. Entrevista: interação negociada.....	54
4. O local e os sujeitos da pesquisa.....	55
4.1. Escolha do local.....	55
4.2. Chegada ao local da pesquisa.....	56
4.3. A escola.....	57
4.3.1. A turma da 8ª série.....	58
4.4. Os sujeitos.....	59
4.4.1. Escolha dos sujeitos.....	59
4.4.1.1. Os sujeitos escolhidos.....	60
4.4.1.2. Vitória.....	60
4.4.1.3. André.....	61
4.4.1.4. Mariana.....	62
4.4.1.5. A observação das aulas.....	63

CAPÍTULO 4

A ESCRITA NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO: SIGNIFICADOS E

EXPECTATIVAS.....	66
1. Eventos e práticas de letramento.....	71
2. Significados da escrita na ótica de professores e alunos: a escrita e sua relação com a fala.....	72
2.1. Significado atribuído à escrita como condição para inclusão no mercado de trabalho e melhoria das relações interpessoais.....	75
3. Letramento escolar: de que escrita estamos falando?.....	76
3.1. Gêneros textuais na escola.....	80
4. Diferentes significados atribuídos à escrita em diferentes espaços de produção: escola e família.....	85
5. Cartas: significados que emergem nas/das relações sociais.....	89
5.1. A carta de Vitória.....	92
5.1.1. Interlocutores da carta de Vitória.....	95
5.2. A carta de André.....	97
5.3. Carta à Mariana.....	100
6. Sujeitos que se constituem escrevendo.....	102

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
1. Idéias fundamentais.....	108
2. Surpresas.....	110
3. Considerações acerca do ensino da escrita.....	111
4. Inquietações persistentes.....	112

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
--	------------

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O propósito da presente pesquisa é investigar os significados e as expectativas que a escrita assume para adolescentes a partir de suas participações em práticas de letramento e suas relações com as práticas de escrita propostas pela escola.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental de Itatiba, interior do estado de São Paulo. A escola está localizada na periferia da cidade, em um bairro tradicional onde convivem pessoas de baixo poder aquisitivo e fábricas de grande porte, algumas delas são multinacionais. O único contato que alguns alunos têm com o bairro é através da escola, pois a maioria deles reside em bairros distantes, alguns em zona rural, e dependem de ônibus cedido pela prefeitura local para o transporte de casa para a escola e da escola para casa. Supõe-se geralmente que esses adolescentes por pertencerem a famílias pouco escolarizadas não fazem uso da escrita fora do ambiente escolar. Essa é uma das razões de nossa escolha em investigar os significados que esses adolescentes atribuem à escrita.

Além da importância em se saber o que pensam os alunos em relação a escrita, dentro do processo de ensino e aprendizagem, os estudos sobre as práticas de letramento justificam-se pela própria relevância que a escrita assumiu em sociedades grafocêntricas. Além disso, a escrita, como produto cultural, acompanha outras mudanças tecnológicas ocorridas ao longo da humanidade. A invenção da roda, do motor a combustão, da eletricidade e da escrita, entre outras, são responsáveis por mudanças significativas no comportamento humano. Dentre todas as criações humanas, a escrita talvez seja a aquisição tecnológica mais relevante na distinção entre os seres humanos e os animais. O registro de símbolos gráficos e sua constante evolução através de técnicas cada vez mais desenvolvidas de armazenamento de dados têm exigido do ser humano cada vez mais as habilidades para apropriação da escrita enquanto instrumento de comunicação responsável pela constituição do sujeito.

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a

um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2003, p. 16).

A escrita enquanto bem cultural faz parte da história do ser humano que necessita dos signos para se relacionar com a natureza e com os seus semelhantes (LURIA, 1991). Nesse sentido, ela é mais que uma simples tecnologia. Como conjunto simbólico, ela é uma forma de interpretar e de representar o mundo para as pessoas e para nós mesmos (BARTON, 1994). Pode-se dizer também que a escrita é uma forma de nos apropriarmos dos significados atribuídos à realidade que nos cerca. Esses significados são dialeticamente produzidos por nós e por nossas experiências de vida (VIGOTSKI 1998). Por isso, para que o leitor possa vislumbrar o contexto em que surgiu essa pesquisa, vou contar um pouco de minha experiência de vida pessoal, profissional e acadêmica.

Decidi realizar essa investigação referente ao uso social da escrita depois de alguns anos de inquietação com a docência em sala de aula. A primeira experiência que tive como professora foi aos 15 anos. A convite de um professor, comecei a substituí-lo no então programa de educação para jovens e adultos, Mobral¹. Na época, morava em Brasília e cursava o último ano do primeiro grau, hoje, Ensino Fundamental. Fiquei muito apreensiva e com medo de não conseguir corresponder às expectativas do professor que achava que me julgara capaz de desenvolver bem aquela tarefa. Era um desafio! Valia a pena tentar. Trabalhei um ano com um grupo bem diversificado. Havia na classe pessoas muito jovens que tinham quase a mesma idade que eu e outras mais velhas. Umas já sabiam ler e escrever; outras não. A proposta do projeto era trabalhar com o “método Paulo Freire”. Os educadores recebiam uma apostila que orientava a preparação das aulas. Depois disso trabalhei ainda como voluntária no programa de educação para adultos em uma igreja, na periferia de Brasília.

O estudo com o texto e com a palavra sempre me fascinou. Gostava de pensar na palavra como algo mágico, que fazia acontecer. Na escola, aprendi com os meus professores (mas não só com eles) que a palavra escrita tinha algo verdadeiro, “inquestionável” (?). Nessa época participava em “grupos de jovens” em uma igreja perto de casa. Nas reuniões que fazíamos, entre outras coisas, discutíamos as questões políticas e educacionais da época. Lá aprendi a duvidar e a questionar o texto escrito como sinônimo de verdade absoluta.

¹ Mobral: Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Conclui o ensino médio em 1985. Desde então pensava em fazer uma faculdade. Estava decidida: queria ser professora. Porém, não tinha condições financeiras para pagar um curso universitário. Para poder trabalhar, vim de Brasília para São Paulo, em 1987, dois anos depois do falecimento de minha mãe. No começo morei com uma tia; um ano e meio depois aluguei uma casa e fui morar sozinha.

Em 1992 tentei o meu primeiro vestibular. Cursei o primeiro ano de Letras na Universidade Cidade de São Paulo. No ano seguinte prestei mais uma prova de vestibular, agora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC. O primeiro ano foi muito difícil. Estava recém casada e não era fácil pagar as mensalidades. Em 1993, comecei a lecionar como professora substituta. Estudava pela manhã e trabalhava à tarde e à noite. No segundo semestre de 1993, consegui uma bolsa de estudos (FIES); pagava 20% do valor das mensalidades e os outros 80% paguei um ano depois de terminar o curso.

As questões referentes à qualidade de ensino é algo com que me preocupo. Ao preparar as aulas pensava sempre se o que estava fazendo era o melhor, queria fazer o melhor possível para que o aluno aprendesse. Quando tinha dúvidas (e tinha muitas!) perguntava aos colegas que já estavam há mais tempo na profissão ou aos meus professores. O trabalho de professor na periferia de São Paulo não era fácil. Enfrentávamos problemas de toda ordem. Desde “indisciplina”, até problemas como brigas entre os alunos por causa do consumo e da venda de drogas na escola e na vizinhança. Apesar de ser difícil, procurava exercer o trabalho com entusiasmo - é gostoso pensar na capacidade que o ser humano tem de aprender coisas novas todos os dias. Alguns colegas, especialmente aqueles que estavam no magistério há muito tempo, achavam que eu era uma otimista incurável por acreditar que a educação mudaria a vida das pessoas.

Em 1999, vim morar em Itatiba. Nos dois anos seguintes (2000 - 2001) trabalhei em uma escola pública aqui da cidade. Percebi a diferença de se trabalhar em uma escola grande onde não se conhece muito bem o aluno e uma escola onde quase todos se conhecem pelo nome. Porém, alguns problemas eram comuns, tanto nas escolas da grande São Paulo, quanto nas de Itatiba. Em 2002 era professora de produção de texto em uma escola particular, na cidade de Atibaia. Lá, trabalhando especificamente a escrita de textos, aprendi que o trabalho com o texto escrito é algo complexo e que requer um cuidado por parte do professor. Seguiu a

orientação do livro didático que foi adotado pela escola. Sentia que os alunos tinham dificuldade em seguir a proposta apresentada pela escola. Desconfiava que havia algo inadequado entre a proposta de produção de textos e a realidade dos alunos; confesso que não sabia exatamente o que era. Alguns professores diziam que eles não liam, por isso, não escreviam bem. Aquilo me inquietava. Essa hipótese da escrita como resultado direto e automático da leitura não me deixava satisfeita. Suspeitei desde o início que esse fenômeno fosse mais complexo do que o senso comum supunha.

Em 2004 trabalhei como voluntária em uma ONG chamada Educafro. Essa organização oferece curso preparatório para a inclusão de jovens afrodescendentes e carentes nas universidades. O trabalho com a gramática e com a produção de textos era voltado para a prova de vestibular. Alguns alunos tinham facilidade com a forma de texto que é exigido nesse tipo de prova, mas a maioria apresentava dificuldades. Nesse tempo comecei a pensar de maneira mais sistemática em como ensinar a escrita voltada para um fim específico.

No ano anterior, havia trabalhado em uma creche aqui da cidade que atende crianças desde a idade de berçário até a pré-escola. O trabalho foi bastante rico. Foi um momento de muita aprendizagem para mim. Percebi, então, através desse trabalho e das experiências anteriores em sala de aula² que crianças saudáveis são capazes de aprender tudo que lhes for ensinado. Observei também que umas aprendem mais rápido que outras; há aquelas que se interessam por temas diversos e demonstram especial gosto em realizar novas descobertas, enquanto algumas permanecem “completamente alheias” às propostas que são feitas em sala de aula. Qual ou quais seriam as razões deste aparente “desinteresse”? Por outro lado, qual ou quais as razões do “interesse” dos outros alunos?

Adotamos com frequência um discurso que responde tais questões pela noção de competências. Trata-se da competência ou incompetência do processo didático e pedagógico. Isso significa que as causas do mau desempenho estão sempre relacionadas aos agentes do processo de ensino e de aprendizagem, o professor ou o aluno. Quando a razão é o aluno, o motivo é sua incapacidade em aprender, falta de interesse e de dom, apatia, indisciplina, inaptidão, e outras desculpas que acabam mascarando os reais obstáculos para a aprendizagem. Quais seriam esses obstáculos? Como superá-los? Os alunos que estão em

² Essa pesquisa foi financiada pela CAPES. Nesse período não atuei como professora em sala de aula.

contextos mais familiarizados com a norma padrão, própria do ambiente escolar, pareciam tender ao sucesso, enquanto os outros mais distantes dessa norma pareciam, de outro lado, tenderem ao fracasso.

Essas questões e hipóteses levaram-me primeiramente ao desejo de observar e analisar o desempenho escolar de crianças pertencentes a realidades sócio-econômicas diferentes. Desde o início, pretendia investigar o desenvolvimento escolar vinculado às condições de existência do aluno. Considerei, a partir de algumas leituras dos trabalhos de Bourdieu - especialmente aqueles que enfatizam o “capital cultural” como fator relevante no desempenho escolar - que havia uma relação estreita entre os resultados apresentados em sala de aula e a vida cotidiana do aluno.

O conceito de capital cultural/lingüístico de Bourdieu (1998) é importante para o debate em torno das questões referentes à educação formal em especial a questão do fracasso escolar centrado na linguagem, pois oferece alguns elementos para relacionar a linguagem com as práticas sociais e culturais apropriadas pelos sujeitos em questão.

Os conceitos de Campo e *Habitus* desenvolvidos por esse autor ajudam-nos a compreender melhor o conceito de Capital, isso porque todos eles estão ligados entre si. A noção de capital está ligada à de campo e, por sua vez, a noção de *habitus* ajuda a definir a de capital. Portanto, se considerarmos campo como sendo o espaço onde as interações sociais acontecem e que o *habitus* é o que caracteriza a ação do sujeito dentro do campo, o capital, numa linguagem de mercado, é a moeda que permite a circulação dos indivíduos no campo, ou seja, é uma espécie de bagagem ou instrumental, tanto material quanto simbólico que possibilita a mobilidade e as trocas ou intercâmbios sociais entre os sujeitos dentro de um campo. Por isso, os recursos e bens colocados em torno das situações que estão em jogo nos diferentes campos são chamados de capital.

O capital é, pois, o acúmulo de forças dos indivíduos em suas posições nos diferentes campos. Os diferentes capitais: cultural, simbólico, lingüístico, econômico e social representam a força ou poder de dominação de um sujeito dentro do grupo ou dos grupos entre si. “[...] O capital [...] representa um poder sobre um campo num dado momento e, mais precisamente, sobre o produto acumulado de trabalho passado” (BOURDIEU, 1989 p. 134).

Portanto, os espaços e as interações das quais os sujeitos participam constituem o seu capital cultural. Nesse sentido o ambiente familiar marca as primeiras características do capital lingüístico. Segundo Bourdieu, o ambiente cultural familiar define motivações, competências, aptidões e talentos. O autor considera que esses atributos tão destacados pela escola não são inatos, o que implica dizer que são constituídos social e historicamente.

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

A maneira de nos relacionar com as pessoas e com o mundo são formas de apropriação da cultura e da história. O modo como aprendemos e como ensinamos está relacionado ao modo como interagimos em nosso grupo (SMOLKA, 2002). Pensar a educação formal a partir desse ponto de vista significa considerar que as relações e os significados atribuídos à linguagem pelos mais variados grupos que chegam à escola são diferentes. A consideração de tais diferenças implica que a diversidade lingüística do alunado seja respeitada como condição para que as pessoas constituídas por essa linguagem também possam ser reconhecidas e valorizadas.

A diversidade lingüística tem a ver com o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu. *Habitus* é “[...] um conjunto de disposições a agir, pensar, perceber e sentir de uma determinada maneira.” (ALMEIDA, 2002p. 21). Esse modo de agir, pensar e sentir a realidade é geralmente expresso pela linguagem oral e muita vezes pela escrita, constituindo-se assim como *habitus* lingüístico. *Habitus*, nas palavras do próprio Bourdieu são:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios que geram e organizam práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas aos seus resultados sem pressupor a intenção consciente de chegar a determinados fins ou um domínio expresso das operações necessárias para atingi-los. Objetivamente “regulados” e “regulares” sem [chegar a] ser de nenhum modo o produto de obediência a regras, eles podem ser

coletivamente orquestrados sem ser o produto da ação organizadora de um condutor (BOURDIEU, 1990a p. 53 apud ALMEIDA, 2002, p. 21).

Considerando que todas as nossas experiências de vida advindas dos diferentes contatos sociais levam-nos a ser o que somos, “o *habitus* lingüístico diz respeito ao conjunto de disposições adquiridas ao longo de um processo no qual se aprende a falar em contextos específicos” (ALMEIDA, 2002, p. 15). Aprendemos nas relações sociais estabelecidas ao longo de nossas vidas, que o modo de falar se modifica de acordo com o lugar de onde falamos e para quem falamos. Assim, respeitar as diversidades lingüísticas não significa que o aluno deva sair da escola sem conhecer outras formas de dizer (gêneros textuais) e de representar a realidade pela linguagem escrita. Significa sim, refletir a linguagem com toda a riqueza que lhe é inerente em sua multiplicidade de uso.

A apropriação dos modos de agir e de falar são quase uma segunda natureza (*habitus*) para os sujeitos pertencentes ao mesmo grupo social, o que significa dizer que nem sempre conseguimos identificar as origens dos nossos modos de agir e de falar. De qualquer forma, sabemos que tais posturas são socialmente constituídas numa real interação entre as forças que regem os grupos.

As reflexões de Bourdieu permitem-nos pensar o processo de ensino e de aprendizagem a partir de várias questões; entre elas, o uso da linguagem como forma de (se) ver e de se organizar no mundo. Entretanto, foram os estudos realizados durante o curso de mestrado e as orientações recebidas, que me fizeram dar atenção especial às práticas de letramento no espaço escolar e no cotidiano dos alunos.

O interesse em pesquisar o tema do letramento surgiu quando comecei a entender que as questões relacionadas ao sucesso ou ao fracasso escolar estão intimamente ligadas às práticas sociais e ao uso³ da linguagem enquanto fala e escrita, tais como se encontram nos contextos dos sujeitos da educação. Esse tema toca necessariamente em questões de ordem social e

³ Embora o termo **uso** venha recebendo críticas por sua vinculação estreita a uma visão instrumental de língua e linguagem, vale ressaltar que, de acordo com as observações apresentadas por Marcuschi (2006), nesse trabalho a noção de **uso** é tomada como prática, ação, atividade e não como instrumental.

cultural, possibilitando, dessa forma, voltar às questões que havia levantado inicialmente sobre educação.

Foi dessa forma que resolvi então observar a escrita do aluno com características próprias de seu grupo de origem em situações não necessariamente ligadas à escola e de outro lado, verificar como esse mesmo aluno se relaciona com a escrita própria do ambiente escolar. Esse olhar me fez levantar de início algumas questões. Qual é o papel da escrita na vida diária dos adolescentes sujeitos dessa pesquisa? Quais os caminhos percorridos até chegar a significação da escrita por esses estudantes? Qual é a importância da história de vida escolar e sua relação com a escrita? Esse trabalho talvez não consiga responder a todas essas indagações, porém a reflexão que realizamos durante o curso de mestrado e o referencial teórico que fundamenta esse estudo permitem-nos afirmar que o significado que a escrita assume na vida das pessoas depende da necessidade de uso e do lugar que a pessoa ocupa na escala social. De qualquer forma, foram estas questões que motivaram o trabalho de campo.

Como foi dito anteriormente, o nosso propósito é analisar a escrita desses alunos com intuito de saber quais as expectativas e significados atribuídos à linguagem escrita. De que forma os adolescentes de camadas populares se relacionam com a escrita? Com que frequência escrevem? Para quem ou para que escrevem?

O nosso trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a noção de linguagem dentro da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que dá base para as discussões sobre a constituição do sujeito. Essa abordagem teórica defende a constituição humana pela linguagem, numa ação dialética em que o homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor de linguagem. Traremos também a contribuição de Bakhtin com a noção de linguagem como interação social. O segundo capítulo traz as concepções de letramento que serão a base principal para as análises que iremos realizar, fundamentado em Soares (2004), Tfouni (2005), Kleiman (2006) que abordam questões referentes à escrita nas relações sociais e na instituição do poder. No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia de pesquisa, o contexto e os sujeitos. No quarto e último capítulo apresentaremos as análises realizadas a partir dos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos iniciais.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM, DISCURSO E CONSTITUIÇÃO HUMANA

A realidade imediata da idéia é a língua. O problema de descer do mundo das idéias para o mundo real transforma-se no problema de descer da língua à vida. Karl Marx, A ideologia alemã.

1. Perspectiva histórico-cultural: ampliando o horizonte de análise

Antes de iniciarmos nossa discussão em torno de práticas de letramento, achamos importante apresentar alguns pressupostos da perspectiva histórico-cultural que deverão orientar nosso trabalho. Pretendemos destacar alguns autores que privilegiaram linguagem e discurso como fenômenos essenciais na constituição humana. Os postulados teóricos que vamos relatar neste primeiro capítulo não só indicam os fundamentos da investigação que faremos acerca das práticas sociais de escrita, como justificam o modo como vamos encaminhar a metodologia e interpretação dos dados a esse respeito.

Os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural são relevantes para o desenvolvimento desse trabalho, pois nos permitem situar os estudos referentes ao ensino formal dentro de um contexto mais amplo, o que nos possibilita ultrapassar os estreitos limites da escola na consideração do ensino e da aprendizagem da língua escrita. Pretendemos analisar os eventos que envolvem a escrita tanto no ambiente da sala de aula, com a produção de textos segundo solicitação e orientação da professora, quanto aqueles que acontecem fora dela. Importa também investigar e analisar os significados da escrita que são construídos na relação do aluno com a escrita em sala de aula e a escrita em real situação de uso. Analisaremos, por exemplo, as cartas, os bilhetes e os diários escritos pelos adolescentes que são sujeitos dessa pesquisa.

A contribuição, portanto, mais importante da perspectiva histórico-cultural para o nosso trabalho é a sua concepção eminentemente social do desenvolvimento humano, pois considera

as relações sociais como pressuposto imprescindível na constituição do sujeito. Esse papel central da interação social na constituição da identidade humana na obra de Vigotski e na compreensão dialógica da linguagem em Bakhtin, faz desses autores a nossa principal referência teórica, pois o fenômeno do letramento que vamos analisar não pode ser concebido fora desse contexto social em que se desenvolve todo o processo de humanização, especialmente o da linguagem.

A linguagem, na concepção de Vigotski (1998), é essencial na constituição do ser humano, pois é ela que atribui significados às (inter)ações que o sujeito estabelece com o mundo. Nesse contexto, a linguagem torna-se elemento indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas.

Bakhtin (1992), por sua vez, é o outro autor mais importante de nossa fundamentação teórica, pois destaca o caráter dialógico da linguagem ressaltando o aspecto ideológico do signo que emerge das relações sociais. A noção de linguagem que emerge das relações práticas do cotidiano das pessoas é fator relevante para nosso estudo. Como se vê, a leitura desses dois autores possibilita-nos analisar a linguagem escrita como fator social e historicamente construído.

Começamos por apresentar Vigotski e sua visão acerca do desenvolvimento humano e da linguagem, para depois, abordarmos o conceito de linguagem em Bakhtin. É necessário destacar que durante nossa pesquisa recorreremos a outros autores que nos ajudaram na melhor compreensão da teoria de Vigotski e Bakhtin.

2. O desenvolvimento humano e o conceito de linguagem na perspectiva histórico-cultural de Vigotski

Vigotski, principal autor da linha histórico-cultural, advoga que as mudanças históricas e sociais produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Para esse autor, o desenvolvimento do sujeito resulta da apropriação das relações sociais. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto

característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 1998, p. 76).

Segundo Braga (2000, apud CAMARGO, 2006), Vigotski distingue dois momentos no desenvolvimento da espécie humana: a evolução biológica (descrita e analisada por Darwin) e a história humana (fundamentada nas elaborações de Marx e Engels). Para Vigotski a cultura e a história são mais importantes que as características puramente biológicas do homem (CAMARGO, 2006, p. 11).

A história das relações do ser humano ao longo do tempo vão marcando as características psicológicas de seu desenvolvimento. Os meios de produção e o conseqüente desenvolvimento da linguagem marcam de maneira singular o comportamento humano (LURIA, 1991).

Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (SMOLKA, 2000, p. 31).

Assim, as relações sociais mediadas pela linguagem são fatores essenciais para o desenvolvimento humano. É exatamente nessa concepção de linguagem percebida na interação sócio-cultural que reside o essencial que a perspectiva histórico-cultural pode proporcionar ao nosso trabalho de investigação sobre práticas de letramento, além disso, segundo essa perspectiva, os significados da linguagem (a linguagem escrita, em nosso caso) são construídos socialmente. Nesse sentido, Smolka (2002) lembra que os significados dos signos são constituídos na história das relações sociais.

2.1. Linguagem: signo mediador do processo de desenvolvimento humano

A perspectiva histórico-cultural, como vimos, entende a gênese do desenvolvimento humano nas relações sociais. Para Vigotski, as funções psicológicas são funções sociais internalizadas, isto é, apropriadas pelo sujeito através do processo de mediação simbólica. “[...] Internalização [é] a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1991,

p. 74). É nesse sentido que ele propõe o desenvolvimento individual como sendo resultado da apropriação das relações sociais.

Em “A Formação Social da Mente”, Vigotski (1998) destaca a importância do outro para a significação e apropriação de nossas ações. O autor utiliza um exemplo no qual a mãe atribui significação ao movimento mal-sucedido da criança em direção a um objeto. Fica evidente a participação indispensável do outro na construção da significação de nossos atos. Mais que isso, evidencia-se que os sentidos são de responsabilidade tanto da criança quanto da pessoa que interage com ela (no caso do exemplo, a mãe). Podemos afirmar, então, que os significados e a apropriação dos mesmos emergem nas e das relações de reciprocidade.

De fato, ele [o movimento em direção ao objeto] só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança (VYGOTSKY, 1998, p. 74/75).

Dessa forma é que a interação social torna-se indispensável no processo de apropriação das significações historicamente constituídas. “[...] Os signos emergem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser *acordados* como gestos significativos pelos sujeitos na relação e se convencionalizam, se estabilizam na história dessas relações” (SMOLKA, 2002, p. 82) (grifo da autora).

Segundo Vigotski, a criação de signos é tão importante na relação entre os homens que se constitui como a marca especificamente humana. “[...] A atividade mais geral e fundamental do ser humano, que distingue em primeira instância o homem dos animais, de um ponto de vista psicológico, é a significação, isto é, a criação e o uso de signos” (VIGOTSKI, 1995, p. 84 apud SMOLKA, 2002, p. 82). É através do uso de signos que o homem se comunica e se relaciona com a natureza. E é também através de signos que ele se apropria dos valores e significados que foram constituídos no curso da história humana.

Esse contato indireto do homem com a natureza e com seu semelhante, através de signos, é chamado de mediação por Vigotski. Uma vez que os signos emergem nas relações entre sujeitos, a mediação acontecerá sempre pelo outro que atribui significados para as nossas ações. “[...] Fica claro que a significação é a mediadora universal [no processo de

desenvolvimento humano] e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica” (PINO, 2000, p. 66). Nesse sentido, destaca-se o relevante papel das relações sociais no processo de apropriação dos bens culturais historicamente construídos. Assim, a relação eu/outro é tão importante no processo de significação que “o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si. (...). Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu” (PINO, 2000, p. 66). Smolka (2000) também ressalta a importância central que o signo e a significação assumem na obra de Vigotski. Para a autora, discutir o termo apropriação é discutir o significado.

2.2. Conceito de mediação: instrumento e signo

O conceito de mediação é essencial na compreensão do desenvolvimento psicológico complexo e tipicamente humano. O ser humano não se relaciona diretamente com o mundo exterior⁴. O contato e apreensão da realidade são sempre filtrados pela representação que temos do mundo. Os sistemas de representação ou sistemas simbólicos estabelecem um elo entre o sujeito e o mundo. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base [...] as operações com signos” (VIGOTSKI, 1998, p.75).

A respeito da mediação é importante ainda atentarmos para as semelhanças e as diferenças entre instrumento e signo apontadas por Vigotski (1991). A principal analogia que se pode estabelecer entre instrumento e signo é o papel desenvolvido por ambos. Tanto um quanto outro exercem função de mediação. No primeiro caso, o homem se utiliza dos instrumentos para se relacionar e transformar a natureza em seu benefício. No outro, a atividade com signos transforma o próprio homem.

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar mudanças nos objetos. [...] O signo por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 1991, p. 72/73) (grifo do autor).

⁴ É interessante destacar que para Vigotski o externo é social. Ver comentário do próprio autor no texto: *Manuscrito de 1929*, publicado na revista *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº. 71, junho/2000.

Assim, Vigotski (1991) destaca que a diferença entre as duas operações - uso de instrumentos e uso de signos - é que o instrumento se dirige ao objeto, atuando sobre ele, modificando-o, enquanto o signo, por sua vez, age no interior do próprio sujeito, também modificando-o.

No texto “*A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*”, Smolka (1995) oferece-nos importante debate em torno dessa distinção. Para a autora, a linguagem é mais que um instrumento facilitador da interação entre sujeitos, ela faz parte significativa da constituição do próprio sujeito.

A noção de linguagem como instrumento “[...] não é suficiente para dar conta da complexidade, da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem” (SMOLKA, 1995, p. 13). Por isso, a relevância dos estudos de Vigotski para a compreensão da linguagem como constitutiva do ser humano é destacada no referido texto. Segundo a autora, a dimensão histórica e cultural do sujeito é marcada pelo uso de signos, não apenas pela utilização de instrumentos. Uma vez que os instrumentos são utilizados também por animais, é o uso e a produção de material simbólico que constitui as características específicas do homem (SMOLKA, 1995).

2.3. Mediação, linguagem e relações sociais

Conforme mencionamos no item anterior, mediação é um construto vigotskiano que nos ajuda compreender o processo de desenvolvimento humano a partir do uso de signos. Segundo Vigotski (1998), o acesso que temos à natureza e aos nossos semelhantes é mediado pelo uso de signos, especialmente pela linguagem. Assim, podemos dizer que vivemos em um mundo de linguagem. Podemos dizer também que o ser humano atribui forma à linguagem através das diferentes maneiras de se relacionar com o mundo e com o seu semelhante. Por sua vez, a linguagem está intrinsecamente ligada às práticas nas quais o homem está inserido, tornando-a presente em qualquer atividade do cotidiano.

À linguagem cabe ainda o papel de dar aos sujeitos as marcas de pertencimento. Os diversos grupos socialmente organizados têm jeitos próprios de pensar e agir que são

revelados pelo uso da linguagem. Em outras palavras, a consciência só pode emergir nas relações sociais.

Considerando que o desenvolvimento “individual” está enraizado no processo histórico e cultural no qual o sujeito está inserido, não podemos concordar com a idéia pura e simples de subjetividade como algo meramente individual, mas sim como algo construído na relação entre sujeitos marcados pela intersubjetividade. A subjetividade é constituída pela mediação social e pelos significados compartilhados no grupo. “[...] O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo” (GÓES, 1991, p. 21).

