

USOS DO LETRAMENTO ESCOLAR NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ADOLESCENTES

Valéria Barbosa de **Resende** – Ceale/FaE - UFMG

Francisca Izabel Pereira **Maciel** – Ceale/FaE - UFMG

O artigo discute sobre uma questão presente na maioria das escolas públicas e nesse texto em especial, observados em escolas públicas municipais de Belo Horizonte, nos 2º e 3º ciclos: alunos que já venceram a etapa da alfabetização, aqui entendida como o processo de apropriação da tecnologia da escrita (Soares, 2003), e precisam desenvolver as competências de leitura e produção textual, na perspectiva do letramento.

Assim, evidencia-se que o problema não está vinculado ao processo de alfabetização, propriamente dito, ou seja, no domínio das relações entre “os sons da fala e as letras da escrita, a mecânica da escrita/leitura”, mas questões envolvendo “o desenvolvimento de competências de leitura e escrita” (ROJO, 2009, p. 60).

Uma orientação metodológica veiculada e aceita no Brasil, desde a década de 80, é a de ensinar a língua por meio de gêneros textuais. Essa perspectiva foi amplamente discutida na época do lançamento do livro organizado por João Wanderley Geraldi, EM 1984, intitulado “O texto na sala de aula: leitura e produção”, em que se consagrou o texto como objeto de ensino. Essa perspectiva é reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, onde, segundo Rojo e Cordeiro (2004, p.11), “convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e também orais”.

Em consonância com essa perspectiva e diante da multiplicidade de gêneros textuais que circulam no nosso contexto social, algumas questões são pertinentes para pensar o ensino da língua por meio de gêneros textuais: quais gêneros textuais priorizar e pertencentes a quais esferas de comunicação social? É possível organizar uma sequência didática na perspectiva dos gêneros?

Partindo dessa problemática e orientada por essas questões, desenvolvemos uma pesquisa em 2007, com uma professora e 42 adolescentes, com idades entre 12 e 17 anos, sendo a maioria, proveniente do aglomerado Morro das Pedras, em Belo

Horizonte. Esse grupo de estudantes participava do projeto, denominado na época, “Rede do 3º ciclo”¹, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, cujo objetivo era incluir esses adolescentes, que viviam em uma realidade de vulnerabilidade social, na prática escolar do 3º ciclo.

Tomando como recurso metodológico a observação participante, foi possível a convivência com a professora e os estudantes-adolescentes, por quase um ano, em situações de recepção e produção de gêneros textuais, além da observação e análise dos eventos e práticas de letramento escolar, procuramos analisar como essas práticas de letramento ensinadas na escola foram apropriadas pelos adolescentes e transformadas em práticas adquiridas.

A observação participante é o principal recurso metodológico do paradigma etnográfico. A opção por esse paradigma, diz respeito ao modo como o pesquisador se posiciona diante dos sujeitos pesquisados, com o intuito de captar os significados que têm as ações e os eventos para as pessoas ou para os grupos estudados. Em todas as sociedades, as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, entender a sua própria pessoa e os outros e dar sentido ao mundo em que vivem (SPRADLEY, 1979).

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

¹ Atualmente, o projeto é denominado Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvido pela SMED/BH. O programa atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos. Os alunos da Escola Integrada são atendidos pela manhã e à tarde. As atividades são realizadas tanto dentro, quanto fora da escola, em diversos lugares da comunidade. Ao todo, o aluno é atendido durante 9 horas. Cada Escola Integrada conta com um professor comunitário como coordenador. Para as ações fora da escola, são organizados grupos de 25 alunos, acompanhados de um monitor, que pode ser estudante universitário ou agente comunitário.

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

Com relação às práticas de letramento, estas podem ser consideradas como os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento, considerando os contextos sociais e culturais que configuram e determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação.