Portanto, a linguagem como mediadora das relações sociais é condição para se compreender o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, pois os processos psicológicos superiores são inevitavelmente influenciados, ou melhor, mediados pelas relações sociais.

2.4. Linguagem e apropriação das práticas sociais

Como vimos até aqui, os significados emergem nas relações sociais e são apropriados na dinâmica interação entre os sujeitos. Mas o que significa essa apropriação de significados? Como acontece esse processo? De que forma o ser humano se relaciona e se apropria dos significados constituídos historicamente?

Com o propósito de responder a essas questões o texto “O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais” de Smolka define “apropriação” da seguinte maneira:

O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, “*a apropriação (das forças produtivas) é [...] o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção*” (MARX E ENGELS 1984, p. 105 apud SMOLKA, 2000 p. 29) (grifo nosso).

A concepção de apropriação, na opinião de Marx e Engels, passa pela produção e uso de instrumentos segundo uma visão dialética de ser humano que é produtor e ao mesmo tempo produto de suas atividades, ou seja, apropriar-se de alguma coisa é uma *ação* que transforma o objeto e o sujeito transformador. Percebe-se que o materialismo histórico-dialético atribui um significado diferente à palavra apropriação de forma a eliminar a possibilidade de ser interpretada como ação de se tomar o que “está fora” passando então a fazer parte do sujeito. Esse conceito propõe quebrar o dualismo “fora/dentro” que é superado pela tese defendida por Vigotski quando afirma que as funções mentais são relações sociais internalizadas. Em outras palavras, o sujeito que constitui o social é também constituído por ele.

[...] De fato, “*o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros. Este é o processo de formação do indivíduo (...) Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm a função da interação social*” (VYGOTSKY, 1981, pp 162, 164 apud SMOLKA, 2000, p. 31) (itálico nosso).

Considerando que o processo de formação do indivíduo passa pela interação social, Smolka destaca a importância da significação nessas interações. O processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais, segundo essa autora, só pode ser entendido pela via da significação. Os signos e os significados emergem nas relações sociais e dão características aos sujeitos. O comportamento, o modo de falar e de pensar são constituídos socialmente. Smolka (2000) diz ainda que os diferentes sentidos produzidos nas relações entre sujeitos dependem não somente do grupo em si, mas da posição assumida dentro desse grupo (SMOLKA, 2000 p.31).

3. Linguagem na perspectiva dialógica de Bakhtin

Bakhtin, assim como Vigotski, defende o relevante papel da linguagem para a vida humana. A linguagem é vista por Bakhtin como um fenômeno social e ideológico apropriada pelos indivíduos no decorrer da história. Na concepção de Bakhtin, a linguagem está diretamente relacionada às atividades concretas do cotidiano das pessoas e às questões de ordem históricas e sociais. Por essa razão, o autor discorda das teorias lingüísticas que reduzem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista) (BAKHTIN, 1986, p. 103-106).

Os estudos lingüísticos propostos por Bakhtin criticam, de um lado, o subjetivismo idealista que analisa o fenômeno lingüístico como uma criação individual fora de um conjunto de enunciações e, de outro, o objetivismo abstrato que supervaloriza as formas normativas fazendo-as prevalecer sobre a forma variável da língua. Para o objetivismo abstrato a língua possui uma forma fixa e acabada que é transmitida para os sujeitos ao longo da história sem, no entanto, estabelecer uma relação direta com a história.

[...] O objetivismo abstrato dota a forma lingüística de uma substância própria, tornando-a um elemento realmente isolável, capaz de assumir uma existência histórica separada, independente. A enunciação como um todo não existe para a lingüística. Conseqüentemente, apenas subsistem os elementos do sistema, isto é, as formas lingüísticas isoladas. Somente elas podem suportar o choque da história (BAKHTIN, 1986, p. 105).

É esse ponto de vista que justifica o estudo da língua de forma fragmentada perdendo-se a visão do contexto mais amplo e complexo em que ela de fato ocorre. A língua, na concepção de Bakhtin, varia de acordo com o tempo e o contexto; é viva e acompanha as modificações ocorridas na história da humanidade.

Para Bakhtin, outro erro grave do objetivismo abstrato é considerar que “[...] os diferentes contextos em que aparece uma palavra qualquer estão num único e mesmo plano.” (ibid. p. 107). Para o autor, uma mesma palavra pode figurar em diferentes contextos - às vezes, conflitantes entre si - atribuindo a essa mesma palavra significados diferentes que vão depender de quem fala, da posição de quem fala, para quem se fala e com que intenção se fala. Ou seja, o contexto de enunciação é responsável pela significação da palavra. Vejamos o trecho abaixo, extraído do livro de Lewis Carrol, *Alice no País das Maravilhas*.

- Eu sempre digo o que penso – respondeu vivamente Alice.
- Ou, pelo menos, penso que digo... É a mesma coisa, vocês sabem.
- Não é a mesma coisa, de modo nenhum! – disse Chapeleiro.
- Se fosse assim, “vejo o que como” seria a mesma coisa que “como o que vejo”.
- Se fosse assim, “gosto de tudo que tenho” seria a mesma coisa que “tenho tudo que gosto”- disse a Lebre de Março.
- Se fosse assim – disse, por sua vez, o Rato Silvestre, com uma voz de quem está sonhando alto – “respiro quando durmo” seria a mesma coisa que “durmo quando respiro”.

- Para você é a mesma coisa, sim. Disse o chapeleiro. E a conversa morreu.
(LEWIS CARROLL, 1982, p. 66, apud SOUZA, 1994 p. 101)

Esse fragmento é um exemplo do que já foi dito anteriormente, que o significado do enunciado surge na língua viva, em ação. É o ato de fala que garante às palavras a sua significação. O sentido em qualquer enunciado verbal depende não somente da palavra em si, mas do uso que se faz dela. Por isso, a interação entre os diversos sentidos e textos são elementos indispensáveis para o entendimento de linguagem proposto por Bakhtin. (SOUZA, 1994).

A lingüística estrutural, ao analisar a língua enquanto sistema formal, de forma estática, não pode dar conta de explicar o seu funcionamento complexo e ativo. Segundo Bakhtin, uma análise da língua somente poderá dar conta de sua complexidade se esta for considerada como dinâmica e viva. O contexto em que ela é produzida é imprescindível para sua significação.

3.1. O caráter dialógico e ideológico da linguagem

Para Bakhtin (1986) o sujeito se constitui no diálogo. A palavra, essa ponte de ligação entre o “eu” e o “outro” revela em mim a identidade do outro e no outro a minha própria identidade. “A palavra é uma espécie de ponte lançada sobre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1986, p. 113). É nesse território comum ao falante/ouvinte e ao ouvinte/falante que o sujeito vai se constituindo num processo contínuo de interação entre sujeitos. O sujeito se constitui na palavra através de um processo permanente de tensão entre “o eu” e “o outro”. O que equivale dizer que o território comum ao falante e ao ouvinte está longe de ser algo tranquilo. As interações acontecem em um campo marcado constantemente pela aceitação e a negação da palavra do outro (BRAGA, 2004)

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar [discordar] etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN *apud* CLARK E HOLQUIST, 1998, p. 13).

A linguagem, signo ideológico perpassa todas as atividades humanas. Ela se faz presente desde as atividades mais simples até as mais complexas. Por isso língua e vida não se separam. É desse modo que a língua encarna a vida, e a vida se funde à língua. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

O caráter ideológico da linguagem em Bakhtin está no fato de a linguagem refletir e refratar outra realidade. Para esse autor toda palavra é um signo, por isso ideológica. Sendo assim, a palavra é um signo ideológico e social que constitui a consciência humana. É a palavra como signo ideológico e social que forma as estruturas psicológicas humanas. Ao definir a origem da consciência humana na sociedade e na semiótica, Bakhtin afirma que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 1986, p. 34).

Ao discutir as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin, Faraco (2003) nos lembra que “*ideologia* é o nome que o Círculo costuma dar [...] para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações supraestruturais[...]” ou como costuma afirmar outros autores, ideologia é tudo que se refere à cultura *imaterial* (FARACO, 2003, p. 46).

A consciência que emerge do grupo social organizado é impregnada de significados construídos ao longo da história do próprio grupo. Os signos são formas de comunicação social. A existência do signo e sua natureza ideológica são a materialização da comunicação entre as pessoas.

[...] Esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* “[Por isso], a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” [...] É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica (BAKHTIN, 1986, p. 36).

3.2. Interação verbal e consciência

A palavra como elemento ideológico é a base da consciência. Uma vez que os significados das palavras têm suas raízes no grupo social, também a consciência emerge no/do grupo. “[...] A estrutura da atividade mental é tão social como a de sua objetividade exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 1986, p. 114).

Para Bakhtin, as condições de comunicação verbal e as relações sociais estão intimamente ligadas. E é dessa ligação intrínseca que surge a consciência como elemento semiótico que traduz a realidade. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social [...] A própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 1986, p. 33). Por isso, não existe consciência fora das relações sociais e longe do material semiótico que a constitui. Da mesma forma que não se pode falar de consciência individual uma vez que ela surge numa rede de relações sociais.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO: USOS E SIGNIFICADOS DA LINGUAGEM ESCRITA

O QUE É LETRAMENTO?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções e guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

(KATE M. CHONG)⁵

⁵ Kate M. Chong é uma estudante norte-americana de origem asiática. O poema foi retirado do livro. **Letramento**: um tema em três gêneros de Magda Soares, 2004.

O capítulo anterior trouxe algumas considerações a respeito da linguagem, seus usos e significados nas interações entre sujeitos. Diante do que foi discutido até aqui, gostaríamos de reiterar que o pressuposto básico desse trabalho é a escrita como prática social, por isso letramento. Isso significa que a aprendizagem da escrita está inteiramente ligada aos usos que o sujeito faz da linguagem escrita, e ao mesmo tempo, aos significados que atribui a ela. Fora do uso e do significado social a escrita torna-se uma mera habilidade mecânica. Vigotski, por exemplo, defende que “a escrita deve ter significado para as crianças [e] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOTSKI, 1989a, p. 133).

Imbuídos da idéia de escrita como prática necessária e relevante para os adolescentes sujeitos desse trabalho, pretendemos observar e analisar qual a concepção, o significado e o uso que os adolescentes fazem da escrita; em outras palavras, como a linguagem escrita é apropriada pelos alunos no seu cotidiano. Como contrapartida, interessa-nos também pesquisar a importância atribuída pela escola às práticas de escrita de seus alunos em ambientes fora da escola e a relação estabelecida entre tais práticas. A questão que se coloca é se no momento de fazer o planejamento e elaborar as propostas de produção de texto, a escola leva em conta as atividades de escrita que os alunos vivenciam em casa, na comunidade, na igreja, em cursos, na rua ou em qualquer outro lugar que não seja a sala de aula? Por outro lado, que sentido a escrita assume no cotidiano desses alunos? Qual é o papel e a influência da escola na constituição desses significados? Que relações se podem estabelecer com a escola, a família, o trabalho, o lazer e a prática da escrita? De que forma tais questões se relacionam ao sucesso ou insucesso dos alunos no ambiente escolar?

1. Por que letramento?

Nas sociedades modernas é enorme a variedade de funções que a escrita desempenha e impõe ao cotidiano das pessoas. Ainda assim, é comum para quem trabalha em sala de aula ouvir professores das diversas áreas afirmarem que os alunos não lêem. Se considerarmos que fazemos parte de uma sociedade letrada, isto é, grafocêntrica, não podemos admitir que uma pessoa que freqüente a escola não leia. Então, o que exatamente significa afirmar: “o meu aluno não lê” ou “esse jovem não sabe escrever”? Que relações podemos estabelecer entre as

atividades de leitura e escrita propostas pela escola e as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos estudantes? Será que eles se vêem como não leitores? Será que eles se vêem como não escritores? Se eles se vêem assim, que significado isso tem na produção de seus textos escolares?

Questões dessa natureza conduzem-nos necessariamente ao tema complexo denominado pelos estudiosos de letramento. Por que letramento? Porque as questões referentes ao uso da escrita estão cada vez mais intrincadas a outras questões sociais. O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, no âmbito da educação formal, requerem um olhar ampliado em relação a problemas que vão além do espaço escolar. Nesse sentido os estudos do letramento oferecem-nos condições de discutir a escrita não como mera habilidade de ler e escrever e sim como forma de ver o mundo e de se ver no mundo numa relação de identidade e poder (KLEIMAN, 2006).

Os estudos em torno do fenômeno do letramento podem garantir respostas mais próximas da realidade complexa do ensino e aprendizagem da escrita. Perguntas que buscam levantar a relação entre ensino escolar da escrita e sua relevância no contexto das relações sociais em que o aluno a utiliza podem ser melhor respondidas quando levamos em conta pressupostos e implicações que encontramos nos estudos sobre o letramento como processo social em que a aprendizagem da escrita é também prática social. Tais estudos consideram a aprendizagem da escrita não apenas como técnica ou habilidade motora isolada, mas como processo educativo que só se compreende no contexto das relações sociais.

Neste sentido, torna-se relevante perguntar se os professores têm conhecimento de textos produzidos por seus alunos fora do ambiente escolar e se eles consideram as práticas sociais de escrita presentes no cotidiano de seus alunos como fator de grande relevância para a produção textual no ambiente escolar? Faz sentido também, no contexto dos estudos de letramento, perguntar se as dificuldades (ou facilidades) que os alunos têm em escrever estão relacionadas ao contexto social no qual eles vivem? O planejamento das aulas de produção de texto leva em conta a realidade de vida dos alunos e o que eles escrevem fora da escola? Essas e outras questões deverão ser discutidas no decorrer de nossa investigação à luz dos estudos que alguns autores desenvolveram sobre letramento.

2. O que é Letramento?

Uma vez que “letramento é um conceito novo e fluído; ou melhor: um conceito novo e por isso fluído” (SOARES 2002, p.9), apresentaremos a seguir a concepção de letramento escolhida por nós e outros pontos que servirão de base para análises ulteriores.

Letramento é uma palavra relativamente recente no vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas. Segundo Soares (2004), o termo surge pela primeira vez no livro de Kato (1986). A necessidade de se nomearem os efeitos causados pela escrita na vida de pessoas que não sabem ler nem escrever justifica, de acordo com Tfouni, o aparecimento do termo *letramento*.

Dei-me conta [...] de uma lacuna lingüístico-discursiva, que se resumia no seguinte: a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo *letramento* (TFOUNI, 2005, p. 07) [itálico da autora].

Letramento é uma tradução do termo em inglês *literacy*. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra) e significa “[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2004, p.17). Ainda segundo essa autora, a definição de letramento traz consigo a idéia de que a escrita provoca mudanças sociais e culturais significativas tanto para o indivíduo quanto para o grupo do qual ele pertence (SOARES, 2004).

As pesquisas sobre letramento preocupam-se em observar as mudanças significativas decorrentes da aquisição da técnica da escrita e de sua prática no meio social.

O letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 2006, p.11).

Quem estuda o processo de letramento tem como objetivo investigar não somente pessoas alfabetizadas, mas também as que não sabem nem ler nem escrever mesmo vivendo

em sociedades letradas (TFOUNI, 2005). Essas pessoas têm inevitavelmente contato com textos escritos, e ainda que não conheçam explicitamente as regras que regem os textos escritos, acabam recebendo influências desse contato com eles. Assim sendo, os estudos sobre letramento preocupam-se com questões de ordem sócio-cultural que envolvem processos de leitura e escrita.

Do ponto de vista social, o alfabetismo [letramento] não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: **o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.** Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 2005, p. 33) (itálico da autora) (negrito nosso).

Ao destacar os aspectos sociais e culturais no processo de aquisição da linguagem, os estudos do letramento nos ajudam a compreender que o desenvolvimento escolar ligado à escrita também está vinculado a outros aspectos das práticas sociais dos sujeitos envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o modo como as pessoas se relacionam com a escrita e os significados que atribuem a ela também tem uma raiz histórica e social que varia de acordo com o grupo e as interações que são estabelecidas no decorrer da vida dessas pessoas. E a escola, em sociedades como a nossa, diz Kleiman (2006), desempenha importante papel como “agência de letramento”.

No contexto escolar, a definição de letramento supõe certa aproximação e, ao mesmo tempo, exige distinção em relação ao conceito de alfabetização. Durante muito tempo o conceito de alfabetização talvez tenha dado conta de responder às expectativas que havia em torno da escola enquanto responsável pelo ensino da leitura e mais especificamente da escrita. No entanto, já há algum tempo, o conceito de alfabetização vem se tornando insuficiente para atender às exigências colocadas pelas novas tendências na abordagem da educação que a consideram, sobretudo, em sua relação com as demandas do processo social. Neste sentido, trataremos a seguir, os conceitos de letramento e alfabetização de modo que nos permita fazer a comparação entre os dois, pois dessa forma é possível compreender melhor não só o uso que

fazemos desse conceito em nossa investigação, mas a própria definição teórica de letramento em sua função crítica da abordagem do processo de ensino e aprendizagem.

2.1. Letramento, alfabetização e escolarização: implicações sociais da Escrita

Segundo Mortatti, o conceito de letramento “está diretamente ligado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas.” (MORTATTI, 2004, p. 98). Nas sociedades grafocêntricas, a escrita assume papel central na vida das pessoas tanto nas relações que estabelecem com o mundo em sua volta quanto com as pessoas no seu dia-a-dia.

Os conhecimentos, os comportamentos e os valores em sociedades grafocêntricas são transmitidos através da escrita, que por sua vez, tem papel de destaque em relação à linguagem oral. Nesse tipo de sociedade em que a escrita é o centro “e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo que o falar e o ouvir” (MORTATTI, 2004, p.98), as pessoas que não sabem ler e escrever são pouco valorizadas nas relações sociais em que estão inseridas, principalmente por não fazerem uso da tecnologia (a escrita) reconhecidamente como fator de distinção (e algumas vezes, de discriminação) entre as pessoas que a possuem e aquelas que não se apropriaram dela.

Letramento, alfabetização e escolarização, afinal, o que liga esses três termos? O que eles têm em comum? Tentaremos responder a essas perguntas apresentando a seguir algumas definições desses termos. Queremos ressaltar que existem várias definições para a palavra letramento e que optamos por mostrar aqui aquelas que nos parecem mais adequadas para o presente trabalho.

Segundo Soares, letramento é

o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é

pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; **é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social** (SOARES, 2004, p.72) (destaque nosso).

Percebemos que Soares (2004) define letramento, no trecho citado, fazendo um contraponto com alfabetização que

refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2005, 9).

Faz-se necessário salientar que a definição de alfabetização como um processo individual não é consenso entre os estudiosos do assunto. O sentido que Paulo Freire atribui à alfabetização, por exemplo, está muito próximo do conceito de letramento. Para esse educador a alfabetização é capaz de “levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (FREIRE, 1980 apud KLEIMAN, 2006 p. 16). Acreditamos, dessa forma, que o processo de democratização e libertação do sujeito não é um ato isolado. Da mesma forma que não poderá ser considerado isolado e individual o processo de alfabetização.

Enquanto a aquisição da leitura e da escrita, no processo de alfabetização, está centrada no sujeito ou no grupo de indivíduos que aprende a técnica da leitura e da escrita, geralmente através da escola, por isso é uma prática escolarizada, letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004).

Para enfatizar a diferença entre alfabetização e letramento Soares afirma que

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.(SOARES, 2004, p. 39) (destaques da autora).

A distinção que Soares estabelece entre aprender a escrever e apropriar-se da escrita pode ser útil para compreendermos o que muitas vezes ocorre na escola onde essa pesquisa foi realizada, a qual será denominada daqui para frente de Escola do Porto. O aluno aprende a ler e a escrever, mas não se apropria da escrita como sendo sua. “[...] Eu não escrevo não, dona.” (Júlia – diário de campo). Aqui talvez tenhamos uma justificativa possível que explique o fato de certos alunos não se sentirem como “escritores”⁶, apesar de fazerem uso da escrita com certa frequência em seu cotidiano, não se sentem confortáveis em admitir que sabem escrever, provavelmente porque não se sentem seguros com relação a escrita padrão ou porque consideram o que escrevem como algo que não tenha relevância como produção textual na ótica dos critérios de avaliação da escola e de seus professores. A esse respeito traremos no quarto capítulo algumas análises de entrevistas com alunos onde fica evidente a insegurança que têm ao falarem da escrita. “[...] eu sei escrever, mas minha letra não é bonita, não” (André – diário de campo).

A postura dos alunos diante da linguagem escrita, como veremos no capítulo quatro, revela uma diferença substancial entre o que eles entendem por escrita e o que defendemos como letramento. O letramento, como estamos assumindo aqui, pressupõe uma leitura não só de textos escritos mas sim leitura de mundo. Aliás, leitura de mundo é pré-requisito para leitura da escrita. “[...] Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1985, p. 22).

Por isso, modelos de educação que entendem o ensino da língua como algo abstrato, longe da realidade das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, estão, na opinião de Kleiman, em contradição com os outros modelos de prática discursiva propostos, por exemplo, por Paulo Freire, que entende que a educação tem o importante papel de resgatar a cidadania, possibilitar uma leitura mais crítica da realidade em que vive e “[...] reforça [r] o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68 apud KLEIMAN, 2006, p. 48).

⁶ A palavra escritor será utilizada por nós com sentido diferente daquele apresentado pelo Dicionário de Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: “autor de composições literárias ou científicas”. Para nós, “escritor” é toda pessoa que redige qualquer tipo de texto seja ele literário ou não.

o conceito de letramento encerra, sem dúvida, um grande potencial para a reflexão sobre a educação escolar, indo além, inclusive, das questões específicas da área de língua portuguesa. Na sua acepção mais ampla, que remete às habilidades de compreensão e produção de texto e aos usos sociais da linguagem escrita, o letramento pode ser tomado como importante eixo articulador de todo o currículo da educação básica. Entretanto, o vigor do conceito de letramento para a reflexão pedagógica não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores – e a sociedade de maneira geral – a refletir sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita (RIBEIRO, 2004 apud MORTATTI, 2004, p. 116).

Nesse mesmo sentido, Barton (1994) afirma que os estudos sobre letramento devem ser pensados em bases sociais que envolvam outras áreas do conhecimento, tais como: a sociologia, a psicologia e a história. Essas três áreas têm abordagens diferentes, porém, estão intimamente ligadas entre si. Por isso, o grande desafio de quem desenvolve estudos sobre letramento é integrar essas três áreas a fim de oferecer uma visão ampla desse fenômeno. “Por exemplo, se olharmos para o letramento como um sistema simbólico somos obrigados a considerar o social e o psicológico; isto é, um sistema de representação do mundo para nós mesmos – um fenômeno psicológico; e ao mesmo tempo é um sistema de representação para os outros – um fenômeno social⁷” (BARTON, 1994, p. 33-4). Por outro lado, a história das pessoas que vivem em sociedades grafocêntricas é profundamente marcada pela história social da escrita. E os sentidos que a escrita assume na vida dos sujeitos depende do momento histórico e do uso social que as pessoas fazem dessa tecnologia.

Desse modo, o conceito de letramento é um pressuposto sempre presente nessa investigação, pois exige de nós um olhar não apenas limitado ao que se passa no interior da escola como práticas de ensino e de aprendizagem, mas nos remete ao horizonte amplo e abrangente da diversidade cultural e social que ultrapassa os muros da escola, sem deixar, evidentemente, de estar também presente em seu interior.

⁷ For example, seeing literacy as a symbolic system immediately forces one to straddle the social and the psychological; it is a system for representing the to ourselves – a psychological phenomenon; at the same time it is a system for representing the world to others – a social phenomenon.

A propósito da consideração de Barton gostaríamos de ressaltar que para a perspectiva histórico-cultural não há divisão entre o psicológico e o social. Como já afirmamos, para Vigotski, o psicológico é social.

2.2. Letramento escolar

Alguns autores admitem que muitas das práticas de letramento desenvolvidas pela escola são diversas vezes parciais e equivocadas resultando assim, na dificuldade que determinados alunos têm em produzir o texto escrito (KLEIMAN, 2006). O equívoco está em considerar a produção escrita de textos como algo desvinculado da realidade imediata dos estudantes. A necessidade do vínculo da escrita com a vida das pessoas é destacada por Scribner (1984):

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que a tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas. (SCRIBNER, 1984, p. 09, apud SOARES, 2004, p. 73).

Assim, a Escola do Porto, local onde essa pesquisa foi realizada, poderia oferecer possibilidades reais de utilização da linguagem escrita de maneira a atender as necessidades práticas do cotidiano dos estudantes, o que implicaria dizer, que as produções de texto escrito ocorreriam de forma articulada às atividades diárias e não descontextualizadas. Uma vez que a necessidade de uso da escrita justifica sua aprendizagem, “[...] de nada adianta [...] ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita.” (BAGNO, 2002, p. 52). Por exemplo, ao escrever uma carta ao prefeito da cidade, atividade realizada por eles nas aulas de português, os alunos poderiam fazer chegar (mas não o fizeram) às mãos do seu interlocutor. Assim, a carta desempenharia a sua função social de interação não permanecendo apenas como instrumento de avaliação do professor.

2.2.1. Letramento na escola: modelo autônomo *versus* modelo ideológico

Street (1984, apud KLEIMAN, 2006) confronta dois modelos de letramento: o modelo autônomo, que segundo Kleiman (2006) é o que geralmente predomina nas escolas, e o modelo ideológico. O primeiro modelo destacado pelo autor entende que há apenas uma maneira de se desenvolver o letramento. Segundo essa concepção, todas as crianças devem ser avaliadas como se as práticas de letramento nas quais estão envolvidas fora da escola fossem iguais. Ou, uma vez que a escola oferece igual oportunidade de práticas de letramento todos devem obter os mesmos resultados, como se tais resultados fossem independentes das relações que as crianças estabelecem no ambiente familiar e social no qual estão imersas.

Essa concepção de letramento presente no modelo autônomo reforça também uma dicotomia entre oralidade e escrita. Além de conceber apenas uma maneira de se aprender a ler e a escrever, o modelo autônomo de letramento atribui à escrita a responsabilidade do progresso, da civilização e da mobilidade social (KLEIMAN, 2006). Os estudos centrados no modelo autônomo de letramento defendem também que a escrita é responsável pelo desenvolvimento das capacidades de raciocínio e abstração, “[...] pois esta faria uma relação entre o mundo e seu referente mais geral e abstrato, o que não aconteceria com a linguagem oral.” (GOODY & WATT, 1977 apud MENDES, 2006). Comentando Street (1984), Mendes ressalta a importância de se perceber a suposta “autonomia, objetividade, tecnicidade e neutralidade” atribuída à escrita dentro de um espaço de conceituação ideológico, ou seja, não há neutralidade na definição de letramento. “[...] Toda versão de uma prática de letramento é constituída a partir de condições sociais relacionadas a estruturas políticas e econômicas específicas” (MENDES, 2006, p. 15).

O modelo ideológico de letramento, por sua vez, reconhece que o aprendizado da escrita se dá através de várias formas e está sempre relacionado às interações sociais. Em outras palavras, o contexto sócio-histórico determina os significados que a escrita assume para os grupos que fazem uso dela (STREET apud KLEIMAN, 2006.). Ao contrário do modelo autônomo, o modelo ideológico

[...] não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (STREET, 1984 apud KLEIMAN, op. cit., p. 21).

Com base na distinção desses modelos, esse trabalho pretende investigar as práticas sociais que envolvem os significados que os alunos atribuem à escrita à luz dos pressupostos do modelo ideológico de letramento, ou seja, numa perspectiva histórico-cultural (ROJO, 2006) por três razões básicas. A primeira é que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser desvinculada da realidade prática dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (KLEIMAN, 2006). A segunda, pela importância dada ao uso da linguagem e das relações interpessoais no processo de constituição do sujeito, subjacente a esse modelo de letramento. Para o modelo ideológico de letramento as práticas de leitura e escrita só têm significado nas atividades concretas do cotidiano dos sujeitos envolvidos com o uso dessas tecnologias. E, por último, se queremos verificar as relações de influência existentes entre práticas sociais de escrita fora da escola com as que são realizadas em sala de aula, o modelo ideológico de letramento pode nos acessar ambas as práticas sociais de escrita (dentro e fora da escola) sem discriminar uma em favor da outra.

Além das questões já colocadas, o modelo ideológico de letramento permite-nos refletir sobre o poder atribuído à escrita. Para Marinho (1991), o poder atribuído à escrita revela-se em três comportamentos: 1) saber (ou não) ler e escrever; 2) concepção de uma grafia padrão que representa uma língua culta devendo ser dominada por todos. Vem daí a idéia de se ensinar uma escrita com base em uma gramática normativa que dê conta de impor o “bom uso” da língua e a “correção gramatical” para que a língua não se corrompa. “Assim também não se permitem marcas de classe e de cultura que podem aparecer nos textos de indivíduos oriundos de ‘baixas’ camadas sociais” (p.6); e por último, 3) a negação da escrita em função de e seus usuários. Aqui o preconceito recai sobre o escritor, não sobre a escrita. O que o pobre escreve “não é bom” (MARINHO, 1991).

O poder atribuído à linguagem, da forma que foi apresentado por Marinho, pode gerar comportamentos baseados em preconceitos. A concepção de uma grafia padrão que deve ser dominada por todos (e sua relação com a fala) leva ainda à discriminação da fala. Acredita-se

que a escrita é melhor que a fala por ser normatizada. A oralidade, nesse caso, é considerada inferior à escrita.

[...] embora essa concepção [oralidade inferior à escrita] tenha sido contestada pela Lingüística e pela Antropologia, é possível apontar comportamentos e falas que admitem a oralidade como uma fase primitiva do desenvolvimento que, numa etapa posterior, deve ser superada. A prática de produção de textos escritos na escola tem apontado uma insistência e uma preocupação, às vezes improcedente, em “limpar” desses textos qualquer marca da oralidade, inclusive daqueles textos que permitiriam a presença dessa marca (MARINHO, 1991 p. 7).

A autora segue dizendo que o material escrito é visto muitas vezes com um certo fetiche. Há todo um ritual que deve ser seguido para manusear um livro, uma revista ou um jornal, por exemplo, tem que ser lido com cuidado e às vezes com verdadeira adoração do material impresso. É como se esse material tivesse em si um poder mágico que devesse ser respeitado, em especial o livro. Considera-se que uma aura recobre esse objeto e com isso “[..] há uma objeção ‘natural’ a que indivíduos que não costumam utilizá-lo o façam: em escolas públicas, é comum encontrarem-se trancados a cadeado os armários que guardam os livros” (MARINHO, op cit. p. 08).

Quando iniciei a pesquisa encontrei a “biblioteca” da Escola do Porto fechada em uma sala com correntes e cadeados. Os livros estavam encaixotados e o acesso a eles não era permitido aos alunos. Um mês depois do início dessa pesquisa houve uma melhor organização: os livros saíram das caixas e foram para armários com portas, porém o acesso continua sendo restrito a diretora ou professores que escolhem os livros que os alunos devem ler, “[...] Não dá pra eles escolherem senão eles escolhem os mais fininhos. Eles só querem ler os mais fininhos, aqueles que não têm nada a ver com eles.” “Se a gente deixar eles fazem a maior bagunça”. (prof^ª. Mônica) (diário de campo). Será que os alunos escolhem mesmo os livros que não têm nada a ver com eles? Será que o fato de o livro ter poucas páginas o faz desinteressante? Será que os alunos não sabem mesmo usar a biblioteca (manipular, selecionar, escolher os livros)? Se os alunos estão na 8^a série e ainda não sabem usar a biblioteca da escola, pois “fazem a maior bagunça”, quando irão aprender? Não seria papel da escolha ensiná-los na prática esta atividade?

3. A escrita na visão de diferentes camadas sociais

A língua escrita assume diferentes significados de acordo com os usos e representações feitas pelos diferentes grupos sociais. As atitudes, comportamentos e crenças em torno do processo de aquisição da escrita, são, como já foi dito, construídos no decorrer da história e da cultura. Dessa forma podemos afirmar que a língua (escrita, aqui no nosso caso) estará sempre ligada à cultura e ao grupo analisado, não podendo pois ser entendida fora de seu contexto de produção.

Há uma diferença de classe na relação entre uso da língua e as expectativas prévias a respeito do interlocutor e do contexto. Essa hipótese é sustentada por dados de uma pesquisa em que crianças de níveis socioeconômicos diferentes atribuem funções diferentes aos usos da língua, na escola (SOARES, 1988, p. 4, apud MARINHO, 1991, p. 10).

Assim, qualquer análise da língua escrita deve considerar os usos sociais da escrita. Deve-se também considerar o valor e o papel atribuídos a ela pelo grupo que se quer analisar dentro do seu ambiente de cultura, não podendo ser julgada com os valores e as crenças referentes à camada socialmente diferente.

Há uma relação entre aprendizagem e as práticas sociais, os usos e papéis da escrita, mas não aprendizagem no sentido escolar de práticas específicas de alfabetização. É uma aprendizagem que se dá no cotidiano de práticas culturais múltiplas⁸. Há de se supor, entretanto, como aponta Soares (1988) que as concepções e usos sociais por parte das crianças interferem na aprendizagem escolar da leitura e da escrita (MARINHO, 1991, p. 11).

A tarefa de perceber a importância da escrita para outro grupo diferente daquele socialmente privilegiado em relação à escrita não é uma tarefa fácil. Uma vez que a escrita assume papéis e representações muito diferentes para os grupos em questão, como observar e analisar sem julgar um com o valor de outro? A questão não é não julgar, pois sempre estaremos emitindo juízos de valor sobre a realidade que se nos apresenta. Do ponto de vista do pesquisador que pretende garantir um mínimo de objetividade o que importa é saber que essa objetividade nunca é total, pois sempre estaremos avaliando e julgando realidades a partir

⁸ A autora lembra aqui os estudos sobre letramento.

de alguns pressupostos, mesmo que não sejam admitidos explicitamente. O desafio maior do pesquisador é justamente este: ter clareza da relatividade dos juízos que fazemos sobre a realidade que pretendemos analisar, pois eles sempre acabam denunciando pontos de partida subjetivos, isto é, próprios do sujeito em suas relações com o contexto social, cultural e histórico que lhe é familiar.

Marinho sugere que um trabalho de análise de uso da escrita por camadas populares requer um olhar de alteridade com uma lente de aumento para “situações menores” onde a escrita aparece com significados e valores diferentes, mas não menos importantes que aqueles atribuídos pela academia. Aqui é que os estudos de letramento ganham relevância imediata para a presente pesquisa. Nossa atenção está voltada para isto: verificar quais outros valores, usos e significados atribuídos pelos sujeitos à escrita configuram a compreensão que eles mesmos têm de suas práticas de letramento. O que esses possíveis outros significados têm de influência ou de específico e autônomo em relação à visão e prática de escrita escolar? O que a escola ignora desses significados? Valores, usos e significados extra-escolares atribuídos pelos sujeitos à escrita e que estão presentes nas práticas de escrita que eles vivem em seu cotidiano são (re)conhecidos pela escola como relevantes nas práticas de produção de texto em sala de aula? Ou tais significados, por serem relevantes nos contextos sociais em que eles se dão, são ignorados e desvalorizados na mesma medida em que os contextos sociais desses sujeitos também o são?

CAPÍTULO 3

CAMINHOS DA PESQUISA: A CUMPLICIDADE DOS OLHARES

1. Primeiras palavras

O propósito desse capítulo é “mostrar” através das palavras o percurso, o local e os sujeitos da pesquisa. Acreditando no poder revelador das palavras, achei que esse capítulo fosse ser mais fácil de escrever que todos os outros, porém já estou há uma semana sentada em frente ao computador tentando organizar as idéias; escrevi várias páginas que não me agradaram. Tenho a impressão de que as palavras gostam de brincar com a gente. Pensamos, organizamos, nos empolgamos com as apropriações das idéias dos diversos autores que lemos, com os conceitos que agora nos são familiares, com o contato das pessoas, agora mais receptivas. Entretanto, quando temos que escrever parece que as palavras se escondem, desaparecem. E de repente, surge uma ou outra num tempo diferente do desejado. Escrever é um desafio! É driblar o tempo e o espaço. É momentaneamente eternizar-se. Bakhtinianamente falando, é uma ação que fazemos sozinhos, mas nunca desacompanhados.

[...] Por essa razão, a aventura em direção à conquista das palavras abrange ler e escrever, escrever e ler como duas coisas que se roçam em nossa busca concreta de expressão; seja da frase iluminadora, seja do verso que por ter sido escrito, por ter sido lido por alguém, torna-se menos sombrio, tornando-nos menos sozinhos (BARBOSA, 2005, p. 32).

Escrever é interpretar parte de uma realidade que tomamos como nossa, nos incluindo nela. “[...] Quando escrevemos, estamos interpretando, estamos “lendo” algum aspecto do mundo, dos outros, do eu no mundo, do eu nos outros e com os outros que vamos esboçando.” (BARBOSA, op cit. p. 32). Foi assim que me senti quando comecei essa pesquisa; fazendo parte de um mundo que não era o meu, mas que estava em mim. Um mundo de diversidade, de idéias e de pessoas. Um mundo de linguagem, um universo rico em detalhes e significados variados. Um mundo de gente tão complexo. Pessoas que nos recebem com alegria como se já nos conhecêssemos, outras que nos olham com desconfiança, sem entender o que estamos fazendo ali. Troca de olhares e gestos; linguagem nem sempre compreendida, talvez porque

não seja mesmo compreensível. E agora descrevê-lo, escrevê-lo, circunscrevê-lo em tão pouco tempo, em tão curto espaço torna-se uma tarefa difícil, desafiadora.

A escolha pela linha de pesquisa qualitativa não foi muito tranqüila. Imbuída da idéia de pesquisa quantitativa, imparcial e objetiva, desconfiava da cientificidade, da seriedade de uma pesquisa onde o pesquisador se coloca como parte integrante da realidade pesquisada tanto quanto os sujeitos pesquisados. Depois de muitas leituras e discussões percebi que nenhum estudo, nenhuma pesquisa é imparcial, tampouco impessoal. Não é possível deixar de ser pessoa para ser pesquisadora, as duas coisas andam juntas, às vezes se fundem e se confundem na busca pelo trabalho bem feito. Pode-se dizer também que só é possível fazer bem feito aquilo que foi escolha nossa. A escolha que fazemos por um tema de pesquisa com um campo definido de sujeitos reais que vivem nesse mundo a ser investigado torna o nosso trabalho mais exigente, pois acaba cobrando de nós um compromisso ainda maior do que tínhamos antes com a realidade.

Assim, a [...] visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira [...] como [o pesquisador] propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Se a visão de mundo do pesquisador influencia e direciona os rumos da pesquisa, então pesquisar é interpretar, é atribuir significados à realidade investigada. A pesquisa é também, como afirma Demo (1981), uma atividade social e como tal é marcada pelas características históricas e culturais dos sujeitos envolvidos nesse processo de constituição do conhecimento científico (DEMO, apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 2). Isso nos permite dizer que o resultado da investigação científica terá igualmente as marcas das crenças, dos valores, dos anseios, enfim dos princípios considerados importantes para o momento histórico em que a pesquisa é realizada e para o pesquisador que a realiza.

“Estudar o cotidiano é buscar os múltiplos e ‘pequenos’ elementos que, de forma infinitamente dinâmica, constituem o tecido das relações sociais. Mas tarefa difícil é a de apreender o *infinitamente pequeno*” (La Plantine, 1988 apud MARINHO, 1991, p. 25) (itálico da autora). Como perceber os múltiplos e pequenos elementos que nos indicarão os significados que a escrita assume no cotidiano dos alunos? Como observar e recortar o que

realmente é importante para a pesquisa? Como definir o que é relevante, o que merece ser dito nesse momento? Como começar o trabalho de pesquisa? Como abordar os alunos? Como solicitar sua participação? Perguntas angustiantes, muitas vezes sem respostas.

Comecei o trabalho conversando com a diretora e com a coordenadora da escola. Fiz a descrição do espaço físico e, através da fala delas e de documentos que me apresentaram (anexos Nº. 10, 11 e 12), fiquei sabendo de dados históricos da escola e do bairro onde está localizada. Depois fui para a sala de aula. Logo no primeiro dia alguns alunos vieram conversar comigo, queriam saber o que eu fazia lá. Sentia-me mais confortável, mas ainda com muitas dúvidas. Será que conseguirei realmente compreender o significado da escrita na vida dessas pessoas? Será que o que vou relatar é o significado que eu gostaria que a escrita tivesse para os sujeitos da pesquisa? Esse significado já existe ou vai se constituindo na interação que faço com eles? É possível não interferir na realidade pesquisada?

2. Pesquisa qualitativa em educação: cumplicidade dos sujeitos

A pesquisa qualitativa mostra-se adequada aos estudos realizados em educação por considerar a história e a cultura como fatores relevantes no processo de aprendizagem.

Dentro da abordagem qualitativa, a do tipo etnográfico parece-nos apropriada para o nosso trabalho, pois considera a relevância do contexto social e cultural que existe além dos muros da comunidade escolar. Um estudo como o proposto por Ezpeleta e Rockwell (1989), que situa a escola dentro de um contexto amplo da cultura e da história vividas pelas pessoas envolvidas no processo de educação, é muito adequado para pesquisas como a que desenvolvemos aqui. Nesse tipo de pesquisa

[...] é necessário integrar à perspectiva teórica a contribuição de uma teoria social na qual a definição de 'sociedade' não seja arbitrária e aplicável a qualquer escala da realidade (sala de aula, escola, mundo, etc.). Seria preciso reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, pp. 45-46).

O termo etnográfico usado na pesquisa em educação tem origem na antropologia (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Porém, devemos tomar cuidado ao usá-lo, pois, segundo alguns autores, esse termo implica em pesquisa minuciosa da identidade cultural de um determinado grupo (SPRADLEY, 1979, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986). Não é nosso objetivo fazer uma pesquisa minuciosa da identidade da escola nem dos alunos pesquisados, todavia, utilizaremos a observação participante própria desta abordagem. Neste caso, o observador diz ao grupo pesquisado quais são os seus objetivos e solicita a participação dos sujeitos em seu trabalho (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A escolha pelo método qualitativo do tipo etnográfico deve-se, assim, à proposta de pesquisar não só o universo da escola, mas parte do contexto no qual ela se insere. Dentro da linha que pesquisamos, entendemos que pequenas esferas da sociedade fazem parte de um corpo maior e por isso devem ser analisadas em sua amplitude (EZPELETA e ROCKWELL, 1989).

[...] a etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.14).

Diferentemente dos etnógrafos que se ocupam em descrever práticas, hábitos, valores, crenças, linguagem, etc., os estudos na área de educação preocupam-se com o processo de aprendizagem e ensino (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Vale destacar algumas características importantes para uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, segundo André (2001):

- Utilização de entrevistas, observação participante e análise de documentos;
- A interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. “[...] O pesquisador é o instrumento principal na coleta dos dados. Os dados são medidos pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 2001, p. 28);

- Ênfase no processo, não no resultado;
- “[...] Preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas expectativas e o mundo que as cerca” (Ibid., p. 29);
- Trabalho de campo em que o pesquisador está mais próximo das diversas situações cotidianas. “Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista” (Ibid., p. 29).
- Descrição e indução. Os dados observados pelo pesquisador (situação, pessoas, ambientes, depoimento, etc.) “são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (Ibid., p. 29).
- A pesquisa etnográfica “[...] busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (Ibid., p.30).

A proximidade que o pesquisador tem com os sujeitos da pesquisa, através dos encontros semanais e das entrevistas, dentro da linha que estamos assumindo, favorece a observação de dados que com outra forma de investigação não seriam percebidos.

Diante de tudo que foi dito antes, podemos afirmar que a pesquisa em Ciências Humanas coloca no centro da investigação tanto o sujeito pesquisado quanto o sujeito pesquisador. Não há uma separação entre quem observa e quem é observado; pelo contrário, há uma cumplicidade de ambas as partes no percurso da pesquisa. Assim, o sujeito observador é ao mesmo tempo espelho do sujeito observado à medida que é impossível não ser tocado pela realidade que reúne e une, ainda que em situações diferentes, os sujeitos envolvidos no processo de investigação. Essa cumplicidade surge através do contato diário pela observação e/ou pela entrevista

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista é muito importante nas pesquisas em Ciências Sociais. As autoras destacam que a entrevista exerce relevante papel de interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. A interação é marcada pela influência tanto do pesquisador sobre o pesquisado, quanto do pesquisado sobre o entrevistador.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A respeito da relevância da entrevista, Goldenberg (1997) em seu livro “A arte de Pesquisar”, destaca sete vantagens desta em relação ao questionário:

- 1) “[...] pode coletar informações de pessoas que não sabem escrever” (Goldenberg, op. cit., p. 88);
- 2) “[...] as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever” (Ibid., p. 88);
- 3) “[...] maior flexibilidade para garantir a resposta desejada” (Ibid., p. 88);
- 4) “[...] pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições” (Ibid., p. 88);
- 5) “[...] a entrevista é um instrumento mais adequado para assuntos complexos”;
- 6) “[...] permite uma maior profundidade” (Ibid., p. 88);
- 7) “[...] estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados.” (Ibid., p., 88).

2.1. A natureza interdisciplinar da pesquisa em educação

Os estudos dos fenômenos educacionais foram analisados durante muito tempo seguindo o esquema analítico da pesquisa experimental. Contudo, a evolução dos estudos na área de educação mostra que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a uma abordagem analítica, pois “[...] em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LÜDEKE e ANDRÉ, p. 3-4).

A pesquisa em educação depende fundamentalmente de outras áreas do conhecimento. Os pesquisadores da área de educação recorrem sempre a uma ou mais áreas das ciências

humanas para dar andamento em suas análises (BRANDÃO, 2002, 64). Dessa forma, a pesquisa em educação é interdisciplinar já em suas origens.

Temas como o fracasso escolar e os problemas referentes à alfabetização, por exemplo, que envolvem questões complexas pertinentes a diversos setores da sociedade, são melhor pensados à luz do suporte teórico oferecido pela psicologia, pela sociologia, pela história, pela filosofia e pela antropologia (BRANDÃO, 2002, p. 64).

Dentro dessa linha de pensamento a pesquisa em educação, além de exigir a interação com outras áreas do saber, requer do pesquisador a escolha de uma abordagem metodológica que seja capaz de respeitar as especificidades próprias da pesquisa em educação, o que significa dizer que ao analisar um fato a) considerará a relação que este tem com um contexto social mais amplo; b) a realidade será considerada como parte de um processo histórico-social; c) a escola será considerada como parte de um contexto social mais amplo evitando-se assim, a dicotomia escola-sociedade (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 47-48).

Como coleta de dados, para realização desse trabalho, privilegiamos a observação e a entrevista não totalmente estruturada, uma vez que o nosso interesse é perceber os significados que se constituem na interação entre sujeitos.

3. A Observação

O planejamento cuidadoso do trabalho e a preparação do pesquisador constituem, segundo Lüdke e André (1986), requisitos necessários para que a observação seja considerada instrumento de pesquisa científica.

“Para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico” (PATTON, apud. Lüdke e André, op. Cit, p. 26). Além disso, o autor destaca a importância de saber distinguir um fato relevante de um corriqueiro.

Lüdke e André (1986) destacam algumas vantagens para o uso da observação que justificam a nossa escolha por essa forma de interação com os sujeitos da pesquisa.

- a) [...] a observação direta permite [...] que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, o que facilita ao observador apreender os significados que os sujeitos de pesquisa atribuem à realidade em que vivem;
- b) [...] as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema;
- c) A observação possibilita a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação (LÜDKE e ANDRÈ, 1986, p. 26).

As autoras salientam que a observação recebe algumas críticas. A primeira delas é que o entrevistador interfere no ambiente e/ou no comportamento das pessoas observadas. Ou, que esse tipo de pesquisa “se baseia em interpretação pessoal”. Outra crítica é que o “[...] grande envolvimento do pesquisador com os sujeitos de pesquisa leva a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade” (Ibid., p. 27).

Guba e Lincoln (apud Lüdke e André, 1986, p. 27) refutam essas críticas. Para esses autores a interferência provocada pela presença do observador é insignificante. Eles ressaltam ainda que as afirmações de que a observação se baseia em interpretações pessoais estão fundadas no ponto de vista “objetivista” que é contrário a qualquer uso da experiência direta.

3.1. Entrevista: espaço de produção de sentidos

No texto, *A entrevista em educação – uma arena de significados*, Silveira (2002) destaca a importância da entrevista na pesquisa em educação. A partir da concepção de entrevista como “arena de significados”, numa clara relação à teoria dialógica de Bakhtin, Silveira propõe um olhar diferente sobre a prática de entrevista que, na opinião da autora deve ser vista como um “evento discursivo” e não como simples método de coleta de dados.

Ao considerar a entrevista como prática discursiva, Silveira (2002) destaca a relevância da linguagem na constituição dos sujeitos envolvidos nessa atividade.

Mas até que ponto todos nós que partilhamos dessa concepção constitutiva da linguagem, pela qual ela não é mais vista como “espelho” variavelmente translúcido de uma verdade anterior, mas como constituidora de verdades, como atravessada por vozes anteriores, conseguimos desestabilizar nossas crenças sobre a função “partejadora” das entrevistas na pesquisa em Educação? (SILVEIRA, 2002, p. 120).

A pergunta acima é, sem dúvida, a de muitos pesquisadores ao se depararem com o conceito de entrevista proposto pela autora. O que era considerado apenas uma prática de coleta de dados passa a ser um “evento discursivo” no qual a linguagem assume papel relevante na constituição dos significados que emergem durante a interação entre os participantes.

Por outro lado, se as entrevistas são “[...] eventos discursivos complexos forjados [...] pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte - no momento e situação das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p. 120), como ser “fiel” aos dados “coletados” durante a entrevista? Se os significados emergem no curso da entrevista e também no momento posterior, quando são analisados pelo entrevistador, podemos dizer que tais significados são constituídos tanto por aquele que pergunta quanto por aquele que responde. Mais ainda, os sentidos constituídos na entrevista são também constituídos no momento em que as falas são transcritas.

Os significados que nem sempre emergem no decorrer da atividade discursiva podem emergir posteriormente. Dessa rede discursiva fazem parte também os significados que o entrevistador atribui aos fatos a partir de suas experiências de vida. (SILVEIRA, op. Cit.)

Dessa forma, os significados que se espera “revelar” no contato com o entrevistado é construído na interação entre os sujeitos, desfazendo-se assim, o velho mito da objetividade e da imparcialidade do pesquisador frente aos sujeitos da pesquisa.

Exorcizando tais fantasmas – e tendo nos recolhido, enfim, à nossa condição de sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados, podemos refletir sobre outras questões que não *fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade*. Podemos pensar sobre *jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações* (SILVEIRA, 2002, p. 125) (itálico nosso).

3.2. Entrevista: interação negociada

O conceito de entrevista como prática discursiva, segundo Pinheiro, permite-nos afirmar que a entrevista é uma “ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (PINHEIRO, 1999, p. 186).

As versões da realidade são sempre construídas pela linguagem numa “arena de lutas”, para usarmos um termo de Bakhtin. No contexto das interações, as relações são constantemente negociadas. As posições assumidas pelos sujeitos no ato da comunicação vão se alternando em uma disputa pela troca de turnos.

[...] Numa conversa o locutor posiciona-se e posiciona o outro, ou seja, quando falamos, selecionamos o tom, as figuras, os trechos de histórias, os personagens que correspondem ao posicionamento assumido diante do outro que é posicionado por ele. As posições não são irrevogáveis, mas continuamente negociadas (PINHEIRO, 1999, p. 186).

Como já foi dito anteriormente, é nesse campo de lutas que os significados emergem e tomam corpo. É também nesse campo de lutas – e nem poderia ser diferente - que o nosso trabalho pretende ganhar corpo. É na ação interativa da linguagem e os diversos significados assumidos por ela que pretendemos trilhar, junto com os sujeitos dessa pesquisa, os caminhos da escrita; sem, no entanto, nos esquecer de que “[...] da representação para a realidade [o que se destaca] é sempre o ponto de vista registrado (construído, produzido) por um (alguém)” (CAMARGO, 2000 p. 44).

Escolhemos, pois, a observação como forma de nos aproximar dos sujeitos e de conhecermos um pouco do ambiente em que vivem. Observamos a sala de aula e os alunos em outros espaços da escola a fim de estabelecermos alguns critérios para a escolha dos sujeitos dessa pesquisa. Optamos pela entrevista não totalmente estruturada por ser uma forma de interação entre entrevistado e entrevistador muito importante para a obtenção de informações a respeito dos sujeitos pesquisados. Nesse tipo de entrevista não há uma ordem rígida, o pesquisador conduz a entrevista a partir das informações que o entrevistado vai passando, numa verdadeira interação entre pesquisador e pesquisado (Lüdke e André 1986). Utilizamos um roteiro básico de questões (veja anexos no final do trabalho) que nos orientaram nas entrevistas e na contextualização da escola.

4. O local e os sujeitos da pesquisa

4.1. Escolha do local

Escolhi fazer pesquisa nesta escola porque fica na periferia da cidade e é freqüentada por estudantes também da periferia. O pressuposto geralmente é que esses adolescentes, por pertencerem a famílias “pouco letradas” e pouco escolarizadas, tenham menos contato com a linguagem escrita e por isso tenham mais dificuldades em desenvolver as tarefas propostas pelos professores em sala de aula. Outro fator que contribuiu para a escolha dessa escola é o fato de ela ficar em bairro próximo de onde moro, facilitando muito o meu trabalho e o contato com o bairro.

A história de violência no bairro influencia muito o comportamento das pessoas da escola. Em Junho/2007, por exemplo, houve uma festa junina na escola e a diretora disse que não poderia fazer à noite nem servir bebida alcoólica porque tem um sério histórico de violência nas festas que ocorriam lá. Disse também que há 08 anos não havia festas na escola porque as pessoas temem a violência. Todos ficaram felizes ao término da festa, pois não houve nenhuma ocorrência.

Fiquei observando durante a festa junina algumas crianças que pediam às suas mães que comprassem guloseimas ou fichas para brincarem na barraquinha de pescaria (era a única brincadeira que havia). As mães nervosas afirmavam que não tinham dinheiro para comprar o que os filhos queriam. Alguns alunos da 8º série disseram que não viriam à festa pelo mesmo motivo: falta de dinheiro. “Ô, dona, o que eu vô faze na festa se não tenho dinheiro, vô fica só olhando, é?” Pensei em fazer alguma coisa. Talvez sugerir à diretora que não cobrasse nada dos alunos (afinal a maioria do material utilizado na festa foi conseguido através de doações) ou que garantisse um lanche para cada um. Mas antes que eu falasse alguma coisa a diretora disse que não podia dar as guloseimas, pois a arrecadação com as vendas seria para ajudar na formatura da 8ª série e para outras despesas que a escola tem. Além do mais, como pesquisadora não me sentia à vontade para dar nenhum tipo de sugestão, apesar de quê, em alguns momentos, é muito difícil não dizer nada.

4.2. Chegada ao local da pesquisa

Minha entrada na escola foi mais fácil do que eu pensava. Quando cheguei e me apresentei como aluna do curso de mestrado da Universidade São Francisco, interessada em fazer pesquisa naquela escola, a diretora sorriu e disse: “estamos mesmo precisando de sugestões, você vai aplicar algum teste com eles pra saber como estão? Eles lêem muito pouco, quem sabe você pode dá algumas dicas pra gente”. Eu falei que talvez fosse possível, mas antes gostaria de realizar a pesquisa. A partir daí percebi que a cada dia que chegava à escola tanto a diretora quanto a coordenadora ficavam olhando para mim a espera de alguma resposta que resolvesse de vez o tal problema da falta de leitura dos alunos. Acho até que ficaram um pouco decepcionadas por não terem as respostas esperadas.

Fiquei surpresa também com a reação dos professores, achei que eles seriam mais resistentes à minha presença na sala de aula. Todos eles me receberam bem. Porém, todos eles afirmaram que eu iria me decepcionar porque “os alunos não lêem nada e escrevem muito mal”. Essa afirmação foi feita na presença dos alunos sem nenhuma reserva o que me deixou constrangida. Mesmo sabendo que é comum alguns professores falarem assim dos seus alunos, esperava que não o fizessem para alguém que acaba de chegar e que não conhece a realidade daqueles estudantes. Senti que isso fere a auto-estima deles, ainda que estes demonstrem não se importar com isso. Aliás, é unanimidade entre os professores que os alunos dessa escola têm baixa auto-estima.

Na sala dos professores, na hora do intervalo, ouvi várias vezes afirmarem que os alunos têm muito problema com auto-estima. Todavia a conclusão é sempre a mesma: “Nós não podemos fazer nada”. Perguntei em uma ocasião, qual seria a causa da baixa auto-estima e uma professora respondeu, “não sei, aquela oitava série não tem interesse. Não adianta a gente prepara a aula, faz atividade diferente, mas não adianta, acho que eles têm alguns problemas?” Que problema você acha que eles têm? Perguntei. Primeiro ela disse que não sabia depois falou de vários problemas como drogas, brigas em casa, na escola e entre os colegas. Disse também que alguns têm irmãos presos e outros tiveram pais e/ou irmãos assassinados. Pensei se não seria motivo suficiente para depressão, revolta ou até mesmo desespero. Quando soube disso fiquei muito triste, não conseguia retornar à escola. Por uma semana não apareci por lá.

4.3. A escola

A Escola do Porto⁹ é uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico, tradicional e muito pobre, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Existe desde 1928, possui uma longa história de mudanças de sede, foi municipalizada em 1997. Teve 06 diretores até o ano passado (2006), sendo que a última ficou de 1995 a 2006.

Em 1999, a escola tinha 530 alunos distribuídos em 16 classes do Ensino Fundamental e 02 classes de Educação Infantil. Uma das salas que atende a EI funciona no mesmo prédio da escola e a outra está localizada em um bairro vizinho, sendo 09 classes de 1ª a 4ª séries e 07 classes de 5ª a 8ª séries todas no período diurno. Atualmente (2007) atende em dois turnos. Na parte da manhã atende a um total de 385 alunos incluindo as duas unidades de extensão. Tem 34 funcionários- 18 professores. 08 salas de aula sendo 05 turmas pela manhã e 07 à tarde.