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

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

O letramento escolar é um tipo de prática de letramento que desenvolve um tipo de habilidade, não outros. Geralmente, na escola, há uma valorização da produção de um texto expositivo abstrato, que pressupõe a supremacia da escrita sobre a oralidade (modelo autônomo de letramento). Street (*apud* SOARES, 2003, p.107) chama de “Pedagogização do letramento” – processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integra eventos e práticas sociais específicas associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associadas a objetivos e concepções não escolares. Segundo Soares (2003, p.107), “essa pedagogização da leitura e da escrita – dos eventos e práticas de letramento – é, porém, inerente à necessária e inevitável escolarização de conhecimentos e práticas.” Já o modelo ideológico de letramento oferece uma alternativa conceitual que nega a neutralidade da escrita e compreende seus efeitos considerando as questões sociais, culturais e de poder.

Soares (2003) aponta que as práticas sociais de letramento são transformadas em práticas de letramento a ensinar, que são aquelas que “a escola seleciona para torná-las objetos de ensino” (p. 108). Trata-se, pois, tanto de escrever para aprender a escrever (práticas de letramento ensinadas), quanto para usar socialmente a leitura e a escrita (práticas de letramento adquiridas).

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

Research in NLS challenges this view (*autonomus*) and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions. The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others (p.77)².

² A pesquisa do NLS desafia esta visão (letramento autônomo) e sugere que, na prática, a alfabetização varia de um contexto ao outro e de uma cultura a outra e, por esse motivo, possuem efeitos de letramento diferentes em condições diferentes. O modelo autônomo impõe simplesmente as concepções ocidentais de letramento sobre outras culturas ou em um mesmo país de uma classe ou de um grupo cultural sobre outro (Tradução livre da autora).

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

Em outra direção, corroborando o pressuposto de Street, é possível também um sujeito com pouca escolaridade, inserido em um meio com práticas letradas restritas, usar a escrita e ressignificá-la. A pesquisa de Thies e Peres (2009) analisa práticas de moradores de zonas rurais da região sul do Rio Grande do Sul, evidenciando letramentos em contextos não escolares. As autoras analisam “os diários de agricultores que, através de seus registros, ressignificam sua história, realizando observações importantes quanto ao trabalho da lavoura, ao tempo e ao clima, ao lazer e aos acontecimentos pessoais e sociais da vida comunitária” (p. 221).

Desta forma, os eventos e práticas de letramento são mediados pelos gêneros discursivos, como enfatiza Bakhtin (2003, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Esses argumentos, elaborados por Mikhail Bakhtin, por volta de 1920, mas bem pertinentes na atualidade, buscou inspiração no paradigma sócio-histórico e dialético da linguagem, baseando-se no pressuposto de que a língua se realiza, ao mesmo tempo, em um contexto social imediato (microinteração) e mais amplo (estruturas sociais). Para Bakhtin/Volochinov (1988), a língua se realiza por meio de enunciados concretos (orais e escritos), cuja natureza essencial é social.

Considerando a teoria da enunciação e para efeito de análise dos eventos de letramento que serão apresentados aqui, entende-se por gêneros textuais os modos de organização da linguagem em uso. O estudo dos gêneros discursivos considera, sobretudo, a natureza do enunciado em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade.

Considerando o referencial bakhtiniano, Fairclough (2001) utiliza o termo gênero para designar um conjunto de convenções relativamente estável, socialmente

aprovado, como a conversa informal, momento da compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo.

Para Schneuwly e Dolz (2004), na escola “o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem” (p.76). Quando os gêneros são transportados para outro lugar social, por exemplo, da mídia para a escola, eles sofrem uma transformação. Visando minorar as dificuldades provenientes dessa situação, os autores propõem a elaboração de “modelos didáticos de gêneros” (p. 81).