A escola funciona em prédio próprio e se encontra em péssimo estado de conservação. Além da ação do tempo e dos vândalos que o depredaram, a interrupção da reforma que teve início no ano anterior deixou marcas horríveis em todo espaço da escola. Por todo lado se podem ver paredes, janelas, porta e grades quebradas. A quadra onde os alunos fazem educação física está com o chão cheio de furos feitos no início da reforma. Nos banheiros, algumas torneiras, os vasos sanitários e ralos estão quebrados ou em péssimas condições de uso. O mau cheiro é constante mesmo após a faxina.

O cheiro de poeira no corredor interno (que separa as classes) é insuportável. A parte elétrica não funciona como deveria. Existem fios espalhados pelo corredor porque as tomadas foram danificadas durante o início da reforma. Essa é a única forma de fazer funcionar o único aparelho de TV da escola, quando os professores precisam utilizá-lo na realização de suas aulas.

A sala da diretora é pequena para uma pessoa, mas acaba abrigando duas: a diretora e a coordenadora. Nas paredes de tijolinho à vista (sem conservação) podem ser vistas marcas

⁹ O nome da escola é fictício.

como se ali tive ocorrido um vazamento de água. As janelas dessa sala ficam no alto da parede (como todas as outras da escola) garantindo boa luminosidade, mas pouca ventilação.

Algumas tomadas ali foram improvisadas. O computador de uso da coordenadora parece novo. Tem uma impressora que também apresenta bom estado e outra menor que parece ser mais velha. As mesas são pequenas e pouco conservadas. A cadeira da diretora é nova, “do tipo presidente” se destaca dentro da pequena sala. A da coordenadora é “do tipo secretária” e está em bom estado. Na sala, em frente à mesa da diretora há duas cadeiras “do tipo visita” que ficam em uma posição não muito confortável para quem está sentado nelas.

Quando iniciamos o contato com a escola, a biblioteca estava fechada por causa da reforma no prédio segundo explicação dada pela diretora. Ela me disse também que os livros foram encaixotados para não estragarem com o pó. Não quis mostrar o espaço onde eles estavam armazenados, mas informou que os alunos têm acesso a eles. Em outra ocasião (em 26/06/2007) consegui ver o que a escola chama de biblioteca. É uma pequena sala de aproximadamente 20m²; ela fica fechada por uma corrente e um cadeado, pois a fechadura da porta está danificada. Alguns livros estavam empilhados em cima das mesas e outros encaixotados, sem nem uma “organização” aparente. Meses depois, eles foram organizados em armários de ferro com portas, porém, o acesso a eles continuou restrito à direção e aos professores da escola, mas não aos alunos.

4.3.1. A turma da 8ª série

A sala de aula pesquisada é a única de 8ª série da escola, tem 33 alunos freqüentes e espaço físico para 20. As aulas acontecem no período da manhã. A grande maioria (98%) dos estudantes vem de outros bairros. São filhos de agricultores ou empregados domésticos. 97% dos estudantes são afrodescendentes, moram longe do bairro e dependem do transporte cedido pela prefeitura local para chegarem até a escola. Saem de casa geralmente às 06h20min da manhã e chegam às 07h00min para o início das aulas. Alguns são muito alegres e falantes enquanto outros passam o tempo todo calados com ar bastante triste.

As carteiras, as cadeiras, a lousa, a porta e as janelas desta sala estão em péssimo estado de conservação. As paredes estão quebradas até a metade, resultado da reforma que foi interrompida.

As aulas são interrompidas várias vezes ou para os recados ou para chamarem a atenção dos alunos. A inspetora de alunos, diretora, coordenadora, pessoal da cozinha ou responsáveis pela limpeza, todos entram a qualquer momento durante as aulas.

Para a observação, geralmente ficava sentada em uma das cadeiras no fundo da sala. Como a sala era pequena, podia observar bem todo espaço. Às vezes, quando alguns alunos faltavam era possível sentar na frente, mas não gostava porque não dava para observar o movimento dos alunos que ficavam atrás de mim.

4.4. Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são alunos da 8ª série. A opção pela 8ª série deve-se ao fato de ser este o último ano do Ensino Fundamental, um momento muito significativo da adolescência. Trata-se do final de uma das etapas mais longas e importantes da vida escolar. Ao mesmo tempo é também a passagem para outra etapa com novos desafios, na qual decisões relevantes estarão mais claramente relacionadas às práticas sociais fora da escola (trabalho, namoro, escolhas sobre a continuidade dos estudos, carreira profissional, projeto de vida). Nesse sentido, entendemos que a pesquisa com alunos dessa série poderá nos oferecer dados valiosos para observação do significado que a escrita tem no contexto da vida desses adolescentes.

4.4.1. Escolha dos sujeitos

A escolha dos sujeitos da pesquisa não foi fácil. Não sabia exatamente como selecionar os alunos que ia entrevistar. Pensei em escolher por oposição, ou seja, aqueles considerados “bons alunos”, “inteligentes” e aqueles chamados de “alunos problemas”, com “dificuldades”. Os mais falantes e os menos falantes, uma menina e um menino. Na segunda semana de

observação resolvi contar com mais detalhes sobre a pesquisa e disse que precisaria entrevistar alguns voluntários. Nove alunos se ofereceram para cooperar com o trabalho. Fiz uma entrevista com eles e depois selecionei quatro que apresentaram algum texto escrito fora da escola atendendo assim o nosso objetivo de investigar a escrita fora do contexto escolar.

Desses nove alunos, 07 são filhos de pai ou mãe que não sabem ler ou escrever; 08 são filhos de pedreiros; 01 não soube dizer a profissão dos pais. Quanto às mães, apenas uma não pertence ao mercado de trabalho formal ou informal; uma delas é cozinheira em um restaurante, outra é ajudante de cozinha e as outras são empregadas domésticas.

Depois desses primeiros voluntários outros alunos também se apresentaram como colaboradores dessa pesquisa. Já contava, então, com doze participantes. Era uma quantidade grande, uma vez que dispúnhamos de pouco tempo para a realização da investigação e por isso mesmo havíamos pensado em trabalhar com quatro sujeitos, no máximo. No final, escolhemos três sujeitos (Vitória, André e Mariana) pela semelhança existente na escrita dos mesmos.

4.4.1.1. Os sujeitos escolhidos

4.4.1.2. Vitória

Vitória é uma adolescente de 14 anos, nasceu no estado do Paraná. Veio para essa cidade depois que o pai se envolveu em uma briga que o deixou bastante ferido, isso obrigou a família a mudar-se de cidade. Alguns dias depois de chegar, o pai veio a falecer. “Ele apanhou de um cara. De garrafa. Ai deu um treco nele ai ele morreu”. Segundo ela, a briga aconteceu na porta de uma danceteria e o motivo foi o fato de o pai ter ciúmes de um homem que teria “mexido” com a mãe dela. Vitória tem três irmãs de 08, 10 e 12 anos. Mora em uma casa alugada na periferia da cidade, com a mãe e mais duas de suas irmãs. A que tem 12 anos mora com um tio em um bairro longe da escola. A casa é pequena e possui uma sala, um quarto, uma cozinha e um banheiro. Na primeira entrevista Vitória disse ter vários materiais escritos em casa. Disse-me que escreve sempre à noite, no quarto dela e das irmãs, geralmente quando está triste. Perguntei - lhe se o barulho das irmãs não a incomodava e ela disse-me que

não. Escreve quase todos os dias, principalmente para o pai que faleceu há 06 anos. Por que será que alguém escreve uma carta para quem não vai respondê-la? O que a escrita significa para ela nesse caso?

No final do ano (2007), Vitória me contou que havia mudado de casa. Foi morar em um bairro mais distante ainda da escola. “Saímos porque o homem [dono da casa que moravam] apontou uma arma pro namorado da minha mãe.” Estão morando agora em um apartamento que a mãe comprou depois que vendeu um terreno. A casa tem dois quartos, uma sala, cozinha, um banheiro e a lavanderia. Agora, além da mãe e das irmãs, moram na casa o namorado da mãe e o namorado de Vitória. Vitória e o namorado moravam em uma casa alugada. Segundo ela, foram morar com a mãe para dividir as despesas.

4.4.1.3. André

Antes de entrevistar André já conhecia a sua fama entre os professores. Todos falavam que ele era um menino muito criativo. O termo “criativo” aqui foi empregado com sentido negativo. Um professor disse que ele inventava muito as coisas. Por que será que ele “inventa as coisas”? Perguntei. O professor falou que “ele mente muito, inventa coisas sobre os professores. Não é só por isso não, ele inventa mesmo!” (Prof. Pedro). As outras professoras disseram que ele conversava demais e que atrapalhava a aula. Perguntei então, por que ele conversava tanto? A resposta foi que “ele é carente, precisa aparecer. Tem necessidade de aparecer” (Profª. Karen).

André tem 14 anos, mora com o pai, a mãe e mais 03 irmãos. O irmão mais velho tem 16 anos e estuda em outra escola, as duas irmãs de 08 e 10 anos estudam na mesma escola que André, mas em período diferente. Disse que a mãe não sabe ler nem escrever, “minha mãe não teve estudo, [...] é empregada doméstica” (diário de campo). O pai trabalhava em uma empresa que fechou, agora é pedreiro.

4.4.1.4. Mariana

Mariana tem 13 anos, mora com o padrasto e a mãe e mais quatro irmãos. O que tem 21 anos é servente, a irmã de 17 não trabalha e as duas irmãs mais novas, de 07 e 10 anos estudam na mesma escola que Mariana. O padrasto é pedreiro, “sabe ler e fazer contas, essas coisas assim”. A mãe é faxineira, “não sabe ler nem escrever”. Quando perguntei se ela gostava de escrever, a exemplo dos outros disse-me que não. Entretanto, Mariana escreve muitas cartas para o irmão que está preso e, às vezes, ele responde. Em outra entrevista ela afirma: “Gosto de escrever cartas”. Perguntei-lhe porque gosta de escrever cartas e ela disse que é mais fácil porque “a gente pode colocar o sentimento, a pessoa entende o que a gente diz e responde”. Pedi a ela que trouxesse alguma carta que escreveu para o irmão ou que ele escreveu para ela. Vou transcrever abaixo um texto produzido por Mariana a pedido da professora e no capítulo seguinte a carta que o irmão escreveu para Mariana.

Nome: Mariana

Itatiba, 08 de junho de 2007.

Texto:

Quem sou eu?

Meu nome é Mariana, tenho 13 anos, tenho 1m50 de altura, peso 50 quilos, moro do bairro “B”, estudo na Escola do Porto. Mas foi na escola do [...] que aprendi a ler e a escrever pois essa foi o começo de minha vida.

Hoje sou uma aluna d[a] Escola do Porto, estou na 8ª série, sou amiga de todos, e trato todos com muito carinho e respeito. [...] morar no bairro “C”, onde é um lugar que todos amigos e vizinhos me tratam também. Tenho uma família maravilhosa, tenho mãe, padrasto, e irmão, são pessoas de caráter e responsabilidade.

Na escola sou uma aluna comportada presto muita atenção nas aulas, e uma atividade que me chama mais atenção e quando a professora manda nós fazer texto e cartas, pois eu adoro fazer isso, adoro escrever, assim como ler também, essa é a minha atividade preferida.

Bom hoje 08/06/07 sexta-feira, um dia de muito frio, foi que resolvi contar uma pouco de minha história. Agora é sua vez!

Um grande abraço!

Em uma das entrevistas Mariana apresentou-me esse texto escrita em sala de aula a pedido da professora dizendo que era muito importante para ela, pois fala um pouco de sua vida. Por que esse texto é importante para você? “Ah, porque conta um pouco, um pouquinho só da minha vida.” (diário de campo)

É interessante observar que nesse texto, escrito depois da primeira entrevista, Mariana afirma gosta de escrever:

uma atividade que me chama mais atenção e quando a professora manda nós fazer texto e cartas, pois eu adoro fazer isso, adoro escrever, assim como ler também, essa é a minha atividade preferida.

Será que houve uma influência da conversa que tivemos na entrevista anterior à escrita do texto? Será que Mariana (já) gostava de escrever e não quis afirmar isso antes? As expectativas dela em relação a entrevistadora mudaram?

4.4.1.5. A observação das aulas

Os primeiros contatos com os alunos foram feitos através de observações em sala de aula. Já havia feito o levantamento histórico da escola com a diretora e a coordenadora. Falei na sala dos professores qual era o meu propósito e disse que gostaria de observar as aulas e conversar com os professores também. Foram três semanas de observação algumas vezes alternando com as entrevistas. Na maioria das vezes as entrevistas foram feitas na hora do intervalo no pátio coberto, ou quando não estava chovendo ficávamos sentados no pátio externo. Nossa intenção foi observar os alunos em diversos momentos de produção da escrita e em diversas disciplinas. As observações tiveram em média 50 minutos por dia durante três dias por semana. Comecei visitando a escola nas segundas e quartas-feiras. Depois mudei para

segundas, quartas e sextas-feiras para coincidir com os dias em que a professora de Língua Portuguesa dava aula na oitava série.

No primeiro dia fiz a observação durante a aula de matemática. Quando cheguei os alunos apresentavam o trabalho que fizeram sobre aquecimento global. A tarefa foi dividida em grupo e deveria ser feita em casa depois apresentada para toda classe. Os alunos foram até a frente da sala e leram o que escreveram. Eu estava sentada no fundo da sala e não foi possível ouvir tudo que falaram, pois os alunos falam baixo. Percebi, durante a apresentação, que a turma foi dividida em grupos de dois, três e quatro alunos. Durante a apresentação os alunos leram o que escreveram, enquanto outros conversavam, desenhavam ou terminavam de fazer o trabalho que apresentariam logo em seguida. Em uma das apresentações um dos alunos ficou de costas riscando a lousa, enquanto seu colega lia. A professora virou-se para ele e disse: “o trabalho vale 7 pontos”. O aluno parou de riscar a lousa, mas me pareceu que continuava alheio ao que estava acontecendo.

Depois da apresentação alguns alunos me perguntaram o que eu estava fazendo e queriam saber qual a minha opinião a respeito da apresentação deles. Nesse dia pensei em escolher os sujeitos a partir da apresentação. Cheguei a abordar três alunos, mas somente uma aluna disse que estava disposta a participar da pesquisa. Os outros vieram depois.

Observei que todas as aulas começavam mais ou menos do mesmo jeito: o professor(a) chegava na sala e escrevia na lousa a “rotina do dia”, ou seja, o que deveria acontecer na sala naquela aula. Geralmente era assim: fazer exercício tal, corrigir o que se fez na aula anterior, ler textos do livro didático, retomar os exercícios de gramática, orientação para desenvolver as tarefas solicitadas pelos professores, etc. Alguns professores faziam a chamada antes de anotar a rotina a ser cumprida. Nem sempre os professores seguiam exatamente a ordem do que haviam planejado.

A movimentação dos alunos durante a troca de professores e nos primeiros minutos de aula é muito comum. Eles vão até a porta, conversam muito e riem bastante. Em uma das aulas enquanto a professora de português escrevia a “rotina do dia”, os alunos conversavam

muito alto e não era possível ouvir tudo o que ela falava enquanto escrevia. Em um canto da lousa anotou o seguinte: “copiar e realizar os exercícios do livro”.

Aluno A: Por que tem que copiar, professora?

Prof.^a Mônica: Por que tem que copiar? Porque chega a semana que vem e vocês não lembram de mais nada (diário de campo).

Alguns minutos depois os alunos ainda faziam bastante barulho, então a professora olhou para a classe com as mãos na cintura e disse:

Pelo barulho vocês já acabaram, posso dar visto?[...] Bem, estou indo buscar o meu diário de classe para tirar nota dos alunos que estão fazendo bagunça. (vira-se para a porta e sai. Alguns alunos parecem não se preocuparem com a atitude da professora) (diário de campo).

Como disse antes, as aulas nessa escola são interrompidas diversas vezes. Durante a apresentação dos trabalhos dos alunos na aula de Matemática, por exemplo, a aula foi interrompida três vezes. Na primeira vez a diretora trouxe um livro de poesia que a professora de Português havia solicitado. Ela entrou e entregou o livro para uma aluna que estava sentada bem no meio da sala. Depois disse:

Ó gente se alguém mais precisar tem mais exemplares lá na biblioteca é só pedir que eu pego pra vocês, ta legal? (diário de campo).

Mais tarde ela retornou e pediu que a professora assinasse um papel. Na terceira vez a inspetora de alunos entrou para contar quantos alunos estavam presentes.

CAPÍTULO 4

A ESCRITA NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO: SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS

Amo a língua, realmente a amo como se ama uma pessoa. Isto é importante, pois sem esse amor pessoal, por assim dizer, não funciona.

João Guimarães Rosa

O objetivo desse capítulo é apresentar as análises e as discussões dos dados levantados durante a pesquisa a partir das entrevistas, observações em sala de aula, anotações no diário de campo e produção escrita dos sujeitos que contribuíram para essa pesquisa. As análises aqui apresentadas tomaram como base primária de dados os textos e as entrevistas realizadas com os sujeitos de nossa pesquisa. Elas não pretendem esgotar as possibilidades de leitura e interpretação da realidade complexa que representa o objeto de nosso estudo. Não obstante, vamos optar por seguir os caminhos abertos pelo olhar que os teóricos da perspectiva histórico-cultural e dos estudos do letramento nos indicam ao serem colocados diante dos discursos e da realidade dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Quais pontos destacar, o que analisar e, principalmente, como comentar os significados que a escrita tem para esses adolescentes exigiu que retomássemos o referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores e, além disso, que recorrêssemos a outros estudiosos do assunto; exigiu também voltar aos sujeitos para poder entender melhor o que a escrita significa para eles.

Esse nosso movimento em relação à escrita, aos referenciais teóricos e aos sujeitos escritores nos fez pensar muito em como o texto escrito nem sempre pode responder a todas as perguntas que se possa fazer a ele. Pois, os significados da escrita não estão (só) na própria

escrita, estão também nos contextos das práticas dos diversos sujeitos pressupostos e implicados nela.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (Bakhtin, 1985, apud CAMARGO, 2000, p.61).

Obedecendo a esse movimento em direção à compreensão dos significados que a escrita assume na vida dos sujeitos da pesquisa, queremos ressaltar que tais sentidos foram construídos num diálogo entre o aporte teórico, a fala e a escrita dos sujeitos e a interpretação da pesquisadora.

O presente trabalho é resultado das observações e entrevistas realizadas com adolescentes entre os meses de abril a outubro/2007. O nosso primeiro contato com a escola, no mês de abril/2007, teve como objetivo conhecer a escola, solicitar a autorização para a realização desse trabalho, fazer uma descrição do espaço físico e obter algumas informações a respeito da história da escola e do bairro onde está localizada. Conforme foi apresentado no capítulo anterior, além da estrutura física da escola, observamos também as aulas que foram ministradas na sala de aula pesquisada.

Entendemos que a escrita enquanto prática social está presente em diversos momentos da prática escolar, acreditamos ainda que as questões em torno da escrita na escola vão além das aulas de Língua Portuguesa e inclusive, além da própria sala de aula. Isso nos motivou a observar e a entrevistar professores de outras áreas como Matemática, Ciências, História e Inglês, bem como outros funcionários da escola que de forma direta ou indireta participam do processo de significação do que se vive na escola.

As entrevistas com os alunos nos trouxeram algumas surpresas. A primeira delas foi saber que produzem um grande volume de texto escrito, ao contrário do que afirmavam eles mesmos e seus professores.

[...] Eu não escrevo não, dona. (Júlia)
 [...] Não gosto de escrever. (Vitória)
 [...] eu não sei escrever, não. (André)
 [...] eu sei escrever, mas minha letra não é bonita, não. (André)
 [...] Você vai se decepcionar, esses alunos não escrevem nada. (prof.)
 [...] essa oitava não sabe escrever. (prof.)
 [...] Ih! Hoje em dia é muito difícil um aluno escrever... (prof.) (diário de campo).

A outra surpresa foi perceber que o que mais escrevem são cartas. Em um momento em que a escrita eletrônica evolui e torna-se cada vez mais presente na vida de algumas pessoas, esses alunos me falam de cartas escritas à mão. O e-mail que substitui a tradicional carta não faz parte da realidade deles, uma vez que o computador é uma tecnologia ainda relativamente distante e, para alguns, totalmente ausente do cotidiano.

Outro fato que nos chamou a atenção foi saber que a escrita que eles próprios produzem nem sempre é reconhecida por eles como escrita. Quem são esses sujeitos e por que eles se dizem não escritores? Se eles escrevem e não se reconhecem como escritores, o que de fato entendem por escrita? O que ou quem os faz se dizerem não escritores? Para quê escrevem? O “o que” nos deverá remeter ao contexto de produção da escrita e o “quem” e o “para quê” nos conduzirão aos sujeitos interlocutores dessa produção. Perguntar sobre “o que” e pelo “quem” do contexto da produção dos textos de nossos sujeitos é submeter nossa análise aos referenciais teóricos da perspectiva histórico-cultural e aos conceitos de Bakhtin, que entendem a linguagem como fenômeno social cujo significado emerge da interação entre sujeitos e dos contextos nos quais eles estão inseridos.

Várias questões emergem como ponto de partida para a discussão aqui apresentada. De onde, isto é, de que lugar social esses estudantes estão falando e escrevendo? Com quem estão interagindo quando se assumem como não-escritores? E quando produzem seus textos escritos, os interlocutores dessa produção continuam sendo os mesmos que estão pressupostos nas “falas” em que eles não se admitem como escritores?

As entrevistas, tanto com os professores quanto com os alunos, nos possibilitam afirmar que esses sujeitos que se dizem “não escritores” são, paradoxalmente, produzidos no próprio ambiente escolar. É a relação que eles têm com a escola e com os professores que os faz se sentirem e afirmarem-se como não escritores. Basta lembrar as primeiras falas dos professores, quando cheguei e disse que iria realizar uma pesquisa sobre a prática de escrita dos alunos: “Você vai se decepcionar, esses alunos não escrevem nada” (profª. Mônica – diário de campo). Por outro lado, se ampliarmos o contexto que envolve o processo de apropriação da linguagem escrita, veremos que outras agências de letramento (mídia escrita e impressa, por exemplo) também colaboram com a idéia de que os adolescentes não escrevem ou não sabem escrever.

No começo das entrevistas não me apresentei como professora de língua portuguesa. Achei que isso influenciaria de alguma forma as respostas dos sujeitos. Pensei que isso pudesse intimidá-los, condicionando suas respostas às expectativas que pudessem pressupor ao estarem diante de uma professora. Em outras palavras, talvez respondessem o que eles achavam que eu gostaria de ouvir. Entretanto, percebi com Silveira que as imagens, as representações e as expectativas que emergem no momento da entrevista e depois no momento da análise são constituídas na relação entre entrevistado e entrevistador (SILVEIRA, 2002). Ou seja, não há neutralidade de nenhum dos lados, ambos participam, interagem, significam o tempo todo numa influência múltipla entre os participantes dessa atividade comunicativa. Mesmo assim, achei melhor tomar a posição que me pareceu inicialmente a mais discreta possível e não me apresentei como professora, mas apenas como alguém interessada em saber o que eles escrevem e por que escrevem.

Ao mergulhar mais fundo na questão teórica do significado que eles poderiam atribuir à escrita, recorri à Vigotski (1998) e fui percebendo que o significado, à luz desse autor, aparece também como resultado da cumplicidade (ou da falta de cumplicidade) dos sujeitos que interagem e significam suas ações. Ao falar do movimento que se transforma em gesto, o autor coloca em relevo a importância do outro para a constituição do significado. Neste exemplo, é a cumplicidade da mãe com a criança – e, porque não dizer, da criança com a mãe – que faz surgir o ato de apontar como gesto significativo. “A criança, diz Vigotski, ‘é a última em reconhecer seu gesto’, ou seja, só capta a significação do seu ato através do outro” (PINO, 2000, p. 66). Nesse sentido, a linguagem desenvolve papel relevante, pois o

significado surge na palavra do adulto que interage com a criança. A palavra do outro dá vida e significação para as nossas ações ampliando o horizonte de interação entre nós e o mundo que nos cerca.

Depois da terceira entrevista resolvi perguntar a eles o que achavam que eu fazia (como profissão). Fiz isso com base na afirmação de Pino, para quem os sujeitos se apropriam não das coisas em si, mas do significado que o outro da relação tem para o sujeito da interação. “[...] o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu”. E mais, os significados são produzidos e apropriados na/pela “palavra do outro” (PINO, 2000, p.66).

Diante de minha pergunta, duas meninas disseram que eu era professora e uma disse que era escritora ou representante de alguma editora. Perguntei o que as fez pensar assim e a resposta foi, “porque você é calma, ouve a gente... é amiga, acho que é professora”; “porque você anota tudo que a gente fala”. Então, tive a certeza de duas coisas. A primeira foi que a minha presença enquanto pesquisadora influenciou - mesmo contra minha vontade - as respostas dos alunos. A outra, que os significados da escrita, nesse caso, além de serem constituídos na relação entrevistado/entrevistador podem ser pensados da mesma forma que Silveira entende entrevista, isto é, como fazendo parte de “[...] jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações” (SILVEIRA, 2002, p. 125). Assim, quando os alunos falaram que não escreviam, compreendi que estavam falando de algo cujo significado estava sendo dado não só por eles, mas era produto da interação deles com outros sujeitos e comigo mesma, vista como representante da prática escolar. Alguém que poderia ler os textos deles com o mesmo olhar dos professores que disseram que eles não sabiam escrever.

Sendo assim, acredito que se esses adolescentes tivessem me identificado de outra maneira, por exemplo, como uma profissional de qualquer outra área que não fosse a escolar, o significado assumido e admitido por eles, poderia ser outro e quem sabe até admitissem que fossem produtores de textos.

Podemos então, apoiados em Bakhtin, afirmar que as relações sociais não são neutras, da mesma forma que não são neutros os significados que os sujeitos atribuem à linguagem escrita. Por isso mesmo, os sentidos atribuídos pelos alunos à escrita escolar são diferentes dos significados que a escrita assume em outros domínios. Tais significados são, de um lado, resultados das participações desses sujeitos em diversos eventos de letramento regidos pelas práticas escolarizadas, e de outro, resultam de interações em eventos de letramento em outros domínios da vida social (casa, trabalho, igreja, lazer, etc.) em que estão inseridos. Nas participações em eventos de letramento no interior da escola, os sujeitos se vêem como não-escritores, enquanto as participações em eventos de letramento fora desse domínio os revelam escritores. Adiante discutiremos mais detalhadamente essa questão entre os significados e os contextos sociais que os produzem.

Antes, porém, é preciso definir o que são eventos de letramento e práticas de letramento. Embora a noção de um termo esteja ligada ao outro, são distintos.

1. Eventos e práticas de letramento

O estudo do letramento como prática social exige que a escrita seja pensada a partir de um recorte ou seleção de parte do universo variado de seu uso. Isso equivale a dizer que embora possamos falar de letramento como conceito que abarca uma ampla variedade de usos da escrita; como objeto de análise, o ponto de partida é o uso concreto e singular em algum momento da prática social dos sujeitos. Assim, podemos falar de letramento em geral apenas como características comuns que extraímos de uma multiplicidade de casos que envolvem a escrita. Mas a possibilidade desse conceito dá-se através da análise de cada caso em particular. Para efeito de estudo fazemos um recorte, uma fotografia do contexto em que a escrita se realiza, pois, somente assim será possível delimitar alguns significados que a escrita assume em determinado tempo, lugar, situação, intenção, etc. Tal recorte é o que alguns autores chamam de eventos de letramento. Para a análise apresentada aqui, escolhemos como eventos de letramento cartas e diários escritos por adolescentes que estão cursando a 8ª série do Ensino Fundamental Público.

Marcuschi, em seu texto *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*, assumindo a definição de Barton e Hamilton (2000, p. 8), concebe os eventos de letramento como sendo atividades em que se envolvem leitura e/ou escrita de textos. Diz ainda que eventos “[...] são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados.” É nesse sentido que o autor afirma que carta pessoal é evento de letramento (MARCUSCHI, 2006, p. 37). O que seriam essas práticas que moldam os eventos de uso social da escrita? Baseada em Heath, Street e Barton, Mendes (2006), afirma que as práticas de letramento “[...] são práticas sociais relacionadas à escrita que são constituídas por padrões socioculturais que determinam valores, crenças, formas de uso, objetivos, papéis e atitudes relacionadas ao uso da escrita num contexto específico” (MENDES, 2006, p. 25).

A partir das discussões realizadas até aqui sobre letramento, importa observar o contexto da produção da escrita a partir dos eventos de letramento nos quais estão envolvidos os sujeitos dessa investigação. Tais eventos concebidos como práticas sociais ocorrem dentro de circunstâncias históricas e sociais bem determinadas (BARTON, 1994). Destacar tais eventos e relacioná-los com os interlocutores que deles participam podem nos ajudar a melhor compreender o significado da escrita na ótica desses estudantes, afinal, “[...] não se pode observar um texto em si e isolado de seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua” (Marcuschi, 2006, p. 32).

2. Sentidos atribuídos à escrita na ótica de professores e alunos: a escrita e sua relação com a fala

No cotidiano das pessoas, as interações e as atividades sociais vão atribuindo significados diferentes para a linguagem escrita. Em seus grupos os sujeitos participam de diferentes práticas de letramento que estão associadas a diferentes domínios da vida. As formas de leitura e escrita mudam ao longo dos tempos. Além disso, as práticas de letramento estão sempre associadas a diferentes atividades de nossas vidas: em casa, na escola, na igreja, no trabalho. Nesses diferentes espaços as pessoas agem de maneira diferente e utilizam-se da linguagem também de maneira diferente (BARTON, 1994). Assim, pode-se dizer que “[...] a escrita adquire sentido para o sujeito na dependência do(s) sentido(s) que se apresenta(m) para seus diferentes grupos sociais de inserção” (ROJO, 2006, p.82).

A fim de entender um pouco essa relação entre o significado da escrita para o grupo e para o sujeito que faz parte dele, elaboramos um questionário (anexo 15) e, a partir das repostas que surgiram, pudemos levantar alguns sentidos que alunos e professores atribuem à escrita.

Percebemos que para a maioria dos alunos a importância de aprender a escrever está vinculada ao falar bem. É como se houvesse uma ligação necessária entre fala e escrita.

[...] quem escreve bem, fala bem e relaciona melhor com as pessoas.

[...] quem escreve bem com certeza irá falar bem.

[...] Por que se você não fizer uso da escrita, você pode falar errado.

(respostas a questionário)

A fala dos professores parece colaborar com a dos alunos. Eles afirmam que os alunos escrevem errado porque falam errado. Para esses professores quem fala bem escreve bem. Os alunos também produzem a mesma idéia, mas com um acréscimo: dizem que precisam aprender a escrever para falar bem, pois, quem escreve bem fala bem. A idéia da escrita vinculada à fala permanece, mas o ponto de partida é oposto. Na fala dos professores, o aluno precisa primeiro falar bem para depois escrever bem, enquanto na fala dos alunos, apesar de concordarem com essa idéia, quando perguntados pela importância da aprendizagem da escrita, há uma inversão das prioridades: se ele aprender a escrever bem ele vai falar bem. Notem que a ordem foi alterada. A importância da escrita na ótica dos alunos está subordinada à fala, pois é preciso aprender a escrever para poder falar bem. Isso não aparece no discurso dos professores.

Ancorados em Bakhtin podemos afirmar que, nesse caso, a fala dos alunos parece conter a fala dos professores, pois o significado aqui não é exclusivo de um só sujeito, mas de sujeitos em interação. Nesse sentido, a fala dos alunos não só contém a fala dos professores, mas já é uma resposta a eles: se não escrevo bem porque falo mal, pensam os alunos, então devo aprender a escrever para poder “falar bem”, uma vez que os professores entendem a escrita correta como produto desse “falar bem”. Isso significa para os alunos, que se eles aprenderem a escrever segundo as regras da norma padrão da língua, aprenderão a “falar bem” conforme a expectativa de seus professores.

[...] Eles apresentam vários erros na escrita. Escrevem totalmente como falam: [...] fala errado, escreve errado.. [Na escrita], é muito visível quando um aluno fala errado. Fala gíria, fala errado... Se perdem (professora Mônica, 2007, anotações do diário de campo).

Embora, a fala dos alunos contenha a de seus professores, ela não a repete, até porque há uma série de outros significados que os alunos dão à escrita e que vão além desse inicial reconhecimento de que a aprendizagem da escrita deva estar subordinada ao aprender a falar bem. É o que vamos constatar logo mais com os outros depoimentos e textos dos alunos.

Essa relação entre fala e escrita apontada pelos alunos e pelos professores que pesquisamos, é um exemplo do que Camargo (2006) discute em sua dissertação de mestrado. Ao abordar a tensa relação entre o oral e o escrito na sala de aula, ela discorda dessa ligação entre fala e escrita como se fosse algo automático.

Além disso, segundo essa autora, a escola não desenvolve um trabalho que valorize a fala do aluno. A fala que é reconhecida na escola está sempre explícita ou implicitamente subordinada aos padrões da escrita. Isso justifica a fala dos alunos quando dizem que é necessário escrever bem para falar bem. Camargo afirma ainda que, dessa forma, ocorre não apenas a marginalização teórica e genérica de variantes lingüísticas, mas a desqualificação dos próprios indivíduos que produzem tais falas (CAMARGO, 2006, p.48).

Observamos que o significado da escrita relatado pelos alunos está intimamente ligado ao ambiente escolar. São as práticas com a escrita dentro da escola que os fazem pensar que quem escreve bem fala bem. Na fala dos professores é clara a ligação que fazem entre fala e escrita. Então, nos perguntamos: “O bom falante” é necessariamente um “bom escritor”? O sujeito que fala gíria¹⁰ não possui organização lógica do pensamento? Ele não comunica o que pretende àqueles que compartilham os mesmos signos lingüísticos?

¹⁰ A respeito do uso de gíria, o trabalho de Preti (2004) tem muito a contribuir para o nosso entendimento desse fenômeno sociolingüístico. Segundo o autor, trata-se de uma variação lingüística que tem a marca do grupo que a utiliza. Portanto, só pode ser analisada e entendida dentro do grupo que a produz.

Diante do que foi dito antes, gostaríamos de ressaltar o cuidado que se deve ter com o ensino da língua na escola, uma vez que, em se tratando de linguagem (fala ou escrita), muitas vezes, “[...] o problema não está *naquilo* que se fala, mas em quem fala *o quê*.” (BAGNO, 2003, p. 43) (itálico do autor). Por isso a necessidade de sempre contextualizar as falas e os significados que os diferentes sujeitos atribuem a elas, conforme o lugar social que eles ocupam nas relações que eles estabelecem com seus interlocutores. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, os significados que eles atribuem à escrita estão diretamente vinculados à oralidade. Porém, o fazem de um modo que subordina a oralidade à norma padrão da escrita. Desse modo, o significado dado à escrita denuncia a concepção de uma relação entre fala e escrita que acaba ignorando a variedade de gêneros da linguagem, presentes em formas orais ou escritas. Trataremos desse assunto logo adiante.

2.1. Significado atribuído à escrita como condição para inclusão no mercado de trabalho e melhoria das relações interpessoais

Dentre as respostas dos alunos ao questionário aplicado, gostaríamos de destacar a expectativa de que a escrita os ajudem a encontrar um bom emprego e a melhorar o relacionamento que eles têm com as pessoas:

[a escrita] é importante para a gente aprender e arrumar um trabalho bom;
[...] porque escrever faz bem para o futuro de todos nós.
[...] Para ser alguém na vida.
[...] Não só escrever como ler, talvez no futuro nós teremos que usar esse conhecimento. (resposta a questionário)

A expectativa com relação à aprendizagem da escrita como meio de acesso ao mercado de trabalho está provavelmente ligada à idéia da escrita como ferramenta que identifica e certifica escolaridade. O nível de escolaridade em sociedades grafocêntricas tornou-se critério de seleção para o ingresso no mercado de trabalho. Cada vez mais competitivo, o mercado de trabalho, entre outras exigências, tem usado a escolaridade, que pressupõe diferentes níveis de habilidades com a escrita, como forma de selecionar as pessoas consideradas aptas para um determinado tipo de trabalho. Esse fenômeno é muito comum em sociedades como a nossa, pois o sujeito só chega a ser cidadão se tiver lugar garantido no mundo do trabalho. Aliás, a escola, por isso mesmo, é vista por muita gente, como lugar apenas de aprendizado para a inclusão do sujeito no mercado de trabalho e nada mais.

As falas dos alunos reconhecendo a relevância da escrita como meio que pode garantir o acesso ao mercado de trabalho e, de certa forma, oportunizar, através desse acesso, ascensão social, parece reproduzir, de um lado, as condições históricas, econômicas e sociais que objetivamente determinam o modo como a nossa sociedade está organizada. De outro lado, as mesmas falas podem também reproduzir imaginários sobre a realidade que expressam expectativas nem sempre possíveis de serem alcançadas. Não esqueçamos de que nossos sujeitos são adolescentes de camadas populares de bairro da periferia, onde o trabalho é considerado a forma mais provável de ascensão social.

Quanto à expectativa que os alunos têm em melhorar o relacionamento com as pessoas através da escrita, vemos em destaque a função de interação social e comunicação que é inerente à linguagem. Interessante é perceber a importância dada ao papel da escrita como meio de aproximação e aprimoramento da relação interpessoal. Escrever é percebido não como um ato isolado do sujeito, mas como ação que possibilita melhorar o contato com os outros.

[...] quem escreve bem, fala bem e relaciona melhor com as pessoas.
 [...] para que todos possam ser iguais e falem coisas que os outros entenda[m]. (resposta a questionário)

3. Letramento escolar: de que escrita estamos falando?

Como vimos, no tópico anterior, tanto nas falas dos alunos quanto na dos professores, as expectativas em torno da escrita vão desde a melhora da fala até a obtenção de bons empregos¹¹ e que as críticas ao texto escrito passam sempre pelo desejo de se “limparem” deste as chamadas “marcas da oralidade” como se isso fosse um problema imperdoável. “Eles apresentam vários erros na escrita. Escrevem totalmente como falam” (fala da prof^a. Mônica - anotação no diário de campo). Ao discutir oralidade e letramento, Rojo (2006) destaca que o

¹¹ Marcos Bagno (2003), em seu livro *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*, diz que é um grande mito considerar que o ensino da norma culta (escrita) pode proporcionar ascensão social ao sujeito. Por outro lado, se, “por si só, o domínio da língua padrão não garante mobilidade social; [...] sem ela tudo é um pouco mais difícil num mundo cada vez mais centralizado em torno da palavra escrita (por maior que seja o impacto da cultura televisiva)” (Faraco e Tezza, 2003, p. 29).

mais importante no estudo de textos não é saber se isso pertence ao oral ou ao escrito, mas sim, de que gênero textual estamos falando.

Os gêneros se materializam ou pela fala ou pela escrita e dependem da interação, da situação e da intenção que o sujeito tem no ato da comunicação. As características dos gêneros textuais são determinadas pelos vários espaços e contextos de uso, ou seja, pelos diversos domínios dos quais participamos. As interações dos sujeitos nos diferentes espaços sociais constituem os significados da escrita.

No texto *Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?* Rojo (2006) propõe uma discussão em torno da oralidade e da escrita não como duas modalidades opostas, mas como algo que se entrelaça. O entrelaçamento da linguagem oral com a linguagem escrita depende da situação de uso. A autora mostra, por exemplo, que nas interações via computador, a escrita aparece muitas vezes com características da fala, assim como a oralidade, em sala de aula pode apresentar características da escrita.

Falar, então, da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações (ROJO, 2006, p. 56).

Então, a grande questão não é se o texto do aluno está impregnado pela “oralidade”, é antes de mais nada, perceber se o texto escrito pertence ao gênero textual que lhe permite escrever dessa forma. É ainda ressaltar a importância de se considerar o caráter discursivo da linguagem escrita. É fazer também com que o aluno perceba as diversas formas de escrever dentro de um mesmo gênero. Por exemplo, quando escrevemos cartas para pessoas de nossa família – pai, mãe, irmãos - ou para amigos íntimos, a linguagem é menos monitorada; não precisamos, às vezes, contar com detalhes, pois há o pressuposto de que a pessoa que vai receber a carta já saiba do assunto. Entretanto, se a carta for endereçada a uma pessoa com quem não se tem tanto contato, como o prefeito da cidade ou a outra autoridade qualquer, a seleção das palavras e o cuidado na organização das mesmas serão diferentes. O gênero permanece o mesmo, porém o trabalho com a escrita é diferente.

[...] com o desenvolvimento sócio-histórico de situações mais complexas de produção e circulação dos discursos e de novas esferas de comunicação social (escola, universidade, imprensa, mídias eletrônicas), estas relações entre os gêneros primários e secundários e entre a palavra falada e escrita foram se tornando cada vez mais complexas (ROJO, 2006 p. 57).

É por essa razão que quando falamos de letramento faz-se necessário destacar as questões que envolvem os gêneros textuais como formas de falar e de escrever que recebem a marca do uso efetivo da língua. Pois, “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas” (MARCUSCHI, 2001, apud BAGNO, 2002 p. 54).

Partindo do princípio de que todas as atividades humanas estão impregnadas pela linguagem, Bakhtin afirma que todo ato de fala ou todo enunciado (falado ou escrito) insere-se em um conjunto com tipos relativamente estáveis, denominados pelo autor de “gêneros do discurso”. Assim, os gêneros discursivos são tão ricos e variáveis quanto são as atividades humanas. E a complexidade da atividade humana determina a complexidade do gênero discursivo (BAKHTIN, 2000).

Para Bakhtin, o que é dito está intimamente marcado pelo lugar de onde se diz. O enunciado reflete em que condições e com que finalidade a linguagem foi utilizada. A realidade concreta de utilização da língua revela a realidade de vida das comunidades que fazem uso deste ou daquele modo de dizer.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2000, p. 279). (itálico do autor).

Bakhtin divide os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários (cartas, bilhetes, conversas em família, etc.) são mais simples. Os secundários (romance, teatro, discurso científico, etc.) são mais complexos. Os gêneros primários estão mais próximos do

ato de fala, enquanto “[...] os gêneros secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (ibid., p. 281). Os gêneros secundários, segundo Bakhtin (2000), absorvem os gêneros primários que passam a fazer parte de sua estrutura. Essa distinção de gênero apresentada por Bakhtin talvez possa nos ajudar a responder parte daquela questão que nos parecia conter uma grande contradição: por que embora os alunos escrevam bastante, não se reconhecem como produtores de texto? Talvez porque eles produzam textos do gênero primário: cartas, bilhetes, diários, os quais, segundo Bakhtin, estão bem próximos da oralidade. Na ótica desses alunos, a partir das experiências que têm na escola, ser escritor é produzir textos mais complexos, textos do gênero secundário – romance, teatro, discurso científico, etc. O que os fariam supor que o texto produzido por eles só pode ganhar o *status* de “escrita” se estiverem enquadrados e identificados com as características de gêneros secundários.

Embora, na Escola do Porto, sejam trabalhados gêneros textuais como a carta e a notícia, observamos que o tratamento dado a eles os faz parecer menos importantes que os gêneros tradicionalmente consagrados na escola – os gêneros secundários.

No entanto, em nossa prática escolar é importante pensarmos, enquanto professores, que

a estrutura do discurso é o resultado de uma intensa ação recíproca entre gestão local no ‘aqui e agora’ e gestão mais global do discurso. [...] Isso pressupõe o domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser os das formas cotidianas mas diversamente utilizadas ou ser específicos, ligados a formas institucionais de comunicação oral (SCHNEUWLY, 1997 apud ROJO, 2006, p. 65).

Dessa forma, é importante que a orientação para a produção de textos considere a diversidade de gêneros não como uma forma de destacar que esse é mais importante que aquele, mas como uma maneira de mostrar que as interações verbais nas diversas esferas sociais exigem discursos diferentes, próprios do ambiente onde são produzidos.

Dessa perspectiva, a escola é justamente um lugar enunciativo privilegiado para colocar em circulação e em relação as formas discursivas (gêneros) secundárias e públicas, que por sua vez, põem, em relação diferenciada e complexa, as ditas “modalidades oral e escrita” dos discursos. Assim, cabe aqui refletir sobre o papel da escola nos processos de letramentos e na

construção não só das formas típicas dos discursos escritos (em geral gêneros secundários), mas também das formas típicas da oralidade pública, formal e dita “cultura” (também, em geral, gêneros secundários) (ROJO, 2006, p. 65).

3.1. Gêneros Textuais na Escola

As diversas formas que o enunciado assume nas mais variadas atividades da vida humana são chamadas por Bakhtin de gêneros do discurso e por Marcuschi de gêneros textuais. Para Marcuschi gênero textual é

[...] uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remisso, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista, televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instruções de uso, outdoor etc.* (MARCUSCHI, 2006: 42-43) (itálico do autor).

A noção de gênero, nesse caso, é importante para esse trabalho, pois propõe analisar a linguagem a partir de uma situação concreta de comunicação. Além disso, valoriza as formas de texto que são mais próximas da realidade vivida pelos alunos o que facilita o ensino da linguagem escrita na escola.

Os gêneros do discurso ou gêneros textuais ao entrarem na escola sofrem transformações, “[...] pelo fato de que”, nesse caso, “o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado [...]” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 81) e, na maioria das vezes, desempenha também funções diferentes daquelas que lhes são designadas fora do ambiente escolar. Como já vimos anteriormente, as formas que a linguagem assume variam segundo as práticas sociais efetivas de uso da linguagem (BAKHTIN, 2000). Partindo do princípio de que as práticas sociais de uso da linguagem garantem as formas que a própria linguagem assume no ato de fala (ou escrita), então, (como afirma Schneuwly e Dolz, 2004), na escola, os gêneros discursivos articulam as práticas sociais e os objetos escolares.

A carta, por exemplo, desempenha socialmente o papel de comunicação entre as pessoas. Na escola observada, todavia, a carta¹² que foi escrita ao prefeito serviu apenas como instrumento de ensino e de avaliação da linguagem escrita sem se levar em consideração a interação comunicativa que ela proporciona em outros espaços sociais. Assim, a escrita de cartas torna-se apenas uma tarefa que deverá ser cumprida, sem, no entanto, ser destacado o relevante papel do interlocutor da ação verbal, importante para o ato da escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997) para o ensino de língua portuguesa propõem que a escrita seja trabalhada em sala de aula considerando os diversos gêneros textuais com o objetivo de formar “escritores competentes”. Esse documento entende que escritor competente

[...] é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe escolher o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (PCN- 1997, p. 65).

Se considerarmos a definição de escritor posta pelos PCN, somos obrigados a considerar também que os sujeitos aqui analisados são escritores competentes, uma vez que escrevem cartas para o pai, namorada ou namorado, para amigos e irmãos. Ora, eles sabem escolher o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que é mais apropriado para seus objetivos e circunstâncias (PCN- 1997, p. 65). Então, por que são identificados como não escritores?

Nas entrevistas que realizamos ficamos surpresos com o número de alunos que disseram gostar de escrever e de receber cartas. Se eles gostam de escrever (e escrevem!) e de receber cartas é porque entendem a função social da mesma. Sendo assim, como irão escrever bem uma carta para a qual não existe um interlocutor real e que de fato a receberá? Escrever, de certa forma, é selecionar palavras, é escolhê-las de acordo com o contexto e com o interlocutor da mensagem. A final, “[...] todo processo discursivo supõe, da parte do locutor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (Moretto, 2005, p. 77). Como saber quais as palavras mais apropriadas se não se sabe quem irá lê-las? É o caso das atividades desenvolvidas na sala de aula observada em que

¹² Não tivemos acesso a essa carta. Segundo informação da professora, ela teria sido enviada para a Secretaria de Educação para análise diagnóstica da escrita dos alunos.

foram produzidas cartas para o prefeito, entretanto essas não foram remetidas a ele. O significado social que o gênero carta supõe perdeu-se, o que permaneceu foi apenas o exercício de escrita em sala de aula sem as implicações e conseqüências do uso e das práticas sociais que ela implicaria.

Referente à produção textual, perguntamo-nos, por que não trazer para dentro da sala de aula a real função da linguagem escrita - especialmente a carta - tornando essa atividade significativa para a vida presente e futura do aluno? Que sentidos espera-se que o aluno atribua a escrita de uma carta para a qual não há um interlocutor real?

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais (LEAL, 2003, p. 66).

Nas aulas de português observadas, a maioria das atividades era voltada para o ensino da gramática a partir dos exercícios propostos no livro didático. Mesmo assim, solicitamos à professora que nos mostrasse algum texto escrito pelos alunos em sala de aula. Ela nos contou que eles haviam escrito uma carta a partir da discussão em torno de questões referentes ao “aquecimento global”. A orientação dada foi a seguinte: “Após a leitura e discussão sobre o assunto faça o que se pede: ‘Crie uma carta argumentativa ao secretário da saúde; secretário do meio ambiente e ao presidente.’” A carta abaixo foi redigida por Mariana, uma das participantes de nossa pesquisa.

Nome: Mariana
Nº.: 10 - Série: 8ª A

Avaliação de língua portuguesa

Itatiba, 06, de junho de 2007.

Senhor secretário é com muito orgulho que venho através dessas palavras, para demonstrar um pouco de meus conhecimentos sobre o meio ambiente.

Meu nome é Mariana, tenho 14 anos e estudo na Escola do Porto, estamos lutando para que haja um mundo saudável e confortável.

O cientista francês Jean Baptiste, diz que os níveis de gases de efeito estufa produzidos pelos homens, estão aumentando na atmosfera, e prevê que esses causarão o aquecimento global. O mundo está cada vez

mais indo a pior, é queimadas, poluição, desmatamento em fim tudo de mal.

As pessoas não estão pensando em si próprios, nem no futuro de seus filhos. O nível de poluição está aumentando cada vez mais.

Gostaria de comunicar o senhor secretário e o senhor presidente para que juntos possamos lutar sobre a saúde do meio ambiente.

Obrigado pela sua atenção!

Mariana

A orientação para a carta parece ter causado confusão entre os alunos quanto ao destinatário. Alguns escreveram ao secretário da saúde, outros ao secretário do meio ambiente e outros para o presidente. Houve ainda quem escrevesse para os três.

A professora Mônica me disse que elaborou essa atividade de escrita a partir de um exercício solicitado pela Secretaria da Educação. Segundo ela, a Secretaria enviou no início do ano uma proposta de “avaliação diagnóstica” que consistia em verificar o nível de desenvolvimento dos alunos daquela escola referente à escrita.

Os professores receberam da Secretaria de Educação uma “orientação para sondagem das produções escritas dos alunos - Avaliação diagnóstica”. Um dos itens da orientação dizia que a avaliação aconteceria em três momentos: “no início do ano letivo, após o recesso, em agosto, e no final do ano, mas antes das provas finais.¹³” Outra orientação:

“Nas 5ª e 6ª séries os alunos vão produzir uma narrativa”;

“Nas 7ª uma notícia;”

“Nas 8ª uma carta argumentativa.” (p.66 do documento)

A orientação para 8ª série é “redi[gir] uma carta ao prefeito da cidade sugerindo algumas ações preventivas que podem ser executadas para impedir a participação de jovens da sua idade à vida criminosa. Não esqueça de argumentar a favor de suas idéias.” (p.72 do documento) Antes da solicitação vem um pequeno texto: “**Nos últimos anos a mídia local tem veiculado notícias tais como: execução de jovens envolvidos em drogas, roubos em**

¹³ Segundo informações recebidas, as duas avaliações previstas para agosto e para o final do ano não foram aplicadas.

residências centrais, aplicação de golpes com entorpecentes, e assim por diante.” Não tive acesso a essa carta, mas fiquei sabendo que ela não foi enviada ao prefeito. Perguntei qual a razão de não entregar a carta a seu destinatário e a professora disse que “era apenas para saber se os alunos sabiam escrever.” Pensei que a professora acabava de perder uma grande chance de mostrar para os alunos a função social da carta. Mais ainda, perdeu a oportunidade de trabalhar com eles a forma de linguagem adequada a esse tipo de interação e deixou também de refletir o ato de escrever e sua relação com o interlocutor e com o contexto dessa produção tão importantes no momento da escrita. Afinal,

[...] escrever é assim, necessita de idéias e de disposição para organizá-las em uma composição que se materializa em palavras e em dizeres, que são e não são nossos, uma vez que tanto **a situação** que nos leva a escrever quanto os **leitores** a quem gostaríamos de dirigir nossos dizeres enlaçando-os em uma interlocução, marcam, desde o início e sem que o percebamos, as escolhas que vamos fazendo por entre o léxico, a sintaxe, as tonalidades estilísticas que imprimimos ao texto que vamos tecendo” (OMETTO, 2005 p. 11 apud D’Elia, 2007 p. 69).

A atividade de encaminhar a carta a seu destinatário pressuposto, ou interlocutor real, exigiria a revisão e a conseqüente reescrita da mesma. Justificando assim, a correção dos vários aspectos formais do texto tendo em vista a melhor fluência e compreensão da escrita. Ainda que, na atividade escolar, a ausência de um interlocutor real se preste à reflexão sobre a língua, é o envio ao seu destinatário que fará com que o aluno perceba melhor a real necessidade do conhecimento e da compreensão da língua(gem) enquanto forma de interação e constituição do sujeito no processo discursivo. “Afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê.” (PCN, 1997, p. 66). Dessa forma, “a prática de produção de textos precisa ser repensada. É necessário fazer com que o educando perceba que ela é utilizada no mundo e não apenas nas atividades de sala de aula” (MORETTO, 2005, p. 81).

No caso citado, até mesmo os alunos que afirmam não gostarem que a professora corrija o seu texto - “[...] quando a dona pega e diz que tem que colocar acento nessa letra aqui, eu não gosto” (Julia) - reconhecem que os aspectos formais do texto devem ser observados com mais cuidado dependendo do seu interlocutor. “[se a carta for escrita para o

prefeito], aí sim deve ser corrigida. Já pensou ele ler e dizer assim, essa menina é burra, não sabe escrever?” (Julia).

Os gêneros textuais, como vimos, são trabalhados na escola conforme as indicações dos PCN's, mas o modo como o são é que nos chamou a atenção. Ao serem trabalhados os aspectos formais do gênero carta, por exemplo, não foi levada em conta a principal motivação para a aprendizagem da escrita de textos desse gênero, a saber, o envio do texto ao seu interlocutor/destinatário. Isso modificou o significado e, por conseguinte, o interesse do aluno pela produção do texto. O trabalho deixou de ter a relevância social pressuposta neste gênero textual. O contexto sócio interacional foi deixado de lado e dessa forma perdeu-se a possibilidade de tornar relevante o aprendizado da escrita formal. Esse evento levou-nos a refletir quão importante é o trabalho em torno da contextualização da escrita, mesmo porque o ambiente da sala de aula nem sempre possibilita a interação de fato entre os agentes da comunicação, pois na maioria das vezes o interlocutor real é apenas o professor. No caso da carta sugerida pela professora, o destinatário era o prefeito da cidade, homem real e existente e o tema também, pois versava sobre a realidade que eles viviam. Algo da realidade foi refletido, mas de uma maneira muito diferente daquela que exige uma carta como essa, se de fato cumprisse sua função social: fazer os apelos dos remetentes/alunos chegarem ao interlocutor/destinatário/prefeito.

Ensinar e aprender gêneros textuais na escola não é uma tarefa fácil, sobretudo quando se quer realmente levar em conta os contextos de uso da escrita. No entanto, ninguém se apropria da escrita se não perceber que o contexto influencia e modifica o seu significado. Por isso, decidimos analisar a produção da escrita não apenas no ambiente escolar, mas também fora da escola, no ambiente familiar. É o que vamos tratar no próximo item desse capítulo.

4. Diferentes significados atribuídos à escrita em diferentes espaços de produção: escola e família

Em diferentes domínios a escrita assume diferentes significados. Quando olhamos a escola como agência de letramento, tal como propõe Kleiman (1995), veremos que o trabalho

com a linguagem tem um propósito diferente de outras agências de letramento. Portanto, diferentes agências de letramento geram, conseqüentemente, diferentes significados para a escrita. Entretanto, a escola é o lugar privilegiado de reflexão da língua, especialmente da escrita. Como tal, pode ser também um lugar de reflexão dos usos que se faz da linguagem escrita em outras agências de letramento.

Em casa e na escola, por exemplo, os significados que a escrita adquire são distintos; para compreendê-los se faz necessário percebê-los no contexto do uso que os sujeitos fazem desses eventos em suas práticas e como eles as interpretam. Assim, as análises desenvolvidas aqui, consideraram os significados e as expectativas que os estudantes têm em relação à escrita observando práticas de letramento que se dão na escola e no ambiente familiar destacando o modo como os alunos significam tais práticas. O que chamamos de ambiente familiar compreende os espaços fora da escola que se constituem nas relações entre pai, mães, filhos e, também entre amigos, namorados, etc.

As formas dos sujeitos se relacionarem com a escrita nos diferentes espaços - casa e escola - são distintas. Por exemplo, os alunos quando escrevem na escola, estão preocupados com a avaliação do professor, com a nota que irão receber, se serão aprovados no final do ano letivo ou não. Tanto a relação com a escrita quanto com a leitura estão limitadas a uma avaliação que os possibilitarão passar ou não para a série seguinte.

Nas aulas que observamos, o trabalho com o texto teve como objetivo, na maioria das vezes, a avaliação dos aspectos gramaticais. A preocupação maior em relação ao texto era se o aluno sabia usar a pontuação, se conjugava os verbos e se grafava corretamente as palavras, etc. Em todas as entrevistas a professora disse que destacava (somente) os aspectos formais nos textos dos alunos. “É importante que os alunos aprendam a escrever corretamente”. Escrever corretamente é entendido aqui como saber grafar palavras e fazer uso da pontuação. Em nenhum momento foram ressaltados os outros aspectos do texto. Em uma das entrevistas ela disse que “os alunos escrevem totalmente como falam. Eu corrijo mesmo.” Pedi que me mostrasse um exemplo da escrita dos alunos e ela falou o seguinte:

Outro dia a Sofia [aluna], escreveu assim: A gente vamo combina um dia pra se vê. Não é assim... nós vamos combinar um dia pra nos ver, não (diário de campo).