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

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

Em um primeiro momento, vamos evidenciar as práticas de letramento ensinadas. Na pesquisa realizada, a professora procurava levar para a sala de aula uma diversidade de gêneros textuais, com a intenção de ampliar as experiências discursivas dos adolescentes. Segundo a professora:

pra gente fazer um trabalho legal, a gente tem que trabalhar com textos que te digam alguma coisa, que têm algum significado para os menino também. Então, se você tem uma turma x, você vai ver que determinado assunto vai interessar mais, que tem mais a ver com a vida deles. Aí eu pego um texto que não tem nada a ver com a vida dele, ele não vai ter o menor interesse por aquilo mesmo não, então me preocupo muito. (Diário de campo 10/04/2007)

Além disso, a professora desenvolvia uma atitude de escuta, aproximando-se dos adolescentes. Os fragmentos a seguir exemplificam as diferenças apontadas pelos alunos sobre o trabalho desenvolvido no projeto (turno da manhã) e nas turmas regulares do 3º ciclo (turno da tarde), principalmente relacionadas à organização das atividades e às condições de produção textual:

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

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

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

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

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

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

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

A partir da fala dos adolescentes, constatamos as diferenças no trabalho de produção textual desenvolvido no contexto escolar (quadro 1), diferenças estas que afetaram de forma significativa a relação dos adolescentes com a escrita.

Quadro 1: Contrastando a escrita no projeto e nas turmas regulares do 3º ciclo

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

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

Com relação às condições de produção, é preciso compreender que o processo de produção textual envolve uma série de aspectos que, necessariamente, devem ser considerados e planejados. Isso porque a opção pela escrita como forma de interlocução não ocorre por acaso, mas acontece em função de determinadas situações. Geraldi (1997) aponta que são diversos os fatores condicionantes para a produção escrita, dentre eles: assumir a autoria³ do texto, ter o que dizer sobre determinado tema, ter razões para dizer e escolher estratégias para dizer.

³ O conceito de autoria utilizado por Geraldi (1997, p. 15-16) se coaduna com a concepção de sujeito. “Elegendo o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão, pretende-se afastar também qualquer

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

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

Ao contrastar a prática do projeto e a prática regular do 3º ciclo, nota-se que naquela ao qual não foi definido o gênero textual e cuja função do texto é meramente “ganhar ponto”; com pouca mobilização do sujeito para a escrita, sem considerar sua função social, com tempo e laudas delimitados, mesmo que o aluno aprenda “na base da chicotada”, ele aprenderá, talvez, a grafar ortograficamente as palavras, organizar as orações no período, ou seja, aspectos relacionados às unidades da língua (palavras e orações). Segundo Bakhtin (2003), “as unidades significativas da língua – a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento –

interpretação que tome o sujeito como a fonte dos sentidos. Entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autônomos sintáticos, monstros da gramática” e também – e no mesmo sentido - não podem ser concebidos como meros portadores da hegemonia discursiva de seu tempo”.

não são de ninguém e a ninguém se referem” (p. 305). A partir do momento que a palavra ou a oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado.

Na acepção de Schneuwly (2004, p.27), o enunciado ou gênero do discurso é compreendido como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

Nessa direção, utilizaremos o conceito de apropriação, ancorado na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, como o “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p.24).

Nos próximos tópicos, vamos apresentar dois gêneros textuais lidos e produzidos em sala de aula, ou seja, vamos evidenciar as práticas de letramento ensinadas. Em seguida, serão analisadas as produções escritas dos adolescentes e seus diferentes modos de apropriação.

ESCREVER ANÚNCIOS NA ESCOLA, PARA QUÊ?

Na comunidade em que vivem os adolescentes pesquisados era comum a presença de anúncios de produtos e serviços variados, cuja função estava clara: vender um serviço ou um produto. Os suportes eram variados e não se restringiam ao jornal, mas também eram usados os muros, as placas improvisadas, os folhetos, as janelas das casas e os automóveis. Trata-se de um gênero de circulação intensa no contexto social dos adolescentes, sujeitos desta pesquisa.

Considerando, então, o anúncio como um gênero de circulação intensa no contexto social dos centros urbanos e na comunidade onde residem os alunos-adolescentes, a professora propôs a leitura de vários anúncios, em seu suporte original e a discussão sobre os produtos anunciados na comunidade, em seguida, a professora solicitou que escrevessem um anúncio, estruturado na forma de classificados.

No momento da revisão, a professora percebeu um toque de humor em alguns textos e, então, ela teve a ideia de propor aos alunos que elaborassem “anúncios humorísticos”.