Enquanto falava a professora escrevia a frase em um papel que estava em cima da mesa e contou-me que a tal frase foi escrita em uma carta que Sofia redigiu para o namorado.

Tá errado. Não é assim: A gente vamo combina um dia pra se vê. Escrevi certo e mostrei pra ela. Viu, não ficou melhor? E ela disse que sim (diário de campo).

É provável que essa forma de corrigir a escrita do aluno gere outros tipos de problemas com a produção de textos na escola: o medo de errar ao escrever e a falta de interesse em desenvolver as propostas apresentadas de produção de texto. Quando perguntei aos sujeitos dessa pesquisa se tinham algum texto escrito na escola que achavam interessante para me mostrar todos afirmaram que não.

J.: [...] na escola não tem texto interessante, não (Júlia).

MA.: Por que você acha que os textos feitos na escola não são interessantes?

J.: “Ah, dona, eu não gosto quando a dona de português diz: falta acento aqui, a palavra tal não está escrita direito, essas coisas...”.

M.: “[...] Não tem nada que escrevi interessante na escola, não” (Mariana).

MA.: Você acha mais fácil escrever o que a professora pede ou escrever cartas, diários?

M.: Prefiro escrever cartas porque a gente pode colocar os sentimentos da gente (Mariana).

V.: Na agenda. Porque na escola eu tenho assim, eu tenho medo de errar... E na minha agenda se eu errar não muitas pessoas vai ver. (Vitória)

MA.: O que você tem medo de errar?

V.: Ah, nas palavras. Errar, assim, sabe? No português. Errar no português. (Vitória) (diário de campo. Falas transcritas de gravação em áudio).

Esses mesmos sujeitos que no ambiente escolar se dizem não escritores apresentam no ambiente familiar um volume considerável de textos escritos. Uma explicação provável para isso, talvez seja o fato de que os significados atribuídos à escrita tenham a ver (também) com a recepção do texto do aluno pelo professor (MIRANDA, 1991). As falas acima confirmam a idéia de que destacar somente os aspectos formais da escrita faz com que o aluno não queira escrever por medo de errar. “Errar no português”.

Isso não significa que o professor não deva fazer nenhum tipo de comentário corretivo sobre o texto do aluno ou que os alunos devam escrever sem receber nenhuma orientação por parte do professor; pois da mesma forma que para aprender a falar precisamos da mediação de um adulto falante, também para escrever precisamos de alguém que nos ensine como fazê-lo. Assim como a fala do outro é indispensável na aquisição da linguagem oral, como nos diz Vigotski, da mesma forma, é relevante o papel do professor no processo de aquisição da escrita formal pelo aluno.

Ao problematizar a questão da correção de textos escritos por alunos, D’Elia (2007) propõe que essa seja uma ação dialógica, isto é, que o professor dialogue com o texto do aluno e que as observações feitas por ele constituam significado tanto para o leitor do texto (o professor) quanto para o seu escritor (o aluno). Desse modo, diz a autora, o papel do professor como mediador no processo de aquisição da escrita é fundamental. Ela afirma também que o aluno quando entrega o seu texto para ser lido pelo professor espera dele “[...] algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas.” (Leal, 2003: 54/55 apud D’Elia, 2007, p. 21).

Para D’Elia a interferência do professor no texto do aluno é uma contribuição importante que pode levar o aluno a refletir sua própria escrita.

[...] o importante papel que o professor desempenha ao favorecer e estimular o aluno a refletir sozinho sobre o seu processo de aprendizagem, a olhar, ele mesmo, para sua própria produção e conseguir refazer sozinho seu trabalho. É ele quem garante a seus alunos o espaço e o tempo necessários para a

realização de um trabalho auto-reflexivo como o dessa natureza de olhar de novo para a própria produção (D'ELIA, 2007, p. 22).

Tudo isso nos permite afirmar que os significados que os alunos dão aos textos que produzem em sala de aula estão comprometidos com o modo como seus professores os avaliam, daí o medo e o desinteresse em aprender a escrita tal como é ensinada na Escola do Porto. O problema não está na avaliação do professor, mas na forma como esta é feita, destacando apenas aspectos formais que negam qualquer outro valor que tais textos possam ter. O equívoco é a falta de contextualização da escrita como produção significativa para o sujeito que escreve e na desconsideração do uso social que dela o aluno pode fazer em outros espaços além do escolar. Por outro lado, a escrita produzida fora da instituição escolar não passa por esse tipo de avaliação e, por isso mesmo, adquire outro significado. Ao escreverem cartas, por exemplo, a motivação e o interesse dos sujeitos que escrevem estão diretamente ligados ao propósito de manifestar seus sentimentos, idéias e valores, estabelecendo alguma interação com seu interlocutor. O significado positivo que os alunos atribuem aos textos que eles mesmos produzem no ambiente familiar poderia ser aproveitado de alguma forma no ambiente escolar, porém, os professores, muitas vezes, nem sabe que eles existem.

Passemos então a analisar o significado da escrita a partir dos textos que eles produziram fora do ambiente escolar, especialmente suas cartas.

5. Cartas: significados que emergem nas/das relações sociais

Ao analisarmos cartas, como prática social de escrita, precisamos considerar a crítica de Bakhtin (1985) que compreende o significado da linguagem (escrita) não como algo exclusivo do sujeito que a produz - ainda que assim pareça ser na expressão de cada um dos sujeitos - mas como resultado de um processo em que os sentidos atribuídos ao texto (já) fazem parte de novos significados e envolvem vários sujeitos: a) os sujeitos de dessa investigação (alunos-adolescentes); b) seus diversos interlocutores; c) nós mesmos como intérpretes desses significados e, d) tantos outros elementos que contribuem para a significação da linguagem.

Assim, “[...] compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos... e isto pode implicar ‘meias palavras’, palavras ‘erradas’, ou até palavra nenhuma” (SMOLKA, 1995, p. 16). Com esse pensamento e com esses pressupostos analisamos a escrita de três adolescentes e fomos percebendo, através das cartas e diários, que os sujeitos se constituem no processo de escrita, tal como propuseram os autores mencionados nesse trabalho. Cada uma das cartas e diários com suas peculiaridades, e singularidades próprias dos sujeitos que as escreveram trazem também coincidências, que não podem ser consideradas tão coincidências assim, pois são próprias dos sujeitos sociais, históricos e culturais que os envolvem. Tais textos trazem, portanto, como produção escrita, as características do grupo, do momento histórico e das situações sociais que os geraram na medida em que são resultado de relações entre os sujeitos imediatos que deram vida a esses textos e essa complexa rede social de interação com outros sujeitos.

Camargo (2000)¹⁴, em sua tese de doutorado intitulada *Cartas e escritas*, estuda a escrita de duas adolescentes mediante análise de 222 cartas trocadas entre elas num período de 1990 a 1996. A análise das cartas das adolescentes considera a escrita como prática social destacando a natureza comunicativa desse gênero. “Quem escreve? Para quem? O quê? Em que época? Como?”

O trabalho da autora é semelhante ao nosso quando aborda a escrita como prática social e destaca o relevante papel dos interlocutores na ação de escrever. Ela procura compreender o sujeito que escreve – cartas. Porém, difere do nosso, uma vez que o objetivo aqui é perceber a constituição do significado da escrita para os sujeitos a partir da análise da escrita de três adolescentes que escrevem cartas e que nem sempre recebem respostas. Assim, o objetivo de Camargo é analisar as cartas que são trocadas entre as duas adolescentes e perceber como a interação vai marcando a escrita entre elas e como essa escrita mantém a amizade entre Cibele e Amanda; enquanto o nosso é analisar os adolescentes que se apresentaram como não escritores e que produzem cartas no seu dia-a-dia, destacando principalmente o significado e as expectativas desses adolescentes em relação à escrita.

¹⁴ Quando tivemos acesso à tese de Camargo já havíamos selecionado e iniciado as análises de nosso material. Achamos interessante a abordagem da autora, por isso, dialogamos com o trabalho que contribuiu muito com o nosso.

Colocadas essas diferenças, a tese de doutorado de Camargo (2000), tem mais em comum com o que propomos aqui do que pensávamos a princípio. Além de destacar o papel fundamental da escrita como prática social para entender o sujeito que escreve, a autora, assim como nós, destaca o papel fundamental do interlocutor no processo da escrita. Por essa razão, recorre à teoria de Bakhtin para explicar o caráter dialógico da linguagem epistolar. Ao longo de sua análise Camargo vai percebendo que a relação de amizade das adolescentes que se “concretiza [também] na escrita é mantida pelo ato de escrever e receber cartas” (p.97). Por causa destas considerações comuns – e também das diferenças, dialogaremos com o trabalho da autora durante as nossas análises.

“O que move alguém quando escreve uma carta é o seu projeto de dizer: de que maneira? É um projeto que se realiza, é uma intenção que se materializa, na escrita, nas regularidades de um gênero – cartas-, na cultura.” (Camargo, 2000, p. 41). Portanto, para as análises das cartas é necessário considerá-las como práticas sociais de escrita histórico-culturalmente construídas e localizadas. A escrita de cartas em nosso caso tem a ver com a situação de existência de nossos sujeitos e com o propósito que eles têm e querem atingi-lo através da escrita. Diferente de Camargo, não tínhamos a princípio a intenção de analisar cartas. Essa decisão surgiu quando em campo, descobrimos, para nossa surpresa, que os sujeitos dessa pesquisa escrevem cartas.

As cartas dos três adolescentes - Vitória, André e Mariana - têm características distintas daquelas analisadas por Camargo (2000). A diferença está na maneira de interagir com seus interlocutores. As adolescentes Amanda e Cibele (analisadas por Camargo) se correspondem através de cartas a fim de manter a amizade, de contar as aventuras, os sentimentos, os acontecimentos na escola... Enfim, ambas, nessa interação, ora se constituem como escritora/locutora, ora destinatária/ leitora.

Camargo (2000) conta que começou a análise do material a partir dos envelopes comparando e intercalando as datas de postagem para verificar em que ordem elas foram escritas/respondidas, assim, a organização das cartas obedeceu a uma ordem temporal. Em nosso caso, como não dispomos destes dados, por razões de que o material aqui analisado foi produzido em circunstâncias muito diferentes daquelas da autora de *Escritas e Cartas*,

procedemos a análise da escrita considerando o que saltava aos nossos olhos: primeiro o gênero carta, o fato das cartas não terem sido entregues aos seus destinatários/interlocutores.

Diante das cartas que se constituem em objeto de análise, Camargo diz que

As cartas que alguém escreve para alguém, uma após outra, lidas, relidas, respondidas, vão saindo da impessoalidade, da ‘institucionalidade’ da circulação, pelos correios, ganhando novamente significações singulares (CAMARGO, 2000, p. 52).

O que dizer das cartas que analisamos? As cartas de Vitória e André não foram enviadas pelo correio, não chegaram a seus destinatários, portanto não podem ser respondidas. O que significa a escrita de cartas para esses dois adolescentes? Que relação mantêm, afinal, com os interlocutores de sua escrita?

5.1. A Carta de Vitória

A carta de Vitória é endereçada ao pai que faleceu há 06 anos. O contexto imediato que motiva a escrita da carta é o aniversário de morte do pai. A carta foi escrita e depois colada na agenda que Vitória transformou em diário. O principal interlocutor e destinatário da carta é o pai – mesmo falecido, nela aparece atuante e vivo na forma como Vitória o representa e interage com a imagem que tem dele. Aliás, isso aparece de forma recorrente na escrita em sua agenda-diário.

eu gostaria de entregar essa carta¹⁵
Para você Pai te amo!
Pai cuida de mim

De: Vitória Para Pai

Te/ amo/2007

Pai
Hoje eu resolvi escrever esta carta
Para você, pai no dia 11 de Outubro de 2001 pra você saber Foi o dia pior da minha vida Foi o dia que eu perdi você, pai depois desse dia eu Fiquei revoltada com a vida com todo mundo.

¹⁵ Transcrevi a carta utilizando nomes fictícios para preservar o anonimato da aluna e de seus interlocutores. As palavras foram transcritas do jeito que ela escreveu para manter a autenticidade do texto. As cartas dos outros sujeitos serão apresentadas da mesma forma.

Pai no ano 2002 eu estava na 3ª série eu Tentava seguir o mesmo ritmo de 2001 mas não consegui., Já no ano 2003 eu Fui para a 4ª série. Já neste ano eu mudei Totalmente Eu fique briguenta batia em todo mundo, Já na 5ª série em 2004 eu chorava muito sentindo sua falta ai eu passei a Jogar Handiboll neste Jogo eu souto toda a raiva o rancor que esta dento de mim, Já no ano 2005 eu freqüentava a 6ª série neste ano muitos amigos me ajudavam muito eles sabiam o que eu estava sentido e sabiam Também o que estava acontecendo comigo eles me deram uma força enorme.

Já no ano 2006 eu fui para a 7ª série em outra escola no bairro do Porto lá eu conheci bastante colegaslegais neste ano eu decai totalmente a minha revolta almentou eu comecei a responder os professores não tinha educação com ninguém, comecei a responder a minha mãe Bati no meu padrasto porque ele chingou você, pai e eu não asseitei fui espulça de casa comecei a morar com otio pedro. também não o respeitei agora eu estou morando com a tia Lourdes até agora eu estou repeitando Pai agora em em 2007 eu vou para a 8ª série mas um ano longe de você.

Pai neste ano eu vou mudar e te Juro Pai esta tão difícil sem você. Pai eu gostaria de ser modelo ou Jogadora de Handiboll pai mas eu me sinto initiu sem você.

Há pai no meio desta revolta toda eu sei que eu sou útil para algumas coisas Pai eu gostaria que você vice as coisas que eu aprendi a fazer nos cursos.

Pai no meio de tudo isso que esta acontecendo eu agradeço a deus por te me dado mais um pai Bom e por ele ter dado mais chance para mim. Deus obrigado por tudo.

Deus cuida bem de meu pai por que eu amo ele muito, mesmo tão longe. Pai vou te fazer uma pergunta. Será que você me ama? Pai eu te amo e gostaria de te ver dinvo Pai descançe Paz Porque não quero você cançado. Beijo de sua filha,
Vitória.

O ato de colar a carta que escreveu para o pai na agenda/diário, acaba atribuindo à mesma uma dupla função: a de carta e a de diário. Estamos, assim, diante de uma carta-diário. Nesse caso, a carta que deveria ser lida por alguém (seu destinatário - o pai) está colada no diário que, a princípio, só deve ser lido por quem o escreve. A ambigüidade marcada por uma escrita que poderia comunicar alguma coisa a alguém e “não comunica (?)” é de certa forma ressaltada pelo ato de Vitória colar na agenda a carta que o pai não vai receber. Essa é mais uma marca peculiar na relação que Vitória estabelece com a escrita. O que era uma escrita para o pai passa a ser uma escrita para si mesma. No processo dialógico de Bakhtin (1981 apud SMOLKA, 1993, p. 41), “[...] a linguagem, como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior”.

Vitória sabe que a carta não poderá ser lida por seu interlocutor/destinatário, mas mesmo assim, a escreve e manifesta o desejo de entregá-la:

eu gostaria de entregar essa carta para você. Pai te amo!

Isso nos permite dizer que mesmo sabendo que o pai não receberá a carta, ela acredita que este modo de escrever (gênero carta) seja adequado para interagir/comunicar o que sente em relação ao pai. Com isso, a escrita alcança um significado, na ótica de Vitória, que vai além de um dos papéis sociais que o gênero carta pode cumprir; a saber, o da comunicação com alguém que se encontra numa determinada distância geográfica. Nesse caso, há um outro distanciamento que se pretende superar através da escrita que não é o geográfico. Nesse sentido, a escrita, assume um significado de afirmação de suas crenças na direção de convicções profundas na possibilidade de comunicação com o pai ausente. Fato presente na resposta à pergunta do questionário: existe algum momento em que você acha que a escrita é mais importante (eficiente) que a fala?

Sim, quando estou pensando em meu pai.

A resposta indica ser a escrita mais importante que a fala justamente quando ela está “pensando” em seu pai. Aqui temos Vitória estabelecendo uma relação entre pensar em alguém e escrever para (ou sobre?) esse alguém, o que não é comum. Pensar e escrever são ações evidentemente relacionadas. Quando escrevo, necessariamente também penso, porém, nem sempre que penso, escrevo. Não é possível garantir com exatidão que tipo de relação estreita é entendida por Vitória quando estabelece o vínculo entre pensar no pai e escrever a ele. Pode ser que a escrita, na ótica de Vitória, garanta de alguma forma, contato, comunicação e interação com seu interlocutor ausente (falecido); ou, talvez, a escrita signifique o registro e a permanência desse desejo de interação que fica marcada no papel em que escreve. Sinceramente não sabemos, mas o fato é que escrever ao pai é meio fundamental, mais importante que a fala, para alimentar sua sede de interação com ele. Aliás, em uma das entrevistas Vitória me contou que gostaria de conversar com o pai, pois sente muita saudade dele. Talvez essa necessidade de conversar/interagir com o pai, efetivamente se manifeste através da escrita, seja através de cartas ou de suas anotações no diário. O pai falecido se constitui no interlocutor fundamental que motiva a produção de seus textos e nele encontra-se a razão maior da vontade que ela tem de escrever. Mas o pai, apesar de ser o principal, não é o

único interlocutor de sua carta. Quem são os outros interlocutores que dialogicamente produzem o significado de seu texto?

5.1.1 Alguns interlocutores da carta de Vitória

Além do pai, interlocutor principal, a carta de Vitória estabelece uma rede de interações com outros sujeitos. São interações que supõem ora relações conflituosas, ora relações de carinho e amizade que mantém com as pessoas em sua volta. A interação com essas pessoas e a reflexão sobre os próprios atos diante delas justificam a escrita da carta como forma de não simplesmente resolver, mas através da reflexão autocrítica dessas relações e situações, se não consegue resolver seus problemas, ao menos oferece oportunidade de mapeá-los e, de algum modo, ter o domínio sobre eles. A escrita assim parece lhe dar a oportunidade de meditação de seus erros, acertos e até certo ponto de superação dos conflitos gerados em seu dia-a-dia na relação com as pessoas.

[...] neste ano eu decai totalmente a minha revolta alimentou eu comecei a responder os professores não tinha educação com ninguém, comecei a responder a minha mãe Bati no meu padrasto [...] (trecho da carta de Vitória).

Conforme apontamos anteriormente, a carta é um gênero do discurso e analisá-la requer o destaque do contexto de sua produção de forma a verificar os diferentes interlocutores que desempenham papel fundamental na constituição dos significados nela implicados. “[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social” (BAKHTIN, 1986, p. 121).

A primeira interlocução, associada ao diálogo que estabelece com o próprio pai, se dá com o reconhecimento de um conflito, de uma revolta que ela admite ter iniciado com a perda do pai e que se dá “com a vida com todo mundo”. A partir daí ela escreve as demais interações com outros interlocutores e com os quais estabelecem relações ora de conflitos, ora de boas relações como aquelas que viveu com os “amigos da 6ª. série” que lhe “deram uma força enorme” .

Pai

Hoje eu resolvi escrever esta carta

Para você, pai no dia 11 de Outubro de 2001 pra você saber Foi o dia pior da minha vida Foi o dia que eu perdi você, pai depois desse dia eu Fiquei revoltada com a vida com todo mundo.

“Amigos” da 6ª série (Ano 2005) que “me ajudaram muito”; “eles sabiam o que eu estava sentindo”; “eles deram uma força enorme”.

No trecho da carta em que Vitória se refere a “outra escola no Bairro do Porto” – em 2007, entendemos que existiu uma primeira escola – Nessa “outra escola” surgiram “bastante colegas legais”. Veja a diferença entre o modo como ela se refere a “amigos” e “colegas”; é muito interessante, denota possivelmente a proximidade dos primeiros e a distância dos outros em relação aos seus sentimentos de dor mais íntimos, pois os primeiros “sabiam o que eu estava sentindo”, “me ajudaram muito” e “eles me deram uma força enorme”.

Vitória fala também da briga que teve com o padrasto

Bati no meu padrasto porque ele xingou você, pai eu não aceitei fui espulsa de casa

É interessante observar o conflito com a mãe no relato do episódio em que Vitória tem briga violenta com o padrasto, e por isso acaba sendo expulsa de casa.

comecei a responder a minha mãe

Já vivendo em outro ambiente familiar, por causa de um conflito que tem com tio Pedro decide sair e vai morar com tia Lourdes com quem reside atualmente (momento em que escreve a carta). Vitória vive em constante conflito com a mãe, o padrasto e o tio Pedro. Um dos motivos das brigas com padrasto é o fato de ele xingar seu pai.

Podemos imaginar ainda, outras pessoas para quem, de alguma forma, Vitória dirige sua escrita e interage com elas. A primeira escola – e todos os sujeitos pressupostos na relação que Vitória pode ter tido com a instituição escolar: colegas, professores funcionários, outros alunos, etc. Como o nome não é revelado e nenhum sujeito dela também não é mencionado, é

possível pensar a hipótese de que essa instituição pode não ter tido qualquer proximidade com suas dores mais significativas e talvez nem tenha tomado conhecimento do fato da morte de seu pai, aliás, a “outra escola” também não tem.

Familiares da casa do tio Pedro; familiares da casa da tia Lourdes; pessoas do convívio de suas práticas esportivas: colegas – professor ou professora de educação física ou “handebol”; pessoas ligadas e relacionadas aos “cursos” que fez, mas dos quais não há maiores detalhes, mas são presenças positivas em sua vida.

Sendo assim, percebemos que os interlocutores da carta de Vitória representam uma extensa rede de relações com quem a autora interage dentro de contextos peculiares e através de diálogos constantes que vão constituir o significado não só da escrita mas do próprio sujeito que se constitui enquanto escreve. Mas isso merece uma análise à parte que faremos a seguir. Passemos à análise da carta de André.

5.2. A Carta de André

Qual é o significado que André dá ao seu texto? Da mesma forma que o texto de Vitória tem para ela um significado bastante peculiar, o contexto singular que envolve a produção do texto de André faz com que ele atribua à escrita um sentido também que lhe é próprio. Por isso, antes de entrarmos na análise de sua carta, vamos a alguns elementos de seu contexto imediato destacando seu comportamento em sala de aula e o modo como apresentou a sua carta em entrevista.

Observei durante as aulas que André sentava-se bem próximo à mesa dos professores e que perguntava muito, procurava sempre conversar com os professores. Os assuntos eram os mais diversos. Porém, em uma visita feita a uma empresa do bairro, ele não foi chamado para entrevistar o representante que os recebeu, porque, segundo os professores ele falava muito. Mas, que se espera de um entrevistador? Não é que saiba falar com o entrevistado?

Quando em entrevista, perguntei a André se gostava de ler, a resposta foi:

A.: Em casa ninguém num é muito chegado a lê. Ninguém gosta.

Ma: e suas irmãs não lêem?

A.: Só a mais nova. À vezes ela traz livro da escola e lê.

Ma: Que livros?

A: De história, dona.

[...]

Ma: Você escreve alguma coisa? Carta, recados pra sua mãe...

A.: Minha mãe não lê não, dona.

Ma: Ah...

A.: Eu sei escrever só que minha letra não é bonita não.

Por que será que quando perguntei ao André se ele sabia escrever ele disse que a letra dele é feia? Será que todo mundo que escreve tem letra bonita? Será que escrever bem é ter uma caligrafia considerada esteticamente “bonita”?

Quando André afirma “eu sei escrever só que minha letra não é bonita não” ele manifesta um dos significados que a escrita assume na escola. Ainda é muito comum em algumas escolas a ênfase naquilo que se considera “modelo ideal” de caligrafia, ou como se costuma dizer, “caligrafia bonita”. O pressuposto é que a apresentação da letra está ligada a uma estética da organização, da “beleza” e da perfeição.

Pedi que me mostrasse um texto que escreveu então ele retirou do bolso da calça uma carta que escreveu para a namorada. Antes, porém, me fez jurar que não daria risada. “Jura dona que você não vai da[r] risada, dona?” Explicou-me que escreveu a carta mas não entregaria pois tinha vergonha dos erros. “Tem muito erro aí, né dona?”

Carta de André

De: André

Para: Mônica

Hoje eu parei para pensar, e percebi que sem você o meu dia, não vale apenas. Quando eu não estou com você eu fico triste, por que não sei o que você está fazendo, não sei se você pensa em mim, mas eu penso em você.

Já falaram que nós não temos futuro juntos por que nos somos novos, mas eu acredito que idade não importa só ficar ao seu lado que eu quero, eu estou disposto a passar por tudo e por tudo para que isso de certo, e se for da vontade de Deus vai dar. Por que eu nunca senti o que eu estou sentindo, eu não tiro você do meu pensamento, e quando você não fala comigo eu fico triste e até mesmo bravo, mas quando eu te vejo isto passa.

E quando eu não sinto os seus lábios juntos com os meus eu penso será que ela gosta mesmo de mim,

Meu coração despára quando eu te vejo, E o seu olhar me alegra e eu esqueço das dificuldades.

Seria bom se a vida fosse só riso mas as vezes a solução está no chorar. Mas eu disse a mim mesmo vai dar certo. Bom é isso, eu já não tenho palavras para explicar o que sinto por você.

Eu estou, gostando muito de você. Se você também sente o mesmo responda para mim essa carta.

Beijos!

It's true the way i feel	<i>Eu sinto que esse é o caminho verdadeiro</i>
Was promised by your face	<i>eu prometo para você</i>
The sound of your voice	<i>o som da sua voz</i>
Painted on my memories	<i>estará sempre fresco em minha memória</i>
Even if your not with me	<i>ainda que você não esteja comigo</i>
I'm with you.	<i>Eu estarei sempre com você.</i>

André escreve para a namorada que mora na mesma rua que ele e que estuda na mesma escola, na sala ao lado da sua. Passam grande parte do dia juntos e poderiam conversar pessoalmente; porém, ele resolve escrever. A carta é uma declaração de amor que André faz para namorada. O garoto resolve não entregar a carta e diz que um trecho, no final da carta “está escrito em inglês para ela não entender mesmo”. Veja que o gênero carta (pessoal) aqui não é escolhido apenas pela possibilidade que ele oferece para a superação de distâncias

geográficas. O seu destinatário está cotidianamente próximo. Os pressupostos da escolha desse gênero pelo escritor são outros: segundo suas próprias palavras,

quando você não tem coragem de falar você escreve

e nesse caso, escreve cartas. A escrita, com esse propósito, favorece a expressão do que se quer comunicar, mas não se tem coragem de transmitir ou de fazer chegar ao interlocutor/destinatário. O significado da escrita aqui é profundamente intimista (no sentido pessoal), pois possibilita a expressão (auto)esclarecedora de sentimentos que se possui em relação ao outro. A escrita para André significa também a superação da dificuldade da comunicação face a face que neste caso é evitada ou simplesmente adiada. Pode ser também, um exercício ou teste para o enfrentamento com o outro; uma vez que ele afirma ter comentado com a namorada algumas coisas que escreveu na carta. O ato de escrever a carta e não entregá-la à namorada, serve, para seu autor, como ensaio para a comunicação efetiva com o outro. Os resultados dos estudos desenvolvidos por Shuman (apud Marcuschi, 2006) com adolescentes em Escolas Superiores da Filadélfia apresentam uma discussão nesse sentido:

Segundo Shuman (1993, p. 252) ‘a comunicação face a face (próxima) e a mediada (distante) tem conseqüências diferentes entre os adolescentes.’ A escrita é muitas vezes usada para evitar as ameaças possíveis numa interação face a face. **Há coisas que não podem ser ditas oralmente face a face e para elas usa-se a escrita como forma mediadora.** Por exemplo, insultos, mas também certas declarações de amor inesperadas ou secretas são difíceis de produzir face a face sem incorrer o risco de levar um fora. Nestes casos a escrita é o melhor meio, especialmente no caso de adolescentes que ainda se acham inseguros nestas questões (MARCUSCHI, 2006, p. 34) (negrito nosso).

5.3. Carta à Mariana

Mariana, por sua vez, escreve para o irmão que está preso há quase dois anos. Todavia, o que temos aqui não são as cartas que ela escreve, mas a que ela fez questão de mostrar que obteve de seu irmão como resposta às suas. A escrita para Mariana é prova da afetividade, do amor e do carinho que ela sente por ele. Diferente dos dois casos anteriores, a carta escrita por Mariana (que não tivemos acesso) representa a possibilidade de comunicação entre ela e o

irmão. Neste caso, a carta é um meio de interação efetiva entre eles que de outra forma seria difícil, considerando-se que nem sempre ela pode visitá-lo na cadeia. As cartas endereçadas ao irmão são entregues pela mãe que faz a ponte de contato entre ambos.

Se eu não escrever ele acha que a gente não gosta dele.

Dos três adolescentes analisados por nós, a escrita de Mariana é a única que mantém certa semelhança com a escrita das adolescentes analisadas no trabalho de Camargo (2000): escrever cartas significa manter um laço afetivo, de amizade, que de outra forma seria abalado ou mesmo rompido pela distância e pela dificuldade de uma interação face a face, uma vez que as pessoas envolvidas na comunicação estão geograficamente distantes. Mariana troca cartas com o irmão. Eles se correspondem através da escrita pelo menos uma vez por mês.

Como não temos a carta que Mariana escreveu para o irmão, fato já mencionado, apresentaremos a carta que recebeu dele.

Carta que Mariana recebeu do irmão

Hora	Data
11: 30	15/07/07

Com amor e carinho
Para Mariana¹⁶

Primeiro que tudo
A paz de Deus...
É com imenso prazer em
Meu coração que pego nesta
Caneta para espre sar um
Pouco dos meus sentomentos
Por você coração...

Mariana estou com tanta
Saudades de todos vocês, Pois
Não veja a hora de estar ai
Com todos, Pois estou sofrendo
Muito de saudades de vocês...

Mariana sabe que eu amo você não

¹⁶ Na linha logo abaixo do nome aparecem vários corações desenhados com caneta vermelha e no canto direito da carta desenho do Sminlingüido.

é, gostaria que você escrevesse
uma carta para mim...

Mariana com fé em Deus logo
Estarei ai com vocês, pois não
Estou aguentando mais
Ficar sem vocês...
Mariana fica com Deus ta Coração
Um abraço beijos... te amo...

Mesmo não tendo as cartas que Mariana escreveu para o irmão (pois as mesmas estão em poder de seu destinatário), podemos perceber - pelas entrevistas e inferir do próprio texto que ele lhe remeteu como resposta – alguns pontos que nos dão idéias do significado que Mariana atribui à escrita. O que nos permite afirmar isso é que em uma das entrevistas a moça afirmou que escrevia com frequência para o irmão porque se não o fizesse ele cobraria e ficaria triste, ou seja, segundo Mariana, é preciso escrever para manifestar carinho e atenção. Podemos confirmar isso com o trecho da carta que o irmão escreve para ela: “Mariana sabe que eu amo você não é, gostaria que você escrevesse uma carta para mim...”. Mariana disse, em entrevista, que gostava de escrever cartas porque podia colocar os seus sentimentos e ser entendida pelo outro. No caso, um outro que, ao entender os sentimentos da irmã, retribuiu com emoção e afetividade as cartas as cartas recebidas.

Nesse caso, o significado atribuído à escrita está explicitamente ligado ao outro que solicita uma carta à irmã como forma de manifestação da atenção e do compromisso entre ambos. A rede de relações (familiares) que é mantida através da escrita e os atos de escrever e de receber cartas dão à Mariana características de um sujeito que é constituído histórico-socialmente. A esse respeito trataremos no próximo item.

6. Sujeitos que se constituem escrevendo

Percebemos que os sujeitos dessa pesquisa se mostram escritores fora da escola. Em casa, Vitória escreve diariamente para “desabafar, quando está chateada ou com saudades”. Em vários momentos em seu diário podemos perceber que a escrita representa para ela uma forma de reflexão das ações que envolvem seu dia, sua vida, sua existência.

[...] Pai eu sei que eu não presto pra nada por que eu sou uma menina desgraçada por que já me disseram isso pai você sabe que falou isto pra mim.

Nesse trecho percebemos com clareza que as relações sociais e os modos de relacionamento com os outros é que constitui o sujeito. “[...] Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm a função da interação social.” (VYGOTSKY, 1981). Vitória se assume como os outros dizem que ela é. A importância da fala dos outros (e de “falar” com os outros?) em sua constituição é clara em vários momentos de seu diário. O diálogo que ela estabelece com diversos interlocutores (pai, mãe, irmãs, namorado, Deus, anjo da guarda) nos registros diários que faz revela também que a função de comunicação/interação da escrita é algo presente e significativo nas relações que mantém com essas pessoas e com Deus, como se pode ver, abaixo, na transcrição de uma página do diário de Vitória. Pode-se perceber também que Vitória ao escrever em seu diário vai ao mesmo tempo “escrevendo-se”. Quando escreve Vitória releva seu contexto de vida e “diz-se” ser o que outros falam que ela é.

Deus hoje eu resolvi conversar com você. (16/01/2007)

Vou te fazer umas pergunta.

Porque eu sofro tanto?

Porque eu sou umilhada?

Porque Deus eu sou mal falada por ai?

Por que Deus eu sou uma menina que não tem ninguém que gosta de mim?

Deus porque ninguém acredita em mim?

Deus porque eu não tenho o amor de minha mãe?

Deus eu creio que algum dia eu vou ter as respostas que eu quero.

(diário Vitória 16 janeiro)

A importância dada à fala do outro para a percepção de si mesma no contexto familiar e no mundo

Porque Deus eu sou mal falada por ai?

Revela que o sujeito se constitui na palavra dos outros, pela linguagem (VIGOTSKI, 1998) e através das próprias ações (SMOLKA, 2000). É a linguagem transformando-se em seres de carne osso, desejos, anseios, expectativas e principalmente de significados.

Vitória me chamou a atenção desde os primeiros contatos, pois quando falei para a classe que precisaria de alguns voluntários ela não se ofereceu. Algumas entrevistas foram feitas dentro da sala de aula e outras durante o intervalo. Tanto durante as entrevista em sala quanto aquelas realizadas fora dela fomos observados por Vitória. Até que um dia ela me perguntou¹⁷:

- Ô dona, a senhora não vai me entrevista[r] não?

Pensei em dizer que não, pois o número de voluntários era maior do que eu havia previsto. Como percebi que para ela era importante, pedi que se aproximasse. Ela sentou-se em um banco em minha frente. Olhava para todos os lados. Senti que ainda estava um pouco desconfiada ou talvez não soubesse exatamente o que iria acontecer ali. Perguntei o nome dela, a idade e onde morava, etc.

Quando perguntei se ela gostava de escrever, a exemplos dos outros, disse-me que não. Então perguntei:

Ma: Você não gosta de ler?

V. Mais ou menos.

Ma: Você gosta de escrever?

V: Não. Eu não gosto de escrever.

Ma: Você não escreve nada, Vitória, nem um recadinho pra sua mãe?

V: Ah, dona, gosto de lê mais ou menos. [...] Eu escrevo, mas não gosto. Não gosto de escrever.

Ma: Por que você não gosta de escrever?

V: AAAhhh... Eu escrevo carta.

Ma: Pra quem? Pro seu namorado?

V: É. Escrevo também pro meu pai.

(Ficou com os olhos cheios de água e eu não sabia o que fazer. Ficamos em silêncio por algum tempo). Depois perguntei:

Ma: você poderia trazer amanhã pra me mostrar?

¹⁷ Convenções da transcrição

Ma. Entrevistadora; V. Vitória; [...] supressão de fala.

Ela rapidamente disse que estava com uma carta que fez para o pai dela. Perguntei se podia ler e fazer uma cópia, ela disse que sim e que eu poderia ler os outros textos também. Perguntei-me então, diante de tantos textos, porque será que ela disse que não escrevia quando perguntei? O que será que essa adolescente entende por escrita? Que expectativas e significados são apropriados ao longo da vida escolar que não legitimam as práticas de escrita fora da escola?

O desejo de entregar a carta ao pai,

eu gostaria de entregar essa carta
Para você Pai te amo!

mostra que ela conhece a função social da carta e a comunicação que esse gênero implica, ainda que seu destinatário jamais possa recebê-la. Qual é a diferença entre esse caso e a proposta de redação na escola? A diferença é que esse personagem (o pai) existe, tem uma história, e acima de tudo marcou a vida afetiva e familiar da remetente. A diferença na verdade é a relevância e o significado profundo no conjunto da vida dessa pessoa. Escrever essa carta tem um significado muito importante para Vitória. Nesse caso a escrita representa a possibilidade da expressão do sentimento que está sendo manifestado/comunicado. Por isso, a necessidade que ela teve de mostrar para alguém aquilo que provavelmente foi o que melhor escreveu. Ainda que algumas regras da linguagem escrita padrão sejam ignoradas em seu texto, ele exerce várias funções da linguagem, entre elas, a interação/comunicação e a constituição do sujeito a partir das relações sociais. E nesse caso trata-se da comunicação dos seus sentimentos em relação ao pai e às dificuldades que está enfrentado. Esse tipo de carta assume uma dimensão profundamente pessoal com caráter de auto-avaliação que abarca diversas dimensões de sua vida, em relação ao pai, à escola, aos amigos, a mãe, ao padrasto, enfim tudo e todos que têm significado e relevância ao seu redor, em seu contexto vital.

André constitui-se de um modo singular ao escrever a carta à namorada e não a entrega. Reconhece o poder da escrita de deter e controlar as informações quando afirma que escreve em inglês para a namorada não entender. Diz depois, em entrevista, que conta apenas algumas coisas que escreveu.

As relações e interações verbais são mantidas pelo gênero carta que constituem Vitória, André e Mariana como sujeitos de uma história e de uma cultura, da qual a carta faz parte importante na aproximação das pessoas. Além disso, a escrita representa para André não só a possibilidade de interação dele com seus interlocutores, significa também, omissão ou controle das informações que o outro pode saber ou ter acesso. É também interessante observar que ao contar para a namorada o que escreve, procura resumir (omitir?): “[...] eu procuro falar. Falo um pouco. Nem tudo, comento de tudo um pouco.” Como já foi mencionado antes, a escrita para o rapaz serve como preparação para a fala, talvez possamos dizer que, nesse caso, a escrita é uma forma de mediação entre o que se quer/deve falar e a pessoa para quem/com quem se fala. Dessa forma, o ato de escrever exerce, também, uma espécie de controle do conteúdo e da maneira que deve e que pode ser dito algo. Para Mariana, a escrita é um elo entre ela e o irmão. Elo que se manifesta e que se mantém na escrita e pela escrita de cartas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar a questão do significado como objeto de estudo é adentrar um terreno muito fértil e ao mesmo tempo bastante exigente e delicado. É como garimpar pedras preciosas num rio imenso de fenômenos que mostra muitas coisas, mas também esconde tantas outras. Sob as aparências do imediato que flui sobre as águas nem sempre é possível enxergar as preciosidades envoltas, submersas que resistem ao olhar desatento. Por isso, a atitude do pesquisador é semelhante a do garimpeiro que não ignora nada do que vê, mas foca toda a sua atenção no objetivo de encontrar o diamante mais valioso. O pesquisador, garimpeiro de dados, realiza um trabalho que lhe permite conhecer a realidade. Porém, isso exige um cuidado todo especial que deve ser redobrado, pois a ânsia de encontrar seus diamantes pode deixar escapar e impedi-lo de ver que o rio da realidade investigada contém outras pedras aparentemente de “menor valor”, mas tão importantes quanto os diamantes procurados, caso se adote outros pontos de vista que não apenas o do garimpeiro.

Quando nos dispusemos a investigar a escrita via significado que ela tem para alunos adolescentes sujeitos dessa pesquisa, sabíamos que estávamos entrando num universo complexo de possibilidades e que precisávamos focar bem nossa atenção naquilo que considerávamos verdadeiras “pedras preciosas”. Os textos dos alunos produzidos por eles fora do ambiente escolar eram algumas dessas “riquezas” que precisávamos garimpar com toda diligência. No entanto, não podíamos perder de vista outras “preciosidades” que pudessem aparecer durante o processo de investigação, como foi o caso de falas e situações peculiares da vida dos alunos que acabaram por iluminar a realidade que pretendíamos conhecer. Por isso, chegamos ao final desse trabalho não porque esgotamos nossa busca, pois há muito ainda que “garimpar” nessa área do saber sobre o significado da escrita, mas por outro lado, ao trilharmos esse caminho até aqui, foi possível extrair algumas idéias importantes a respeito do tema pesquisado.

Vamos, por razões mais didáticas do que de conteúdo, retomá-las e separá-las em quatro grandes aspectos: 1) as idéias que ao longo da investigação puderam confirmar algumas das inquietações que motivaram e deram origem a essa pesquisa e que agora se configuram com maior clareza à luz da realidade verificada com a acuidade metódica de um olhar teórico e

rigoroso desenvolvido no trabalho de campo. 2) As surpresas encontradas, devido principalmente à postura metodológica e teórica adotadas, pois comportou, desde o início, atitudes teóricas e práticas abertas ao diálogo com os autores que nos ajudaram a discutir a realidade e também com os sujeitos envolvidos na pesquisa. 3) Algumas sugestões deduzidas desse trabalho que podem, segundo nosso juízo, ajudar a melhorar o ensino e a aprendizagem da escrita na escola. 4) Novas inquietações que foram surgindo no processo de pesquisa e cujo desdobramento pode motivar novos estudos e aprofundamento a esse trabalho. Na realidade, são mais perguntas do que respostas, cuja função é redobrar a nossa atenção em relação ao cotidiano do ensino da escrita.

1. Idéias fundamentais

A primeira idéia que vamos retomar diz respeito a relevância do contexto na produção de significados da linguagem. Uma das formas de investigar os significados da escrita é fazer perguntas ao próprio texto. Porém, como já foi mencionado, nem sempre esse texto pode responder todas as perguntas que fazemos a ele. Daí a necessidade de se recorrer ao contexto de produção e aos sujeitos que escrevem para melhor compreender esse fenômeno do significado. Os significados da escrita de Vitória, André e Mariana, por exemplo, são melhor compreendidos se forem vistos a partir dos contextos em que foram produzidos. Esses contextos pressupõem a inevitável participação dos interlocutores envolvidos no processo da escrita. Analisar a escrita é por isso mesmo, perceber o movimento dinâmico de interação entre sujeitos. Isso implica considerar os significados da escrita numa ação dialógica, tal como propõe Bakhtin, na interação entre sujeitos interlocutores da linguagem escrita.

A segunda idéia que apareceu com bastante ênfase em todos os momentos do processo de apuração do olhar teórico, de coleta e análise dos dados, dá-se no âmbito das práticas de letramento: os sujeitos que participam dessas práticas produzem seus textos escritos como necessidade de interação com seus interlocutores e, por sua vez, os interlocutores definem não somente o conteúdo da escrita como as características do gênero em que escrevem. O papel dos interlocutores não é apenas acessório, é imprescindível tanto na produção da escrita quanto na produção de seus significados (MARCUSCHI, 2003, VIGOTSKI, 1998).

A terceira idéia apresenta-se como reformulação mais adequada ao que pensávamos anteriormente. Pensávamos que as questões referentes aos significados que os sujeitos atribuem à escrita poderiam ser analisados como se fosse um pêndulo: ora os significados apontam para a pessoa que escreve, ora aponta para o seu interlocutor. Com as leituras dos autores que fundamentam esse trabalho e com a pesquisa de campo percebemos algo mais complexo. Além do movimento pendular, os significados emergem das/nas relações entre sujeitos que se apropriam dos signos sociais como forma de representar e significar o mundo em que vivem. Então, mantendo ainda a imagem do pêndulo, é necessário considerar que na ponta do fio há um cristal multifacetado que faz refletir e refratar a realidade dos significados - da escrita, em nosso caso (Vigotski, 1998, Bakhtin 1986, Pino, 2000, Smolka, 2000). Não é possível, portanto, entender o significado da escrita apenas em dois pontos fixos do movimento pendular, mas se quisermos continuar com a imagem do pêndulo, devemos considerar sua trajetória enquanto movimenta-se, pois assim garantimos uma visão mais dinâmica da produção do significado da palavra.

A quarta e última idéia que devemos realçar no aspecto das noções fundamentais a que chegamos com esse trabalho de certa forma foi anunciada na imagem do “pesquisador-garimpeiro” com a qual iniciamos essas considerações finais, mas vale a pena aqui aplicá-las ao conjunto de todo o processo de investigação que estamos encerrando. Estudar questões referentes ao letramento implica envolver-se com outras questões como o ensino da língua escrita na escola e os significados que são atribuídos à escrita pelos sujeitos pesquisados. Trabalhar os significados é perceber as redes de relações sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos cotidianamente. Afinal, os significados emergem nessa teia de relacionamentos (VIGOTISKI, 1998, BAKTHIN, 1986). A complexidade em analisar tais redes, ou, os significados que são produzidos nessas relações deve-se ao fato de nem sempre elas se mostrarem com a transparência que esperamos. Isso requer um olhar cuidadoso, um olhar detalhado e implica dizer que alguns detalhes importantes podem escapar à nossa capacidade de compreensão da realidade observada.

2. Surpresas

A primeira e a mais impactante surpresa dessa investigação é o fato de os alunos declararem-se não escritores na primeira entrevista e nas outras apresentarem vários textos escritos por eles mesmos.

A segunda surpresa refere-se ao fato de que no começo do trabalho de campo tínhamos uma expectativa de encontrar textos escritos nos meios eletrônicos: e-mail's, recados em celulares, escrita nas salas de bate-papo, etc. Quando os sujeitos apresentaram cartas escritas à mão nos surpreendemos e depois compreendemos que a relação com a linguagem está intimamente ligada à situação concreta de vida dessas pessoas. Os sujeitos de nossa pesquisa não têm computadores em casa, nem na escola onde estudam¹⁸, por isso, não apresentaram os tipos de textos que esperávamos encontrar, principalmente considerando a idade dos jovens pesquisados.

A terceira surpresa aconteceu como fruto gradual e crescente das leituras aos teóricos, do enfrentamento das questões iniciais que levantamos e principalmente no contato com os sujeitos durante o trabalho de campo, tudo isso nos fez pensar na linguagem de uma maneira nova - pelo menos para nós. Como professora de Língua Portuguesa, a reflexão em torno da língua/linguagem, de certa forma, é constante. Porém, é muito diferente da reflexão de linguagem que fizemos aqui. Estudar a linguagem como constituição humana exige mudança na forma como conduzimos o nosso trabalho, seja em sala de aula ou em outro ambiente. Fala, escrita, língua, linguagem, cultura, sociedade, contexto, práticas e eventos de letramento são conceitos que se entrelaçam e manifestam interfaces da realidade apontando para sujeitos inacabados, que se constituem enquanto produzem e são produzidos pela linguagem. Os estudos sobre letramento não se referem apenas a questões lingüísticas e menos ainda a questões meramente formais do ensino da língua, apontam sobretudo para os aspectos mais amplos que configuram o humano enquanto ser em constante interação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

¹⁸ Fomos informados, por professores, que a escola possui computadores que estão fechados em uma sala (a qual não tivemos acesso) devido à reforma do prédio. Os alunos também não têm acesso a esse material.

3. Considerações acerca do ensino da escrita

O estudo que fizemos a respeito do letramento e a experiência de campo mostraram quão distantes estão teorias e práticas quando o assunto é o ensino da escrita, isso evidentemente vale, nesse momento, apenas para o universo escolar pesquisado. Alguns professores da escola que ouvimos não dão a devida relevância didática e pedagógica ao contexto sócio-cultural do aluno como oportunidade para o ensino da escrita. Ao contrário, quando esse contexto é lembrado e trazido para as práticas de ensino, são concebidos como razão para destacar “erros” e “defeitos” da fala, da ortografia e da gramática, pois são avaliados à luz da norma padrão da língua. Os estudos sobre letramento que tomam o uso social da leitura e da escrita e o contexto em que elas são produzidas como ponto central do processo de ensino e aprendizagem parecem ter pouca ressonância nas aulas que observamos. Talvez porque tais estudos ainda sejam de fato recentes, como afirmam alguns autores, ou porque realmente seja difícil se passar da constatação teórica de determinadas exigências pedagógicas para alterações efetivas de práticas didático-pedagógicas. Além disso, parece haver, como constatamos com a ajuda dos teóricos (KLEIMAN; BAGNO; SOARES) uma dinâmica sócio-cultural de demarcação de poder e dominação através do uso da língua que supõe preconceitos e discriminações não apenas com certos modos de falar e escrever, mas com os sujeitos, contextos e situações pressupostos nestes modos de falar e escrever.

O ensino da escrita só ganha relevância para quem aprende se de fato fizer ressoar no sujeito os significados que ele mesmo constrói a partir do uso e das práticas sociais que faz da escrita, fenômeno que se dá não apenas na escola, mas, sobretudo, fora dela. Nesse sentido, podemos inferir que a escola precisa primeiro querer e depois buscar formas didáticas e pedagógicas de conhecer melhor os significados que os alunos dão à escrita, e para isso faz-se necessário considerar não apenas o que aluno pensa, mas o que ele vive em seus contextos peculiares e tomar tudo isso como condição e oportunidade de ensino. Isso impõe dois grandes desafios à escola: o primeiro exige que se considere em sala de aula como importante o que o aluno escreve em outras agências de letramento e o segundo, que a produção de texto escolar seja feita na interação com o que é produzido fora dela.

4. Inquietações persistentes

Como fazer a interação entre escola e contexto do aluno no ensino da escrita, considerando principalmente a diversidade cultural e lingüística do alunado? Quais seriam os meios e instrumentos que melhor garantiriam essa interação? De que forma currículos, programas, planejamentos, formação de professores podem ajudar a tornar o ensino da escrita mais relevante e significativo para a vida do aluno?

Muitos autores sugerem que o trabalho com a interlocução seja um ponto de partida para reflexão sobre o ensino do texto em sala de aula. Pensado nessa prática, Leal (2003) levanta duas questões importantes: “o que significa escrever” e “o que significa ensinar a escrever”. “Essas preocupações são sinalizadoras de que a uma concepção tradicional, que manda escrever, contrapõe-se uma outra, que objetiva entender os processos de escrita, o funcionamento de um texto escrito, para poder ensinar” (LEAL, 2003 p. 53).

Destacar o papel da interlocução na escrita é, de certa forma, ressaltar a significação da escrita para o sujeito que escreve. É considerar a escrita como prática social que adquire significação na interação verbal. Trabalhos como o de D’Elia (2007) que destaca a relevância do professor como mediador no processo de aquisição da escrita pelo aluno e o de Moretto (2005)¹⁹ que aborda o texto e o processo de interlocução na sala de aula (só para citar alguns já mencionados nesse trabalho), são exemplos de estudos que podem levar o ensino da escrita a uma contextualização e a valorização da diversidade lingüística e cultural do aluno.

Como foi dito, a proposta aqui é apenas refletir um pouco mais sobre as questões que a pesquisa sobre letramento nos suscitou. São inquietações que persistem, não porque seja a primeira vez que elas vêm a tona, pelo contrário, o que incomoda é tornar essa teoria em prática efetiva dentro da sala de aula. Como trabalhar o texto em todas as suas dimensões com uma turma de trinta ou quarenta alunos?

¹⁹ Moretto (2005) refere-se a outros autores que contribuem para a reflexão do texto e da interlocução na produção escrita em sala de aula: Geraldi, 1997^a, 1997^b; Garcez, 1998; Grandini, 2002, 2003; Leal, 1991, 2003 e Menegassi, 1997, 2003.

Referências bibliográficas

ALMEIDA. In: **Revista Horizontes**: Dossiê: Bourdieu. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. Bragança Paulista v.20, pp 15-30, jan./dez., 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza. **A etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2004.

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 21. ed. Sao Paulo: Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Severino Antônio M. **Escrever é desvendar o mundo**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. USA: Cambridge, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. CATANI, A. (org). **Escritos de educação**, Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A tensão eu/outro**: no sujeito, na memória. 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em educação, Caxambu: 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, Brasília, 1997.

CAMARGO, Rosa Rodrigues Martins de. **CARTAS E ESCRITA**. 2000. 147f. Tese de Doutorado- Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas.

CAMARGO, Giovana Azzi de. **A tensão entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens e adultos**: um estudo/um olhar. 2006. 115f Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: **Linguagem & diálogo** - As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

_____. et. al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2002.

_____ e Tezza. Oficina de texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.

GÓES, M. C. R. A Natureza Social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº. 24, 1991.

GOLDENBERG, MIRIAN. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (coleção magistério, formação e trabalho).

KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2006 (9ª reimpressão).

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. (Coleção Linguagem e educação, 10).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas: São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexandre Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (v. 1: introdução evolucionista à psicologia).

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave, 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Luiz Antonio Marcuschi... [et al]; Inês Signorini (org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MARINHO, Marildes. Os **usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares**, 1991. 207f. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Feuerbach. São Paulo: Hucitec, 1987-1996.

MENDES, J.R. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: Mendes & Grando, R.C. (org.) **Matemática e produção de conhecimento**: múltiplos olhares, São Paulo: Musa, 2006.

MORETTO, Milena. **A produção de textos na escola e o processo de interlocução**. 2005. 191f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio – histórico. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA; Marta K.; SOUZA, Denise Trento; REGO, Tereza (orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

PINHEIRO, Odete. Entrevista: uma prática discursiva. In: Spink, Mary Jane. **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, Ano XXI, nº. 71, 2000.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 214 p. (Série dispersos)

ROJO, Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “uma outra forma de falar”. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Ângela B. Kleiman (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Glaís Sales; CORDEIRO, Glaís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (As faces da lingüística aplicada)

_____. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula**: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? 2006

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber (org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza B.. *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita*. In: SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço**

escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993. (Col. Magistério, Formação e Trabalho pedagógico).

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, nº. 2, 1995.

_____. O (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**. Campinas, nº. 50, 2000.

_____. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULMAN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº. 0, Set/Out /Nov/Dez 1995.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. Ed. São Paulo: Ática, 2001 (Série Fundamentos 10)

_____. (apresentação) **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p15-19, dez 2002. (Dossiê “Letramento”)

_____. Letramento e escolarização in: RIBEIRO, VERA M (org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo, 2003

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros, 2. ed., 8. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização** 7. ed., São Paulo, Cortez, 2005 (coleção questões da nossa época; v. 47)

VIGOTSKI, Lev Semenotvich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Problemas de métodos. In: **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº. 71, jul. 2000

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PESQUISA em SITE:

João Guimarães Rosa. Projeto Democratização da Leitura PDL. Disponível em:
www.portaldetonando.com.br. Acesso em: 13/11/2007.

João Guimarães Rosa. Disponível em:
<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/quimaraesrosa/index.htm>. Acesso em: 20/01/2008.

ANEXO 1

Roteiro de entrevista com alunos (1)

- 1) Quantos anos você tem?
- 2) Onde você mora (bairro)?
- 3) Você utiliza algum meio de transporte para chegar à escola?
- 4) Você tem irmãos? Quantos? Eles estudam? Em que série estão? Em que escola estudam?
- 5) Seus pais estudaram até que série?
- 6) Onde você nasceu? (Quando sua família veio para Itatiba?)
- 7) Em que escolas você estudou?
- 8) Você realiza outras atividades? Quais?
- 9) Você trabalha? Onde?
- 10) Em sua casa, que tipo de material escrito existe? (Exemplos: jornais, revistas, livros, cadernos, livros de receitas, livros de orações, enciclopédia, dicionários, cartas, cartões postais, bilhetes, manuais de instrução, escrita na TV – como legenda de filme, internet, etc.)
- 11) Em que situações você e seus familiares fazem uso da escrita em casa?

ANEXO 2

Roteiro de entrevista com alunos (2)

- 1) Você escreve diariamente?
- 2) O que você costuma escrever?
- 3) Onde costuma escrever? (Exemplo: trabalho, cursos, igreja, em casa, no computador, etc.).
- 4) Para que costuma escrever?
- 5) Para quem costuma escrever? (Essa pessoa responde para você?)
- 6) Você gosta de escrever? Tem dificuldade de escrever?
- 7) Acha que escrever é importante? Por quê?
- 8) O que você acha da escrita na escola?
- 9) Em que situações precisa escrever na escola?
- 10) Você usa a escrita em outras atividades fora da escola? Quais? (Você usa a escrita em seu trabalho? Em que situações?)
- 11) Existe algum momento em que você acha que a escrita é mais importante (eficiente) que a fala?
- 12) Você poderia trazer algum texto que escreveu fora da escola para conversarmos sobre ele?

ANEXO 3

Roteiro para entrevista com alunos (3)

- 1) Por que você escolheu esse texto para conversarmos? (a pergunta refere-se ao texto solicitado no roteiro para entrevista nº 02)
- 2) Como você imagina um grupo ou sociedade que viva sem escrita?
- 3) Em sua opinião, qual é a importância da escrita para a sociedade?
- 5) Você acha mais fácil ler ou escrever?
- 6) Em sua opinião, para se produzir um bom texto é necessário muita leitura?
- 7) O que seus professores acham disso?
- 8) Você acha que somente a professora de Língua Portuguesa deve acompanhar (e corrigir) a escrita dos alunos? Por quê?
- 9) Você concorda que é importante aprender a escrever? Por quê?
- 10) Você acha que os textos que você escreve na escola o ajudam na escrita de textos em sua casa, comunidade, trabalho, etc.? Pode me dar exemplos?
- 11) O que você escreve no trabalho, em casa, com amigos o ajuda na hora de escrever o que a professora pede? Pode me dar exemplos?

ANEXO 4

Roteiro para entrevista com professores

- 1) Para você, os alunos têm tido facilidade ou dificuldade de escrever? Por quê?
- 2) O que faz os alunos escreverem bem (ou mal)?
- 3) O uso do computador (editor de texto, internet, e-mail, blog, chats, etc.) contribui para a escrita de textos escolares? Ou atrapalha? Qual a sua opinião?
- 4) Você tem conhecimento se seus alunos escrevem fora da escola? Sabe que tipo de textos costumam escrever?
- 5) Onde eles costumam escrever?
- 6) Que relação pode se estabelecer entre os textos (cartas, lista, diários, blogs, etc.) que os adolescentes escrevem fora da escola (no trabalho, na igreja, na comunidade, etc.) e a produção de texto em sala de aula?
- 7) Você acha que os alunos que fazem uso da escrita fora da escola (em casa, no trabalho, etc.) escrevem melhor os textos solicitados durante as aulas?
- 8) Para você, é importante saber escrever bem? Por quê?
- 9) Você acha que somente a professora de Língua Portuguesa deve acompanhar (e corrigir) a escrita dos alunos? Por quê?
- 10) Você gostaria de me mostrar alguma produção de seus alunos para conversarmos um pouco mais sobre o assunto?