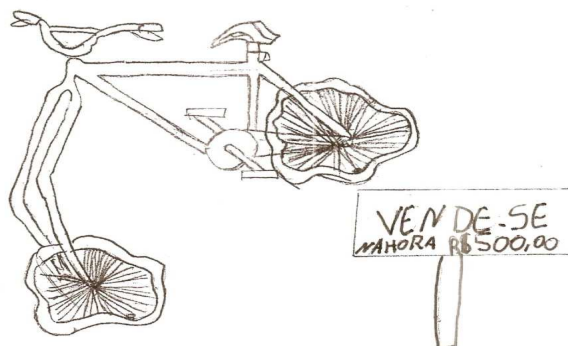
A leitura dos “anúncios humorísticos” produzidos pelos alunos gerou um ambiente descontraído e agradável na sala de aula. Foi possível constatar, com relação à postura da professora, que, ao invés de desconsiderar ou reprimir as produções dos anúncios que apresentavam um toque de humor e fugia da função social de um anúncio: vender um produto, ela aproveitou a situação para criar um clima descontraído na sala de aula e modificou a função social do texto, adequando aos interesses dos adolescentes, transformando o gênero anúncio em piada.

Marcuschi (2002) aponta que os gêneros textuais são estruturas relativamente estáveis e descreve o fenômeno da intertextualidade intergêneros, ou seja, uma configuração híbrida que um gênero textual pode assumir. Como no caso dos anúncios humorísticos, a estrutura utilizada é a dos anúncios, mas a função é do gênero piada.

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

Em seguida, apresentamos um dos “anúncios humorísticos” mais comentados entre os

*Vendo uma bicicleta COM as rodas todas empenadas,
enferrujada, sem freio, com coroa. Favor tratar com o
dica no telefone 60-60-60-60 de mão 60 de novo.*



adolescentes, após a sua inclusão no mural, considerando o entretenimento gerado tanto pelo texto quanto pelo desenho.

No processo de hibridização dos gêneros anúncio/piada, encontramos, na produção acima, marcas discursivas utilizadas para gerar o riso: o número do telefone com repetição do numeral 60, com sentido de “cê senta” (você assenta), o preço discrepante considerando o estado de conservação da bicicleta, mostrando que não se trata de um anúncio comum, indicando que algo foi modificado.

O evento mostra a alteração do gênero anúncio em piada, conduzida pelos adolescentes e incentivada pela professora, com o intuito de atribuir sentido aos textos produzidos na escola. Considerando a flexibilidade e dinamicidade dos gêneros, conclui-se que os adolescentes inventaram um gênero: o “anúncio humorístico”.

ESCREVER BILHETES NA ESCOLA, PARA QUÊ?

O evento de letramento que será apresentado a seguir trata-se da escrita de bilhetes para os colegas. Esse evento pode ser dividido em três subeventos: lendo, ouvindo e interpretando a música “ECT” da Cássia Eller; informando sobre o preenchimento de um envelope; apresentando as condições de produção para a escrita do bilhete.

Com as carteiras dispostas em círculo, a professora entregou uma folha com a letra da música; leu o texto e alguns alunos acompanharam a leitura silenciosamente, outros cantarolavam e dançavam na carteira e dois alunos brigavam e davam socos. Em seguida, a professora colocou a música, alguns adolescentes cantaram junto, principalmente o refrão. Depois, a professora perguntou sobre o tema da música e vários alunos se manifestaram. Após vários comentários, os alunos concordaram que o tema da música era sobre uma carta de amor. A professora confirmou a resposta e apresentou a questão de um colega sobre o significado da sigla ECT (Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos), sem uma resposta adequada dos alunos, a professora interveio e explicou o significado da sigla ECT e indicou as funções da empresa e aproveitou para indagar sobre os procedimentos necessários para enviar uma carta.