ANEXO 5

Caracterização da Escola

1. Estrutura física

1) Construção

Tipo de construção:

Número de andares:

Altura do pé direito:

Escadas:

Rampas para deficientes:

Adequação para a função:

2) Quantidade de:

salas de aula	banheiros	Cozinhas	laboratórios	bibliotecas
corredores	quadras	<i>Hall</i> de entrada	pátios	portões
Portas	janelas	Escadas	Sala de professores	Banheiros de professores
Sala de direção	Sala de coordenação	secretaria	cantinas	

3) Descrição dos itens acima

4) Condição de conservação da escola:

Pintura:

Parte elétrica:

Hidráulica:

Assoalho:

Telhado:

Portas e janelas:

Salas de aula:

Corredores:

Pátios:

5) Mobiliário:

Salas de aula:

Salas de direção, secretaria e coordenação:

Sala de professores:

Biblioteca:

Cozinha:

Banheiros:

6) Condições sanitárias

Filtros:

Bebedouros:

Condições de limpeza (escola como um todo):

Banheiros:

Cozinha:

7) Outras observações

Mural de avisos:

Outros materiais e recursos:

2. Dados históricos e contextuais da escola

Nome:

Ano de inauguração:

Por que recebeu esse nome?

Mudança de função:

Com quantos alunos começou?

Quantidade de alunos atualmente:

Quantos alunos moram no bairro onde a escola está localizada?

Quantos alunos vêm de outros bairros?

Os professores moram nas imediações da escola?

Qual a condição atual da escola? A escola já passou por alguma reforma? O que foi feito?

3. Organização da escola

Séries:

Turnos:

Distribuição por turnos:

Reunião de professores:

Conselho de classe

4. Condição de ocupação

Temperatura:

Sonora:

Visual:

Outras observações:

5. Merenda escolar

Quantidade:

Qualidade:

Assiduidade:

6. Entorno da escola (descrição)

Localização do bairro:

Ruas próximas:

Condições do trânsito:

Vizinhança (residencial, comercial, etc.):

7. Caracterização humana e pedagógica

Aspectos importantes do projeto pedagógico da escola:

Como é elaborado e implementado o projeto pedagógico?

Quantidade de professores na escola:

Trabalham só nessa escola? Em que turnos?

Sobre a formação dos professores?

A escola realiza eventos culturais? Como eles são organizados?

Sobre os alunos: de que bairros vêm, condição sócio-econômica, etc.

7. Recursos

A escola mantém uma biblioteca? Há biblioteca?

Quantos livros?

Como os alunos utilizam o espaço da biblioteca?

Existe algum aparelho áudio-visual?

Há computadores disponíveis para os alunos? Ele é utilizado nas aulas de produção de texto?

A escola recebe algum jornal, revista ou outro periódico?

Como é o acesso dos alunos a esse material?

É feita alguma atividade de leitura e escrita utilizando jornal ou revista em aula?

Há algum evento na escola que destaque especificamente a prática de escrita?

Há leituras de livros paradidáticos? Com que frequência?

Como é feita a avaliação de leitura?

Os alunos costumam fazer relatórios escritos das leituras realizadas?

A escola conta com aparelho de vídeo cassete ou DVD? Há projeção de filmes?

A escola costuma promover passeios a eventos culturais (feiras, cinema, shows, exposições, teatro, etc.)?

9. Outras informações

Em que condição se encontra a biblioteca da escola?

Ela conta com quantos livros?

Os alunos utilizam os livros da biblioteca (para pesquisa, leitura, empréstimo)?

A escola promove algum evento cultural (feiras, exposições, shows...)? Com que frequência eles ocorrem?

A escola assina algum jornal ou revista? (Quais? Os professores ou alunos fazem uso deles?)

A escola possui equipamentos eletrônicos (aparelho de CD, vídeo, rádio, gravador, TV, computador)? Quantos? Os alunos os utilizam? Com que frequência? Como a utilização é organizada?

A escola oferece aos alunos alguma atividade extracurricular (artesanato, aulas de futebol, teatro, etc.)

ANEXO 6

Entrevista com André - 29/06/07.

Disse que gosta de escrever histórias. Inventar histórias.

Perguntei se ele gostava de escrever, ele disse:

“No começo do ano, dona, eu tinha mais vontade, dona, de fazer os textos, dona.”

M.: Você acha importante saber escrever bem?

A.: Não sei dona! É, dona se a agente aprende a escrever agente ajuda a falar melhor.

Obs.: enquanto falava comigo desviava o olhar, poucas vezes me olhava diretamente.

Também gesticulava muito.

Entrevista com André- 15/08/2007

Ma: Então, André, cê tem aí alguma coisa escrita pra me mostra[r]?

A.: Escrito aqui, não dona.

Ma: Você escreve?

A.: Não dona, eu escrevo sim, dona. Eu tenho sim, dona. Mas não posso te mostrar não.

Ma: Por que André?

A.: Porque não.

Ma: O que você escreveu aí que não pode me mostra[r]?

A.: uma carta, dona.

Ma: Ah, é? Pra sua namorada?

A.: É.

Ma: Ah, você não quer que eu veja?

A.: Melhor não, né dona? [...] Mas se a senhora quer ver, dona? Se a senhora quer ver eu mostro, dona. A senhora quer ver, dona?

Ma: Se você quiser me mostrar eu vou gostar de ver, mas se não quiser não tem problema.

A.: Ah, dona, mas não dá risada não, dona. (Deixa eu ver se está por aqui).

(procura a carta nos bolsos da calça)

A.: A senhora não vai dar risada?

Ma: Não. Não vou dar risada.

[...]

Ma: Posso ler?

A.: Pode dona, com certeza. Aí a senhora ver se me aprova, dona.

[...]

(André me disse que havia algo meio errado na carta que fez para a namorada.)

Ma: Ta meio errado? O que está meio errado, aqui?

A.: Ah, dona! Não sei. Ta errado, não ta, dona?

Ma: Não, por enquanto não vejo nada de errado aqui.

A.: Não!

(Pela expressão no rosto de André, percebi que ficou muito surpreso com a minha resposta)

[...]

Ma: Você gosta de escrever cartas?

A.: Ah, escrevo algumas...

Ma: Você sempre escreve pra sua namorada?

A.: Escrevo, mas não entrego, dona.

Ma: Por que não? Como é que ela vai saber?

A.: Ah, sei lá, dona. Eu escrevo pra mim.

Ma: E ela escreveu pra você?

A.: Escreveu, mas também não entregou.

[...]

A.: Ah, dona eu tenho vergonha! Eu tenho vergonha, dona.

Ma: Por que você escreve?

A.: Ah, dona, escrevo, assim, quando não tem nada pra fazer, aí eu fico pensando e passo pro papel.

Ma: Será que não vale a pena escrever pra ela pra ver o que ela pensa?

A.: Ah, dona [...] porque eu não acho que [é] boa...

Ma: Você sempre acha que não está boa?

[...]

A.: Tem uma parte aí que eu escrevi em Inglês pra ela não entender mesmo.

(risos)

M.: Pra ela não entender mesmo?![...] Você sabe o que está escrito aqui?

A.: Eu sei. Eu já deixei até coisado aqui pra não esquecer.

[...]

(André retira um pequeno pedaço de papel do bolso e ler o que está escrito)

Ma: Olha, que romântico!

A.: Até passei aqui no papel, dona, pra não esquecer.

Ma: Eu posso tirar uma cópia dessa carta?

A.: Pode.

.....

[...]

Ma: Além de cartas o que mais você gosta de escrever?

A.: De vez em quando eu procuro de inventar histórias. Assim, não tem nada pra fazer aí eu vou inventando...

Ma.: É?

Ma: Tem alguma que você poderia trazer pra eu ver?

A.: Tem.

[...]

Ma: Achei interessante você escrever a carta e não entregar.

A.: Tenho vergonha...

Ma: Mas depois você comenta com ela o que você escreveu?

A.: É eu procuro falar. Falo um pouco. Nem tudo, comento de tudo um pouco.

....

[...]

Ma: Os textos que você escreve, você escreve pra alguém?

A.: Não, tipo assim, escrevo pra mim mesmo.

Ma: O que você faz com eles? Você não mostra pra ninguém?

A.: Eu guardo.

ANEXO 7**Carta à Mariana****Hora 21:30****Data 15-07-07****Com amor e carinho****Para Mariana**

Saudações Coração...

Saudades sem fim...

Mariana Primeiro do que tudo

a paz de Deus ...

Mariana é com imenso prazer

Em meu coração Que Pego

Nesta caneta para

Espresar um pouco dos

Meus sentimentos por você...

Mariana estou louco de saudades de você, Pois não vejo a hora de Poder

Estar ai com você...

Mariana sabe que eu te amo não é

Pois simto um carinho enorme

Por você coração...

Mariana coração escreva uma carta

Para mim OK. Pois estou louco

De saudades, Mariana fica com

Deus coração...

Beijos e um forte Abraço...

ANEXO 8

Primeiro que tudo

A paz de Deus...

É com imenso prazer em
Meu coração que pego nesta
Caneta para espre sar um
Pouco dos meus sentomentos
Por você coração...

Paula estou com tanta
Saudades de todos vocês, Pois
Não veja a hora de estar ai
Com todos, Pois estou sofrendo
Muito de saudades de vocês...

Paula sabe que eu amo você não
é, gostaria que você escreveçe
uma carta para mim...

Paula com fé em Deus logo
Estarei ai com vocês, pois não
Estou aguentando mais
Ficar sem vocês...
Paula fica com Deus ta Coração
Um abraço beijos... te amo...

ANEXO 9

Carta recebida por Mariana Da amiga Leila

Carta para uma grande amiga ...

Mariana!

Saiba que jamais esquecerei a amiga que você é..

Já vi que a gente sempre vai ser amiga, mais cunhada não, pois parei de ser troxa...Você sabe o que eu quero dizer com isso né, outra hora te explico melhor!

Saiba que quando eu for embora sempre vou lembrar de você, sentirei sua falta para sempre...

Te desejo toda à felicidade desse mundo para você, pois você merece;

Lembre-se sempre dessa sua amiga maluca, que sou eu...

Saiba que meu amor por você, é com um amor de irmã que jamais gostaria de ter de se separar uma da outra.

Beijos da irmã que te ama, e te adora, mais que tudo!!!

Nunca se esqueça de mim ...

Nunca esquecerei de você...

Transcrevi tentando ser fiel a escrita. Os nomes são fictícios.

ANEXO 10

DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR

A EMEF _____ está localizada no Bairro _____, na cidade de Itatiba, em prédio próprio, tendo duas escolas anexas de Educação Infantil: a EMEI _____ - no mesmo terreno; e a EMEF _____ no bairro _____.

Esta U.E. atende alunos que residem no seu setor (26%) e na zona rural (74%), compreendendo os bairros _____ e _____ e outros sítios.

A clientela da escola é de baixa renda. São filhos de agricultores, serventes de pedreiro, jardineiros, empregados domésticos, caseiros, operários e ajudantes gerais.

Cerca de 70% das famílias são compostas por pelo menos quatro filhos e 82% das mesmas têm apenas uma ou duas pessoas que garantem o sustento da casa, sendo constatado um distante grau de convivência e engajamento familiar, diante do fato de que muitos dos responsáveis pelos alunos não são seus pais, mas sim avós, tios e os chamados "padrinhos" (trabalhadores rurais migrantes que, quando conseguem estabelecer-se profissionalmente, trazem consigo outras pessoas, entre as quais os pais desses alunos). O tempo de permanência desses migrantes na região é relativamente curto, o que eleva a taxa de transferências escolares. Algumas poucas famílias conseguem se fixar por um tempo um pouco maior, de no máximo oito anos. Vivem em habitações entre três e seis cômodos (apenas 34% se constituem por casas próprias), com renda mensal média de até 2 salários mínimos.

Os pais, em sua grande maioria, têm um baixo grau de instrução e uma carga horária de trabalho elevada e, por isso, apresentam uma grande dificuldade em acompanhar a vida escolar diária de seus filhos. Também devido a estes fatos, os pais não têm condições de oferecer aos filhos um acompanhamento médico e odontológico adequados, recorrendo apenas ao SUS. Mesmo quando encaminhados pela escola, muitos alunos não dão continuidade aos tratamentos esperados (médico, odontológico, fonoaudiológico, psicológico, etc) por dificuldade de locomoção em transporte público até os postos de saúde, distantes de suas residências. Menos da metade dos responsáveis pelos alunos possui algum tipo de transporte particular.

Para uma grande parcela de nossos alunos, a escola representa a mais importante fonte de informação e até mesmo de lazer, contribuindo ainda para a complementação da alimentação básica diária, através da merenda escolar. O rádio e a televisão são responsáveis pelo acesso às informações distantes dessas famílias. No caso da TV, esta é também a principal fonte de lazer dos alunos fora do ambiente escolar. Já o acesso à leitura de livros é oferecido exclusivamente pela escola, através de sua biblioteca. E de acordo com levantamento feito, as leituras informativas acontecem fora da escola de forma esporádica apenas através do jornal local.

Próximo à escola existe um escasso comércio e algumas indústrias. Essas não chegam a representar mercado de trabalho para as famílias dos alunos devido ao grau de instrução exigido por elas e não compatível com a realidade local. Na área rural, ocupada por chácaras de recreação e sítios de agricultores pobres, é gerada pouca renda.

A carência material de nossa clientela é suprida pela escola, com recursos da APM advindos de eventos e promoções que a escola realiza do decorrer do ano, além de uma ajuda ocasional da empresa _____.

Diante da realidade aqui apresentada, nossa meta principal é universalizar o acesso e a permanência do aluno na escola, oferecendo um ensino de qualidade.

ANEXO 11

Agrupamento de alunos e sua distribuição por ciclos, turno, curso, série e turma.**Organização Vertical (em 12/06/2007)**

Ed. Infantil Fundamental	Série/Ciclo	A	B		Total Classes	Total Alunos
Ed. Infantil*	Inf/Pré	28	--	--	1	28
Ed. Infantil **	Inf/Pré	28	--	--	1	28
Regular	1ª - Ciclo I	33	--	--	1	33
Regular	2ª - Ciclo I	28	26	--	2	54
Regular	3ª - Ciclo II	26	27	--	2	53
Regular	4ª - Ciclo II	22	21	--	2	43
Regular	5ª -Ciclo III	34	--	--	1	34
Regular	6ª -Ciclo III	37	--	--	1	37
Regular	7ª -Ciclo IV	22	20	--	2	42
Regular	8ª -Ciclo IV	33	--	--	1	33
Total					14	385

* EMEI

** EMEF

Organização Horizontal (em 12/06/2007)

1º Período: das 07h às 11h (Educação Infantil)
das 07h às 12h (Ensino Fundamental)

Classes	Inf/Pré *	Inf/Pré **	5ª A	6ª A	7ª A	7ª B	8ª A	Total
Alunos	28	28	34	37	22	20	33	202

* EMEI

** EMEF

2º Período: das 13h às 18h (Ensino Fundamental)

Classes	1ª A	2ª A	2ª B	3ª A	3ª B	4ª A	4ª B	Total
Alunos	28	30	27	24	23	25	26	183

ANEXO 12

NOME		Recursos Humanos						
Nº	Situação Funcional	Categoria	Habilitação	Disciplina Classe	Afastamento	Local	Função que exerce	
	I - Núcleo de Direção							
1.	Designada	Diretor	Pedagogia/Geog.		Não			
2.	Designada	Coord. Pedag.	Pedagogia		Não			
3.	Efetiva Municipal	Auxiliar Administrativo	Técnico Administração		Não			
4.	Terceirizada	Merendeira	Ensino Fund. Incompleto		Não			
5.	Terceirizada	Aux. Serviços	Ensino Fund. Incompleto		Não			
6.	Terceirizada	Merendeira	Ensino Médio		Não			
7.	Efetiva Municipal	Inspetor de Alunos	Ensino Médio		Não			
8.	Terceirizada	Aux. Serviços	Ensino Fundamental					
9.	Terceirizada	Aux. Serviços	Ensino Médio		Não			
10.	Terceirizada	Merendeira	Ensino Fund. Incompleto		Não			
11.	Contratada	PEB II	Letras	Português				
12.	Efetiva Municipal	PEB I	Pedagogia		Sim		Arº 48 - Lei 2964/97	
13.	Contratada	PEB II	Matemática	Matemática				
14.	Efetiva Municipal	PEB I		4º A / II				
15.	Contratado	PEB II	Sociologia	História				
16.	Efetiva Municipal	PEB I	Pedagogia	3º B / II				
17.	Contratada	PEB II	Ed. Artística	Ed. Art. I / II				
18.	Efet. Municipalizada	PEB II	Geografia/Pedag.		Sim		Coord. Pedag.	
	II - Núcleo Técnico-Pedagógico							
	III - Núcleo Administrativo							
	IV - Núcleo Operacional							
	V - Núcleo do Corpo Docente							

Situação Funcional	Categoria	Habilitação	Disciplina Classe	Afastamento	Local	Função que exerce
PEB I	Contratada	Estudos Sociais	2ª A / I			
PEB I	Efet. Municipal	Geografia	Inf/Pré			
PEB II	Efet. Municipal	Matemática	Matemática			
PEB I	Efet. Municipalizada	Geografia/Pedag.	3ª A / II			
PEB II	Contratada	Letras	Inglês II / III / IV			
PEB I	Efet. Municipal	Geografia	4ª B / II			
PEB II	Efet. Municipal	Ciências Biolog.	Ciências			
PEB II	Efet. Municipal	Ed. Física/Pedag.	Ed. Fis. I / II / III / IV			
PEB I	Efet. Municipal	Pedagogia	Inf/Pré 2ª B / I			
PEB I	Efet. Municipal	Pedagogia		Sim		Coord. Pedag.
PEB II	Efet. Municipal	História		Sim		Artº 49 - Lei 2864/97
PEB II	Contratada	Geografia/E. Soc				
PEB I	Efet. Municipalizada	Geografia/Pedag.	1ª A / I			
PEB II	Contratada	Pedagogia	PEAL			
PEB II	Contratada	Ed. Artística	Ed. Art III / IV			
PEB II	Efet. Municipal	Letras	Português			

Nº	NOME
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	

ANEXO 13

Formulário para pesquisa sócio-econômica-cultural dos alunos
E.M.E.F. 2007

1. Identificação

Nome do aluno: _____ Série: _____
 Endereço: _____ Nº: _____
 Bairro: _____ Telefone: _____

2- Composição Familiar (Incluir o aluno)

Nº	Parentesco	Sexo	Naturalidade		Idade	Ocupação	Escolar.
			Cidade	Estado			
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

Escolaridade: EFC = De 1ª, a 8ª, série Incompleto
 EFC = De 1ª, a 8ª, série Completo
 EMI = Ensino Médio (Colegial) Incompleto
 EMC = Ensino Médio (Colegial) Completo
 SI = Superior (Faculdade) Incompleto
 SC = Superior (Faculdade) Completo
 NA = Não alfabetizado

Quantas pessoas trabalham na família: _____

Renda Familiar Mensal:

- De 1 a 2 salários mínimos ()
- De 2 a 3 salários mínimos ()
- De 3 a 4 salários mínimos ()
- Acima de 4 salários mínimos ()

3- Habitação

() Casa () Apartamento () Edícula(fundos) () Outros _____
 () Própria () Alugada () Cedida () Financiada

Quantos cômodos a casa possui, incluindo banheiro? _____

Há miantra tomada escola, no bairro? _____

4- Qualidade de Vida

Bens que a família possui, coloque a quantidade:

() Automóvel () Moto () Telefone () Televisão () Computador

() Geladeira () Maq. de lavar roupa () Aparelho de Som

Os moradores da casa lêem jornais, revistas ou livros? () Sim () Não

Quais? _____

Quais os principais problemas do bairro?

() Violência () Desemprego () Transporte () Não tem água encanad

() Saúde () Educação () Outros: _____

Quais as opções de lazer da família?

() TV () Futebol () Clube () Bar () Praça () Cinema

Existe, no bairro, algum lugar que seja considerado agradável, interessante ou atrativo para as pessoas? () Sim () Não

Qual? _____

5- Relação escola-comunidade

No quê a sua comunidade se diferencia das outras comunidades?

Como você poderia colaborar para a melhoria da escola da sua comunidade?

Que espaços escolares podem ser utilizados pela comunidade?

Que espaços e equipamentos da comunidade a escola tem utilizado?

A escola da sua comunidade já foi vítima de furto ou roubo? () Sim () Não

A escola da sua comunidade já foi depredada? () Sim () Não

ANEXO 14

ORIENTAÇÕES PARA SONDAGEM DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

AValiação Diagnóstica

CICLOS III E IV DO REGULAR E DA EJA LÍNGUA PORTUGUESA

"É uma avaliação pedagógica e não punitiva que vai além da prova clássica, cujo objetivo é contabilizar acertos e erros, conforme definido por Yves de la Taille, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Com a avaliação diagnóstica, o professor deve ser capaz de chegar à matriz do erro ou do acerto, interpretando a produção do aluno.

De acordo com a avaliação diagnóstica, o professor precisa localizar, num determinado momento, em que etapa do processo de construção do conhecimento encontra-se o estudante e, em seguida, identificar as intervenções pedagógicas que são necessárias para estimular o seu progresso. Essa diagnóstico, onde se avalia a qualidade do erro ou do acerto, permite que o professor possa adequar suas estratégias de ensino às necessidades de cada aluno. (www.educador.com.br)

"Os encaminhamentos pedagógicos que o professor precisa tomar devem ser planejados em função das habilidades e hábitos que possibilitam o seu êxito, desenvolvendo, através da assimilação ativa do legado cultural da sociedade". (Luckesi - Verificação ou avaliação: O que grapa a escola?)

A avaliação diagnóstica mostra o que o aluno já sabe e o que ainda não foi assimilado totalmente. Assim, tendo em vista a diversidade cultural, bem como a dificuldade de aprendizagem de nossos alunos tanto do Ensino Regular como da EJA, vimos que a melhor maneira de diagnosticar os problemas, é partindo da própria produção do aluno, a qual será o ponto de partida, ou até mesmo o redirecionamento das ações do professor.

No Ensino Regular deverá acontecer em três momentos: no início do ano letivo, após o recesso, em agosto, e no final do ano, mas antes das provas finais, na EJA deverá ser realizada, no 1º semestre em fevereiro, abril e final de junho e no 2º semestre em: agosto, outubro e final de novembro.

Nas primeiras sessões de aula, a avaliação servirá de ponto de partida para o planejamento, optamos por uma produção textual, tendo a preocupação de adequar essas atividades às séries em questão:

- Nas 5ª e 6ª séries os alunos vão produzir uma narrativa **REGULAR**
- Nas 7ª uma notícia.
- Nas 8ª uma carta argumentativa.

Alguns lembretes para a produção textual:

- Narrativa

"Os textos nos quais predomina a trama? narrativa apresentam fatos ou ações em uma sequência temporal e causal. O interesse reside na ação, através do qual se desenvolvem as personagens. Os fatos ocorrem no momento em que esta ação acontece. Os fatos são apresentados em uma ordem cronológica, isto é, de acordo com o tempo e a forma dos verbos adequam um papel fundamental na organização dos textos narrativos. Também é importante a distinção entre o autor e o narrador, quer dizer, a voz que relata dentro do texto; o ponto de vista narrativo (narração em primeira e terceira pessoa) e a predicação."

avaliação Diagnóstica do 2º Semestre

- No segundo semestre deverão ser escolhidas duas das sugestões abaixo para serem realizadas em agosto e novembro, seguindo as orientações anteriores.
- Escolher uma das fotos jornalísticas anexas, entregar aos alunos e pedir que eles elaborem uma notícia a partir dela. (PAUTA 6).
- Escrever uma narrativa contendo algo interessante, ou mesmo engraçado que aconteceu com o aluno. Não esquecer que a narrativa deverá ser em 1ª pessoa, ser feita em primeira pessoa e que poderá ser enriquecida (PAUTA 5).
- Escrever uma carta solicitando ajuda para uma comunidade carente e justificando o porquê desse pedido (PAUTA 7).

Prof.ª
Avaliação Diagnóstica do 1º Semestre
REGULAR

- O professor entrega o texto, mas não lê, o aluno deverá realizar esta tarefa sozinho.
- O aluno lê a proposta abaixo:

Nos últimos anos a mídia local tem veiculado notícias tais como: execução de jovens envolvidos com drogas, roubos em residências com a aplicação de golpes com entorpecentes, e assim por diante.

Tendo em vista estes fatos, redija uma carta ao prefeito da cidade sugerindo algumas ações preventivas que podem ser executadas para impedir a participação de jovens da sua cidade à vida criminosa. Não esqueça de argumentar a favor de suas ideias.

- Escrever o texto numa folha à parte, lembrando de colocar o nome.
- Terminado o texto, o professor deverá analisar as produções dos alunos e preencher a pauta para análise da carta (PAUTA 7), entregar à equipe gestora para organizar os dados e encaminhar à Coordenadora da Oficina Pedagógica. Este procedimento é válido para as três avaliações a serem realizadas.
- Em fevereiro deverá ser aplicada a avaliação que tem como subsídio o texto abaixo para produção de um texto de autoria.

EPITÁFIOS (Reynaldo Jardim - O Pasquim)

- Era só um menino,
- Cabelo e sonho de palha,
- Danças de leite batido,
- Naiz pintado de sardas
- Era só Serafina,
- Mocinha, sãta rodada,
- Olhos ainda brilhantes,
- Meio anjo, meio fada.
- Era um senhor de astúlio,
- Terço e gravata italiana,
- Ainda cheio de vida,
- Vendo Copacabana.

- Era, bata perfida,
- Com endereço preciso,
- Que apertou o galinho
- Foi polícia? Foi bandido?
- Era Rio de Janeiro,
- Maravilha de cidade,
- No coração carioca,
- Bate uma enorme saudade,
- Era um passaro branco
- No céu pintado de azul,
- Onde está a pátria amada
- Meu jeito de ser Brasil?

**ACABOU-SE O QUE ERA DOCE,
QUEM COMEÇOU SE LAMBUTOU-RE.**

1. Este projeto do IUPERJ, iniciado em 1998, teve como objetivo principal avaliar o desempenho dos alunos em função de suas habilidades e hábitos de estudo e de trabalho. O projeto foi desenvolvido em parceria com o IUPERJ e o IUPERJ. O projeto foi desenvolvido em parceria com o IUPERJ e o IUPERJ.

ANEXO 15

Nome _____ Idade _____

1) Onde mora (bairro) _____ 2) Você utiliza algum meio de transporte para chegar à escola? Qual? _____

3) Você tem irmãos? _____ Quantos? _____ Que série eles estão cursando? Em que escola estudam? _____

4) Onde você nasceu? _____ Quando sua família veio para Itatiba? _____

5) Você já estudou em outra escola? Qual _____

6) Além de estudar você realiza outra atividade (dança, bordado, futebol, outros cursos)?

7) Você trabalha? _____ Onde? _____ O que faz _____

8) Em sua casa, que tipo de material escrito existe? (Exemplos: jornais, revistas, livros, cadernos, livros de receitas, livros de orações, enciclopédia, dicionários, cartas, cartões postais, bilhetes, manuais de instrução, escrita na TV – como legenda de filme, internet, etc.)

9) Em que situações você e seus familiares fazem uso da escrita em casa? Quando costumam escrever?

10) Você escreve diariamente?

11) O que você costuma escrever? (recados para mãe ou pai, diário, carta, etc.)

12) Onde costuma escrever? (Exemplo: trabalho, cursos, igreja, em casa, no computador, etc.)

13) Para quem costuma escrever? (Essa pessoa responde para você?)

- 14) Você gosta de escrever? Tem dificuldade de escrever? Qual?
- 15) Acha que escrever é importante? Por quê?
- 16) Você gosta de escrever os textos que a professora pede? Por quê?
- 17) Em que situações precisa escrever na escola?
- 18) Você usa a escrita em outras atividades fora da escola? Quais? (Você usa a escrita em seu trabalho? Em que situações?)
- 19) Existe algum momento em que você acha que a escrita é mais importante (eficiente) que a fala?
- 20) Você acha que existe sociedade (ou grupo de pessoas) que não conhece a escrita? Não escreve livros, documentos, etc.?
- 21) Em sua opinião, qual é a importância da escrita para a sociedade?
- 22) Como seria viver sem registrar (escrever) os acontecimentos do dia a dia?
- 22) Você acha mais fácil ler ou escrever?
- 23) Em sua opinião, para se produzir um bom texto é necessário muita leitura?
- 24) O que seus professores acham disso?
- 25) Você acha que somente a professora de Língua Portuguesa deve acompanhar (e corrigir) a escrita dos alunos? Por quê?

26) Você concorda que é importante aprender a escrever? Por quê?

27) Você acha que os textos que você escreve na escola o ajudam na escrita de textos em sua casa, comunidade, trabalho, etc.? Pode me dar exemplos?

28) O que você escreve no trabalho, em casa, com amigos o ajuda na hora de escrever o que a professora pede? Pode me dar exemplos?