Após a discussão referente ao contexto da música, a professora entregou outra folha, contendo modelos de vários bilhetes, que foram produzidos para o jornal da escola, mas como a demanda era elevada, nem todos puderam ser publicados na seção “recadinhos”. Com a intenção de mobilizar os alunos para a produção dos “recadinhos”, a professora propôs a organização do “correio amigo”. Destarte, a leitura em voz alta dos “recadinhos” serviu como modelo para a escrita dos bilhetes que seriam produzidos pelo grupo. Na sequência, a professora esclareceu o que os alunos deveriam fazer, lembrou os exemplos de bilhetes oferecidos como modelos, enfatizando que não poderiam ser copiados. Reforçou, também, a questão de que no texto não deveria aparecer brincadeira de mau gosto. A professora define, então, o que é aceitável do ponto de vista da forma e do conteúdo. O suporte oferecido para a produção foi a metade de uma folha de ofício e, após o término da produção, os bilhetes deveriam ser postados na caixa e, posteriormente, entregues aos destinatários.

Nos bilhetes produzidos, notamos que os adolescentes procuravam expressar sobre as atitudes do colega que não lhes agradavam, restabelecer relações de amizade, xingar ou demonstrar afetos.

Observa-se que, na produção 1, a adolescente coloca a palavra chata entre parênteses, utilizando o recurso linguístico de forma não legítima (letramento de resistência), uma vez que, do ponto de vista gramatical, utilizamos os parênteses para fazer um comentário ou explicação a respeito do que se escreveu, aqui o recurso linguístico mais apropriado seria as aspas, que são usadas quando se quer ressaltar uma palavra, que parece ser o caso. Uma hipótese para o uso dos parênteses pode ser no sentido de mostrar para a professora que a palavra “chata” não está sendo usada para xingar a colega, diante da solicitação da professora de não escrever nada de mau gosto.

Para Maingueneau (1997, p.91), as aspas servem, de certa forma, “para proteger-se antecipadamente de uma crítica do leitor, que, supostamente, esperará um distanciamento frente à determinada palavra”. É como se o autor/locutor do texto não assumisse aquela palavra. Como no exemplo, considerando que a adolescente estava escrevendo um bilhete para sua amiga, e não queria magoá-la. Então, o recurso utilizado foi de, inicialmente, apontar que sua amiga é legal e posteriormente, inserir sua opinião no que se referem às atitudes da amiga quando está com seus primos.

Produção 1

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

Já na produção 2, a intenção é enfatizar a importância da amizade, e mostrar que a colega é especial, e que a todo tempo e a toda hora está por perto, e expressa seu desejo de que a colega nunca se afaste. Notamos algumas dificuldades da adolescente na ortografia, como por exemplo, o desconhecimento de regras contextuais (uso c/ç); ausência da marcação da nasalidade (nuca/nunca); trocas de letras (d/t – pedo/perto); omissão de letras relativa à composição de sílabas complexas (pedo/perto).

Produção 2

— você é uma pessoa especial para mim
todo tempo todo hora você está
pedo de mim eu gostaria que você nunca
saia de perto de mim beijo de sua
amiga

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

Estamos diante de exemplos em que os adolescentes procuram significar seu discurso e estabelecer uma interlocução (letramentos críticos e protagonistas), considerando que

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

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

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

A análise das produções escritas indicam que os alunos produzem e respondem as propostas de produções escolares, mas também indicam que eles quando tem liberdade para se expressarem não deixam de apresentar críticas ao modelo de letramento escolar, alterando propositalmente o que lhes foi solicitado, tal como fizeram na produção do classificado e do “bilhete amigo”, nem sempre escrito de forma amigável.

As produções nos levam a refletir que apesar do avanço no processo ensino e aprendizagem quando se prioriza o trabalho com os gêneros textuais, contudo é muito importante refletir sobre as intenções de cada texto e suas manifestações culturais e ideológicas sem nos deixar levar pelo excesso da pedagogização do letramento. É importante observar quais gêneros textuais são mais adequados para a produção na escola, sem, contudo, romper com suas finalidades interativas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira, LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca Izabel Pereira, MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane, CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ,

Joaquim (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt; Reinhart; Winston, 1979.

STREET, What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Kings College, London. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5 (2), may, 12, 2003.

THIES, Vânia Grim, PERES, Eliane. Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor – uma prática de escrita masculina. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.